

ISSN: 15148782

CADERNOS DO CNLF, Vol. XVII, Nº 06

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS ANTIGOS E MODERNOS,
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**



XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, 26 a 30 de agosto de 2013



RIO DE JANEIRO, 2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR

Ricardo Vieiralves de Castro

VICE-REITOR

Paulo Roberto Volpato Dias

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO

Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Regina Lúcia Monteiro Henriques

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Glauber Almeida de Lemos

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS

Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Tânia Mara Gastão Saliés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

de 26 a 30 de agosto de 2013

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Marilene Meira da Costa
Adriano de Souza Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coelho da Silva
Regina Celi Alves da Silva
Anne Caroline de Moraes Santos
Antônio Elias Lima Freitas
Eduardo Tuffani Monteiro
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas
Luiz Braga Benedito*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*Ilma Nogueira Motta
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho
Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*..... 07
1. A incerteza de Colombo em *Operette Morali*, de Giacomo Leopardi – *Gisele Batista da Silva* 09
2. A leitura como sentido da palavra – *Fátima Cristina Rivas Filipe de Oliveira* e *Lana Cristina de Oliveira Potocky Nelken* 18
3. A lousa digital como instrumento de ruptura das barreiras físicas da sala de aula – *Dilermando Moraes Costa, Márcio Luiz Corrêa Vilaça* e *Cleonice Puggian*..... 32
4. A perspectiva literária de Miguel de Unamuno – *Cristiane Agnes Stolet Correia* 43
5. Antônio Vieira e o *Sermão da Rainha Santa Isabel*: reflexões às estratégias argumentativas – *Leonardo Samu* 58
6. Curso breve de tupi antigo em dez lições (Com base nos nomes de origem tupi da geografia e do português do Brasil) – *Eduardo de Almeida Navarro*..... 71
7. E-book: tecnologia, educação e leitura – *Simone Regina de Oliveira Ribeiro* e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça* 100
8. Estrangeirismo: ameaça ou acréscimo à identidade linguística? – *Helena Grinberg da Silva Barcelos* 113
9. Facebook no ensino de língua inglesa: uma experiência no curso de letras – *Solimar Patriota Silva* 124
10. O lugar do índio em documentos do século XVIII da capitania da Bahia – *Maria Ionaia de Jesus Souza* 140

11. O subjuntivo em português e em inglês: uma abordagem gerativa – *Mário Marcio Godoy Ribas e Nataniel dos Santos Gomes*..... 147
12. A domesticação na tradução de perfect strangers – *Ivone Lino de Barros* 159
13. A história por trás da “Expresión Americana” de Lezama Lima – *Eliane Terezinha Piccolotto* 173
14. A importância da contação de histórias e da leitura em voz alta para crianças em fase de alfabetização – *Gabriela Duarte Cunha* 182
15. A intertextualidade e sua dimensão constitutiva de sentido na leitura/compreensão e na produção de textos – *Marta Cristiane de Figueiredo* 189
16. A referenciação indireta nas fábulas fabulosas – *Elmar Rosa de Aquino* 198
17. As funcionalidades dos conectivos: um estudo argumentativo para interpretação de textos – *Charleston Chaves* 213
18. *Bíblia*: adaptar é preciso – *Thalita Fernandes Clemente* 227
19. Enunciação, compreensão textual e leitura dialógica: aportes para o ensino – *Deyvid Souza Nascimento* 244
20. Mediação de leitura e interação em espaços alternativos – *Iran N. Pitthan* 259
21. Ser letrado, ser atuante – *Thaís Ferreira Bigate* 265
22. Tudo que a antena captar, a criança captura! – *Patrícia Jerônimo Sobrinho e Daniele Ribeiro Fortuna* 271

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 06 do volume XVII dos *Cadernos do CNLF*, com 282 páginas, sobre LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS ANTIGOS E MODERNOS, LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO, e vinte e dois artigos resultantes dos trabalhos apresentados no XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, realizado do dia 26 a 30 de agosto deste ano de 2013, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por Charleston Chaves, Cleonice Puggian, Cristiane Agnes Stolet Correia, Daniele Ribeiro Fortuna, Deyvid Souza Nascimento, Dilermando Moraes Costa, Eduardo de Almeida Navarro, Eliane Terezinha Piccolotto, Elmar Rosa de Aquino, Fátima Cristina Rivas Filipe de Oliveira, Gabriela Duarte Cunha, Gisele Batista da Silva, Helena Grinberg da Silva Barcelos, Iran N. Pitthan, Ivone Lino de Barros, Lana Cristina de Oliveira Potocky Nelken, Leonardo Samu, Márcio Luiz Corrêa Vilaça, Maria Ionaia de Jesus Souza, Mário Marcio Godoy Ribas, Marta Cristiane de Figueiredo, Nataniel dos Santos Gomes, Patrícia Jerônimo Sobrinho, Simone Regina de Oliveira Ribeiro, Solimar Patriota Silva, Thaís Ferreira Bigate e Thalita Fernandes Clemente.

Sobre este mesmo tema ainda ficaram diversos outros trabalhos sem publicação do texto completo, cujos resumos estão disponíveis em http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/resumos/ LIVRO RESUMOS.pdf, porque os autores não conseguiram entregá-los de acordo com as regras e prazos estipulados.

Fica a nossa sugestão a esses autores, que reelaborem seus textos e os submetam à *Revista Philologus* ou os publiquem em outro lugar, porque serão importantes para o desenvolvimento das pesquisas em nossa especialidade.

Os textos publicados aqui serão integrados também à 2ª edição do *Almanaque CiFEFiL 2013* (em CD-ROM), que está sendo preparado e será enviado aos autores que não foram publicados na 1ª edição, que saiu na época do congresso.

Aproveitamos a oportunidade também para lembrar que todas as publicações do CiFEFiL são de livre acesso na Internet, e podem ser encontradas facilmente, através da página de busca interna da página virtual <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, seja pelo título do traba-

lho, pelo nome do autor ou por palavras-chaves do tema de interesse do pesquisador. Trata-se de uma excelente ferramenta de pesquisa, que você deve aproveitar e indicar a seus colegas e amigos.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos aguarda sua crítica e sugestão para melhorar suas publicações, e fica extremamente grato por qualquer crítica que for apresentada porque é delas que extrairemos as lições para os próximos trabalhos, para o progresso dos estudos linguísticos e filológicos brasileiros.

Rio de Janeiro, dezembro de 2013.



(José Pereira da Silva)

**A INCERTEZA DE COLOMBO
EM OPERETTE MORALI, DE GIACOMO LEOPARDI**

Gisele Batista da Silva (UFRJ)

gisabats@gmail.com

La varietà è tanto nemica della noia che anche la stessa varietà della noia è un rimedio o un alleviamento di essa, come vediamo tutto giorno nelle persone di mondo. All'opposto la continuità è così amica della noia che anche la continuità della stessa varietà annoia sommamente, come nelle dette persone, e in chicchessia, e, per portare un esempio, ne' viaggiatori avvezzi a mutar sempre luogo e oggetti e compagni e alla continua novità, i quali non è dubbio che dopo un certo non lungo tempo, non desiderino una vita uniforme, appunto per variare, colla uniformità dopo la continua varietà.

(Giacomo Leopardi, *Zibaldone di Pensieri*, frag. 51)

Viagem, palavra que parece muito distante do universo leopardiano, tendo em vista os raros deslocamentos físicos que Leopardi realizou em vida, ganha importante e especial significado quando percebida sua presença em sua produção intelectual. Não por acaso este tema está presente, não apenas nas reflexões de seu *Zibaldone di pensieri* – como mostra o trecho que inicia este estudo –, mas, sobretudo, no pensamento leopardiano, isto é, em uma filosofia que passa a compreender o estar no mundo do homem como constante exercício de busca do próprio conhecimento, da própria felicidade. Muitos são os obstáculos que se colocam diante dele, que procuram impedi-lo e atrasar o encontro com sua bem-aventurança, mas talvez nenhum seja mais percuciente do que a *noia* e a *assuefazione* – o tédio e o vício de uma vida sem sentido. No trecho de *Zibaldone*, variedade, continuidade e uniformidade ganham estatutos muito semelhantes, pois a efemeridade de sua existência coloca os viajantes em constante angústia, ora buscando a multiplicidade e a diversidade, ora a constância e a permanência.

Sentado à biblioteca, as viagens “imaginárias” de Leopardi levariam-no a diferentes lugares: o eu poético para além da *siepe*, para o horizonte do infinito; o cansativo caminho do pastor errante; a fuga do islandês e, finalmente, a navegação de Colombo – todas essas “viagens” re-

presentaram uma irreprimível necessidade de escapar do próprio sentimento angustiante e doloroso da vida provado pelo poeta italiano.

O longo *Zibaldone di pensieri*, embora contenha fragmentos em que viagem e viajantes são convocados a povoar e compor as reflexões de Giacomo Leopardi, não foi o local onde o poeta italiano mais tratou sobre esse tema. As *Operette morali* ganham na quantidade e na consistência do discurso – *La scommessa di Prometeo*, *Il dialogo della Natura e di un Islandese*, *Dialogo di Cristoforo Colombo e Pietro Gutierrez*, *Elogio degli uccelli*, quatro textos em que o tema da viagem aparece explicitamente e, contrariamente do que sua dinâmica intrínseca pudesse sugerir, traz um Leopardi arraigado às origens de um pensamento fisicamente estático, mas imaginativamente deslocador e cético. Embora todos os textos tenham diferentes particularidades sobre o tema da viagem, privilegiar-se-á o *Dialogo di Cristoforo Colombo e Pietro Gutierrez*, pois neste texto Leopardi foi capaz de romper com o maior paradigma existente sobre o tema da viagem de descobrimento: a dúvida e a imaginação (em contraste com a certeza e a razão) tornam-se, nessa nova visão, as atividades propulsoras de um percurso sem fim, capaz de levar o homem a metas jamais pensadas, isto é, ao conhecimento de si próprio. Nesse percurso, nenhum planejamento, nenhuma convicção é tida como certeza, mas apenas como possibilidade. Tal característica do texto leopardiano lembra a viagem por mar empreendida pelo filósofo alemão Herder:

Fazer-se ao mar significou para Herder trocar de elemento vital: o firme contra o fluido, o certo pelo duvidoso; significou ganhar distância e amplitude. Também o *pathos* de um novo começo estava dentro disso. Uma experiência de conversão, uma volta para dentro (...) o descobrimento da verdadeira natureza sob a crosta da civilização. (SAFRANSKI, 2010, p. 21)

Leopardi parece ter compartilhado, intelectualmente, das motivações para a viagem de Herder, que remontam às considerações rousseauianas, para quem descobrir o mundo era descobrir a natureza. O movimento de “ver o mundo” significava confrontar-se consigo mesmo, em um movimento de autodescoberta por meio do encontro com o desconhecido – ir para longe denotava criar um “novo mundo”, imaginativamente. Curiosamente, Leopardi e Herder aquinhoavam outra importante característica: natureza, para ambos os intelectuais, abrangia o elemento criativo, ao qual o homem se abria sem reservas, mas também compreendia o sinistro, o pavoroso, que anunciava um mal – de fato, tal contradição compunha a única relação existente e necessária entre homem e natureza para Leopardi.

O diálogo¹ em questão se dá entre um grande e conhecido viajante – Cristóvão Colombo² – e um cortesão de Ferdinando II, “incumbido de armar estrados para El-Rei” (COLOMBO, 1998, p.43), espécie de guardião do quarto do rei, que havia insistido em seguir viagem com o navegador. Embora tenha escolhido um personagem famoso e tido como um “grande descobridor”, não interessava a Leopardi narrar seus feitos, mas, como veremos, apontar traços da personalidade de Colombo que contrariam uma imagem racionalista, usando as suas viagens como *locus* de reflexão sobre a vida e o homem. Todorov revelou características de um mundo fantasmagórico nas cartas de Colombo, com a presença de criaturas e monstros, diferenciando-se do discurso vespucciano, puramente humano (TODOROV, 1991, p.152). Não se sabe se as inverossimilhanças e os “fantasmas” encontrados nas cartas de Colombo teriam motivado e renovado os propósitos de sua viagem, mas fato é que parecem ter fundamentado algumas reflexões de Leopardi – acredita-se que ele tenha lido com vivaz interesse as cartas do viajante genovês. A visão de uma natureza humana misteriosa, que oscila entre o racional e a intuição, permitiu a Leopardi (re)compor um personagem histórico sob novas vestes.

COLOMBO. Parlando schiettamente, e come si può con persona amica e segreta, confesso che sono entrato un po' in forse: tanto più che nel viaggio parecchi segni che mi avevano dato speranza grande, mi sono riusciti vani (...) (LEOPARDI, 1989, p.187, grifo próprio)

Sono entrato un po “in forse”. A frase dita por Cristóvão Colombo a Gutierrez vai de encontro à meta fixa, às pesquisas métricas, à certeza matematicamente calculada de encontrar... a Índia, talvez³. Os “signos” contrariavam seus cálculos e reforçavam sua crença vacilante: “potrebbe essere che mi riuscisse anche vana la congettura principale, cioè dell’avere a trovar terra di là dell’Oceano” (LEOPARDI, 1989, p. 187).

¹ É importante ressaltar que o diálogo nas *Operette* teatraliza (de fato o diálogo é a principal forma de criação do teatro) uma reflexão intelectual de Leopardi, personificando-a. O autor se coloca nas vestes de importantes personagens, alguns históricos, modificando mesmo a forma como se apresentam, a fim de exprimir seus argumentos sobre dado assunto. Cristóvão Colombo, como veremos no estudo, adquiriu neste diálogo personalidade bastante controversa se comparada aos relatos históricos.

² Lembremos que Cristóvão Colombo também foi personagem presente anos antes da escrita das *Operette* no poema *Ad Angelo Mai quand'ebbe trovato i libri di Cicerone della Repubblica*, de 1820.

³ Em momento algum do diálogo Leopardi faz menção ao lugar a ser alcançado pela viagem, reforçando a idéia de que o poeta italiano interessava-se tão-somente pela discussão sobre o percurso e sobre as transformações que a experiência da viagem – imaginativa, intuitiva – era capaz de realizar.

A fé no julgamento e nos propósitos do homem é questionada por Colombo, que começa a duvidar – do projeto, dos sinais, da Razão, tudo lhe parece vão e incerto, sem chão algum sobre o qual se consolidar.

A descoberta do Novo Mundo por Colombo representou um momento chave de transição de eras e o navegador do texto de Leopardi sabia da importância das transformações que se sucederiam. Por isso, o autor italiano escolheu retomar um relato de caráter mítico ao invés de histórico, colocando em cheque a relação entre o feito heroico e o humano. “Talvez”, a palavra que mais concretamente expressa a dúvida de Colombo, não aponta para o fim da jornada, mas mostra, contrariamente, a superação de um nível lógico-racional, abrindo as portas para uma dimensão tomada pela imaginação: “Se este rio não sai do paraíso terreal... Todavia, creio firmemente, no fundo do meu coração, que esse lugar de que falo é o paraíso terreal”, disse o Colombo histórico (TODOROV, 1991, p. 152). As suas certezas sobre o paraíso terreal e tudo que o circundava, passavam, decretou o navegador, por seu coração. Era ele que assegurava cada intuição, cada pensamento, solidificando-os não em certezas de concretude matemática, mas de concretude humana e imaginativa. É nesta “lógica” que a dimensão do *oltre* do pensamento leopardiano se insere: além do mar, a terra; além dos sentidos, a imaginação; além da certeza, a dúvida; além do tédio, a felicidade; além do habitual, o fantástico – há sempre algo *além* do horizonte dos olhos humanos, que só pode ser atingido pela imaginação, única faculdade humana capaz de compreender e alcançar o *infinito*.

De fato, o diálogo entre Colombo e Gutierrez é composto de palavras que confirmam o tom hesitante do discurso (mas não por esse motivo menos válido ou confiável): o desconhecido (*ignoto*), a dúvida (*dubitare*), o tédio (*noia*), o engano (*ingannato*), a fantasia (*fantasticare*), a especulação (*speculativo*) apontavam para algo além do conhecido e do seguro; apontavam, sobretudo, para novas possibilidades discursivas, literárias. Assim, estar em comunhão com a imaginação liberava o homem da *noia* de uma vida regulada e previsível; o *ignoto* aguçava a curiosidade pelo Outro, do qual Colombo também queria fazer parte⁴ – o desconhecido não é mais aquele que não reconheço, mas por meio do qual percebo o estranho como familiar. *Fantasticare* e *speculare* promoviam a união entre reflexão (com a nítida presença da faculdade intelectual) e

⁴ “(...) non sarebbe contrario alla verisimilitudine l'immaginare che le cose del mondo ignoto, o tutte o in parte, fossero meravigliose e strane a rispetto nostro” (LEOPARDI, 1989, p. 188).

imaginação. Leopardi transforma um Ulisses “incapace affatto di passioni, privo affatto d’illusioni, tutto ragione, austerissimo ne’ costumi, nelle azioni (...) nelle massime di morale (...) grave, malinconico, e quasi tristo e accigliato” (LEOPARDI, 2001, p. 683, fragm. 3601) em um Colombo hesitante, enriquecido pela dúvida e pela imaginação, que o levam ao questionamento da própria viagem, dando ênfase à totalidade de sua experiência.

Che vuol dire uno stato libero da incertezza e pericolo? (...) Io non voglio ricordare la gloria e l’utilità che riporteremo, succedendo l’impresa in modo conforme alla speranza. Quando altro frutto non ci venga da questa navigazione, a me pare che ella ci sia profittevolissima in quanto che per un tempo essa ci tiene liberi dalla noia, ci fa cara la vita (...) (LEOPARDI, 1989, p. 189)

A finalidade da viagem muda radicalmente diante da incerteza do alcance de sua meta. A chegada em algum lugar físico, geográfico, não é, para o Colombo de Leopardi, o limite do descobrimento. No trecho do diálogo com Gutierrez, mostrava maior interesse pelo percurso e por sua ação contra o tédio, pois o caminho era portador de felicidade para a vida. A experiência da viagem “ci fa pregevoli molte cose che altrimenti non avremmo in considerazione” (LEOPARDI, 1989, p.189); o desconhecido e o inesperado tornam-se elementos essenciais para uma viagem bem-sucedida no campo intelectual – é dessa viagem que trata Leopardi, aquela que coloca o homem no seu momento de *krisis*, de ruptura. Pietro Boitani trata da sombra, do rastro que a *libido sciendi* de Ulisses deixou para a humanidade (BOITANI, 2005, p. 24). O desejo de conhecer transformou-se em um peso sem limites, em que se devia experimentar tudo, o todo, mas seu efeito só trouxe incompreensão e incompletude, criando desarmonia entre corpo e desejo, que jamais se sentiram devidamente saciados. Passou-se a buscar tudo, qualquer coisa, a todo o momento, sem o estabelecimento de critério algum, e sem nunca conseguir encontrar, finalmente, o preenchimento, a justa medida. Leopardi reverte a dinâmica da viagem e a apresenta como prática errante, na qual o protagonista é o viajante na sua relação com “os descobrimentos” sobre si próprio e não mais com a meta da viagem em si.

Na sua análise do Ulisses de Dante, Boitani levanta importante questão que também está nitidamente presente no diálogo dos viajantes de Leopardi: a fuga do tédio e o encontro com a felicidade trazem à tona e colocam como centro da interpretação do texto leopardiano o problema do homem na sua relação com a felicidade e o conhecimento (BOITANI, 2005, p. 22). A exigência do ser ou não ser, de escolher entre ilusão e realidade, razão ou imaginação remonta à fala do Ulisses dantesco – “sanza

spreme vivemo in disio”. Leopardi sabia que o homem vivia no desejo sem esperança e lança mão da experiência da viagem histórica de Colombo para escapar da sombra da *libido sciendi* de Ulisses, realizando uma profunda transformação no propósito da viagem. O homem prisioneiro de seus desejos e de sua razão dominadora dá lugar ao homem livre para imaginar e viver o desconhecido, este agora visto como possibilidade de deleite, de felicidade.

“Ciascuna navigazione è, per giudizio mio, quasi un salto dalla rupe di Leucade; procedendo le medesime utilità, ma più durevoli che quello non produrrebbe; al quale, per questo conto, ella è superiore assai” (LEOPARDI, 1989, p. 189-90). Havia a crença de que saltando do rochedo de Lêucade, citado no diálogo, os amantes se libertavam de um amor não correspondido. Esta prática teve origem, diz a lenda, em sacrifícios feitos a Apolo, no quais se precipitava do rochedo um criminoso. A morte do amante ou do criminoso não era certa, muitos conseguiam sair vivos do salto de Lêucade, mas era impossível prever o que aconteceria ao sacrificado (pelo crime ou pelo amor não correspondido). Poder-se-ia relacionar o trecho de Leopardi com o vazio sentido pelo amante não correspondido e do navegador em busca de terra, que só era preenchido durante o salto (e não em sua conclusão, vale lembrar) e com a experiência da viagem, respectivamente. Ambos representam a “viagem” como o momento de reflexão sobre o próprio sentido que os levou à atividade de amar e de navegar: o estado incerto e arriscado de suas atividades era o alívio para o tédio e para a miséria da condição humana. Sem saber se o salto terminaria em morte e se a viagem atingiria sua meta, restava-lhes, ao sacrificado e ao viajante, o deleite da experiência, nada mais. A navegação, diz Colombo, em contraste com o salto para morte, provocava efeitos mais prolongados, pois permitia ao homem experimentar por mais tempo o prazer da mudança proporcionada pelo desapego ao limite, ao alvo, ao heroísmo.

O Colombo de Leopardi é decisivamente, por todas as características apresentadas, um personagem moderno, que perde a heroicidade para afirmar a necessidade de mudança, largando o velho e agarrando o novo, trocando o conhecido pelo desconhecido, o limitado pelo ilimitado. A sua viagem estabelece um novo paradigma: alija o escopo racionalmente determinado em busca de uma meta para se lançar em uma viagem indeterminada e vaga. Ao comentário de Gutierrez sobre a *especulação* de terras por Colombo (nota-se que ele não fala de certezas, mas de indagações), este lhe responde:

Io per me, se bene non mi ardisco più di promettermelo sicuramente, contuttuò spererei che fossimo per goderla presto. Da certi giorni in qua, lo scandaglio, come sai, tocca fondo; e la qualità di quella materia che gli vien dietro, mi pare indizio buono. Verso sera, le nuvole intorno al sole, mi dimostrano d'altra forma e di altro colore da quelle dei giorni innanzi. L'aria, come puoi sentire, è fatta un poco più dolce e più tiepida di prima. Il vento non corre più, come per l'addietro, così pieno, nè così diritto, nè costante; ma piuttosto incerto, e vario, e come fosse interrotto da qualche intropo. Aggiungi quella canna che andava in sul mare a galla, e mostra essete tagliata di poco; e quel ramicello di albero con quelle coccole rosse e fresche. Anche gli stormi degli uccelli, benchè mi hanno ingannato altra volta, nondimeno ora sono tanti che passano, e così grandi; e moltiplicano talmente di giorno in giorno; che penso vi si possa fare qualche fondamento (...) Insomma tutti questi segni raccolti insieme, per molto che io voglia essere diffidente, mi tengono pure in aspettativa grande e buona. (LEOPARDI, 1989, p. 190-191)

O verbo no condicional, *spererei*, manifesta uma dúvida e um desejo, a possibilidade de realização de uma ação, mas nunca uma convicção, uma certeza. Da resposta de Colombo, retiramos apenas intuições e sua evidente relação com a natureza: o navegador lia com os seus sentidos todos os signos (*segni*) que a natureza lhe enviara – nuvens, sol, vento, um pedaço de cana, um galho de árvore, pássaros, todos poeticamente descritos no seu movimento natural, que indicavam, pela sofisticada interpretação de Colombo, que haveriam de encontrar terras novas – e modernas. Aqui, o viajante iguala-se ao poeta, pois compartilham a mesma ótica da viagem: escrever e viajar tornam-se pesquisa sobre a vida e o homem – “viaggiando si cercano le cose rare”, diz Giacomo Leopardi no mesmo livro, em *Detti memorabili di Filippo Ottonieri*” (1989, p. 184). No *Zibaldone di Pensieri*, em 16 de agosto de 1820, Leopardi, recuperando essa mesma assertiva, diz: “Noi altri viaggiatori cerchiamo le rarità” (LEOPARDI, 2001, p. 74, fragm. 212). Raro é aquilo que não é abundante, que não é comum, que não é frequente, mas que se apresenta como extraordinário, excêntrico e extravagante. Leopardi, por meio de seu Colombo, acenava para uma viagem extraordinária que só a imaginação é capaz de proporcionar. Esta torna-se personagem concreta, companheira do poeta-viajante, permitindo-lhe criar e recriar por meio da linguagem um percurso que se mostrou mais sedutor e envolvente do que a viagem histórica “real” – permitiu que a viagem fosse interminável, enquanto houvesse imaginação, haveria terras a desbravar por Colombo. A imaginação é, para Leopardi, a visão sem limites, que os olhos humanos não podem acompanhar, e única capaz de penetrar no *ignoto* sem reservas ou metas preestabelecidas. Quanto mais longe a imaginação levar, mais incerta será a viagem, e mais poética ela se mostrará.

Giacomo Leopardi apresenta em seu diálogo um novo ato de pensamento, uma filosofia, na qual o poder da imaginação substitui o caos e o tédio do real, recompondo-o em uma escritura poética, imaginativa, logo, possível. O testemunho de Colombo, um viajante, está na sua vivência errante, não quer verificar ou conhecer, mas imaginar o desconhecido, para permitir no percurso da viagem a renovação da esperança na própria viagem. Nos termos de Todorov, nem *verdade-adequação*, nem *verdade-desvendamento*: o Colombo de Leopardi apresenta a viagem como vivência, experiência do percurso, que se finda na própria experiência da dúvida, renovada a cada légua percorrida, confirmando-se sempre em um infundável *oltre*. O deleite está em não se chegar a lugar físico algum, mas viver uma viagem interminável

– *Una faccenda noiosa o penosa, un viaggio ec., quando è sulla fine, riesce più molesto che mai, le ultime miglia paiono le più lunghe ec., non già perché l'uomo allora è più stanco, ma perché l'impazienza si accresce per quella smania di arrivare, che nasce dal vedere il termine da vicino* (LEOPARDI, 2001, p. 929, fragm. 4412).

A viagem histórica, logicamente construída, dá lugar, em *Operette morali*, a percepções momentâneas que, substituindo a razão, compõem uma faculdade intelectual movida pela imaginação. Para Leopardi, a viagem de escopo determinado transforma-se em uma insistente pergunta – o diálogo entre Colombo e Gutierrez é, de fato, uma reunião de indícios sensíveis que comprovam uma possibilidade – e não a certeza – de terras novas a vista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOITANI, Piero. Naufrágio: interpretação e alteridade. In: _____. *A sombra de Ulisses*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.15-30.

COLOMBO, Cristóvão. *Diários da descoberta da América*. As quatro viagens e o testamento. Porto Alegre: L&PM, 1998.

LEOPARDI, Giacomo. *Operette morali*. Milano: Oscar Mondadori, 1989.

_____. *Pensieri di varia filosofia e di bella letteratura* ou *Zibaldone di Pensieri*. Firenze: Le Monnier, 2001.

PIERANGELI, Fabio. I secoli d'oro del viaggio e gli spazi dell'immaginazione. Dal Settecento dal Novecento. In: ____; PACELLI,

Laura; PAPI, Maria Francesca. *Il viaggio nei classici italiani. Storia ed evoluzione di un tema letterario*. Milano: Le Monnier, 2011, p. 83-107.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Romantismo: uma questão alemã*. Trad. de Rita Rios. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

TODOROV, Tzvetan. Ficções e verdades e Post-scriptum: a verdade das interpretações. In: _____. *As morais da história*. Portugal: Publicações Europa-América, 1991, p. 125-161 e 162-169.

A LEITURA COMO SENTIDO DA PALAVRA

Fátima Cristina Rivas Filipe de Oliveira (UNIGRANRIO)

fatimarivas@ig.com.br

Lana Cristina de Oliveira Potocky Nelken

**Na verdade, todo leitor é,
quando está lendo,
um leitor de si mesmo.**

(Marcel Proust)

1. A leitura

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1994, p. 20).

Paulo Freire acreditava que havia a necessidade de se estabelecer uma relação entre o significado e o sentido, pois a memorização mecânica de um texto não significa a compreensão deste. A leitura é um processo de descoberta que não se faz só na sala de aula nem tão somente através de livros, jornais ou textos. A leitura se faz no mundo: através dos filmes, obras de arte, de um gesto, de uma paisagem ou da TV. O leitor sente prazer em ler quando o texto faz sentido para ele.

Ao se trabalhar com textos em sala de aula, é necessário oferecer aos alunos atividades que proporcionem o desenvolvimento de sua capacidade crítica, habilitando-os a se expressarem sobre as mais diversas questões tratadas ou levantadas no texto. A capacidade crítica do leitor perante um texto ajuda-o a desvendar informações necessárias para a compreensão do mesmo como: antecipar fatos a partir da observação do título, adotar uma posição diante dos argumentos, reconhecer as informações explícitas ou não, dentre outras.

Segundo Harmer (2001, p. 211), apesar de alguns esforços a maioria dos alunos não dará continuidade ao programa a menos que o professor os encoraje continuamente. O professor pode incentivar a leitura praticando-a em sala de aula. A forma com que irá ler, interpretar e expor os benefícios deste ato é que irá persuadi-los. Por exemplo, podemos ler livros ou mesmo textos que gostamos para os alunos e demonstrar o quanto excitante isso pode ser. O programa deve ser bem estruturado para que não se perca pelo caminho.

O papel do professor, ainda de acordo com Harmer (p. 211) é criar interesse em torno dos tópicos e das tarefas solicitadas para que o aluno não desanime. Contudo, é necessário seguir algumas regras.

1. Dizer ao aluno qual é o real objetivo de sua leitura, dar-lhes instruções claras de como será alcançado e o tempo que terá para tal;
2. Não interromper a leitura. Aproveitar para observar a evolução do aluno e verificar se será necessário mais tempo para terminar a tarefa;
3. Quando o aluno completar a tarefa, verifique se ele alcançou o objetivo proposto inicialmente. Procure saber de qual parte do texto as respostas foram retiradas. Assim, você fará com que ele leia o texto com maior atenção e saberá se há problemas de interpretação;
4. Estar sempre pronto a esclarecer pontos que ficaram ambíguos, características da construção do texto, dentre outros.

A autonomia que o leitor adquire o torna capaz de buscar novas fontes de conhecimento.

Conforme afirma Santos:

A partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sócio-históricos verdadeiramente constituídos. (SANTOS, 2002, p. 30-31)

Quando se exercita a capacidade de argumentação nos textos que são propostos em sala de aula, possibilita-se um grande leque de opções para que o aluno exerça a cidadania, através da análise de possíveis preconceitos, questões sociais, desenvolvimento da percepção e orientação para o senso de justiça. Através desta interação entre alunos e também para com os professores, ocorre a construção de sentidos e o respeito das posições ideológicas e contrárias.

O ato de ler é de suma importância na construção do ser, na realização de seus afazeres e no seu posicionamento perante o mundo, mas possuir apenas os conhecimentos para a leitura mecânica de um texto não oferece ao cidadão o direito e a liberdade de reflexão. Algumas habilidades devem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade para que o leitor constitua-se das premissas básicas para a realização de uma leitura com

críticidade e argumentatividade. O bom leitor valoriza o ato de ler e usa critérios para selecionar boas leituras.

Kleiman, em relação à leitura, afirma que:

... consideramos esta uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 2004, p. 10)

Freire denomina de "verbosidade", o ato da memorização. O conhecimento é adquirido a partir da reconstrução de estruturas assimiladas e da realidade. A leitura possibilita que o homem conheça o mundo, se conheça melhor e obtenha outros conhecimentos relacionados às formas de vida. O ato de ler requer a interação entre o leitor e o texto, uma relação de construção e reconstrução dos significados.

A intertextualidade, o conhecimento dos diversos gêneros textuais, recursos gráficos (itálico, negrito, caixa alta, pontuação etc.) e o conhecimento prévio são algumas ferramentas necessárias e importantes para a compreensão textual e o estabelecimento de uma relação madura entre o texto e o leitor.

Para haver uma compreensão significativa, é essencial que o leitor ative diferentes competências linguísticas, pois a leitura é de certa forma uma busca no passado de lembranças e de conhecimentos deste mesmo leitor.

Alguns pesquisadores concordam que o leitor ative outras competências ou conhecimentos durante o processo de leitura. Kleiman (2004), por exemplo, concorda que há uma interação no processo de leitura de um texto, pois o leitor deverá acionar diversos níveis de conhecimento. Koch (2006), outro pesquisador renomado, também estabelece três grandes sistemas de conhecimentos necessários para o processo de leitura: o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento interacional, brevemente discutidos para efeito deste artigo.

Como conhecimento de mundo, entende-se toda a experiência de vida do leitor, oriundo de vivências pessoais. A conexão desses conhecimentos faz com que o leitor formule hipóteses, antecipe ideias, compare com outros textos ou episódios.

O conhecimento linguístico, segundo Koch (2006), estaria diretamente relacionado aos conhecimentos que dizem respeito ao vocabulário

e a gramática da língua. E, finalmente, o conhecimento interacional estaria intimamente ligado às mensagens implícitas que possam despertar risos no leitor. O uso da objetividade da informação, da coerência, da coesão, dos recursos gráficos que facilitam na compreensão da ideia do texto. A intenção é que escritor e leitor interajam ao passo que a leitura vai sendo realizada.

Como afirma Leffa (1996, p. 14), “A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor”.

Aprender uma nova língua pode ser muito intimidante. Alguns fatores podem ocasionar bloqueios na aprendizagem e um deles é a timidez por não dominar a língua. A capacidade de ler, interpretar e compreender com sucesso uma segunda língua (doravante chamada L2) é um dos primeiros passos para dominá-la. Uma vez que o aluno seja capaz de ler a L2 em forma textual, a capacidade de falar virá a seguir.

O ensino da leitura é um componente fundamental para o currículo de aprendizagem de uma L2 e ser um bom leitor é um fator crucial para o sucesso na aquisição da mesma. Além disso, a leitura é a base de toda instrução, seja em língua materna ou não. Em qualquer uma das etapas da aprendizagem seja na utilização de livros didáticos, na revisão de vocabulário, na aquisição de gramática, no uso do computador com programas de aprendizagem de línguas etc., a boa leitura será imprescindível.

Para Beatrice Mikulecky (2008), quando um leitor entra em contato com um texto ele carrega consigo uma enorme bagagem de conhecimento e experiências, incluindo preconceitos sobre os usos da língua falada e da escrita. Todo o conhecimento prévio de uma pessoa, sua experiência e valores são organizados por categorias ou esquemas. Cada categoria é conectada a muitas outras numa rede mental complexa. Quando o leitor reconhece algumas ideias ou fatos num texto, ele compara essas informações com as que já têm “guardadas” na memória e então é capaz de construir uma versão do significado do texto.

2. A literatura Infantil para a aquisição de leitura

A literatura infantil é de grande importância para a constituição da criança como um ser humano moral e, sobretudo, ético. Possibilita aproximar e preparar a criança para o mundo adulto, sem deixar de permitir a

compreensão do universo infantil. A sua relação com o mundo se dá a partir das construções de sentido que ela vai fazendo ao longo de sua formação.

Na sociedade medieval não havia a consciência da infância. Desde o século XVII, as mudanças em relação a esta noção de infância começaram a ocorrer e daí surgiu o sistema escolar e um olhar diferente para a prática da leitura, pois antes disso, os pequenos eram considerados como adultos e, portanto, não tinham necessidades específicas. Segundo Shavit (2003), na sociedade medieval não havia a consciência da infância. A partir do século XVII, as mudanças em relação a esta noção de infância começaram a ocorrer e, daí, surgiu um sistema escolar remodelado seguindo um olhar diferente para a prática da leitura. Antes disso os pequenos eram considerados como adultos e, portanto, não tinham necessidades específicas.

Segundo Shavit:

A estrutura conceptual na sociedade ignorava as características distintivas entre uma criança e um adulto (...). No plano teológico, acreditava-se que o ciclo da vida – semelhante ao da natureza – consistia em nascimento, vida e morte, não deixando assim qualquer lugar para o estágio da infância. (SHAVIT, 2003, p. 24)

Shavit (2003) afirma que havia uma ignorância conceitual em relação ao conceito de infância, pois muitas crianças não chegavam à idade adulta e as que sobreviviam eram tratadas como adultas. A concepção de infância foi mudando ao longo dos séculos. E, como dito anteriormente, a partir do século XVII, as crianças começam a serem retratadas em pinturas religiosas e posteriormente como arte. As pinturas retratavam as crianças com características como a ingenuidade, a amabilidade e os adultos passam a reconhecê-las e a tratá-las como fonte de deleite para eles. Como as crianças passaram a ser bibelôs e objetos de prazer para os pais, a igreja, junto aos pedagogos, defendeu uma segunda noção de infância, a de que por serem seres inocentes e, portanto, diferentes dos adultos, deveriam ser afastadas da convivência destes e serem educadas. Aos adultos caberia a responsabilidade e a preocupação de manter o bem-estar da criança.

Com isso, a ideia de infância foi ganhando espaço na sociedade e a partir do século XIX, aceitou-se uma nova interpretação da criança. Surgiram livros específicos para as crianças, vestuário e brinquedos. Há um progressivo afastamento das crianças do mundo adulto, do mundo do trabalho, principalmente com o advento da Revolução Industrial que cri-

ou espaços diferentes para a produção. As crianças passam a ter direito a proteções específicas, dentro da lei, e passam a constituir também uma identidade. Tudo isso foi trazido junto com as revoluções burguesas da época.

2.1. A infantilização das narrativas

Como antes ao século XVII as crianças não eram consideradas como tal, os contos eram feitos para a população adulta, porém as crianças participavam da narração de histórias que tinham traços de moralidade para os adultos.

Com a mudança de noção de infância que ocorreu no século XVII, e mais especificamente na segunda metade deste, os contos passaram a ser escritos para o público infantil e a sociedade mais abastada muda seu comportamento considerando-os simples demais para o seu nível intelectual e passando a denominá-los como leituras para crianças ou pessoas de classes mais baixas.

A criação de um mundo voltado para as crianças leva a uma infantilização das narrativas tradicionais, causando o afastamento dos adultos desta literatura. Assim, a única forma dos adultos de classes mais altas se interessarem pelas histórias era contando-as para as crianças e se divertindo da mesma forma que os pequenos.

Corso (2006) analisa que provavelmente as técnicas de transmitir um texto oralmente sejam capazes de conectar as crianças à multiplicidade de sentidos e ao elemento maravilhoso que são características da formação do mito em todas as culturas e épocas.

Ainda segundo o autor, a história de Chapeuzinho Vermelho, cuja compilação ocorreu do folclore do século XVII, veio sendo suavizada, pois sua primeira versão francesa em papel datada de 1967, não continha um bom final para a menina, pois ela era devorada pelo lobo. O texto de Perrault, entretanto, possui um caráter de fábula moral, mostrando que quem transgredir as regras sofre punição, além de se expor ao perigo. Ele alertava as meninas a respeito do perigo que os lobos de fala mansa poderiam representar para as mocinhas do campo.

Conforme Corso (2006), cento e sessenta anos depois, em 1857, os irmãos Grimm continuaram a história dando-lhe um caráter de conto de fadas. Nesta história, um lenhador que passava em frente da casa da

vovó, corta a barriga do lobo para salvar a menina, preenche-a de pedras e ao acordar e beber água, o lobo morre afogado como nos ‘Sete Cabritinhos’.

2.2. Perrault versus Grimm

Perrault, no século XVII, priorizou em seus contos a estrutura que era comumente utilizada nos contos orais, passando a introduzir os diálogos e a utilizar elementos que se parecessem com os utilizados nos textos infantis. Sobretudo inaugurou o final trágico, integrando a ironia e a sátira aos seus textos. Os contos desta época possuíam a característica da moralidade e no caso de “Chapeuzinho Vermelho”, a intenção era orientar as mocinhas do campo, normalmente, mais ingênuas, para os perigos dos cavalheiros.

Perrault elucidava o erotismo em trechos do conto, como por exemplo, o lobo convidar a mocinha para deitar-se com ele ou, até mesmo, a cor vermelha da capa de Chapeuzinho e se apropriava de elementos que causassem a ambiguidade, ou seja, a estrutura formular de seu texto era para o público infantil, enquanto que, a sátira e ironia eram dirigidas para o leitor adulto.

Grimm procurava escrever seus textos com finais felizes, com traços educativos e de orientação para a formação da criança. O tom de seus textos é ingênuo e não mais irônico, como fazia Perrault. Grimm utiliza também a moral, só que direcionada para as crianças.

A versão dos irmãos Grimm mostra que a rapariga, que no fim da primeira conclusão prometeu obedecer à sua mãe, mantém de facto a sua promessa. Quando volta a encontrar o lobo, ela sabe exatamente o que tem de fazer (...) (SHAVIT, 2003, p. 45).

Se Perrault dava ênfase à relação erótica no texto, Grimm se preocupava em mostrar a ingenuidade da criança. Na versão de “Chapeuzinho Vermelho”, Perrault utiliza-se do gorro vermelho da menina sugerindo sexualidade, Grimm, por sua vez, demonstra o amor da avó da menina por sua neta e o simples ato de costurar o seu gorro aponta para uma relação de amor e dedicação à criança. Nesta versão, a relação familiar é enfatizada.

No tempo de Grimm (um século após Perrault) a escola fica bem estabelecida e esta relação é bem clara nos textos do autor, quando apre-

senta a mãe da criança, dando-lhe instruções, ou seja, mostrando o zelo por “Chapeuzinho”.

3. A leitura e sua relação com o conhecimento prévio

Segundo Scott (1983), a leitura não deverá ser somente uma habilidade de decodificação de palavras, mas sim de extração do significado, seja este implícito ou explícito no texto escrito. O referido autor acredita que seja um processo seletivo, mas ao mesmo tempo, um jogo de adivinhação psicolinguístico que envolve uma interação entre pensamento e linguagem.

Ainda é difícil compreender o funcionamento do processo de leitura na mente humana, porém não podemos deixar de valorizar a importância que ele tem na aquisição do conhecimento. A leitura considerada como um processo de simples decodificação não se constitui. O ato de ler é muito mais complexo que o simples decodificar ou traduzir. O leitor traz consigo um *background* construído a partir de seu contato com seu contexto imediato, importante para estabelecer esta relação entre o que o autor quer dizer e o que o leitor compreende.

Koch menciona que:

A atividade de interpretação do texto deve sempre se fundar na suposição de que o produtor tem determinadas intenções e de que uma compreensão adequada exige, justamente, a captação dessas intenções por parte de quem lê: é preciso compreender-se o querer dizer como um querer fazer. (KOCH, 2002, p. 160)

Possuir conhecimento prévio do que será lido é um aspecto fundamental para o entendimento de um texto: conhecer o período em que tal fato ocorreu, as questões sociais e políticas da época, saber algo sobre quem escreveu o texto, dentre outros fatores, pode ajudar muito no entendimento de um texto. Verifica-se esta importância ao se fazer as leituras dos contos de Perrault e Grimm, por exemplo, ambos foram escritos em momentos diversos e focam situações sociais da época que deram origem a diferentes abordagens dos contos.

A leitura ocorre a partir da interação entre leitor e texto. O leitor tem a possibilidade de realizar a construção de sentidos através de seus conhecimentos prévios, seus interesses, sua relação afetiva com o que está lendo, sua habilidade de leitura. A construção de sentidos é pessoal, de acordo com suas experiências e seus conhecimentos. A leitura é uma fer-

ramenta importantíssima para a aquisição de conhecimentos, formação crítica do leitor e, acima de tudo, é uma prática social.

Ao realizar uma leitura, o leitor lança mão de seu conhecimento prévio, seleciona as informações que serão importantes para que ele possa entender o texto, elimina as informações que não são relevantes naquele momento e ajusta ou incorpora ao conhecimento, que já tem as informações recém-apreendidas deste novo contato que travou com o texto. Esse é o caminho percorrido pelo leitor para aprender, adquirir ou construir novos conhecimentos. O leitor necessita decodificar o que está sendo lido e fazer uso de estratégias de leitura essenciais para a boa compreensão do texto.

4. *Gênero textual e tipo textual*

Segundo Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), para haver a comunicação verbal tem que haver a existência de um gênero textual. A língua possui vários aspectos: social, cognitivo e histórico.

Os gêneros textuais podem se classificar de diversas formas: bilhete, carta pessoal, romance, cardápio de restaurante, bula de remédio, contos, receita da culinária, manual de instruções, poesia, reportagem jornalística, reunião de condomínio, um aviso, um debate, edital de concurso, piada, bilhete, bate-papo por computador, dentre muitos outros.

Há uma infinidade de gêneros e estes cumprem funções determinadas em suas situações comunicativas. Eles possuem propósitos comunicativos que estão expressos em seu próprio nome.

Normalmente confundem-se tipos textuais com gêneros textuais. Os tipos textuais constituem sequências linguísticas internas ao texto. Eles podem se classificar em: narração, argumentação, injunção, descrição e exposição. Dentro de um gênero textual, podem ocorrer dois ou mais tipos textuais.

Segundo Antunes (2009), todo texto se concretiza numa determinada forma de construção, que abrange certa sequência de elementos, mais ou menos estipulados. Quando os leitores são capazes de, empiricamente, reconhecerem a que gênero pertence um texto, é porque identificam as formas prototípicas de eles se concretizarem numa determinada sequência. Ao se escolher um gênero textual para ser trabalhado em sala, é necessário ter em mente o objetivo que se quer alcançar, considerar o

assunto, a maturidade dos alunos para determinadas comunicações, dentre outros.

O uso dos diversos gêneros desde a mais tenra idade proporcionaria aos alunos um trabalho mais efetivo e mais próximo da sua realidade. Esta inserção deveria levar em consideração além de outras já citadas, a maturidade do aluno em relação à série e sua competência linguística.

5. *Estratégias de leitura*

Segundo Kleiman (2004), ao falar de estratégias de leitura, fala-se de operações regulares para fazer a abordagem do texto. Estas operações dependerão da forma com que o leitor aborda o texto: se ele simplesmente só folheia o texto, se presta mais atenção a informações detalhadas do texto, se relê, dentre outras.

As estratégias podem ser cognitivas ou metacognitivas. Estas últimas são realizadas de forma consciente. Assim, alguns autores dizem que se o leitor possui a capacidade de avaliar o que está lendo e sabe o motivo pelo qual está lendo (o objetivo da leitura), terá condições de avaliar se está entendendo ou não o que está lendo. No caso do leitor observar o não entendimento da leitura, ele poderá voltar no parágrafo, fazer uma síntese, procurar no dicionário por palavras que não conhece, ou seja, será capaz de adotar modos diferentes de resolver o problema.

Já as estratégias cognitivas no momento da leitura, seriam aquelas que o leitor não percebe o porquê delas, constituem operações inconscientes do leitor para atingir algum objetivo, sem reflexão ou controle suficiente do que está fazendo.

Segundo Kleiman (2004), todo o programa de leitura deve permitir ao aluno entrar em contato com uma diversidade de gêneros, de modo que o aluno possa fazer predições sobre o conteúdo que será lido, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico) como sobre a obra, autor, época, inserção (conhecimento social, cultural e pragmático) e também sobre o gênero (conhecimento textual). O leitor eficiente faz predições com base no seu conhecimento de mundo. Todo texto possui uma intenção linguística.

Kleiman afirma que:

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de

hipóteses de leitura), constitui um conhecimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. (KLEIMAN, 2004, p. 49)

Quanto mais o leitor possuir conhecimento sobre o assunto, mais seguras serão suas predições. As atividades de leitura não devem ser atividades de resumo ao pé da letra.

Não é correto pensar a leitura como um processo simples e passivo que envolve a leitura de palavras alinhadas linearmente decifrando seu significado. Na verdade, ler é um processo bem mais complexo que requer esforço e participação do leitor.

Para Mikulecky (2008) ler é um ato consciente e, ao mesmo tempo, inconsciente do processo de pensar. O leitor se utiliza de várias estratégias de reconstrução de significado para compreender a mensagem que lhe está sendo passada. Para isso ele compara as informações do texto com suas próprias experiências.

Reading is a conscious and unconscious thinking process. The reader applies many strategies to reconstruct the meaning that the author is assumed to have intended. The reader does this by comparing information in the text to his or her background knowledge and prior experience. (MIKULECKY, 2008)

De acordo com Harmer (2001, p. 210) para obter o máximo de benefícios da leitura, os alunos precisam estar envolvidos intensa e profundamente na mesma. E dependendo do que estão lendo estarão usando diferentes habilidades.

O processo pelo qual nós passamos enquanto lemos um romance ou ouvimos um poema parece ser diferente de quando estamos procurando por um número na lista telefônica, ou quando estamos ouvindo uma mensagem de alerta do computador. (HARMER, 2001, p. 210).

5.1. Níveis de leitura

O professor deve encorajar seus alunos na escolha do material de leitura e também, indicar que isso poderá acontecer por prazer ou para aprimoramento da língua alvo. Dependendo de como esta ação for direcionada, o aluno será capaz de desenvolver habilidades receptivas específicas.

As atividades desenvolvidas com o uso de textos deverão ter uma função social vinculada à realidade pessoal ou profissional dos nossos

alunos de modo que haja uma interação com estes textos. De modo a despertar o interesse do aluno, deve-se trabalhar com textos relevantes ao seu conhecimento ou sua área profissional, fornecendo ferramentas para que haja uma ótima compreensão destes textos em língua estrangeira.

O uso de diversos gêneros é uma ferramenta importantíssima para a compreensão de textos em outros idiomas, não só pelo motivo da diversificação de layouts e composições textuais, como também por causa da importância e fim que cada gênero se dedica a realizar. O uso de diferentes gêneros também será útil para compensar a dificuldade linguística que os alunos possuem ao se depararem com textos numa língua estrangeira.

6. Conclusão

Ao analisar os contos de Perrault que foram reescritos por Grimm, observam-se diferenças marcantes que ocorreram neste intervalo de um século. Primeiramente, a língua é viva e ela não se mantém muito tempo sem modificações, sejam estas de ordem semântica ou de sintaxe. Segundo, a sociedade é extremamente influenciada por fatores de ordem econômica, política, religiosa e social. O que é aceitável em um determinado momento pode não ser em outro, o que se interpreta de um texto hoje, em outro contexto, pode não ser interpretado desta mesma forma. Para entender esses contos escritos em épocas tão distintas, é necessário contextualizar estas obras e conseqüentemente seus autores, os momentos sociais e políticos pelo qual passaram, as diferenças entre as épocas que viveram, dentre outras características importantes sobre seus modos de escrever e de se relacionarem com o mundo.

Com todo este conhecimento prévio acionado, o leitor tem mais possibilidades de compreender os seus textos. A importância de se conhecer o gênero em questão e suas finalidades, conhecer um pouco sobre o universo infantil, fazer uso de palavras conhecidas nas línguas estrangeira e materna. Tudo isso funciona como recursos valiosos para a leitura e compreensão deste universo maravilhoso que o texto pode nos proporcionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 3. ed. England: Lognman, 2001.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1990.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Wilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística do texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

MIKULECKY, B. S. *Teaching Reading in a second language*. 2008. Disponível em: <<http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf>>. Acesso em: 28.10.2012.

SANTOS, Carmi Ferraz. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002.

SCOTT, Michael. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos PUC*, nº 16, p. 101-24, 1983.

SHAVIT, Zohar. *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho, 2003.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

A LOUSA DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE RUPTURA DAS BARREIRAS FÍSICAS DA SALA DE AULA

Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO)

diler_costa@yahoo.com.br

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

Cleonice Puggian (UNIGRANRIO)

1. Introdução

O crescimento e a popularização da tecnologia requerem novas maneiras de se entender a educação e ações para promovê-la eficazmente, uma vez que vivenciamos a chamada sociedade da informação, que pressupõe, por sua vez, estreita integração entre tecnologias digitais e práticas cotidianas. Neste contexto, a urgência de maior integração entre escola e sociedade demanda alternativas que proporcionem ruptura com as barreiras físicas da sala de aula e permitam diálogo entre o ambiente escolar e o externo para promoção não apenas de saberes pertinentes ao que o mundo exige, mas também formação humana.

Uma ferramenta que, na contemporaneidade, atende às necessidades de atualização tanto em termos tecnológicos como em pedagógicos, bem como pronto diálogo com o mundo, é a lousa digital. O potencial deste instrumento pedagógico justifica-se pela capacidade de justapor várias mídias, recursos digitais e linguagens, através de uma integração que resulta, por exemplo, em a) otimização do tempo para se transitar entre as diversas fontes; b) concentração da audiência em um único recurso; c) integração de diferentes estímulos e sentidos; d) possibilidade de interação entre alunos, professor e mídias; além de outras formas de utilização da lousa descobertas a partir da manipulação desta e da criatividade dos sujeitos das aulas.

O presente artigo objetiva apresentar a lousa digital, bem como o seu uso, como ferramenta da chamada nova tecnologia, ou seja, das tecnologias digitais, também conhecidas como tecnologias da informação e comunicação (TIC) – a partir das discussões de autores como Moran (1995), Barreto (2004), Betcher & Lee (2009), dentre outros. Abordaremos a relevância da implementação da lousa digital como instrumento de ruptura das barreiras físicas do ambiente escolar, a utilização que pode apresentar no sistema educacional e a urgência de formação do professor

de inglês para utilizá-la com autonomia e reflexão através do diálogo com teóricos como, por exemplo, Lévy (2001), Beauchamp & Parkinson (2005), Moran (2008), Behrens (2008), Reinders (2008), Vilaça (2011) e Silva (2012).

2. A lousa digital como uma nova tecnologia

Nós estamos no meio de um ciclo educacional que nos precede e, certamente, nos sucederá, considerando-se que a educação no Brasil remete-nos ao trabalho dos jesuítas e, desde então, tem experimentado inúmeras transformações. Como estamos no meio deste processo, muitas vezes, acreditamos que a melhor forma de se promover o conhecimento ainda estar por vir. Todavia, ignoramos que, se olharmos em retrospecto, perceberemos a existência da educação formal há muitos séculos com seus acertos e enganos, e sempre foi influenciada pelas decisões políticas e demandas sociais do momento. Behrens (2008, p. 74) instrui-nos que:

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender.

Logo, seria ingenuidade desprezar as estratégias desenvolvidas ao longo da história para se promover o saber face à vasta gama de invenções à disposição nos dias atuais.

Em 1801, surge a que chamaremos de lousa tradicional ou de quadro negro (BETCHER; LEE, 2009). Para a época, este recurso representava a chance de se concentrar a atenção dos discentes em um único dispositivo e expor, para um grupo maior de pessoas, as mesmas informações. Ele possibilitou que um mesmo conteúdo fosse visto por um número maior de pessoas, diminuindo os ditados de conteúdos. Podemos entender o quadro-negro como o primeiro elemento revolucionário para o ensino⁵, segundo Betcher & Lee (2009, p. 01). Desde então, a lousa tradicional se faz presente em inúmeras escolas, além de ser uma valiosa e bem sucedida ferramenta para o ensino há mais de 200 anos.

O advento da lousa digital, como um dispositivo que por natureza abarca a função do quadro-negro e vários recursos midiáticos, conforme

⁵ (...) the first revolutionary teaching tool.

defendem Betcher & Lee (2009, p. 03), sugere a chegada de uma ferramenta revolucionária no processo de ensino⁶. Esta evolução do quadro-negro até a lousa digital aponta maneiras como a educação foi sendo concebida ao longo dos anos devido às muitas transformações resultantes da popularização da tecnologia.

O percurso de transição entre as lousas representa, na verdade, a tentativa do sistema educacional de acompanhar o mundo externo. Todas as invenções desenvolvidas acabaram por encontrar aceitação no ambiente escolar. Entre estas duas modalidades de lousa, outros recursos tecnológicos foram historicamente empregados para fins educacionais como o rádio, a televisão, e o computador, apesar de não terem sido concebidos inicialmente com objetivos pedagógicos. Isto ilustra como educadores têm dialogados com diferentes formas de tecnologia ao longo do tempo.

O ritmo atual dos avanços tecnológicos faz com que tecnologias menos recentes muitas vezes não sejam mais reconhecidas como tecnologia. Projetores de slides, retroprojetores e projetores multimídia são outros exemplos. Assim, podemos perceber, portanto, que o uso de tecnologias na educação não é novidade como pode parecer. A dificuldade de percepção disto se deve ao fato do entendimento do que é *tecnologia*.

Refletindo sobre a presença de tecnologias na educação, podemos concordar com Barreto (2004, p. 1183) e Betcher & Lee (2009, p. 02) sobre existência das "velhas tecnologias" contrastando com as "novas tecnologias", ao entendermos que, conforme aponta Targino (1995, p. 194):

(...) a expressão *novas tecnologias*, aplicada à ciência da informação, à comunicação, à linguística ou a quaisquer outros ramos do saber, refere-se muito mais ao estágio atual dos processos tecnológicos do que ao adjetivo **novas** em sua acepção restrita daquilo que tem pouco tempo de existência.

A lousa digital, desenvolvida na década de 90 para fins corporativos (GREIFFENHAGEN, 2002), foi em pouco tempo absorvida pelo setor acadêmico justamente pelo amplo potencial prático que possui ao integrar inúmeras mídias. Um dos obstáculos para uma adoção mais intensa e frequente é o custo. Por isso, a ferramenta ainda não consegue substituir outras tecnologias como o quadro negro e os projetores multimídia (com frequência chamados pela denominação inglesa *datashow*).

⁶ (...) interactive whiteboards have the potential to be the second revolutionary teaching tool.

A lousa digital, por sua natureza multimidiática, insere-se como uma nova tecnologia pela possibilidade de atender à necessidade de otimização e praticidade imposta pela sociedade da informação. Anteriormente à lousa digital, defendia-se a necessidade de implementação de um laboratório de informática nas escolas, o que proporcionaria acesso à internet e a programas diversos. Contudo, a presença do laboratório sugere trabalho mais individualizado, independente, solitário, o que destoava das atuais exigências de trabalho colaborativo.

O advento da lousa digital, quando relacionado à prática que privilegia e motiva a participação dos alunos, rompe com o planejamento individualizado das aulas feito pelo docente. Os alunos podem contribuir com a aula previamente preparada tornando-a mais espontânea e customizada. Há tempo identificava-se apenas passividade do aluno na recepção de conhecimento e, hoje, já se entende a mudança no paradigma para ativa construção do conhecimento, uma vez que "o desejo de mudança da prática pedagógica se amplia na sociedade da informação quando o docente depara com uma nova categoria do conhecimento, denominada digital" (BEHRENS, 2008, p. 73). Assim, a inserção de ferramentas tecnológicas como a lousa digital permite transformações no papel do professor e do aluno na construção do conhecimento.

3. *Construindo conhecimento colaborativamente*

O ensino de inglês, no Brasil, apresenta raízes históricas e desempenha um papel muito relevante tanto na economia quanto na organização da nossa sociedade. A cultura americana, fortemente presente através de músicas, filmes e equipamentos eletrônicos, fomenta a consolidação da língua inglesa na nossa formação cultural e profissional. A partir da Segunda Guerra Mundial, o ensino de línguas cresceu exponencialmente dada a necessidade dos soldados americanos de aprenderem os idiomas do pacífico, e isto possibilitou o surgimento da linguística aplicada voltada para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (WEIDEMAN, 2007).

No Brasil, a partir da década de 90, a linguística aplicada fortaleceu sua presença nos cursos de letras e ampliou as reflexões sobre formação de professores e ensino de línguas da década de 80. Na atualidade, teóricos como Reinders (2009), Vilaça (2011), Silva (2012) e Paiva (2012, 2013), por exemplo, discutem tanto o ensino de inglês através de

novas tecnologias, quanto a formação de professores de língua estrangeira para atender às necessidades da atualidade.

O ensino de língua inglesa, em virtude do valor que esta língua representa para o mundo, apropriou-se de ferramentas tecnológicas desenvolvidas ao longo dos anos para proporcionar uma aprendizagem mais contextualizada, porquanto, até mesmo a tecnologia, por si só, já está veiculada a este idioma.

A democratização da internet favoreceu novas maneiras de se entender os espaços e limitações físicas, assim como o conceito de tempo. Lévy (2001) apresenta-nos a diferença entre o real e o virtual objetivando sedimentar novos conceitos que, inevitavelmente, já se embutiam no mundo e refletiriam no ensino de inglês, considerando-se que esta língua não estaria mais restringida apenas aos países que a tinham como idioma oficial.

Ao longo de décadas de ensino da língua inglesa no Brasil, principalmente através dos cursos livres de idiomas, identificamos que o uso da televisão, aparelhos de som, dvd podem ser em alguns casos substituídos por um único instrumento: a lousa digital, cuja capacidade de reunir várias mídias faz dela um investimento com prático retorno pedagógico além de "ser o catalisador que finalmente exime as escolas do modelo tradicional de uso de papel para um modo de operação digital mais integrado" (BETCHER; LEE, 2009, p. 01).

Esta integração de mídias permite contemplar o ensino de habilidades de forma mais otimizada e autêntica, uma vez que se pode ter acesso a informações que estão fora da sala de aula, além de se alternar entre diversos recursos sem o risco de perdê-los. Há, portanto, maior flexibilidade da condução das aulas visto que, aos discentes, é propiciada e chance de interferir no que fora planejado para a aula, dialogar com o que está fora do ambiente escolar e buscar recursos que possam agregar valores à classe.

A lousa digital permite acesso amplo ao ciberespaço e, à medida que estudantes e professores se familiarizam com esta ferramenta, inúmeras são as possibilidades de real exposição à língua ao se permitir que o trabalho colaborativo democratize e contemple as várias inteligências presentes na sala de aula. Behrens (2008, p. 77) revela-nos que:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir

uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a sabedoria.

Este trabalho, cujos envolvidos são os professores e alunos, surge, inicialmente, no planejamento do docente que o faz a partir do perfil da turma. Enquanto a aula acontece, os estudantes podem interferir na mesma através do seu celular, manipulando a lousa, participando de discussões em grupo, pares, sugerindo links para serem visitados, assistindo a vídeos e tendo acesso ao áudio. A parte de recursos visuais é fortemente beneficiada pela lousa digital através da exposição de imagens, vídeos e texto escrito. O que fora construído coletivamente pode ser armazenado, editado, ampliado e revisitado sempre que for necessário:

Como alunos usam a caneta para clicar nos links e discutir os resultados, professores podem ganhar uma boa perspectiva quanto ao conhecimento e compreensão dos alunos individualmente ou grupos que prepararam as respostas, bem como aqueles que as usam, sem a necessidade de testes em papel. As apresentações se manifestam também como evidência do trabalho realizado e podem ser impressos e anotados por professores, se necessário (BEAUCHAMP & PARKINSON, 2005, p. 102)⁷.

Diferentemente do quadro-negro, a lousa digital permite que se mantenha um histórico eletrônico das aulas que pode ser utilizado para controle do docente ou como forma de se acompanhar o progresso do grupo.

Ao discutirmos ensino de inglês através da lousa digital, esbarramos também em dois outros pontos cruciais: o engajamento do aluno e o comprometimento do professor. Moran (2008, p. 11) comenta que "a educação está muito pressionada por mudanças, assim como acontece com as demais organizações". Estas mudanças dependem, entre outras coisas, "de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar" (*Idem*, p. 16). Seríamos lenientes se acreditássemos que o simples fato de possuir a lousa digital mudaria completamente os problemas do ensino de língua inglesa no nosso país. A possibilidade de reunir diversas linguagens e comunicá-las mais atrativamente não é garantia do êxito das aulas. Há que se ter um aluno aberto a aprender e um docente que não subtilize o dispositivo tecnológico. Betcher & Lee (2009, p. 02) adver-

⁷ As pupils use the pen to click on links and discuss outcomes, teachers can gain a good insight into the knowledge and understanding of individual pupils or groups who prepared the keys, as well as those using them, without the need for paper-based tests. The presentations themselves also act as evidence of work undertaken and can be printed and annotated by teachers if necessary.

tem que " qualquer tecnologia de ensino pode ser mal utilizada se o professor não for hábil e proficiente no uso da mesma"⁸, portanto, investimento em formação continuada é de suma importância para boas práticas pedagógicas na atuação do docente.

Torna-se igualmente importante conscientizar o corpo discente de que eles também são responsáveis pelo conhecimento construído através da exposição a várias mídias e do papel ativo que desempenha não apenas durante as aulas, mas por toda a vida.

4. A urgência de formação tecnológica do professor de inglês

As atribuições do professor nos dias atuais sugerem um profissional capaz de se adaptar às inúmeras transformações que sobrevêm à sociedade. Entrementes, esta adaptabilidade precisa ser regada à reflexão, à capacidade de investigação e a conhecimentos adquiridos. As escolhas feitas pelos docentes têm impactos, muitas vezes, a longo prazo, assim, uma decisão incauta pode ter repercussões desastrosas para a comunidade escolar, da mesma forma como uma decisão acertada pode render ótimos frutos.

Em termos de formação tecnológica para planejamento e condução de aulas, percebe-se a urgência de se munir o professor, inclusive o de língua inglesa, de autonomia no sentido de selecionar e, até mesmo, produzir materiais relevantes à sua audiência e à realidade experimentada, observando-se que o mercado de ensino de idiomas cresce consideravelmente e integra cada vez mais o uso de ferramentas digitais no ensino deste idioma. As novas tecnologias, ao alcance de muitos profissionais, ganham espaço nas aulas de língua inglesa, representando transformações na maneira de se entender e praticar a educação.

Contudo, embora saibamos da presença das novas tecnologias no ensino de língua inglesa, reconhecemos que falta sólido letramento digital na formação acadêmica do futuro docente e tal conhecimento está, mais uma vez, distante da formação continuada do educador, o que o impede de enxergar que " a nova ordem social e a nova linguagem no cenário comunicacional, que se estabeleceram em virtude das novas tecnologias, não podem mais ser ignoradas" (SILVA, 2012, p. 52). Novamente,

⁸ Any classroom technology can be used poorly if a teacher is not skilled and proficient in its use.

esbarramos no conceito de novas tecnologias como realidade inevitável e imperativa à prática do docente de língua inglesa.

Reinders (2008) se questiona a respeito do tipo de formação a ser propiciada ao professor: seria esta a formação mais tecnicista ou aquela de competências básicas? Se fossem somente contempladas competências básicas na formação docente, quem se responsabilizaria por compartilhar com os alunos as estratégias e ferramentas mais complexas? Desse modo, cabe-nos a seguinte reflexão:

Há uma distinção entre professores que podem, em primeiro lugar, usar uma determinada tecnologia, em segundo lugar, ser capazes de criar materiais e atividades usando essa tecnologia e, terceiro, ser capazes de ensinar com essa tecnologia. Esta distinção é que saber como funciona um programa não corresponde a saber como usá-lo em uma situação de ensino⁹ (REINDERS, 2008, p. 16).

A preocupação de Reinders (2008) é complementada por Vilaça (2011) que observa duas competências imperativas ao docente que utiliza novas tecnologias na sua prática: a *competência didática* e a *tecnológica*. Assim, cabe ao docente dominar, além dos aspectos relacionados a "abordagens, métodos, procedimentos e técnicas de ensino" (p. 117), aqueles que lhe proporcionem incorporar criticamente ferramentas digitais ao seu trabalho.

Concordamos com Vilaça (2011, p. 120) quando o mesmo sugere comprometimento dos docentes em busca de capacitação e o papel fundamental das instituições de ensino em "oferecer a formação básica necessária para que os professores se sintam confortáveis, preparados e seguros", mesmo de forma básica, para que o docente se sinta motivado a buscar, ainda que solitariamente, conhecimentos mais profundos.

(...) ensinar com uma tecnologia acima de tudo requer o conhecimento de como esta tecnologia pode oferecer suporte a um determinado objetivo pedagógico. Uma maneira de fazer isso é primeiramente identificar específicos aprendizagens de princípios e, em seguida, usar a tecnologia para implementá-las¹⁰ (REINDERS, 2008, p. 16).

⁹ There is a distinction between teachers being able, first, to use a certain technology, second, being able to create materials and activities using that technology, and, third, being able to teach with that technology. The thinking behind this distinction is that knowing how a program works does not equate to knowing how to use it in a teaching situation.

¹⁰ Knowing how to teach with a technology first and foremost requires knowledge of how that technology can support a particular pedagogic goal. One way of doing this is first to identify specific learning principles and then use technology to implement them.

Não obstante, assumir que os anos da graduação podem oportunizar uma sólida base tecnológica, além de contemplar uma formação ampla e diversificada, pode ser muita idealização. O professor deve, por sua vez, estar cômico do seu comprometimento com a carreira. O que se torna, inadmissível, entretanto, é o egresso sair da universidade sem conhecimento teórico e prático das novas tecnologias e sem entender para quais caminhos a profissão aponta.

5. *Considerações finais*

Sabemos que as mudanças na educaçáo com a difusáo das novas tecnologias cresce exponencialmente. A presença da lousa digital marca um novo movimento pró-tecnologia que tende a se popularizar na tentativa de perpetuar a organizaçáo escolar e a instituiçáo do conhecimento. Ao longo deste artigo, apresentamos a lousa digital como uma nova tecnologia, articulamos, sem o objetivo de encerrar a discussáo, a importânciacia que tal ferramenta possui dada a natureza dos recursos que abarca para causar ruptura com práticas mais tradicionais e externamos nossa preocupação quanto à formaçáo do professor de língua inglesa. Estamos amplamente conscientes de que, embora todas as tecnologias sejam fundamentais para se aprender a língua inglesa, o fator humano ainda é o mais importante na construçáo do saber. Portanto, os elementos indispensáveis para construçáo de valores e conhecimento estão na presença de professores e alunos que, ao se perceberem como humanos responsáveis pelos outros, darão luz à educaçáo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediaçáo pedagógica*. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

BETCHER, Chris; LEE, Mal. *The interactive Board Revolution*. Teaching with IWBs. Camberwell Victoria, Australia: ACER Press, 2009.

ENS, Romilda Teodora. Relaçáo professor, aluno, tecnologia: um espaço para o saber, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser. *Colabor@*, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 37-45, 2002.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2001.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, set.-out.1995, p. 24-26.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues; DUARTE, Aline Fernanda Firmino. Do quadro negro à lousa digital: possibilidades interativas sobre as telas. *ARTEFACTUM – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, ano V, n. 1, maio 2013.

REINDERS, H. Technology and second language education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Orgs.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SILVA, Simone Batista. *Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Brejo, 2012.

BEAUCHAMP, Gary; PARKINSON, John. Beyond the ‘wow’ factor: developing interactivity with the interactive whiteboard. *School Science Review*, março 2005.

TARGINO, Maria das Graças. Novas tecnologias de comunicação: mitos, ritos ou ditos? *Ciência da Informação*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 194-203, 1995.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Tecnologia e educação: introdução à competência tecnológica para o ensino online. *Revista E-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 2, p. 113-122, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15-06-2013.

GREIFFENHAGEN, Christian. Out of the office into the school: electro-nic whiteboards for education, 2002. Disponível em:

<[http://www.academia.edu/283191/Out of the office into the school electronic whiteboards for education](http://www.academia.edu/283191/Out_of_the_office_into_the_school_electronic_whiteboards_for_education)>. Acesso em: 12-06-2013.

PAIVA, V. L. M. O. *A formação do professor de línguas estrangeiras*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em: 15-06-2013.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *English Language teaching and learning in the Age of Technology*. 2012. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf>>. Acesso em: 15-06-2013.

_____. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Disponível em: <www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 15-06-2013.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*, vol. 2. Campinas: Pontes, 2013, p. 209-230. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 15-06-2013.

WEIDEMAN, Albert. *Five Generations of Applied Linguistics: some framework issues*. Disponível em: <http://www.reformationalpublishingproject.com/rpp/docs/5_Gen_of_Applied%20Linguistics.pdf>. Acesso em: 15-06-2013.

A PERSPECTIVA LITERÁRIA DE MIGUEL DE UNAMUNO

Cristiane Agnes Stolet Correia (UEPB)

cristianeagnesc@gmail.com

1. *Considerações iniciais*

O presente trabalho tem como questão central a discussão unamuniana acerca da literatura, desde o entendimento do autor sobre o que vem a ser esta até o papel dos agentes-possuídos¹¹ do literário (autor, personagens e leitor).

Posee la obra de Don Miguel una doble condición: es multiforme, ha empleado todos los géneros literarios, todos los poéticos: teatro, novela, poesía lírica y satírica, y ese género tan del momento en que comenzó a publicar: el ensayo. La otra condición es su unidad, su apretada y densa unidad. Por cualquiera de sus obras que un lector ingenuo iniciase la lectura, siempre sentiría, a las pocas páginas, que se encontraba en un universo cerrado y sentiría, igualmente, que se le obliga a seguir un movimiento circular; un tema le llevará a los otros, un personaje a todos los personajes y, si quiere separar un trozo significativo, inmediatamente entrará en pugna con otros tantos con los que aparecerá indisolublemente enlazado, y lo mismo ocurre si es un libro el que quiere apartar como señal suprema (ZAMBRANO, 2004, p. 71).

Em virtude da multiplicidade e da unidade simultâneas apontadas por Zambrano¹² na obra de Don Miguel, esta oferece possibilidades para inúmeros métodos (enquanto caminhos). Na renovada descoberta de uma leitora ingênua¹³, aproprio-me de um novo mundo apresentado pelo estilo unamuniano. A circularidade descrita por Zambrano foi explicitando-se no decorrer das leituras e intensificando-se, o que não só comprova a linguagem¹⁴ própria do autor, como também me oferece uma maior liberdade

¹¹ “Porque el poeta, el creador, es un poseído de su poema, de su creación. Su creación está sobre él y le domina; su obra le posee” (UNAMUNO, 1980, p. 76). Esta ideia é constante nos escritos unamunianos, por isso, adotei o termo agente-possuído.

¹² O próprio Miguel de Unamuno reconhece sua tendência à concentração temática. Ele diz: “Desde que empecé a escribir he venido desarrollando unos pocos y mismos pensamientos cardinales” (1942, p. 15).

¹³ Mantenho o adjetivo *ingênua* usado por Zambrano para caracterizar-me como leitora, considerando o sentido deste termo registrado no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (CUNHA, 1982): livre de nascença. Tendo lugar, pois, na liberdade nata, o ingênuo não se prende a um sistema predeterminado, mas antes inventa seu próprio caminho.

¹⁴ Tomo *estilo* e *linguagem* como sinônimos, baseando-me também em Rosa, que diz: “O caráter do homem é seu estilo, sua linguagem” (1994, p. 42).

de para desenvolver as questões apresentadas por Unamuno. Focando em sua perspectiva literária, adentro sua filosofia ou, mais especificamente, conforme assinalou o brasileiro João Guimarães Rosa no diálogo concedido a Günter Lorenz, sua metafísica pessoal. Cabe assim ver mais de perto alguns textos do pensador espanhol para adentrar dita metafísica. Começemos, pois, pelo conto *Y va de cuento*.

O mencionado conto é o último do livro *El espejo de la muerte* (nome também do primeiro conto da coletânea). Se a abertura do livro se dá com a história trágica de uma jovem que “vivía sem apetite de viver e quase por dever” (*apud* UNAMUNO, 1967, p. 9), o fechamento consiste em uma moral irônica que fala sobre o término inevitável de tudo o que vive. São várias as histórias que se apresentam no decorrer do livro, envolvendo diversos personagens, mas a última tem diretamente como assunto o fazer literário, tendo como ponto de partida a experiência da própria escrita. Assim, a multiplicidade das histórias se baseia e culmina na explícita reflexão poética do autor.

Em *Y va de cuento*, a história se tece com o pedido de um leitor a Don Miguel: que escreva e crie um herói. “A Miguel, el héroe de mi cuento, habíamle pedido uno” (UNAMUNO, 1967, p. 157). Ao menos dois detalhes me chamam a atenção na frase introdutória do conto. Primeiro, a apresentação do protagonista: um escritor chamado Don Miguel. O uso do seu nome próprio para o personagem-escritor de seu conto não é aleatório: em uma autorreferência desdobrada em terceira pessoa, quer-se assumir uma distância (necessária) para a compreensão não só do processo da escrita como de si mesmo enquanto homem que escreve. Sendo os personagens unamunianos filhos e pais do próprio autor, conforme ele mesmo já declarou inúmeras vezes, são os que o criam (enquanto pais) na medida em que nascem do mesmo.

Já na primeira frase do conto, reúnem-se os três agentes-possuídos do poético: o autor (daí “mi cuento”), o personagem heroico Miguel e o leitor que fez o pedido. O elo entre os três se faz na condição de herói. O personagem não está separado dos outros por sua condição heroica (como talvez deixasse subentender o pedido do leitor), mas se une ao leitor e autor justamente pelo heroísmo. “Era, pues, héroe mi Miguel, a quién le pidió Emilio un cuento, y era héroe mi Emilio, que pidió el cuento a Miguel” (UNAMUNO, 1967, p. 157). Pronto: agora o leitor também tem nome: Emílio, o que enfatiza a metafísica de Miguel de Unamuno, que

não se dirige à massa, mas a pessoas¹⁵. A especificidade do leitor-personagem deixa nítido que se trata sempre de uma metafísica *peçoal*. Afinal, não seria possível fazer um herói sem que este fosse, em primeiro lugar, uma pessoa, com um nome, com identidade, com querer (daí a solicitação de Emílio), portanto, com entranhas. “No es el héroe otra cosa que el alma colectiva individualizada, el que por sentir más al unísono con el pueblo, siente de un modo más personal” (UNAMUNO, 1945, p. 75).

Destacamos, pois, que personagem, leitor e autor sentem “de um modo mais pessoal”, já que seus sentimentos estão mais “ao unísono com o povo”. É-se herói no sentimento coletivo individualizado, no sentir no mais íntimo de sua pessoa o que sentem todos. Mas o que necessariamente é sentido por todos? A morte. A morte é, simultaneamente, o que há de mais universal e de mais singular, já que se apodera de todos, mas cada um a sente pessoalmente. Sentindo, portanto, a morte universal mais pessoal e profundamente, o herói se faz como o próprio espelho da morte. Não há como escapar, a dose é tripla: autor, personagens e leitor, constituindo-se verdadeiramente como tais, ou seja, como criadores e criados, espelham a morte.

No ato da criação, eis o verbo, a linguagem, a palavra (passagem bíblica diversas vezes mencionada e comentada por Unamuno). Na palavra escrita, mortifica-se o movimento da fala, faz-se da palavra cadáver, mas que ganha nova vida com a leitura. É quando o personagem recobra sua vida. Espelho da morte, então, por estar sempre implicando morte e vida. Morte enquanto palavra escrita, mas vida quando é devolvida ao movimento da oralidade com a leitura.

Autor e leitor, por sua vez, também estão implicados com a morte. “El lugar -o, sobre todo, el tener lugar- del poema no está, por ende, ni en el texto ni el autor (o en el lector): está en el gesto en el cual el autor y el lector se ponen en juego en el texto y, a la vez, infinitamente se retraen” (AGAMBEN, 2005). No jogo autor-leitor sempre há algo não dito. No gesto de ausência, ora de um, ora de outro (ambos quando deixam de criar, ou na escrita, ou na leitura), o vazio tem seu lugar garantido. E encontra-se nesta abertura do nada (onde o poético se resguarda) a morada fixa do espelho da morte. Todos (personagem, autor e leitor) ocupam temporariamente este espaço inesgotável deixado pelo literário-poético.

¹⁵ Este procedimento se repete em inúmeros textos unamunianos. Até mesmo nas dedicatórias de seus livros, o autor espanhol opta por escrever *al lector*, singularizando-o ao determiná-lo.

Atrevo-me a dizer, seguindo os passos de Don Miguel, que autor, leitor e personagem são um. Fazer-se e sentir-se estes triplica o espelhar mortal, intensificando-o, mas é justamente aí quando a vida também se intensifica. É no reflexo incessante da morte que a vida pode ganhar mais força. “El segundo nacimiento, el verdadero, es nacer por el dolor a la conciencia de la muerte incesante, de que estamos siempre muriendo” (UNAMUNO, 2007, p. 248-249). “¿Cómo sabe uno que tiene un miembro si no le duele?” (UNAMUNO, 2007, p. 250). É, pois, na consciência dolorosa da morte que o apego e o amor à vida se aprofundam.

“No hay profundidad mayor que la de un pozo sin fondo” (UNAMUNO, 2007, p. 252). Assim é a vida, mediada pelo poço sem fundo, que é a morte. Eis a metafísica poética unamuniana, que fundamenta toda a obra do autor. Vale, portanto, averiguar mais de perto outro texto do escritor espanhol. Seleccionamos o romance *Cómo se hace una novela*, onde Unamuno repensa insistentemente a relação entre o fazer literário e a vida-morte.

O texto *Cómo se Hace una Novela* é dividido em seis grandes partes: “prólogo”, “retrato de Unamuno por Jean Cassou”, “comentario”, a parte mais extensa intitulada também “cómo se hace una novela”, “continuación” e acréscimos em forma de diário.

2. O “prólogo”

No prólogo da obra que aqui se apresenta, Miguel de Unamuno trata de expor o contexto no qual se encontra inserido. Estando a Espanha afogada pela ditadura de Miguel Primo de Rivera (que teve início em 1923), Unamuno foi viver no exílio, primeiro nas Ilhas Canárias, depois na França. Escreve *Cómo se Hace una Novela* quando se encontra em Paris. Entrega o texto original a seu amigo Jean Cassou, que se encarrega de traduzi-lo ao francês e publicá-lo. Além disso, Cassou antecede ao texto unamuniano um tópico ao qual chama *Retrato de Unamuno*, onde apresenta sua concepção sobre o autor. A publicação francesa sai em 1926. Cassou entrega o texto original a Heinrich Auerbach, já que este tinha a intenção de traduzi-lo ao alemão.

Em 1927, Unamuno, sem posse do escrito originalmente (ele declara, inclusive, que não quer recuperar o texto original, talvez por não pensar “volver a pasar por experiencia íntima más trágica”) (UNAMUNO, 2009a, p. 105), retraduz seu texto ao espanhol, utilizando-se da ver-

são francesa, mas ampliando-o significativamente. Neste momento ele se encontra em “Hendaya, adonde había llegado a fines de agosto de 1925” (UNAMUNO, 2009a, p. 106).

A afirmação de Agamben de que “toda obra escrita pode ser considerada como o prólogo [...] de uma obra jamais escrita” (AGAMBEN, 2005, p. 9) vai ao encontro do que diz Unamuno sobre o prólogo: que este é outro romance (UNAMUNO, 2008 c, p. 38). Se o romance vivo, para Miguel de Unamuno, assim como a vida, perfaz-se na sua essencial característica de nunca ter fim, sempre será prólogo “de uma obra jamais escrita”, justamente por esta jamais se completar, por estar sempre apondo para uma continuidade, para um não escrito.

A retradução do texto do francês para o espanhol se embasa, conforme declaração unamuniana, pela necessidade de retraduzir-se, que vive na impossibilidade de manter-se “fiel a aquel momento que pasó” (UNAMUNO, 2009a, p. 108). Portanto, sem desejar a manutenção idêntica do primeiro escrito, reconhecendo, inclusive, esta impossibilidade (haja vista a decorrência dos acontecimentos, o fluir da vida), Unamuno lança-se no devir do romance de sua vida, em sua autobiografia.

3. “Retrato de Unamuno por Jean Cassou”

Esta seção e o corpo central intitulado “Cómo se hace una novela” são as únicas partes que já figuravam na edição francesa do texto (conforme mencionado, a primeira versão conhecida da obra). Miguel de Unamuno traduz ao espanhol o retrato feito por seu amigo e o mantém na edição em espanhol, ainda que dedique a seção posterior (a qual dá o nome de “Comentario”) para aplicar-se em seu direito de resposta.

Não tenho interesse em me debruçar detalhadamente sobre o texto de Cassou (muitas das ideias contidas neste são, inclusive, tomadas por vários críticos da obra unamuniana posteriormente), mas somente citar os aspectos contrapostos por Unamuno que me ajudem a construir um pensamento mais condizente com o autor estudado.

Uma das primeiras constatações que faz Cassou sobre a obra unamuniana é a unidade temática (“drama único”): “un nacimiento y una muerte que repartimos con otros seres vivientes y por lo que entramos en un destino común” (UNAMUNO, 2009a, p. 109). Ora, este drama é o que Unamuno quer problematizar e superar. Mesmo ciente de sua condição enigmática (insolúvel), crê mais que racionaliza, afinal, para ele,

“creer es crear” (UNAMUNO, 2008 c, p. 34). Portanto, mais que balizar as suas inquietações humanas como um drama “explorado en todos sentidos y en todos los tonos” (UNAMUNO, 2009a, p. 109), talvez fosse mais fortemente unamuniano seu empenho criativo, sua vontade de crer na expectativa da criação, sua busca esperançosa de permanecer em seus personagens e além destes.

Cassou rotula Unamuno de “feroz y sin generosidad” (UNAMUNO, 2009a, p. 113). Se entendemos generosidade como a “qualidade de quem é generoso” e generoso como o opositor ao mesquinho (HOUAISS, 2008, p. 375), Unamuno, ao buscar incessantemente os seus “eus”, acaba sendo a mais pura generosidade.

Lo propio de una individualidad viva, siempre presente, siempre cambiante y siempre la misma, que aspira a vivir siempre — y esa aspiración es su esencia —, lo propio de una individualidad que lo es, que es y existe, consiste en alimentarse de las demás individualidades y darse a ellas en alimento (UNAMUNO, 2009a, p. 125).

Eis o que Unamuno entende, pois, como romance: o dar-se como alimento. Eis a generosidade autobiográfica. Vejamos, então, a resposta dada por Unamuno a seu retrato.

4. “Comentario”

Unamuno sempre insistiu em recusar as classificações e os rótulos que os críticos da época já queriam lhe impor. Em “Comentario”, esta postura se mostra nitidamente. No “Retrato de Unamuno” escrito por Cassou, este diz, entre outras coisas, que Miguel de Unamuno é paradoxal, niilista e apenas comentarista.

Os rebates ao seu retrato feito por Cassou começam com duas alfinetadas: primeiro, ao justificar o título dado à sua resposta (“Comentario”, atendendo a declaração de Cassou, segundo a qual Unamuno sempre foi apenas comentarista), depois, ao escrever que no retrato de Cassou vê-se “más el espejo mismo que lo en él espejado” (UNAMUNO, 2009a, p. 118). Ou seja, vê-se o instrumento espelho, o aparato, não Unamuno refletido, não sua autobiografia, nem ao menos sua biografia.

Miguel de Unamuno questiona se tudo o que tem sido escrito até então não constitui comentário. Como o texto espanhol está sendo retraduzido do francês, o autor acrescenta comentários à edição anterior, que aparecem entre colchetes e avisa-nos deste procedimento em seu comen-

tário. Tal procedimento deixa claro o não querer cristalizar-se no mesmo, a mudança inerente a todo viver. Esta aparentemente simples atitude já espelha o que se defende ser um romance. Ao livro dá-se, inclusive, o *status* de alimento, o que sugere que este passa a ser compreendido como um dos elementos essenciais para a manutenção da vida. Mas o alimento livro é semeado e colhido por homens. Assim, o elemento biográfico atravessa necessariamente todo o processo livresco.

A equivalência do romance à vida é tema recorrente na obra unamuniana, sem dúvida nenhuma com forte influência da filosofia de Calderón de la Barca, com a compreensão da vida como sonho e do mundo como teatro. A confusão entre realidade e ficção, criador e criatura (consequentemente, autor e personagem, ser real-existente e ser ficcional-não existente) são termos que têm seus lugares tradicionais colocados em xequê.

Na parte final de seu comentário, por exemplo, Unamuno agradece a Cassou, dizendo que ele, o retratado, fez o autor do retrato. Claro: se não houver retratado, não há autor de retrato. Dizendo de modo mais amplo: se não houver criatura/criado, não há criador. Cabe transcrever a famosa pergunta do personagem Augusto ao seu autor em *Névoa*: “Cuando un hombre dormido e inerte en la cama sueña algo, ¿qué es lo que más existe, él como conciencia que sueña, o su sueño?” (UNAMUNO, 2007, p. 256).

A localização da origem do personagem no autor é questionada, assim como a origem do romance na vida. Desconstrói-se a noção de verossimilhança. Para o autor, obra é vida e vida é obra. Personagens somos todos nós, imersos na ficção vital. Portanto, a relação entre sonhador e sonhado, entre vida e ficção borra-se em névoa. As fronteiras parecem desvanecer-se e o limite passa a ser o não limite do sonho.

Em *Cómo se hace una novela*, não há uma estruturação linear da narrativa. Como o fluxo do pensamento, as mudanças de focos e de perspectivas são constantes. O personagem é multifacetado, assim como a obra, assim como a vida.

5. “*Cómo se hace una novela*”

Pode-se dizer que a perspectiva unamuniana autobiográfica aparece em uma lente de aumento no romance *Cómo se hace una novela*, já

que o protagonista da história se chama U. Jugo de la Raza. Vejamos a explicação deste nome nas palavras do próprio autor:

U. es la inicial de mi apellido; Jugo el primero de mi abuelo materno (...) Larraza es el nombre (...) de mi abuela paterna. Lo escribo la Raza para hacer un juego de palabras — ¡gusto conceptista! — aunque Larraza signifique pasto. Y Jugo no sé bien qué, pero no lo que en español *jugo* (UNAMUNO, 2009a, p. 140).

[U. é a inicial do meu sobrenome; Jugo o primeiro de meu avô materno (...) Larraza é o nome (...) de minha avó paterna. Escrevo-o la Raza para fazer um jogo de palavras — gosto conceptista! — ainda que Larraza signifique pasto. E Jugo não sei bem o quê, mas não o que em espanhol *jugo* (suco).]

Ao me defrontar com o nome do personagem, chama-me a atenção o fato de só o primeiro sobrenome (justamente o referente a Unamuno) vir abreviado. O que este gesto incomum pode sinalizar?

Em virtude de tudo que vimos até agora, poderíamos nos atrever: a incompletude de Unamuno, sem dúvida. Mas por que não representar também a incompletude de cada ser humano? Por que U. não poderia ser o início da humanidade, de uma nova humanidade?

Afinal, a letra *h* (tanto em espanhol como em português) não é pronunciada. Escreve-se *humanidade* por uma convenção, mas seria perfeitamente possível escrever *umanidade*. Talvez até se aproximasse muito mais do que Unamuno quer instaurar: um *umano* que trouxesse a marca tão somente do necessário. O pensador espanhol diz: “hay una humanidad que confieso y por la que clamo” (UNAMUNO, 2009a, p. 119-120). Que clamor é este? Voltemos ao nome do personagem: U. Jugo de la Raza.

De acordo com o autor, o gosto conceptista fez com que ele separasse o substantivo *larraza* (que significa *pasto*) em dois: *la raza* (a raça). Mas parece que o jogo de separação de vocábulos causando modificação semântica pode significar outra coisa: que a raça (*la raza*) esteja precisando alimentar-se diretamente da terra (de *larraza*, do *pasto*). A terra, como símbolo da formação do homem, precisa não só ofertar o alimento, mas também ser cultivada.

Para o segundo sobrenome *Jugo*, Unamuno não encontra explicação, só afirma não se tratar do significado em espanhol que, em português, equivale a suco. O suco, como líquido que é, escorre, esvai-se entre as mãos. Não. Unamuno prefere a *umanidade* incitada (*U.*) como raça que se alimenta de sua origem (*la raza, larraza*), abrigo em seu meio

o desconhecido (*Jugo*). Talvez esta seja a humanidade que confessa e pela que clame.

A equivalência entre autor e personagem é notória com a identificação do nome. Mas autor também se converte nitidamente em leitor, visto que, com a reescritura da obra, o Unamuno deste momento faz seus comentários entre colchetes, sendo leitor não só do que está escrevendo (em espanhol), como também do que escreveu, de certa maneira, na edição francesa. O desdobramento do mesmo reflete a multiplicidade de papéis que cada um pode assumir, além da heterogeneidade que cada um comporta em seu próprio ser.

Tal diversidade também desponta no interior dos personagens unamunianos. Afinal, os romances de Unamuno não mostram uma preocupação com características físicas, descrições externas, mas se pautam nos dramas íntimos, na luta que cada um trava dentro de si.

Em “*Cómo se hace una novela*”, declara-se que o romance carece de argumento, assim como a vida. Na verdade, o enredo mesmo é mínimo, o que se sobressai são as questões que dele advêm. A história se baseia na história deste personagem chamado U. *Jugo de la Raza* que compra um livro e começa a lê-lo. Depara-se com a informação de que ele, o leitor, morrerá ao terminar de ler o livro. Com o fim do romance, sua vida também terminará. Todo o texto se tece com o dilema vivido pelo personagem que vacila entre ler/viver a história e com ela morrer ou deixá-la de lado, não vivê-la.

Conforme já mencionado, o autor aqui se converte simultaneamente em ator e leitor, o que se reforça com o nome do personagem escolhido. O intento autobiográfico repensa o que constitui o romance. Autor, ator e leitor passam a ser o mesmo em constante diálogo trágico, em interminável contradição. Os vários “eus” perfazem o drama íntimo vivido pelo indivíduo no romance de sua vida. Lendo, atuando e criando vive-se o romance vital onde não há certezas, onde a dúvida não tem fim. Eis a primordial noção unamuniana do romance: é vida que, como tal, tem trágica natureza.

Repetidas vezes lê-se que a maneira de se fazer um romance é fazendo-o, assim como de viver a vida é vivendo-a. Não se admitiria, portanto, em ambos os casos, um plano prévio com todos os passos a serem seguidos. O surpreender-se e o descobrir-se fazem parte do caminhar vital. Refuta-se, assim, a compreensão da literatura enquanto sistema que, como tal, mostra-se fechado em gêneros, inapto a invenções, a modifica-

ções substanciais. Eis as palavras do autor, traduzidas ao português: “o sistema — que é a consistência — destrói a essência do sonho e com ele a essência de vida” (UNAMUNO, 2009a, p. 128). Daí, a continuação.

6. “Continuación”

Neste suposto capítulo, Unamuno realiza uma leitura do momento histórico que está vivendo e pelo qual seu país está atravessando. Não pretendo aqui dispor a respeito de tal contextualização, mas preferirei ater-me especialmente a uma temática: a infância.

A infância é tema recorrente dos comentários unamunianos nesta parte da obra, não sob uma perspectiva cronológica, mas como algo que o acompanha desde sempre. O autor declara, por exemplo, que quando vai a *Bayona*, reinfantiliza-se, restitui-se à sua “infância bendita”, à sua “eternidade histórica” (UNAMUNO, 2009a, p. 175) e recorda-nos o poeta inglês William Wordsworth ao retomar sua frase de que “el niño es el padre del hombre” (UNAMUNO, 2009a, p. 177).

Por que a infância é caracterizada como bendita e equiparada à eternidade histórica? E por que a insistência na inversão: a criança sendo pai, sendo fonte de gestação? Acrescentemos uma pergunta de Agamben para introduzi-lo na discussão: “existe algo como uma in-fância do homem?” (AGAMBEN, 2005, p. 58). O próprio autor aponta-nos algumas diretrizes:

Os animais não entram na língua: já estão sempre nela. O homem, ao invés disso, na medida em que tem uma infância, em que não é já sempre falante, cinde esta língua una [...] a natureza do homem é cindida de modo original, porque a infância nela introduz a descontinuidade e a diferença entre língua e discurso.

E é sobre esta diferença, sobre esta descontinuidade que encontra o seu fundamento a historicidade do ser humano. Somente porque existe uma infância do homem, somente porque a linguagem não se identifica com o humano e há uma diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico, somente por isto existe história, somente por isto o homem é um ser histórico. Pois a pura língua é, em si, a-histórica, é, considerada absolutamente, natureza, e não tem necessidade alguma de uma história (AGAMBEN, 2005, p. 64).

E conclui que não se trata de pensar em termos dicotômicos como se fosse um jogo de oposições, mas de

tomar consciência de que a origem da língua deve necessariamente situar-se em um ponto de fratura da oposição contínua de diacrônico e sincrônico [...]

no qual se possa captar [...] a unidade-diferença de invenção e dom, humano e não humano, palavra e infância (AGAMBEN, 2005, p. 61).

Eis por que o infante é o pai, é a origem: tendo sua morada na linguagem, historiciza o homem ao fazer dele um ser falante, que instaura o discurso e se insere nele a partir da língua. Existe, então, uma in-fância do homem, daí a realização de Unamuno ao sentir-se reinfantilizado. Da não fala surge a fala, da criança surge o homem. Ambas as noções, porém, não fala – fala e não homem (criança) – homem vigoram permanentemente no mesmo.

A fala humana existe sempre pressupondo a não fala (o infante). A presença de uma completude discursiva aboliria a potência linguística, assim como o esquecimento da origem in-fante do homem destruiria sua morada misteriosa. Enquanto in-fante, o homem produz história. Enquanto criança, potência criadora¹⁶, o homem pode buscar a eternização de sua história. Eis a impossibilidade propriamente humana:

Não é simplesmente uma impossibilidade de dizer: trata-se, antes, de uma impossibilidade de falar *a partir de uma língua*, isto é, de uma experiência – através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar (AGAMBEN, 2005, p. 14-15).

Que este suposto problema essencialmente humano seja resgatado como projeto (Unamuno ressalta que o substantivo *problema* é resultado da ação de um verbo, que significa *projetar*, daí *problema* pressupor *projeto*) (UNAMUNO, 2009a, p. 181), projeto onde o dom e o não humano sejam abraçados pela criança paterna existente em cada um de nós!

7. O diário

A última parte do texto *Cómo se hace una novela* se apresenta de modo ainda mais excêntrico: trata-se de uma espécie de diário que vai de *martes 21 a jueves 7-VII*.

Vale notar que não há escritos para cada um dos dias deste intervalo, mas somente para sete dias: *martes 21, jueves 30-VI, domingo 3-VII, lunes 4-VII, martes 5-VII, miércoles 6-VII e jueves 7-VII*. Alguns detalhes dos dados apresentados chamam a atenção.

A ausência do ano nas datas se justifica facilmente pelo fato de Miguel de Unamuno já o ter mencionado diversas vezes durante a obra.

¹⁶ Vale notar que criar e criança possuem a mesma origem etimológica.

Intriga-me, entretanto, o fato de o autor só ter escrito durante sete dias e terminar seu diário justamente no dia 07/07. Na obra de Miguel de Unamuno, nada é aleatório. Portanto, a persistência do sete parece ser extremamente significativa.

Sabe-se que sete é um número bem recorrente na Bíblia e sabe-se também que Miguel de Unamuno era um leitor assíduo da Bíblia (ele o declara, inclusive, no prólogo¹⁷), daí podemos associar algumas ideias.

Segundo o Antigo Testamento, Deus criou o mundo em sete dias: “E Deus acabou no sétimo dia a obra que tinha feito, e descansou no sétimo dia de toda a obra que tinha feito” (GÊNESIS 2, 2). Assim, o sete simbolizaria a totalidade, a perfeição dinâmica e divina, o que nos leva a deduzir que é isto o almejado por Miguel de Unamuno. A completude da criação do mundo por Deus remete à totalidade espacial e temporal, que se desdobra em onipresença e eternidade, daí a onipotência.

Ao fazer uso três vezes do número sete (sete dias com escritos e o término em 07/07), Unamuno reforça seu intuito de aproximar-se da divindade. Afinal, três é a Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo. “Hay el camino de la historia, y la historia es viva; y el camino de la historia es llegar a lo invisible de Dios, a sus misterios, por lo que se está haciendo” (UNAMUNO, 2009a, p. 187). “Y así, luchando, civilmente, ahondando en mí mismo como problema, cuestión, para mí, trascenderé a mí mismo, y hacia dentro, concentrándome para irradiarme, y llegaré al Dios actual, al de la historia” (UNAMUNO, 2009a, p. 189).

O Deus histórico, que criou o mundo e se encarnou em Jesus Cristo, é o sempre atual. Percebe-se, portanto, o explícito da declaração unamuniana: alcançar a atualidade permanente de Deus. O autor quer recorrer o caminho da história viva pelo seu fazer autobiográfico, penetrando os mistérios divinos, os enigmas humanos. Arriscaria dizer que a presença viva divina procurada por Unamuno transcende o pai e o filho (que ainda se prendem em uma relação familiar) e vige no Espírito Santo, na terceira pessoa da Trindade.

Dizem os evangelhos de Mateus e Lucas que não se perdoa uma ofensa ao Espírito Santo. Eis a fala de Jesus: “Por isso vos digo: Todo o pecado e blasfêmia serão perdoados aos homens, porém a blasfêmia contra o Espírito Santo não será perdoada” (MATEUS 12, 31). Ora, a partir

¹⁷ “Después de haber leído, según costumbre, un capítulo del Nuevo Testamento, el que me tocara en turno [...]” (UNAMUNO, 2009a, p. 106)

das histórias bíblicas, apreende-se que o Espírito Santo é a pura potência criadora e unificadora, basta considerar a concepção de Jesus no ventre de Maria e a descida do Espírito Santo sobre os apóstolos:

O anjo disse-lhe: Não temas, Maria, pois achaste graça diante de Deus; eis que conceberás no teu ventre, e darás à luz um filho, a quem porás o nome de Jesus. Este será grande, será chamado Filho do Altíssimo [...]

Maria disse ao anjo: Como se fará isso, pois eu não conheço varão? Respondendo o anjo, disse-lhe: O Espírito Santo descerá sobre ti e a virtude do Altíssimo te cobrirá com a sua sombra; por isso mesmo o santo que há de nascer de ti, será chamado Filho de Deus (LUCAS, 1, 30-35).

Quando se completaram os dias do Pentecostes, estavam todos juntos no mesmo lugar; e, de repente, veio do céu um estrondo, como de vento que soprava impetuoso, e encheu toda a casa onde estavam sentados. Apareceram-lhes repartidas umas como línguas de fogo, e pousou sobre cada um deles. Foram todos cheios do Espírito Santo e começaram a falar várias línguas, conforme o Espírito Santo lhes concedia que falassem.

Estavam então residindo em Jerusalém judeus, homens religiosos de todas as nações que há debaixo do céu. Logo que se deu este ruído, acudiu muita gente e ficou pasmada, porque cada um os ouvia falar na sua própria língua (ATO DOS APÓSTOLOS, 2, 1-6).

8. *Considerações finais*

Ao fazer uso três vezes do sete, Unamuno nos sinaliza querer apropriar-se da divindade sempre histórica e atuante da terceira pessoa da Trindade para criar-se biograficamente e para criar a comunhão.

Para Miguel de Unamuno, no conhecimento do outro, caminha-se para o conhecimento próprio. (“Que nadie se conoce mejor a sí mismo que el que se cuida de conocer a los otros”) (UNAMUNO, 2009a, p. 196). Do conhecimento conjunto brotaria a comunhão humana. (“Pongamos en vez de mundo la comunión humana, la comunidad humana, o sea la comunidad común”) (UNAMUNO, 2009a, p. 196). De seu intento autobiográfico, multiplicar-se-iam outros “eus”. Uma comunidade de “eus”. “Que no es lo mismo nosotros que yos” (UNAMUNO, 2009a, p. 196). Concluímos, portanto, que é na busca de seu eu infantil, do eterno histórico e do Espírito Santo que se perfaz a perspectiva literária de Don Miguel. Almejando a perfeição do ato da criação e reconhecendo a nata infantilidade humana, quer dela fazer emergir sua poesia e lançar-se dinamicamente na história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad.: Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- Ato dos Apóstolos, Gênesis, João, Lucas, Mateus*. In: *Bíblia Sagrada*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2008.
- ROSA, João Guimarães. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- UNAMUNO, Miguel de. *Abel Sánchez: una historia de pasión*. 4. ed. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina, 1947.
- _____. *Alrededor del estilo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1998.
- _____. *Amor y pedagogía*. Introducción y notas de Julia Barella. Madrid: Alianza, 2008a.
- _____. *Antología poética*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1946.
- _____. *Cómo se hace una novela*. 1. ed. Madrid: Cátedra Letras Hispánicas, 2009a.
- _____. *Diario íntimo*. Madrid: Alianza Editorial, 2008 b.
- _____. *Do sentimento trágico da vida*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *El Caballero de la triste figura*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1945.
- _____. *El espejo de la muerte*. Madrid: Espasa-Calpe, 1967.
- _____. *Ensayos y artículos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980.

_____. *La novela de Don Sandalio, jugador de ajedrez y tres historias más*. Madrid: Alianza Editorial, 2009 b.

_____. *Mi religión y otros ensayos breves*. 7.a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1978.

_____. *Monodiálogos*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, 1972. (Colección Austral).

_____. *Névoa*. Trad. José Antônio Ceschin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. *Niebla*. Introducción de Ana Suárez Miramón. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

_____. *Obras completas*. Madrid: Afrodisio Aguado, 1952. v. 5.

_____. *Obras completas*. Madrid: Afrodisio Aguado, 1958. v. 1.

_____. *Obras completas*. Madrid: Afrodisio Aguado, 1958. v. 8.

_____. *Obras completas*. Madrid: Afrodisio Aguado, 1958. v. 9.

_____. *Paz en la guerra*. Edición de Francisco Caudet. Madrid: Cátedra, 1999.

_____. *Recuerdos de niñez y de mocedad*. Madrid: Alianza, 2006.

_____. *Tres novelas ejemplares y un prólogo*. Madrid: Alianza, 2008 c.

ZAMBRANO, María. *Unamuno*. Barcelona: Fundación María Zambrano, 2004.

**ANTÔNIO VIEIRA E O SERMÃO DA RAINHA SANTA ISABEL:
REFLEXÕES ÀS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS**

Leonardo Samu (UERJ)
leonsamu@gmail.com

Nas comemorações dos 405 anos de nascimento de Antônio Vieira, desejamos com este artigo voltar à obra deste autor, especificamente no Sermão da Rainha Santa Isabel, com a finalidade de verificar o elemento argumentativo presente na obra. Como sabemos, enquanto padre, utiliza Vieira, na construção do seu sermão, toda uma linha argumentativa calcada no método de produção clássica de um sermão. Entretanto, associado a este método proposto pela igreja, Vieira faz uso de uma série de recursos destinados à convicção de seu ouvinte, algo que se vê desde a seleção vocabular presente na obra até a exaltação da figura de Santa Isabel, rainha singular na história de Portugal. Nossa leitura se desenvolverá a partir do levantamento dos recursos expressivos capazes de contribuir na argumentação do texto.

Se na história da humanidade muitas foram as figuras que mereceram destaque, sejam por feitos políticos, sociais, artísticos ou intelectuais, sem dúvidas digno será elencar o papel de Antônio Vieira no cenário memorável da intelectualidade, principalmente por ser considerado, ainda hoje, uma das mais brilhantes representações da língua portuguesa no mundo. Ainda que sua produção esteja diluída em uma dúbia relação entre duas pátrias – Portugal/Brasil, o fruto de seu trabalho supera esta realidade, caracterizando a elevação da língua portuguesa em dimensão literária com profunda legitimação do idioma em pleno século XVII. A síntese de Vieira pode ser verificada, artisticamente, em Fernando Pessoa, na obra Mensagens, com um poema, aqui transcrito em parte, dedicado ao nobre padre:

O céu 'strela o azul e tem grandeza.
Este, que teve a fama e à glória tem,
Imperador da língua portuguesa,
Foi-nos um céu também.

Nascido em Lisboa em 06/02/1608, de origem simples, teve, sob os desígnios de seu pai, funcionário escrivão do governo, o dever de seguir, junto a sua família, para o Brasil. Em 1623, ingressa Vieira na Companhia de Jesus, revelando consideráveis dotes na arte da pregação, sobretudo por sua extensa cultura e eloquência. Tais características o le-

varam à nomeação da cadeira de retórica, no Colégio de Olinda, em 1627, recebendo, posteriormente, em 1635, a ordenação sacerdotal. Nesta fase, já podemos encontrar um Vieira com uma identidade basicamente constituída para o exercício de seu ofício e de sua criação artística, algo que se vê na produção de seus sermões.

É nOs *Sermões* que localizamos uma profunda e sistemática produção do autor, fruto dos mais diversificados períodos de sua vida. Nesta perspectiva, Vieira deixou um legado literário significativo, abrangendo o número de duzentas prédicas, além de outras obras de menor significado artístico. Ainda que seus sermões sigam um modelo tradicional daquilo que convencionalmente designamos texto de pregação, com claras heranças de um modelo medieval e judaico, em Vieira encontramos algo mais. Seus sermões não repousam apenas na questão religiosa, mas antes ultrapassam tais questões à demanda de motivos práticos para a inserção do homem de seu tempo. Nesta linha, encontramos um formato bastante semelhante à forma do sermão tradicional, composta de um texto bíblico e teses desenvolvidas pelo orador, com comentário de um trecho selecionado do texto bíblico, porém muito autônomo e singular no conteúdo proposto. Talvez esta tenha sido também uma das máximas expressões do autor em sua produtividade literária, caracterizado como homem de relevante sentido artístico-literário, além dos valores religiosos. Segundo Antônio José Saraiva:

Se procurarmos nas Letras uma figura representativa de certas formas superiores da nossa mentalidade seiscentistas, se quisermos personificar a situação de um homem de formação religiosa ainda medieval mas com a consciência empírica das novas condições sociais e europeias da realidade social e econômica portuguesa e procurando dramaticamente uma solução ideológica para as contradições entre esta consciência e a mentalidade tradicional – o nome que ocorre naturalmente é do padre jesuíta, pregador, missionário, diplomata, político e profético utopista, Antônio Vieira...

Mesmo gozando hoje de intenso valor literário, sendo inclusive considerado um dos maiores vultos do barroco em língua portuguesa, em Vieira repousa outra grande característica: o aspecto linguístico.

Na história da língua portuguesa, encontramos em Camões, sobretudo em *Os Lusíadas*, marca segura de um idioma com características de língua clássica, capaz de expressar o mais alto pensamento do homem lusitano, inserido em um mundo que exigia uma língua cada vez mais enriquecida de elementos sofisticados. Nesta perspectiva, Camões, tanto quanto Dante na língua italiana, proporcionou ao português uma herança nobre, sobretudo no léxico proposto em sua já citada obra. Na mesma re-

lação, Vieira estabelece uma padronização do português do século XVII, principalmente na sintaxe proposta por seu texto. Nesta linha, não é difícil afirmar que neste autor estão contidos valores que figuram como basilares para a legitimação e ratificação da língua portuguesa, sobretudo por seu texto ser expresso em prosa, o que colabora ainda mais para demarcar a língua portuguesa como, por exemplo, idioma não só de expressão artística, mas também científica.

Os méritos linguísticos (estilísticos) de Vieira podem ser explicados por diversas razões. Em primeiro lugar, estava este autor vivendo no universo do século XVII, porém influenciado por toda a carga da mística medieval e quinhentista. Some-se a isso toda a carga significativa da expressão barroca, representada sobretudo por um estilo construído por paradoxos. Produto de uma cultura escolástica e retórica, com toda a herança de uma formação jesuítica e religiosa, foi visível em Vieira o reflexo de sua orientação cristã na produção dos sermões, fruto de extensa propriedade vocabular, sedutora e elegante. Apesar disto, ainda que suas homilias tivessem objetivo prático, funcional, nem por isso deixaram de representar obra canônica, clássica, no sentido de arte preservada.

Não podemos esquecer que, durante o século XVII, grande parte daquilo que se produziu, especialmente no ambiente ibérico (e também no Brasil), de características literárias, esteve a cargo de personalidades ligadas ao universo clerical, modeladas pela retórica proposta nas escolas jesuíticas, já somadas às temáticas que envolviam o homem seiscentista. É notória a luta entre as velhas concepções sociais e econômicas arraigadas na Península Ibérica, como, por exemplo, a base social organizada em um Feudalismo decadente, em oposição aos países que desenvolviam uma economia diversificada, apoiada em uma visão de mundo tipicamente Protestante, como ocorria na Holanda e na Inglaterra. Há de se notar que, em meio a questões como nova burguesia, Inquisição, valores humanos em transformação, a melhor maneira de expressar esta realidade do mundo seria a estética barroca, com sua forma de equacionar diferenças opostas. Para tanto, o sermão poderia representar perfeitamente a síntese dos problemas da época, isto porque, enquanto produto do universo eclesiástico, possuía também como característica a preservação de um modelo de vida estruturado na moral cristã.

Em linhas gerais, entende-se por sermão, ao menos no ambiente católico, uma parte destinada na liturgia para o discurso construído a partir de um trecho bíblico, realizado por um membro do clero com a finalidade de sustentar uma crença. Atualmente, mais popularizado pela no-

menclatura de homilia (na Igreja Católica) ou mensagem (também pregação, nas igrejas protestantes), é constituído por uma exposição, seguida de exortação e concluída por uma aplicação prática. Tratando-se de Portugal e Brasil, em pleno século XVII, a finalidade do sermão mantinha os mesmos objetivos elencados, isto porque, visando à edificação e ao condicionamento do público, funcionava como recurso de dominação doutrinária da sociedade, seja ensinando, orientando ou facilitando os fiéis na compreensão da doutrina proposta.

É na língua, especificamente a portuguesa, apesar de também ter produzido sermões em língua italiana, que Vieira concretizará o seu estilo, síntese do universo barroco, dos problemas sociais e de uma sólida formação teológica. Todas estas representações estarão postas a serviço do interesse maior do autor: a convicção de suas verdades. Tratando-se de um sermão, acentuava a necessidade de trazer o outro para si, numa relação estabelecida em que o argumento deveria servir de instrumento para convencer.

Se as línguas humanas são dotadas de capacidade expressiva, sobretudo pela possibilidade de usos nos mais diferentes contextos e situações, encontraremos, dentre as tantas opções, a maneira de um dado autor buscar a sedução a partir de suas palavras: a convicção. Isto se aplica também à língua portuguesa, ferramenta maior utilizada por Vieira para fazer com que seus ouvintes (ou leitores) fossem conduzidos a uma verdade (ou verdades). Convencer, linguisticamente, requer forma e, para tal, disponibilizam, os que desejarem, as estruturas denominadas argumentos.

Etimologicamente, o termo tem origem no latim *argūmentum*, originando, no século XVI, o termo *argumentação*. De forma geral, o argumento pode ser entendido como um raciocínio sobre o qual se conclui uma dedução, com o interesse de convencer. A partir deste conceito, chegamos ao formato de toda enunciação que tem como base organizar-se a partir de argumentos, a argumentação. Segundo Othon M. Garcia, “Argumentar é (...) convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente.” Para ele, “Na argumentação (...) procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade.”

Nesta linha, argumentar seria a maneira de estabelecer uma verdade, trazendo ao(s) leitor(es) ou ouvinte(s) realidades confiáveis, dignas de serem aceitas e/ou seguidas. Segundo Azeredo,

Argumentar é apresentar uma ou várias informações que o enunciador considera relevantes, seja para fundamentar uma tese explícita, seja para influenciar o interlocutor. O objetivo da argumentação jamais é uma coisa concreta, pertencente à realidade física, como podem ser os objetos da descrição e da narração. Quem argumenta lida sobretudo com as leis do pensamento racional, fazendo generalizações, comparando e contrapondo ideias e opiniões, explicitando causas e efeitos, formulando hipóteses, tirando conclusões. A argumentação trata seu objeto, portanto, como coisa abstrata, que existe exclusivamente como expressão verbal do raciocínio.

Tratando-se de um sermão, as características da argumentação se concretizam com maior ênfase. Isto ocorre já que, sendo um texto que busca conduzir um grupo a um perfil religioso, há necessidade de buscar no outro credibilidade quanto às teses propostas, levando um indivíduo ou grupo a criar saberes ou verdades defendidas pelo argumentador. O desenvolvimento de um sermão está organizado neste plano, tanto na atualidade quanto no passado, sendo, talvez, um modelo canonizado para a posteridade. Em Vieira não é diferente, principalmente com relação ao Sermão da Rainha Santa Isabel.

Pregado em 1674, na Igreja dos Portugueses, em Roma, o referido sermão está centrado em um período crítico da vida de Vieira. Por militar em posições políticas contrárias à ordem vigente de sua época, em 1661 foi deportado para Lisboa, principalmente por defender os interesses da causa indígena no referente ao domínio abusivo dos colonos no Brasil. Desde 1656, a perseguição passara ao âmbito religioso, isto porque, ao provocar a elite econômica no Brasil, afetava também os interesses da Igreja, o que o levou a sofrer problemas com a Inquisição. Em Portugal, tem seus direitos, como religioso, restritos, além de receber pena de reclusão domiciliar. Somente em 1668 tem sua pena suspensa, indo a Roma, em 1669, à demanda do perdão papal. É neste período que Vieira encanta a sociedade romana, não só o Vaticano como também autoridades locais, sobretudo a rainha Cristina da Suécia, mecenas e admiradora da erudição do religioso. Enquanto aguardava resposta do papa, pode desenvolver suas atividades de pregação, inclusive em língua italiana. Um ano antes de seu retorno a Portugal (1675), pregou o referido Sermão de Santa Isabel, nas festividades da santa, lembrada ainda hoje pelos portugueses na data de 4 de julho.

Toda a temática do sermão está alicerçada na figura de Isabel, politicamente rainha e, religiosamente, ao menos no imaginário português, santa. O próprio Vieira, ao iniciar o sermão, declara que a relação rainha X santa “...será o *argumento*, e estes os dois polos do meu discurso” (grifo nosso).

Nascida em Saragoça, em 1271, filha do rei Pedro III de Aragão e de Constança de Hohenstaufen, princesa da Sicília, recebeu de batismo o nome Isabel de Aragão. Aos 12 anos casou-se com D. Dinis, um dos maiores monarcas da primeira dinastia portuguesa. Em 1325, Isabel tornou-se viúva, optando pela vida religiosa. Há várias narrativas que assecuraram a santidade desta rainha. A mais recorrente é aquela que trata sobre o milagre das rosas. Quando ainda era casada com D. Dinis, a rainha, seguindo seus votos pietistas, costumava distribuir pão aos mais necessitados. Em certa ocasião, segundo uma das narrativas populares recorrentes em Portugal, foi surpreendida pelo rei, seu esposo, que estava descontente com a prática. Ao perguntá-la o que havia no cesto, então cheio de pão, a rainha dissera serem rosas. Ao descobrir o cesto, reza a tradição lusitana que os pães foram transformados em rosas. Esta lenda, associada à prática religiosa de Isabel, principalmente após a morte de seu marido, fez levar o Papa Leão X, em 1516, a beatificá-la, vindo a santificação em 1625, com o Papa Urbano VIII.

Vieira, ao fazer uso de Isabel em seu sermão, tem ao seu lado um nítido recurso argumentativo. Ao visitar o tema da “rainha santa”, o autor apontava para a necessidade de retomar a questão, visto, no ano de 1675, comemorar-se o cinquentenário de santificação da monarca. Além disso, tomando a história de Isabel e conseqüentemente a história de Portugal, há valorização da cultura e da identidade lusitanas, motivando um pequeno grupo de portugueses vivendo em Roma, sob a bandeira Portugal, a olhar para sua própria história e, conseqüentemente, interagir com o sermão, tomando Isabel como realização de um exemplo português. Havia um interesse na valorização de uma identidade, algo compreensível, visto tratar-se de um grupo fora de seu país, porém vivendo ainda a sua cultura. Tratar de qualquer temática que revisitasse a cultura portuguesa traria maior aproximação do público presente ao sermão proferido. Nesta linha, tendo pregado para um público específico, soube o autor identificar um lugar-comum em seu auditório, trazendo todos os seus ouvintes a um direcionamento que buscava a convicção das verdades apresentadas. Segundo Perelman,

Quando se trata de fundamentar valores ou hierarquias, ou de reforçar a intensidade da adesão que eles suscitam, pode-se relacioná-los com outros valores (...) para consolidá-los, mas pode-se também recorrer a premissas de ordem muito geral, que qualificaremos com o nome de lugares...

Para este ponto, é notória a exploração daquilo que representou e representa a figura de Isabel na cultura portuguesa. Mais do que isto, valoriza-se o exemplo deixado pela rainha que, segundo Vieira, foi “...rainha duas vezes coroada, coroada na terra e coroada no céu, coroada com uma das coroas que dá fortuna, e coroada com aquela coroa que é sobre todas as fortunas...” O exemplo deixado por Isabel, aqui ressaltado pelo padre, evidencia a declaração de Perelman: “O que é único se beneficia de um prestígio inegável...” O único, no sermão de Vieira, é expresso sobretudo pelo léxico proposto.

Considerando que uma língua é formada por modalidades sistemáticas, veremos que será possível encontrar, em toda e qualquer língua, inclusive na portuguesa, léxico (o conjunto de palavras), semântica (os significados), morfologia (os elementos mórficos mínimos), sintaxe (a estrutura) e fonética/fonologia (os sons), colocadas aqui como sinônimos. Em uma língua, os elementos argumentativos podem estar presentes em qualquer modalidade ou funcionando sistematicamente nos mais diferentes níveis. A nosso ver, o léxico proposto por Vieira foi fundamental para articular uma convicção (a partir dos valores suscitados) dos aspectos trabalhados no texto, pois elenca no imaginário da plateia uma expressão da cultura nacional. Dentro do campo semântico expresso, encontramos termos próprios (rainha, santa, coroa, majestade, Tejo, Lusitânia) capazes de evocar nos ouvintes, naquele contexto, a construção de um ideal nacionalista português. No texto, as palavras funcionam como fios a tecer todo o conjunto de ideias, inclusive nacionalistas, exercendo forte influência como instrumento da argumentação. Segundo Saraiva, “Não há nele palavras átonas, indiferentes, languescenas. Cada uma parece ocupar o lugar que lhe é próprio, como em estado de alerta.”

Observando a passagem do sermão em que Vieira discorre sobre a relação *rainha X santa*, algo repetido várias vezes durante o texto, semelhante a um coro grego que ratifica a informação, extraímos o seguinte fragmento:

Desta maneira deixou a nossa rainha a coroa e o tudo que pedia o Evangelho: ‘Tudo o que tem.’ Mas assim como a deixou sem a deixar, por que a não deixou deixando? Por que não abdicou a majestade, por que não deixou de ser rainha, ou não aceitando a coroa, quando se lhe ofereceu, ou renunciando-a, depois de aceita?

É possível perceber o valor do verbo “deixar” na passagem acima. Notamos que o autor, tentando conciliar noções a princípio discrepantes (ser rainha e santa), consegue equacionar o problema. Na resolução de Vieira, Isabel se faz ainda mais santa e rainha, pois, diante dos impasses da vida monárquica e da vida religiosa, consegue sobrepor-se a esta situação, tornando-se, para tanto, mais nobre em suas qualidades. Segundo Saraiva,

...as palavras se prestam a todas as espécies de associação, abrem-se por todos os lados à passagem de qualquer discurso. Vieira, no discurso engenhoso em vez de fazer uma triagem entre as possíveis conexões, acessíveis a certos circuitos e fechados a outros, o que torna a palavra, em certa medida, uma demonstração da validade lógica da associação das ideias, as usa de tal maneira que elas não opõem resistência a qualquer encadeamento.

Se as palavras exercem forte poder de convicção no sermão analisado, o que não farão as imagens estabelecidas por estas palavras selecionadas por Vieira. Já sabemos que, segundo Perelman, “Para cada auditório existe um conjunto de coisas admitidas que têm, todas, a possibilidade de influenciar-lhe as reações. Tal conjunto é relativamente fácil de discernir quando se trata de um auditório especializado...” Isto posto nos leva a crer que a evocação das palavras, quando devidamente selecionadas, provoca no auditório específico uma percepção sensorial, transformando um pensamento abstrato em visões concretas. Uma destas deslumbrantes visões provocadas por Vieira está na alegórica comparação de Isabel a uma águia grande, conforme declara a passagem bíblica de Apocalipse, capítulo 12, versículo 14: “Mas foram dadas à mulher as duas asas da grande águia, para que voasse para o deserto, ao lugar que lhe está reservado para, longe da serpente, ser alimentada por um tempo, tempos e a metade de um tempo.”

Na leitura do autor, a Isabel foram dadas duas asas de águia grande. Segundo ele, a águia é a Espanha, por ser a maior monarquia espanhola pelo universo. Uma das asas desta águia é o reino de Aragão, de onde provém Isabel. A outra asa é o reino de Portugal, pois, através do casamento com D. Dinis, tornou-se Isabel portuguesa. Percebemos que a Ibéria é a grande águia, com algumas ramificações, sendo, na visão de Vieira, o grande baluarte da cristandade. O autor continua sua criação ao traçar historicamente a divisão da Península Ibérica proposta pelos romanos, quando da conquista desta região. Segundo ele,

Não é divisão minha, senão de todos os cosmógrafos, os quais dividem a Espanha em três partes, ou três Espanhas: ‘Espanha Bética, Espanha Tarracônica, Espanha Lusitânica.’ O corpo e a cabeça desta águia é a Espanha Bética.

ca, que corresponde as duas Castelas. Uma das asas é a Espanha Tarraconense, isto é, Aragão, que de Tarragona se disse Aragona; a outra asa é a Espanha Lusitânica, isto é Portugal, que de Luso se disse Lusitânia.

Na leitura do fragmento exposto, notamos a intenção do autor ao relacionar a águia, animal de grande porte e com soberania para estar na mais alta posição celeste, à Ibéria. Assim é a Espanha, ou, mais especificamente, a Península Ibérica, águia da cristandade (graças à promoção do Cristianismo por grande parte das Américas) e de onde vem a figura de maior destaque do sermão: a Rainha Santa Isabel.

Ainda em relação à temática do sermão, outro aspecto relevante se caracteriza em Vieira: a originalidade proposta. Independente de como foi desenvolvida a prédica, sua garantia de convencer já se encontrava no tema, pois buscava estabelecer uma visão nova e inédita a partir do exposto. A vida de Isabel é exemplo para os portugueses, principalmente para os reis e rainhas do tempo de Vieira. Iniciado o sermão, ainda nas apresentações iniciais, a partir da dialética *rainha X santa*, vemos que ao autor coube demonstrar, utilizando comparações entre passado (a vida da rainha) e presente, a necessidade dos monarcas de seu tempo seguirem o modelo de vida estabelecido por Isabel. Tal demonstração está presente em todo o texto. Vieira, no fim de seu sermão, assim se manifesta: “...com o exemplo canonizado de Isabel rainha e santa, entendam que também podem ser santos sem deixar de ser reis, e que então serão maiores reis, quando forem santos”.

A vida de Isabel é associada a várias situações tomadas como pilares para a vida dos portugueses. Em primeiro lugar, Vieira associa a relação entre coroas, exaltando na rainha a grandeza de possuir, além da coroa terrestre, a coroa celeste. Segundo ele,

O maior cabedal que pode dar o mundo é uma coroa. Mas, ainda que as coroas são as que dão as leis, não são mercadoria de lei. (...) Para conquistar reinos da terra, o melhor cabedal é uma coroa, mas para negociar o reino do céu, é gênero que quase não tem valor.

Desta forma, Vieira estabelece que o exemplo de Isabel supera o de qualquer outro rei (rainha), já que, enquanto figura da realeza, buscou almas para o reino do céus. Segundo ele:

Reis que fazem bodas, que fazem banquetes, que fazem guerras, que mandam exércitos, que conquistam reinos na terra, isso achareis no Evangelho; mas reis que se empreguem em adquirir o reino do céu, parece que não é ocupação de personagens tão grandes.

Todas estas referências de Isabel *rainha X santa* dizem respeito a uma grande marca do autor. Enquanto padre católico, toda a sua argumentação parte dos valores religiosos herdados pela formação teológica católica. Enquanto sacerdote cristão, a visão bíblica adquire valor singular na demonstração e aplicação dos ensinamentos propostos no sermão, o que se torna evidente a partir do momento em que o autor utiliza a citação bíblica como fundamento maior de suas ideias. Temos, nesta direção, o denominado argumento de autoridade, utilizado por representar um prestígio dentro do contexto desejado. Para Vieira e para seu público, a bíblia, considerada regra de conduta e fé da cristandade, representa verdades incontestáveis. Citá-la, em um sermão, é sinal de legítima garantia de que o discurso será aceito sem dúvidas colocadas, pois o livro, sagrado para a cristandade, representa força vital para estabelecer valores próprios. Segundo Perelman, "...o argumento de autoridade é de extrema importância e, embora sempre seja permitido, numa argumentação particular, contestar-lhe o valor, não se pode..."

Em Vieira, mais especificamente no Sermão da Rainha Santa Isabel, o argumento de autoridade se corporifica com as inúmeras citações bíblicas. O próprio autor, ainda na primeira parte do sermão, quando apresenta a sua temática, declara que "...eu não sei dizer senão o que me diz o Evangelho...", numa alusão ao fato de ser ele um instrumento da voz divina a partir daquilo expresso no texto sagrado. Iniciando a prédica, ele utiliza a passagem de Mateus, capítulo 13, versículo 45: "O reino dos céus é comparável ainda a uma rede que se lança ao mar e que reúne peixes de toda espécie." Esta é a base do sermão, ou seja, partindo de um fragmento do texto sagrado, desenvolve-se uma reflexão calcada nos valores expressos por dada corrente religiosa.

A autoridade argumentativa se expressa nas mais diferentes citações bíblicas no decorrer do texto. Para cada nova explicação do autor, há como base o saber bíblico, inquestionável, capaz de por si próprio atingir os objetivos desejados. Podemos perceber este recurso, por exemplo, quando Vieira cita Provérbios, com a seguinte passagem: "Uma mulher forte, quem a encontrará?" A intenção desejada seria o reconhecimento de Isabel como uma mulher forte, tanto quanto aquela expressa em Provérbios. Outro exemplo desta natureza é a utilização da passagem de Salmos (capítulo 44, versículo 14), que assim diz: "Toda a sua glória é de dentro, em franjas de ouro, envolta em vestidos de cor vária." O desejo do autor é relacionar a figura gloriosa de Isabel a uma citação que não fala especificamente da rainha. Desta forma, percebemos que, na religião, o

argumento de autoridade é válido, sobretudo porque as revelações, obtidas através de homens supostamente escolhidos por uma divindade, explicitam uma ideia desenvolvida, criando, no caso do sermão, toda uma mística de alta credibilidade.

Não só o argumento de autoridade corporifica o texto bíblico. Na argumentação proposta por Vieira, a eficácia do universo cristão, expresso a partir da bíblia, caracteriza plena verdade para estabelecer no texto credibilidade absoluta às verdades levantadas. Mas, de que adiantaria todo o arsenal bíblico se não houvesse expressividade no *ethos* do pregador?

Sabemos que para os jesuítas o teatro possuía valor significativo, pois, além de exercer forte teor pedagógico, expressava com maior apuro, na evangelização, o realismo da vida. Não queremos afirmar que Vieira teria, ao invés de pregado o sermão da Rainha Santa Isabel, encenado o texto como em uma clássica apresentação teatral. Entretanto, não podemos esquecer que, para marcar ainda mais a sua posição às verdades elencadas, fazia ele o uso de certa dramaticidade, teatralidade, apelando a todo tipo de gente que ouvia (e via) o seu sermão. Infelizmente não temos condições, ainda nos dias de hoje, de voltar ao tempo para verificar o *ethos* de Vieira, compreendido aqui como elemento que consiste em causar “boa” impressão, dar uma imagem capaz de convencer o auditório e sua confiança quando do momento da pregação. Aspectos como qual a toga, a estola, o gestual ou mesmo as expressões corporais utilizadas em cada prédica sua não serão possíveis identificar. O que nos restou foi o texto, de onde extraímos interpretações para compreender certas posturas.

Uma marca da teatralidade preservada no texto é a necessidade de ressaltar o diálogo entre o público. Neste ponto, é possível perceber a existência de um poder enfático que o autor utiliza para manter o interlocutor atento. No sermão estudado, percebemos esta intenção, por exemplo, no início dos parágrafos (em termos de oralidade, diríamos no início de um novo tema do sermão). Este diálogo pode ser travado, por exemplo, a partir da invocação. Ao falar sobre a morte de Isabel e a imagem que esta morte representa para o público (especificamente aos portugueses), assim se posiciona Vieira: “Esta morte, *senhores*, de Isabel morta, mas com dotes de imortalidade, é a que eu hoje desejo levemos todos retratados na alma.” (grifo nosso). Notamos que o vocativo utilizado chama o público para si, na expectativa de se fazer compreensível no contexto da prédica. Este recurso é também praticado com verbos que expri-

mem a ideia de convite, a partir de uma estrutura imperativa, como se vê na seguinte passagem: “Comparai-me agora rio com rio, e mar com mar.”

Ao querer concluir o sermão, Vieira ressalta sua relutância com o término, deixando ainda mais destaca a sua intenção: “Eu quisera acabar, mas está me chamando a nova primavera que vemos a que repare naquelas rosas.” A marca de primeira pessoa deixa evidente a sua posição, caracterizando o diálogo travado com seus ouvintes. A partir desta consideração, o autor retoma o seu tema, dando prosseguimento para a conclusão de sua prédica.

Às conclusões referentes à temática apresentada, verificamos que Vieira, ao produzir o seu sermão, buscou utilizar uma variada forma de convicção seja no vocabulário proposto, nas imagens construídas, no retorno da história, sem contar com a variada referência bíblica. Todos estes recursos associados trazem ao autor não só o reconhecimento de sua grandiosidade em suas atividades literárias, mas também sua incrível capacidade de construir um texto convincente, digno de toda credibilidade. Especificamente no sermão trabalhado, notamos que todos os recursos se fazem presentes, acentuando aos ouvintes maior poder argumentativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. Santos: Brasília Limitada, 1974.
- BÍBLIA TEB. *Tradução ecumênica da bíblia*. São Paulo: Loyola/Paulinas, 1995.
- CAMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: Eduff, 1086.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

HADDAD, Jamil Almansur. *Os sermões*: seleção com ensaio crítico. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa*. 29. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

PERELMAN, Chaïm. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSOA, Fernando. *Mensagens*. Porto: Brevíssima Portuguesa, 1997.

SARAIVA, Antônio J. *O discurso engenhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

VIEIRA, Antônio. *Sermões*. Vol. II. São Paulo: Loyola, 2009.

CURSO BREVE DE TUPI ANTIGO EM DEZ LIÇÕES
(Com base nos nomes de origem tupi da geografia e do português do Brasil)

Eduardo de Almeida Navarro (USP)
edalnava@yahoo.com.br

LIÇÃO 1

“Vamos parar de *nhen nhen nhen*...”

Donde vem *nhen nhen nhen*?

Ixé anhe'eng.

↓ ↓
Eu falo.

OS VERBOS DA PRIMEIRA CLASSE

Falar, em tupi antigo, é **nhe'eng**. Em tupi antigo os verbos flexionam-se à esquerda, i.e., no começo, e não à direita como acontece em português (p.ex., falo, falas, fala, etc.):

Verbo falar (**nhe'eng**), no modo indicativo – presente ou pretérito:

ixé	<i>a-nhe'eng</i>	- eu falo; eu falei
endé	<i>ere-nhe'eng</i>	- tu falas; tu falaste
a'e	<i>o-nhe'eng</i>	- ele fala
oré	<i>oro-nhe'eng</i>	- nós falamos (exclusivo)
îandé	<i>îa-nhe'eng</i>	- nós falamos (inclusivo)
pee	<i>pe-nhe'eng</i>	- vós falais; vós falastes
a'e	<i>o-nhe'eng</i>	- eles falam

Os verbos da primeira classe recebem **prefixos número-pessoais**, como você pode ver acima (*a- ere-, o-, oro-, îa-, pe-, o-*). A 3ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do plural não se diferenciam.

Você deve ter percebido que há duas formas que traduzem *nós*. Existe o *nós inclusivo* e o *nós exclusivo*. Isso acontece em muitas línguas indígenas, até mesmo nas do Peru e do México.

inclusivo: inclui o ouvinte

exclusivo: exclui o ouvinte

Se dissermos, em tupi, para um grupo de índios: – “Nós somos portugueses” ou – “Nós viemos de Portugal”, devemos usar o “nós” *exclusivo* (ORÉ), pois os índios não se incluem nesse “nós”. Se dissermos, porém, “Nós morreremos um dia”, incluem-se, aí, aqueles com quem falamos. Usa-se, então, a forma *inclusiva* (ÎANDÉ), que inclui a 1ª e a 2ª pessoas. Há também a forma ASÉ, que significa “a gente”, eu, tu e ele, que leva sempre o verbo para a 3ª pessoa, também equivalente ao *se*, como índice de indeterminação do sujeito, em *Bebe-se aqui, come-se bem ali*.

Exercício 1:

Conjугue os seguintes verbos em todas as pessoas, usando os pronomes pessoais (eu, tu, ele, etc.), conforme o modelo.

SÓ (*ir*)

ixé a-só - eu vou; eu fui

endé ere-só - tu vais; tu foste

a'e o-só - ele vai; ele foi

asé o-só - a gente vai

oré oro-só - nós vamos, nós fomos (excl.)

îandé îa-só - nós vamos, nós fomos (incl.)

pee pe-só - vós ides; vós fostes

a'e o-só - eles vão; eles foram

Continue agora:

KOPIR (carpir)

PYTÁ (ficar)

SYKYÎÉ (temer, ter medo)

IKÓ (estar, morar)*

SEM (sair) – donde *piracema* – saída dos peixes

SYK (chegar) – donde *Piracicaba* – chegada dos peixes

‘YTAB (nadar)

A vogal *i*, átona, após uma outra vogal, forma ditongo, tornando-se *î* (semivogal).

O- + ikó > o-îkó (forme um ditongo no *oi*)

Exercício 2

Verta para o tupi as frases abaixo com base no vocabulário mnemônico que apresentamos a seguir:

Sorocaba: **sorok** – rasgar-se + **-aba** – sufixo substantivador, podendo também significar “*lugar*”: *a rasgadura [da terra]*

ir para a cucuia: de **kukuî** – ficar caindo, ficar-se desprendendo (o fruto, o cabelo, etc.), reduplicação de **kuî** – cair, desprender-se: ir para a decadência

maracujá (nome de fruta) – **murukuîá**

roupa – **aoba**

sapo cururu na beira do rio (cantiga folclórica brasileira):
de **kururu** – sapo

Avanhandava – **abá** – homem, pessoa, índio + **nhan** – correr + **aba** – lugar: *lugar da corrida dos homens*)

Jaci (nome próprio) – de **îasy** – lua

Itaberaba (município de Minas Gerais): de **itá** – pedra + **berab** – brilhante: *pedra brilhante*)

1. A roupa rasgou-se
2. O maracujá caiu.
3. O sapo dormiu.
4. O homem correu.
5. A lua brilhou.

LIÇÃO 2

Por que Iguape, Cotegipe e Sergipe terminam em *-pe*?

Ixé aker ka'a-pe.

↓ ↓ ↓

Eu durmo no mato.

A POSPOSIÇÃO EM TUPI

As preposições do português correspondem, em tupi, a *posposições*, porque aparecem *depois* dos termos que regem. Há posposições *átonas*, que aparecem ligadas por hífen, mas a maior parte delas é *tônica*, vindo separadas dos termos que regem.

Ex.:

-PE – em, para (geralmente locativo). É posposição *átona*

siri ‘y-pe (donde *Sergipe*) – no rio dos siris, para o rio dos siris

akuti îy-pe (donde *Cotegipe*) – no rio das cotias

îakaré ‘y-pe – no rio dos jacarés, para o rio dos jacarés

tatu ‘y-pe – no rio dos tatus, para o rio dos tatus

‘y kûá-pe (donde *Iguape*) – na enseada do rio

SUPÉ – para (pessoas ou coisas) – só para a 3^a pessoa

abá supé - para o índio

morubixaba supé - para o cacique

Maria supé - para Maria

SUÍ – de (proveniência, causa)

îakaré ‘y suí – do rio dos jacarés

tatu ‘y suí - do rio dos tatus

Piratininga suí - de Piratininga (antigo nome de São Paulo)

PUPÉ - dentro de

arará kûara pupé - dentro do buraco das ararás (var. de formiga)

oka pupé - dentro da casa

Exercício 3

Traduza:

1. A-sem Nhoesembé suí.
2. Ere-só îakaré ‘y-pe.
3. Oro-pytá siri ‘y-pe.

4. A-nhe'eng peró supé.
5. Ere-nhe'eng abá supé.
6. Pe-îkó 'y pupé.
7. Morubixaba supé pe-nhe'eng.
8. Îakaré o-sem 'y suí.
9. Pe-sem tatu kûara suí.
10. Ka'a-pe ere-só.

Exercício 4

Verta para o tupi:

1. Fico em Nhoesembé.
2. Ficamos (incl.) no rio.
3. Moramos (excl.) em Nhoesembé.
4. Ficas dentro do navio.
5. Saímos (incl.) da canoa.
6. Falaste aos índios.
7. Os índios falam a Maria.
8. Ficamos (incl.) dentro do navio.
9. Pedro está dentro do navio.
10. Saio da mata.

Exercício 5

Traduza as frase abaixo com base no vocabulário mnemônico dado abaixo:

1. Avaré (município de São Paulo): **abaré** – padre
2. velha *coroca*: **kuruk** – resmungar, resmungão
3. Itabira (cidade de Minas Gerais) – de **itá** – pedra + **byr** – levantar-se, erguer-se: *pedra levantada*

4. Itapecirica (cidade de São Paulo): **itá** – pedra + **peb** – achatado + **syryk** – escorregar: *pedra achatada escorregadia*
5. Comandacaia (localidade da Bahia): **komandá** – fava + **kaî** – queimar – *favas queimadas*
6. pirabebé (nome de um peixe): **pirá** – peixe + **bebé** – voar – *peixe voador*
7. pipoca: **pira** – pele + **pok** – estourar – *pele estourada*
8. voçoroca (tipo de erosão da terra) – de **yby** – terra + **so-rok** – rasgar – *terra rasgada*
9. Boiçucanga (município de São Paulo) – de **mboîa** – cobra + **usu** – sufixo de aumentativo + **kanga** – esqueleto, osso
10. Tocantins (estado brasileiro) – de **tukana** – tucano + **ti** – bico, nariz, saliência – bico de tucano

1. O tucano ergueu-se da terra. Voou para a mata.
2. O padre escorregou na pedra. Resmungou, ergueu-se e foi para o rio.
3. O esqueleto do tucano está na terra.
4. A pele da cobra estourou.
5. O nariz do padre é achatado.
6. A casa queimou.
7. As favas achatadas estouraram.
8. O tucano grande dormiu.
9. A casa de carijós queimou.
10. Escorreguei dentro do rio das pedras.

LIÇÃO 3**Que significa *etá* em *Guaratinguetá* e *Paquetá*?****O INDEFINIDO ETÁ**

O indefinido ETÁ (muitos, muitas) vem sempre posposto ao substantivo, formando uma composição com ele. O sufixo -A final, se existir, cai. (Usaremos sempre o hífen com as composições)

Ex.:

pak(a)-etá (donde *Paquetá* – ilha do Rio de Janeiro) – muitas pacas

peró-etá – muitos portugueses

itá-etá (donde *Itaetá*, nome de arroio do Rio Grande do Sul) – muitas pedras

abá-etá – muitos índios

ygarusu-etá – muitos navios (donde *Igaraçu* do Tietê)

gûyrá-ting(a)-etá - muitas aves brancas, muitas garças (donde *Guaratinguetá*)

Exercício 6**Traduza:**

1. Muitos índios vão para o rio.
2. Muitos índios saem da canoa.
3. Muitos navios estão na enseada.
4. Muitos portugueses falam aos índios.
5. Muitas pacas ficam dentro da mata.
6. Muitas garças saem do rio.
7. Muitos índios moram em Nhoesembé.
8. Muitos tatus vão para a mata.

9. Muitos meninos estão dentro do navio.
10. Muitas pacas moram na mata.

LIÇÃO 4

Itaporanga, Iporanga, Botucatu, Ibicatu?

Que significam poranga e catu?

OS ADJETIVOS QUALIFICATIVOS E PREDICATIVOS

Os adjetivos podem ser *qualificativos* ou *predicativos*.

Ex.:

Qualificativos

ta(ba)-**porang**-a – aldeia bonita
ta

‘y-**pyrang**-a - rio vermelho

Predicativos

taba i **porang** – a aldeia, ela (é) bonita

‘y i **pyrang** – o rio, ele (é) vermelho

Se queremos dizer *menino bonito*, basta justapor **porang** ao substantivo, acrescentando o sufixo **-A** à composição formada. Dizemos pois **kunumi -porang-a**. Se quisermos dizer “*o menino é bonito*” teremos de usar o pronome pessoal de 3ª pessoa, **I**, dizendo assim: **kunumi i porang**. (Literalmente isso significa “*o menino, ele (é) bonito.*”) Subentendemos o verbo **ser**, que em tupi não tem correspondente. Se quisermos dizer “*eu sou bonito*”, dizemos **xe porang**. Veja, assim, que com adjetivos predicativos usamos outros pronomes pessoais, da segunda série. O pronome **I** de 3ª pessoa só se usa com eles:

xe porang - eu (sou) bonito

nde porang - tu (és) bonito

i porang - ele (é) bonito

oré porang	- nós (somos) bonitos (excl.)
îandé porang	- nós (somos) bonitos (incl.)
pe porang	- vós (sois) bonitos
i porang	- eles (são) bonitos

Outros exemplos:

nde katu – tu (és) bom (com adjetivos não se usa comumente **endé**)

pe katu – vós (sois) bons (com adjetivos não se usa comumente **pee**)

i katu – ele (é) bom (com adjetivos não se usa nunca **a'e**)

oré katu – nós (somos) bons

Com substantivos servem as duas séries, menos o pronomes I, que, na função de sujeito, só se usa com adjetivos. Podem vir antes ou depois do substantivo

Ex.: **xe morubixaba** – eu (sou) o cacique

ixé morubixaba – eu (sou) o cacique

morubixaba ixé – o cacique (sou) eu

Se o sujeito for substantivo, o adjetivo predicativo deverá vir sempre antecedido do pronome pessoal *I*, que é um sujeito pleonástico.

Ex.: **Kunhã i katu.** – A mulher, *ela* (é) bondosa.

Kunhã i porang. – A mulher, *ela* (é) bonita.

O adjetivo que qualifica um substantivo está sempre em composição com ele e é invariável em número. Também a composição de substantivo + adjetivo deve terminar sempre em vogal. Acrescentamos *-A* se o segundo termo da composição terminar em consoante. Esse *-A* refere-se não ao adjetivo, mas à composição formada pelo substantivo e pelo adjetivo. O adjetivo qualificativo sempre está em composição com o substantivo.

Ex.: *Bonito* em tupi é **porang**. Agora:

kunhã-porang-a – mulher bonita, (ou mulheres bonitas) – Acrescentamos um *A* porque o adjetivo termina em consoante.

Bom em tupi é **katu**. Então:

Abá-katu – homem bom (ou homens bons) – A composição termina em vogal (*u*). Assim, não acrescentamos o sufixo *-A* final. **Ex.:**

taba + porang > **tá'-porang-a** - aldeia bonita

upaba + nem > **upá'-nem-a** - lago fedorento

'y + pyrang > **'y-pyrang-a** - rio vermelho

OS PRONOMES PESSOAIS

Assim, como vimos anteriormente, os pronomes pessoais em tupi são divididos em duas séries:

Primeira série -		Segunda série -	
ixé	- eu	xe	- eu
endé	- tu	nde ou ne	- tu
a'e	- ele, ela (aquele,-a)	i	- ele, ela
oré	- nós (excl.)	oré	- nós (excl.)
îandé	- nós (incl.)	îandé	- nós (incl.)
pee	- vós	pe	- vós
a'e	- eles, elas	i	- eles, elas
asé	- a gente; nós todos		

Exercício 7

Com base no vocabulário dado abaixo, traduza para o tupi as frases seguintes:

<u>adjetivos</u>	<u>substantivos</u>
alto - puku	aldeia - taba
bom - katu	árvore - ybyrá
bonito - porang	Cunhambebe - Kunhambeba
fedorento - nem	homem - abá
pequeno - miri	menino - kunumi

sujo	- ky'a	mulher	- kunhã
vermelho	- pyrang	padre	- abaré
		Potira	- Potyra
		Reritiba	- Rerityba
		rio	- 'y

O homem bom é fedorento.

1. O homem fedorento é bom.
2. O menino pequeno é bonito.
3. O menino bonito é pequeno.
4. O rio vermelho é sujo.
5. O rio sujo é vermelho.
6. O homem bonito é alto.
7. O homem alto é bonito.
8. A árvore pequena é vermelha.
9. A árvore vermelha é pequena.

Atenção: *Rio*, em tupi antigo pode ser 'y ou y (**t-**, **t-**). No Nordeste, achamos também a forma **îy**. *Rio grande, rio de grande volume d'água*, pode ser **paranã** (que também significa *mar*) ou **pará**.

Exercício 8

Traduza as frase abaixo com base no vocabulário mnemônico apresentado:

1. **Potengi** (rio do Rio Grande do Norte) – de **poti** – camarão + **îy** – rio: *rio dos camarões*
2. **Tietê** (rio de São Paulo) – de **ty-** rio, água + **eté** – muito bom, verdadeiro, genuíno: *rio muito bom, rio verdadeiro*
3. **Tijuca** (nome de rio do Rio de Janeiro) – de **ty** – rio, água + **îuk** – podre: *rio podre, água podre*

4. **Paraíba** (estado brasileiro e nome de rio que banha sua capital) – de **pará** – rio grande ou mar + **aíb** – ruim, mau: *rio ruim*
5. **Paranapanema** (nome de rio que separa os estados de São Paulo e Paraná) – de **paraná** – mar ou rio grande + **panem** – imprestável: *rio imprestável*
6. **Bauru** (nome de município de São Paulo) – de **‘yβά** – fruta + **uru** – vasilha
7. **Peruíbe** (nome de município de São Paulo) – **de iperu** – tubarão + **‘y** – rio + **-pe** – em: no rio dos tubarões

1. Poti i pyrang. Poti o-‘ytab ty-îuka pupé.
2. ‘Yβά o-kuî ybyrá suí. ‘Yβά i îuk.
3. Kunumi-aíb-a o-só pará-gûasu-pe.
4. Abá-panema o-ker pirá-îy-pe.
5. Iperu o-sem paraná suí.
6. ‘Yβά-îuka o-îkó uru pupé.
7. Kunhã-aíba o-nhe’eng aba-panema supé.
8. Iperu-panema o-‘ytab pira-îy-pe.

LIÇÃO 5

*“Eu fui ao **Itororó** beber água e não achei..”.*

Que quer dizer *Itororó*?

“Ele estava numa pindaíba...Até fome passava?”

Donde vem tal expressão?

A RELAÇÃO GENITIVA EM TUPI

Em tupi não existe posposição correspondente à preposição *DE* do português, que exprime uma relação de posse como “*casa de Pedro*”, ou outras relações como “*faca de prata*” (relação de matéria), etc. Basta, para exprimi-las em tupi, juntar os dois substantivos em ordem inversa à do português, como faz o inglês, por exemplo, em “*Peter’s house*” (“*casa de Pedro*”) ou como faz o alemão em “*Volkswagen*” (“*carro do povo*”). Tal relação que leva, em português, a preposição *DE* e que exprime posse, pertença, origem, qualidade, atribuição de algo a alguém, etc., é a que chamaremos “*relação genitiva*”. Chamaremos o primeiro termo da relação genitiva de *genitivo* ou *determinante*. **Ex.:**

mãe de Pindobuçú	- Pindobusu sy
rio do tatu	- tatu ‘y (donde <i>Tatuí</i>)
rio do jacaré	- îakaré ‘y (donde <i>Jacareí</i>)
enseada do rio	- ‘y kûá
navio dos portugueses	- peró ygar-usu
língua dos índios	- abá nhe’enga
jorro d’água	- ‘y tororoma (donde <i>Itororó</i>)
planta de anzol (vara de pescar)	- pindá ‘yba (donde <i>pindaíba</i>)
menino de pedra	- itá kunumi (donde <i>Itacolomi</i>)
prato de pedra	- itá nha’e (donde <i>Itanhaém</i>)

Exercício 9**Verta para o tupi:**

1. A mãe de Pedro é bonita.
2. A toca da onça é comprida.
3. O filho de Maria é bom.
4. Nadei no rio dos peixes.

5. Pedro nadou no rio dos gravatás.
6. Dormi na toca das araras.
7. Maria ficou no rio dos tatus.
8. Vou para a enseada de pedra.
9. Maria mora na casa de pedra.
10. O rio dos siris é bonito.

Verta para o tupi com base no vocabulário mnemônico dado abaixo:

1. **Pari** (nome de bairro de São Paulo): **pari** – canal para apanhar peixes
2. **Itaquera** (bairro de São Paulo): **itá** – pedra + **ker** – dormir – pedra dormente
3. **Capibaribe** (nome de rio de Pernambuco) – **kapibara** – capivara + ‘y – rio + **-pe** (posposição) – em
4. **Itaporoca** (município da Paraíba) – **itá** – pedra + **porok** – explodir – *pedras explodidas* ou *explosão das pedras*
5. **Pirapora** (município da Bahia) – **pirá** – peixe + **por** – pular – *pulo dos peixes* ou *peixes que pulam*
6. **Iquiririm** (rua de São Paulo) – ‘y – rio + **kyriri** – silencioso
7. **carioca** (nome de quem nasce na cidade do Rio de Janeiro) – de **kariió** – carijó – nome de grupo indígena + **oka** – casa – *casa de carijós*

1. A capivara saiu do pari.
2. O carijó pulou dentro do rio.
3. O carijó silencioso dormiu dentro da casa.
4. A casa explodiu.

5. A capivara dormiu no rio das pedras.

LIÇÃO 6

*Taquarenduva, Mantiqueira, Itaipu, Pindamonhangaba,
Pernambuco, Catanduva, Nuporanga, Garanhuns...*

Depois de ler esta lição, você saberá o que esses nomes significam.

ALGUMAS REGRAS FONÉTICAS

Quando uma consoante surda (K, T, P, S) vier depois de um fonema nasal numa composição ou numa afixação, ela se nasaliza, a não ser que já exista outro fonema nasal no vocábulo onde aparece a consoante surda. Mesmo caindo o fonema nasal, a vogal anterior continua nasal. Assim:

<p>K torna-se NG T torna-se ND P torna-se MB ou M S torna-se ND</p>

Ex.:

kunumi+ katu > **kunumi-ngatu** - menino bom
nhu + -pe > **nhu-me** - no campo
mena + sy> **men(a)-ndy**> **mendy** - mãe de marido, sogra

Agora veja:

kunumi-porang-a – *menino bonito* – Em **porang** já existe um fonema nasal (**ng**). Sendo assim, o **p** não se nasaliza diante do fonema nasal final de **kunumi**.

Tupã sy – *a mãe de Deus* – Não há composição aqui. Assim, o **s** não se nasaliza (v. §58).

kunhã-kane'õ – *mulher cansada* – O **k** de **kane'õ** não se nasaliza porque já existe outro fonema nasal no vocábulo.

nhe'enga + *katu* > *nhe'e(nga)-ngatu* > **nhe'e-ngatu** – língua boa, fala boa

tetama + *-pe* > *teta(ma)-me* > **tetã-me** – na região, na terra

Exercício 10

Para praticar a aplicação das regras fonéticas, verta para o tupi as composições acima e aprenda o significado do nome de muitas localidades brasileiras:

1. ajuntamento de cana de açúcar (canavial) (cidade de São Paulo)
2. mulher cansada
3. no campo
4. na região
5. camarão vermelho
6. enseada de mar (cidade do Paraná)
7. mata branca (nome de vegetação do sertão nordestino)
8. na rede (de dormir)
9. barulho de passarinhos
10. o barulho do passarinho (sem comp.)
11. lugar de fazer anzóis
12. dança de mulher
13. fenda de mar (nome de estado brasileiro)
14. ossos de passarinho
15. pião de menino
16. ajuntamento de passarinhos
17. a mãe do marido (sem comp.)

18. nuvem bonita
 19. ajuntamento de cerrado (nome de município de São Paulo)
 20. prato comprido
 21. campo silencioso
 22. campo dos guarás (nome de município de Pernambuco)
 23. na bica d'água
 24. gotas de chuva (nome de serra de Minas Gerais)
 25. a dança da mulher

VOCABULÁRIO		fumo	- petyma
Ajuntamento	- tyba	gordo	- kyrá
alto	- puku	gota	- tykyra
barulho	- pu	hálito	- pytu
bica d'água	- 'y-tororoma	leproso	- piryty
bom	- katu	lugar de fazer anzóis	- pindá-monhang-
bonito	- porang		
branco	- ting	aba	
cabeça	- akanga	mãe	- sy
caixa	- karamemûã	mar	- paranã
camarão	- poti	marido	- mena
campo	- nhu	menino	- kunumi
cana de açúcar	- takûar-e'e	mulher	- kunhã
cansado	- kane'õ	nuvem	- ybatinga
cerrado (tipo de vegetação do Bra- sil)	- ka'a-atã	osso	- kanga
chuva	- amana	passarinho	- gûyrá-'i
comprido	- puku	pião	- pyryryma
conhecer	- kuab	prato	- nha'e
dança	- poraseîa	querer	- potar
enseada	- kûá	rede (de dormir)	- ini
fenda	- puka	região	- tetama
fígado	- py'a	silencioso	- kyriri
		sujo	- ky'a
		vermelho	- pyrang

LIÇÃO 7

“Kunumi o-î-kutuk o pereba pinda’yba pupé pindamohanga-pe.”

O curumim cutucou sua pereba com a pindaíba em Pindamohangaba (i.e., no lugar de fazer anzóis)...

OS VERBOS TRANSITIVOS

Todo verbo transitivo em tupi pode levar o objeto a três posições diferentes:

a - **Anteposto ao verbo**

Pindá a-î-monhang. – Anzol faço. É a colocação mais comum do objeto em tupi.

b - **Incorporado no verbo**

A-*pindá*-monhang. – Faço anzol – O objeto, nesse caso, fica entre o prefixo *a-*, *ere-*, *o-*, etc. e o tema verbal. É o que chamaremos de *objeto incorporado* (que é uma forma de composição em tupi). Aplica-se, aí, então, a regra fonológica 3 (lição 3):

c - **Posto ao verbo**

A-î-monhang *pindá*. – Faço anzol.

Se o substantivo objeto não ficar incorporado no verbo, aí ficará o *pronomes objetivo da 3ª pessoa -Î-*, mesmo que o substantivo correspondente ao objeto esteja presente na oração.

Ex.: MONHANG (fazer)

a-î-monhang pindá - faço; fiz anzol

ere-î-monhang pindá - fazes; fizeste anzol

o-î-monhang pindá - faz; fez anzol

oro-î-monhang pindá - fazemos; fizemos anzol (excl.)

îa-î-monhang pindá - fazemos; fizemos anzol (incl.)

pe-î-monhang pindá - fazeis; fizestes anzol

o-î-monhang pindá - fazem; fizeram anzol

Literalmente **A-î-monhang pindá** significa *Faço-o o anzol*, com um objeto pleonástico.

Outro exemplo: KUTUK (espeter, furar)

a-î-kutuk pereba - espeto; espetei a ferida

ere-î-kutuk pereba - espetas; espetaste a ferida

o-î-kutuk pereba - espeta; espetou a ferida

oro-î-kutuk pereba - espetamos a ferida (excl.)

îa-î-kutuk pereba - espetamos a ferida (incl.)

pe-î-kutuk pereba - espetais, espetastes a ferida

o-î-kutuk pereba- espetam, espetaram a ferida

Diz-se em português: *Faço a comida*, ou então: *Faço-a; Conheço os meninos* ou então: *Conheço-os*. Em tupi, porém, se o substantivo objeto não estiver incorporado no verbo, dir-se-ia algo correspondente a *faço-a a comida* ou *conheço-os os meninos*, isto é, usa-se um objeto pleonástico.

Observação importante

Com os verbos monossilábicos usa-se *-îo-* (ou *-nho-*, antes de nasais).

Ex.: **SOK** (socar, pilar)

a-îo-sok akaîu – soco o caju

ere-îo-sok akaîu – socas o caju

o-îo-sok akaîu – soca o caju, etc.

Quando **Î** ficar junto de um outro **Î** ou **I**, há, geralmente, a fusão dos dois num único **Î**.

Ex.:

a-î-îuká > a-îuká – mato-o **o-î-îuká > o-îuká** – mata-o

a-î-ityk > a-îtyk – atiro-o **o-î-ityk > o-îtyk** – atira-o

LIÇÃO 8

Por que a índia Iracema de José de Alencar chamou seu filho, o primeiro cearense, de MOACYR?

A VOZ CAUSATIVA

Veja estas duas frases:

a – Gûarini o-sem o taba suí.

O guerreiro saiu de sua aldeia.

b – Gûarini o-î-mo-sem gûaîbi o taba suí.

O guerreiro fez a velha sair da sua aldeia.

Como você pode perceber, na frase *b* o sujeito (**gûarini**) faz alguém praticar uma ação, em vez de ele mesmo praticá-la, como na frase *a*. Na frase *b*, o guerreiro fez a velha sair. A velha é o **agente imediato** e o guerreiro é o **agente mediato**. Isso é o que chamamos de **voz causativa**, ou seja, aquela em que alguém causa uma ação ou um processo, mas não os realiza. Quem os realiza é outra pessoa.

Em tupi, a voz causativa é formada antepondo-se o prefixo **MO-** a verbos intransitivos, substantivos, adjetivos, partículas etc.

sem – sair	mo-sem	- fazer sair
îebyr – voltar	mo-îebyr	- fazer voltar
eté – verdadeiro; honrado	mo-eté	- honrar; legitimar, louvar

akub – quente	mo-akub	- esquentar
abaré - padre	mo-abaré	- tornar padre, fazer padre:
<i>A-î-mo-abaré Pedro.</i>	Faço Pedro ser padre. (Anch., <i>Arte</i> , 48v)	
paîé - curandeiro	mo-paîé	- tornar pajé, fazer ser pajé
endy (t-) – luz	mo-endy	- iluminar, acender
<i>Oro-î-mo-endy t-atá.</i>	Acendemos o fogo.	

TRANSFORMAÇÕES FONÉTICAS COM MO-

MO- é sílaba nasal. Produz nasalização das consoantes K, T, P e S (regra fonológica 6, § 78).

- Ex.:** **mo- + pak** (acordar) > **mo-*mbak*** – fazer acordar
mo- + ker (dormir) > **mo-*nger*** – fazer dormir
mo- + tykyra (gota) > **mo-*ndykyr*** – fazer gotejar, destilar
mo- + só (ir) > **mo-*ndó*** – fazer ir

Em **mo- + tym** > **motym**, não há nasalização porque já há uma nasal no tema verbal (regra fonológica 6, § 78).

Exercício 11

Verta para o tupi com base no vocabulário mnemônico apresentado abaixo e no que já conhece:

1. Guataporanga (município de São Paulo) – de **guatá** – caminhar, caminhada + **porang** – bonito – caminhada bonita
2. Jaguatirica: **îagûara** – onça + **tyryk** – escapular – *onça que escapule, onça arisca*
3. graúna – nome de pássaro: **gûyrá** – pássaro + **un** – preto, escuro – pássaro preto
4. Tucuruvi (nome de bairro de São Paulo) – **tukura** – gafanhoto + **oby** – verde

5. Tapirapé – nome de grupo indígena – de **tapi’ira** – anta + **(a)pé** – caminho – caminho de antas (era o nome que os antigos índios da costa do Brasil davam à Via Láctea.)
6. Itaipu (nome de usina hidrelétrica do Paraná) : **itá** – pedra + ‘**y** – rio + **pu** – barulho, ruído – *barulho do rio das pedras*
7. Ajuruoca (localidade de Minas Gerais) < **aîuru** – variedade de papagaio + **oka** – casa, reduto: *casa de papagaios*
8. Ipiranga (nome de bairro de São Paulo) < ‘**y** – rio, água + **pyrang** – vermelho – *rio vermelho, água vermelho*
9. Iraci (nome de mulher) – < **eíra** – mel + **sy** – mãe – *mãe do mel, abelha*
10. Ipanema (nome de bairro do Rio de Janeiro) < **upaba** – árvore + **nem** – fedorento
11. Urucu < **uruku** – nome de planta que fornece tinta vermelha para tingir o corpo.
12. Bartira (nome de mulher) < **mbotyra** – flor
13. Taquarenduva (município de São Paulo) < **takûara** – taquara, variedade de bambu + **e’e** – doce + **tyba** – ajuntamento
14. tiquinho (como um tiquinho de café...) – de **tykyra** – gota, pingo
15. Mantiqueira (nome de serra de Minas Gerais) – de **amana** – chuva + **tykyra** – gota: gotas de chuva
16. **Ibiara** (nome de localidade da Paraíba) – de **yby** – terra + **ar** – cair: terra caída
17. Ubaporanga (localidade de Minas Gerais) – de *ybaka* – céu + *porang* – bonito: céu bonito

1. O menino fez feder a casa.
2. A onça fez escapular o menino.
3. Avermelhei a mãe de Pedro com urucu.

4. O barulho das antas fez escapular os pássaros verdes.
5. Embelezei a casa com as flores vermelhas.
6. Pretejei o menino com a água escura.
7. As flores esverdeiam o lago bonito.
8. As flores embelezam o caminho das onças.
9. O barulho das antas faz andar o menino.
10. O mel adoça a água.
11. A gota de chuva caiu do céu.

O SUBSTANTIVO TYBA

O substantivo **TYBA**, do tupi, forma muitos topônimos no Brasil. Ele significa “reunião”, “ajuntamento”, “multi-dão”. Tal coletivo realiza-se, em português, de várias maneiras: **-tiba, -tuba, -nduva, -ndiva, -tuva, -tiva**.

Exercício 12

Para conhecer topônimos com tal forma, complete as palavras cruzadas. (Certos nomes de plantas são tomados do tupi sem alterações fonéticas.)

1. Cidade paulista cujo nome, em tupi, significa “ajuntamento de sal” (sal : **îukyra**)
2. Cidade paulista cujo nome, em tupi, significa “ajuntamento de cobras” (cobra : **mboîa**)
3. Nome de cidade paulista que significa “ajuntamento de araquês”
4. Nome de cidade paulista que significa “ajuntamento de mata dura”, ou seja, de cerrado (duro : **atã**)
5. Nome de localidade de Minas Gerais que significa “reunião de emas” (ema **nhandu**)
6. Nome de estrada do município de São Bernardo do Campo, SP, que significa “ajuntamento de taquara-faca” (faca: **kysé**)

7. Nome de rua de São Paulo que significa “*ajuntamento de sapê*”
8. Nome de serra do Rio de Janeiro que significa “*ajuntamento de palmeiras*” (palmeira: **pindoba**)
9. Nome de cidade paulista que significa “*reunião de caraguatás*”
10. Nome de vila de São Paulo que significa “*reunião de andorinhas*” (andorinha: **taperá**)

LIÇÃO 9

“A mulher sapeca o porco...”

Donde vem *sapecar*?

OS VERBOS PLURIFORMES

Os verbos pluriformes recebem pronome objetivo -S- no indicativo, permissivo e imperativo.

Ex.: APEK – sapecar, chamuscar, queimar ligeiramente

indicativo

A-s-apek kunhã - sapeco a mulher

Ere-s-apek kunhã - sapecas a mulher

O-s-apek kunhã - sapeca a mulher

Oro-s-apek kunhã - sapecamos a mulher (excl.)

Îa-s-apek kunhã - sapecamos a mulher (incl.)

Pe-s-apek kunhã - sapecais a mulher

O-s-apek kunhã - sapecam a mulher

Indicaremos os verbos pluriformes com (S):

Ex.: aûsub (s) – amar epîak (s) – verapek (s) – sapecar

Exercício 13

Verta para o tupi com base no vocabulário mnemônico apresentado abaixo e no que já conhece:

1. **Paranapiacaba** (nome de serra do Sudeste) – de **paranã** – mar + **epîak (s)** – ver + **-aba** – lugar – lugar de ver o mar
2. **Caçapava** (município de São Paulo) – de **ka'a** – mata + **asab (s)** – atravessar, cruzar + **-aba** – lugar
3. **Cunhaú** (município do Rio Grande do Norte) – de **kunhã** -mulher + **'y** – rio: rio das mulheres
4. **Ibitipoca** (localidade de Minas Gerais) – de **ybytyra** – montanha + **pok** – estourar: montanha estourada (i.e., com grutas)
5. **Maíra** (nome próprio de mulher) – de **maíra** – nome de entidade mitológica dos antigos índios da costa que serviu para designar os franceses, que os índios supunham ser criaturas sobrenaturais. Significa, assim, *francês*.
6. **Jaguaquara** (localidade da Bahia) – de **îagûara** – onça + **kûara** – toca: toca da onças
7. **Taiaçutuba** (nome de ilha do Amazonas) – de **taîasu** – porco (do mato) + **tyba** – ajuntamento, grande número
8. **Guaibim** (localidade da Bahia) – de **gûaîbi** – velha
9. **Tatajuba** (localidade do Ceará) – de **tatá** – fogo + **îub** – amarelo: fogo amarelo
10. **Itacolomi** (formação rochosa de Minas Gerais) – de **itá** – pedra + **kunumi** – menino: *menino de pedra*

1. A mulher vê o céu azul.
2. O menino atravessa a montanha amarela.
3. A mulher má atravessa o mar dentro do navio do francês.
4. O francês viu a mulher dentro da toca da onça.
5. A velha sapecou o porco dentro de sua casa.
6. A mulher bonita sapecou o francês dentro do fogo.

7. O menino ama a velha.
8. Amo as mulheres. As mulheres amam o francês.

LIÇÃO 10

Ibirapuera, Anhanguera, Capoeira, Pariquera...

Que significa *-uera*?

O TEMPO NOMINAL EM TUPI

Em tupi existe o tempo do substantivo. Para tanto, usam-se os adjetivos RAM (*futuro, promissor, que vai ser*), e PÛER (*passado, velho, superado, que já foi*), que recebem, na composição, o sufixo -A: RAM-A, PÛER-A. Eles são tratados, também, como se fossem sufixos, apresentando, então, as formas -ÛAM-A (*-AM-A*) e -ÛER-A (*-ER-A*). **Ex.:**

ybyrá – árvore

ybyrá-ram-a – *a futura árvore* ou *o que será árvore* (Diz-se, por exemplo, de uma muda ou de um arbusto.)

ybyrá-pûer-a – *a ex-árvore* ou *a árvore caída* (Diz-se, por exemplo, de um tronco seco caído ou de uma árvore morta.)

A-î-monhang xe r-emi-'u-rama – *Faço minha comida* (que ainda não está pronta)

A-î-monhang xe r-emi-'u-pûera – *Fiz minha comida* (que já foi deglutida)

Com substantivos oxítonos, RAM(A) e PÛER(A) mantêm as consoantes R- e P-, respectivamente.

Ex.: **xe só-rama** – *minha futura ida*

xe só-pûera – *minha passada ida*

Com substantivos paroxítonos, RAM(A) e PÛER(A) assumem formas com ditongo ou vogal iniciais: ÛAM(A), AM(A); ÛER(A), ER(A), respectivamente.

Em regra geral, os substantivos paroxítonos perdem o sufixo -A e juntam -ÛAM(A) ou -ÛER(A).

Ex.: **Anhanga** – diabo **Anhang-ûama** – futuro diabo
Anhang-ûera - o que foi diabo ou diabo velho
oka – casa **ok-ûama** – futura casa

A labial *B* cai diante de -ÛAM(A) e -ÛER(A). Antes da semivogal, nos ditongos -ÛA e -ÛE, aparece frequentemente *G* (v. a regra fonológica 2, lição 3, § 48)

Ex.: peasaba – porto peasa-(g)ûama – futuro porto
peasa-(g)ûera - o que foi porto; *porto velho*

Exercício 14

Relacione as colunas para saber a origem e o significado dos seguintes nomes:

1. Ibirapuera () aldeia extinta
2. Tabatinguera () ossada, osso fora do corpo
3. Anhanguera () mata extinta
4. Piaçaguera () diabo velho
5. tapera () barreira branca esgotada
6. capoeira () rio extinto
7. quirera () porto extinto
8. Pariquera () árvore caída, árvore velha
9. Tipuera () o que foi grão, grânulo
10. Canguera () barragem extinta

VOCABULÁRIO

eíra > mel; **tobatinga** > barro branco como cal, barreira branca; **peasaba** > porto, embarcadouro; **kuruba** > bolota, grão, caroço; **pari** > canal para apanhar peixes; **t-y** > rio, líquido; **kanga** >osso (enquanto está no corpo)

**E-BOOK:
TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E LEITURA**

Simone Regina de Oliveira Ribeiro (UNIGRANRIO)

monyregina@hotmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

1. Introdução

Os avanços da humanidade em direção a evolução de formas e possibilidades de leitura e da escrita estão diretamente ligados à capacidade criativa do homem de construir e lançar mão dos recursos tecnológicos disponíveis. O homem cria, modifica, transforma o mundo a partir das intervenções que estabelece com os recursos tecnológicos ao seu dispor em tempos e lugares variados, e desta forma faz e transmite cultura.

A humanidade percorreu um longo caminho desde as primeiras marcas deixadas nas rochas, pedras e cavernas com intenção de transmitir uma mensagem ou de registrar um fato. Embora admitamos que as primeiras marcas não muitas vezes transmitissem uma mensagem clara e precisa aos seus semelhantes, é preciso reconhecer que delas surgiram os sofisticados elementos que garantem na atualidade a capacidade de transmissão de conhecimentos, memórias e heranças culturais de geração a geração.

Ao longo do tempo o homem tem produzido textos escritos nos mais variados suportes, sejam eles em pedra, papel ou mídias digitais. Com os novos suportes, surgem novas formas de comunicação, novos gêneros, novas possibilidades de comunicação.

Com os avanços tecnológicos, a arte de ter acesso às informações e de narrar histórias transforma a relação do homem com os textos e de maneira surpreendente a relação do homem com as ferramentas de comunicação e os dispositivos tecnológicos. Lajolo e Zilberman afirmam que:

Com o passar do tempo, a difusão da escrita acompanhou-se da multiplicação de suportes que garantiram o seu registro: tabuletas de argila, madeira, pedra, pergaminho, papel, disco rígido, CD e *pen-drive*, a escrita experimentou as possibilidades mais diferentes de armazenamento, algumas mais frágeis, outras supostamente mais resistentes, capazes de conservar o seu conteúdo por séculos. Essas mutações são acompanhadas pela variedade de formatos

que a escrita assumiu, pelos distintos instrumentos de fixação (o estilete, o lápis, o teclado, o *mouse*), pelas diferenças ortográficas, pelas discussões de seus padrões (culto ou popular, urbano ou rural) e sobre o modo mais correto de se expressar. (2009, p. 29)

A partir dos avanços, a sociedade emprega diferentes formas de produção e leitura de textos, bem como presencia mudanças nas práticas educacionais. Em outras palavras, as mudanças nas formas e tecnologias de registro e divulgação de textos impactam a educação e a relação do aluno e do professor com o conhecimento. Isto pode ser visto com os livros, a invenção da imprensa, dispositivos de cópia e impressão de textos (como máquinas de fotocópia, impressoras, por exemplo).

Nos últimos anos, a sociedade é convidada, por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a explorar novas possibilidades de comunicação como os *livros eletrônicos*, também chamados de *livros digitais* e *e-books*.

Uma tendência para os próximos anos é a ampliação da oferta de *e-books* por editoras, livrarias e empresas afins. Em parte, isto se deve ao processo de popularização de dispositivos móveis portáteis como *tablets*, *smartphones* e *e-readers* (dispositivos tecnológico voltado para a leitura de *e-books*).

Portanto, este trabalho tem como objetivo discutir questões relativas ao e-book tais como suas características, vantagens, desvantagens, aspectos tecnológicos. O foco, de certa forma, está na realidade brasileira, já que em outros países o mercado editorial de livros digitais já se encontra mais consolidado e avançado. Evitaremos discussões demasiadamente técnicas destes. Na medida do possível, estabelecemos uma breve visão sobre o estado presente dos e-books no Brasil e possíveis tendências. Assim, o texto tem natureza mais introdutória sobre este assunto que ainda é pouco discutido no campo acadêmico, especialmente no campo de Letras. Isto se reflete na dificuldade de encontrar livros publicados sobre este tema.

2. Afinal, o que é o e-book?

O termo inglês *e-book* é uma abreviação de “*electronic book*”, cuja tradução é *livro eletrônico*. Assim como é possível estabelecer uma associação de correspondência da carta para o *e-mail*, do diário para o *blog*, fazemos do livro impresso para o *e-book*. A diferença básica entre

os primeiros e os últimos é que, aqueles estão diretamente ligados à impressão e estes às mídias eletrônicas.

Ednei Procópio (2010), no livro *O livro na era digital: o mercado editorial e as mídias digitais*, apresenta uma discussão detalhada sobre os *e-books*, discutindo entre, outras coisas características, história, questões de software e hardware. Trata-se, portanto, de uma obra em língua portuguesa de grande importância para quem pretende estudar ou pesquisar sobre o tema.

Nas livrarias, principalmente nos sites destas, as denominações *e-books* e *livros digitais* são empregadas muito mais frequentes que *livros eletrônicos*.

Na maioria das vezes os *e-books* são versões digitais dos livros impressos, com conteúdos idênticos. Neste caso, as diferenças essenciais são: a) o suporte para a leitura (papel ou dispositivos digitais) e b) preço menor para as versões digitais, que podem ser baixadas logo após o processamento da compra. No caso de uma compra online, o livro fica disponível para downloads em poucos minutos, sem a necessidade de aguardar a entrega.

Os formatos mais frequentes para os *e-books* são: a) PDF (Portable Document Format), e; b) *ePub* (Electronic Publication). A preferência pelo formato PDF se deve ao fato de ser um formato de arquivo mais universal (compatível praticamente com todos os computadores e smartphones) que o *ePub*. Em muitos casos, o consumidor pode escolher o formato do *e-book* para *download*. Convém apontar que as publicações acadêmicas, tanto as publicadas online como em mídias portáteis como CD-Roms, são feitas em PDF. As publicações deste Congresso, por exemplo, são um exemplo disso. As revistas acadêmicas eletrônicas também são na sua grande maioria publicados em PDF.

3. Estatísticas, tendências e *e-books* no Brasil

O fascínio das sociedades pelas tecnologias de acesso e compartilhamento de dados pela internet provoca uma mudança também no mercado econômico, que refletirá na organização da sociedade como um todo. De acordo com estudo realizado pela IDC Brasil, líder em inteligência de mercado, serviços de consultoria e conferências com as indústrias de Tecnologia da Informação e Telecomunicações, a venda de smartpho-

nes disparou no Brasil no ano de 2012, quando as vendas subiram 78% em relação a 2011 (*O Estadão*, 2013).

Para a IDC a tendência é que este mercado cresça ainda mais diante da queda dos preços dos aparelhos e das ofertas atraentes de pacotes de dados pelas operadoras de celulares do país. De acordo com dados da consultoria IDC em 2013, a venda de smartphones cresceu 86% apenas no primeiro trimestre, em relação ao mesmo período do ano anterior (*Zero Hora*, 2013).

Outro aparelho que despontou no comércio tecnológico foi o *tablet*. Segundo a consultoria IDC (IDC, 2013), este dispositivo foi o líder de venda no ano de 2012, quando apresentou uma elevação de 171% a mais que no ano de 2011.

Estes dados de mercado ajudam a justificar a compreensão dos *e-books* como uma tendência, que deve sofrer significativa expansão nos próximos anos. Afinal, os crescentes índices de consumo de dispositivos tecnológicos devem influenciar a escolha de muitos por publicações digitais, como os *e-books*. Se uma bolsa, pasta ou mochila pode carregar um pequeno número de livros, os dispositivos podem armazenar centenas ou milhares de livros digitais. Em outras palavras, bibliotecas podem ser facilmente transportadas de um lado para o outro em dispositivos diversos, como *notebooks*, *ultrabooks*, *tablets*, *e-readers* e *smartphones*.

Este movimento tecnológico da sociedade transforma as relações sociais, culturais, políticas, filosóficas, literárias, econômicas. Novas representações surgem a partir de uma nova ordem mundial que se estabelece ancorada nas mídias de comunicação e informação. De acordo com Lévy (1993, p. 16),

basta que alguns grupos sociais disseminem um novo dispositivo de comunicação, e todo o equilíbrio das representações e das imagens será transformado, como vimos no caso da escrita, do alfabeto, da impressão, ou dos meios de transporte modernos.

Convém apontar também o crescimento na divulgação gratuita e na comercialização do livro eletrônico na esfera acadêmica e fora dela. Pesquisas realizadas no Brasil já podem ser acessíveis no formato eletrônico em bibliotecas virtuais de universidades, mas destacamos o banco de teses da CAPES¹⁸, a biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

¹⁸ Acesso em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

(BDTD)¹⁹, com um acervo com mais de 200 mil teses e dissertações publicadas de acesso gratuito.

Não é preciso recorrer a estatísticas para perceber que o comércio de livros digitais no Brasil encontra-se em estágio inicial, principalmente em publicações nacionais. Ainda são poucas as editoras e livrarias que oferecem este tipo de livro e o acervo é nitidamente bastante limitado.

Recentemente o Brasil recebeu grandes livrarias digitais online, a Amazon e Google Play, grandes nomes no momento que devem intensificar a produção e comercialização dos *e-books*. Outras livrarias, já tradicionais no Brasil, também comercializam este tipo de publicação. Com isso, uma tendência é que editoras publiquem mais, no entanto alguns especialistas sinalizam vantagens e desvantagens na publicação em larga escala do *e-book*.

Embora, conforme já apontado, o mercado nacional ainda esteja em estágio inicial, já chama a atenção que algumas editoras e livrarias buscam estimular que autores publiquem *e-books* com o auxílio de plataformas online como o *Publique-se!* (da Livraria Saraiva)²⁰ e *edoAutor*²¹. Possibilidades como estas devem estimular que muitos autores, inclusive educadores, publiquem suas obras em formato digital, com fins lucrativos ou não. Há livrarias como a Amazon²² que permitem que autores façam *uploads* de seus livros digitais para comercialização.

4. Entre resistência, vantagens e desvantagens

Há ainda muitas críticas ao formato eletrônico do livro. Para alguns críticos, esta ferramenta digital não poderá substituir os prazeres da leitura, no manusear, do folhear um livro impresso. Mas, diante de um olhar mais atento, pode-se perceber que algumas críticas sinalizam níveis de resistência à tecnologia por muitas pessoas.

¹⁹ Endereço eletrônico do BDTD – IBICT <http://www.ibict.br>

²⁰ http://www.livrariasaraiva.com.br/publique-se/?utm_source=site&utm_medium=sky_index&utm_campaign=20130520_publicar_se&PAC_ID=32842 Acesso em: 25-07-2013.

²¹ <http://www.edoautor.com.br/default.aspx> Acesso em: 25-07-2013.

²² https://kdp.amazon.com/self-publishing/signin/192-1888013-0145028?ie=UTF8&language=pt_BR Acesso em: 25-07-2013.

A resistência pode ter várias motivações como o medo do novo, insegurança no uso de dispositivos tecnológicos, incompreensão da tecnologia, entre outros. Publicações sobre letramento digital, alfabetização tecnológica e cibercultura apontam que muitas das resistências à tecnologia resultam de dificuldades de aceitação do novo e a “choques” entre culturas e gerações. O CD de música, por exemplo, já sofreu resistência por ser acusado de ter um som puro demais, que atrapalharia algumas percepções musicais. Assim, como a televisão não acabou com o cinema e o teatro, o livro digital não acabará com os livros impressos. Não são, portanto, incompatíveis. Algumas editoras comercializam de forma combinada as duas formas de livros.

Entre as vantagens dos *e-books* podemos destacar: a) a facilidade de acesso e a praticidade no armazenamento e transporte de várias obras em um único dispositivo móvel; b) obras podem ser adquiridas com rapidez; c) menor custo; d) questões ecológicas, já que economizam uma quantidade grande de papel.

Por outro lado, os *e-books* também podem apresentar desvantagens ou limitações. Muitas pessoas relatam preferência de leitura no papel. Imprimir *e-books* amplia o seu custo, podendo ficar até bem mais caro que o livro impresso, principalmente se for grande e colorido.

Dependendo do tipo de licença de venda e uso, o dispositivo pode ficar restrito a um dispositivo específico (por exemplo, apenas no computador). Neste caso, ele não pode ser lido em diferentes dispositivos. No processo de compra, o consumidor deve estar atento a isso.

Outro fator que merece menção é a natureza muitas vezes analógica da maioria dos livros digitais. Eles são concebidos como livros analógicos, impressos, e apenas são disponibilizados em formato digital. Neste caso, o livro digital reproduz o livro impresso, sem aproveitar as possibilidades de emprego de recursos de hipertextualidade, interatividade e multimídia. Neste caso, são livros de texto e imagem, quando poderiam por exemplo, ter som, vídeos, funcionalidades interativas e atividades combinadas com a internet. Poderíamos dizer que trata-se de um livro com DNA analógico em corpo digital. Em outras palavras, as tecnologias digitais são empregadas basicamente na sua produção (diagramação, por exemplo) e na sua distribuição (venda em formato digital).

5. *Leitura e Tecnologia*

Pesquisadores afirmam que a relação do homem com a internet e seus recursos não podem ser entendidos simplesmente como uma relação tecnológica. Pretto (2003) afirma que as mudanças decorrentes das relações dos homens e os recursos tecnológicos tornou-se um divisor de águas no sentido cultural. Desta relação entre o homem e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação surgem novas formas de práticas sociais, culturais, educacionais e discursivas, que tem sido alvo de pesquisas sob denominações como *cibercultura* e *cultura digital* (LÉVY, 1993; SANTAELLA, 2010; FANTIN & RIVOLTELLA, 2013).

Xavier (2010) afirma que o processo da globalização e seus desdobramentos podem ser considerados o nascer de uma nova ordem mundial com profundas influências da tecnocracia que alterou as relações na economia, na ideologia, entre outras áreas. O filósofo francês Pierre Lévy (1993) defende o pressuposto que as tecnologias não estão limitadas às questões técnicas, mas, sobretudo, às questões políticas que influenciam não apenas a relação do homem com a máquina, mas as relações sociais, cognitivas através de leitura e escrita pela informática-internet.

No que se refere à comunicação, pesquisadores de diversas áreas reconhecem e discutem as relações entre a tecnologia e as práticas discursivas. Trabalhos sobre letramento digital, gêneros textuais digitais, hipertexto são alguns exemplos. Conforme aponta Ribeiro (2012, p. 793)

Mudanças significativas são percebidas na escrita, na leitura, ou mesmo nas múltiplas leituras no hipertexto virtual. Desafios novos que nos colocam diante da busca por respostas, que nos permitam entender com mais clareza como a linguagem mediadas pelo computador e a internet estão sendo usadas na prática e como elas são capazes de transmitir ideias, informações (...). (RIBEIRO, 2012, p. 793)

São grandes os avanços da computação para atender às formas de comunicação no espaço virtual, no ciberespaço. É possível usar imagens, sons, vídeos, *emoticons*... Marcuschi (2010) aponta, no entanto, que a linguagem escrita ainda predomina nas comunicações pela internet. Há pesquisadores que buscam caracterizar o discurso eletrônico, buscando compreender características, semelhanças, diferenças deste em relação às modalidades escrita e oral da língua.

Na literatura, podemos encontrar discussões sobre os efeitos das “telas” (dos dispositivos eletrônicos) na comunicação e na educação (GABRIEL, 2013).

Na cultura da tela, altera-se radicalmente o controle da publicação: enquanto, na cultura impressa, editores, conselhos editoriais decidem o que vai ser impresso, determinam os critérios de qualidade, portanto, instituem autorizações e definem o que é oferecido a leitores, o computador possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade: qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser; por exemplo, um artigo científico pode ser posto na rede sem o controle dos conselhos editoriais, dos *referees*, e ficar disponível para qualquer um ler e decidir individualmente sobre sua qualidade ou não. (SOARES, 2002, p. 155)

Os e-books podem oferecer possibilidades diversas de recursos devido às suas relações com as telas e o ciberespaço.

6. E-books e a educação

A relação do livro com a educação sempre foi muito íntima. Pensar em contexto educativo para a maioria das sociedades contemporâneas sem a presença do livro seria restringir o processo a uma formação oral.

Importa aqui destacar que o papel ocupado pelo livro na educação nas sociedades atuais garante a este recurso, impresso ou digital, um lugar de destaque na transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, seja ele enciclopédico, científico, acadêmico, religioso, econômico, político, filosófico, cultural, entre muitos outros.

A partir da invenção da prensa por Gutenberg no século XV (MULTIRIO, 2011), as práticas educativas ganham um novo patamar na sociedade, as produções de livros manuscritos em pequenas quantidades de exemplares cedem lugar para a produção em massa do mesmo conteúdo que, por sua vez, pode ser transportado para diferentes espaços e alcançar um maior número de pessoas. Por isso, a impressão é apontada como uma das tecnologias que teve impacto significativos nas atividades sociais, comunicativas e educacionais.

Briggs e Burke (2006), no livro *Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet* oferecem uma rica discussão sobre a história dos livros e suas consequências em diferentes esferas. Os autores falam do que tem sido apontado como “revolução da impressão gráfica”. Os pesquisadores relatam que a popularização da imprensa gráfica não se deu de forma uniforme e que por vezes encontrou resistência. Briggs e Burke (2006, p. 27) apontam que já no século XVI, que “com a multiplicação dos livros, as bibliotecas tiveram de ser ampliadas, ficou mais difícil en-

contrar um livro nas prateleiras, e os catálogos se tornaram cada vez mais necessários”.

No cenário atual, como o *e-book* impacta a educação? As bibliotecas virtuais e digitais são excelentes oportunidades de acesso a obras de gêneros variados. Muitas bibliotecas universitárias têm disponibilizado links e obras completas para livre acesso. Com a expansão do mercado do *e-book* o acesso à informação ficou mais rápido e barato, garantindo maior qualidade a formação daqueles que estão geograficamente distantes das grandes universidades e dos grandes centros urbanos. Assim, os *e-books* podem contribuir para processos inclusivos de acesso à cultura e à educação.

7. Educação a distância e livros

Alguns autores apontam que as primeiras atividades de educação a distância aconteceram mesmo antes da invenção da prensa, através das cartas escritas com intenção de transmitir uma mensagem, informações ou com propósito claro de instruções (SARAIVA, 1996, VILAÇA, 2010). No entanto, a partir da invenção da prensa, as práticas na modalidade a distância são então impulsionadas e expandem em territórios, rompem fronteiras para alcançar aqueles não contemplados pelos conhecimentos dos livros ou outros materiais impressos como guia didático, apostilas, cartilhas.

Saraiva (1996) comenta que o primeiro marco de EaD data de 20 de março de 1728, quando o professor de taquigrafia Cauleb Phillips, publica na *Gazeta de Boston* o anúncio com o seguinte fragmento: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”. (SARAIVA, 1996, p. 17).

O livro impresso ou outros materiais impressos foram essenciais para a primeira geração de EaD, a chamada de educação a distância por correspondência.

Outras gerações surgiram com o avanço da tecnologia como o rádio, a TV, o computador, a internet, mas o livro permanece presente em todos os processos educacionais a distância. Na antiguidade e na sociedade contemporânea é quase inimaginável pensar educação a distância sem o recurso do livro.

Recorremos a Lévy que corrobora com este pensamento sobre as relações no mundo permeado pela tecnologia e pela informática, para ele,

A sucessão da oralidade, da escrita e da informática com modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimentos fundados sobre a escrita ainda existem, é claro, e sem dúvida irão continuar existindo sempre. (LÉVY, 1993, p. 10)

Desta forma, afirmamos que desde os tempos antigos os livros tem sido fonte inesgotável de acesso à leitura e conhecimento, ferramentas essenciais nos processos educacionais. Com eles, conhecimento e cultura são transportados de um lado para o outro. São excelentes para estimular e viabilizar o desenvolvimento de letramentos e de práticas pedagógicas. Assim, as relações entre livros e educação são estreitas, mas é extremamente importante no cenário atual buscar maior compreensão das relações entre as ferramentas tecnológicas e a construção do conhecimento.

A atual geração de EaD (CAMPOS, 2007) é marcada pela forte presença da internet, da leitura de hipertexto, da construção coletiva, da presença de imagem, som, vídeo, não aboliu a presença do livro didático que em alguns programas são disponibilizados no formato impresso ou digital, além da leitura de livros específicos e acadêmicos também disponíveis em suportes impresso ou no formato de livro eletrônico o chamado *e-book*.

Dessa forma, assim como os materiais impressos já foram instrumentos de central importância nas primeiras gerações de educação a distância, hoje, com o predomínio da EaD mediada pela internet e, os e-books merecem atenção especial. Eles não devem apenas possibilitar o acesso a um livro ou “apostila” em formato digital, mas aproveitar as possibilidades oferecidas pelo hipertexto.

8. *Considerações finais*

Mesmo diante de dúvidas, críticas e resistências, estatísticas apontam para um panorama promissor em relação a publicação de e-books no Brasil, fato que se confirma com a abertura de grandes livrarias investindo neste mercado. Isto está associado à elevada quantidade de dispositivos móveis comercializados nos últimos anos, movimento que tende a aumentar.

Assim, os e-books devem ser pensados e analisados considerando uma série de fatores, que se expandem em diversas direções, não apenas na tecnológica. Portanto, não deve ser visto como um possível modismo ou como um inimigo dos livros impressos. Eles possibilitam diferentes experiências de leitura e estudos. Como tudo na vida, cada um deles (impresso e digital) apresenta especificidades, que dependendo dos contextos e das necessidades, podem oferecer vantagens e desvantagens.

Este trabalho teve natureza introdutória e, de certa forma, exploratória ao trazer algumas discussões técnicas, históricas e educacionais sobre os livros e *e-books*. Não se trata, no entanto, de uma história dos livros.

Antes de serem impressos ou digitais, são livros, e os livros desempenham um importante papel no desenvolvimento social, cultura e educacional da sociedade. Ao longo da história da escrita, novos suportes e tecnologias são empregados pelos homens. Em alguns casos, as mudanças podem trazer estranhamento e resistência. Tradição e modernidade não precisam se excluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, F. C. A. et al. *Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais*. Juiz de Fora: Editar, 2007.

BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jahar, 2006.

ESTADÃO, O. *Vendas de smartphones no Brasil crescem 78% em 2012*. São Paulo, 14/03/2013. Disponível em:

<<http://blogs.estadao.com.br/radar-tecnologico/2013/03/14/vendas-desmartphones-no-brasil-crescem-78-em-2012>>. Acesso em: 12-07-2013

IDC. *Mercado de tablets no Brasil foi o que mais cresceu em 2012*. 01/03/2013. Disponível em:

<<http://br.idclatin.com/releases/news.aspxid=1457>>. Acesso em 12-07-2013.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola*. Campinas: Papirus, 2013.

GABRIEL, M. *Educ@r: a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____. *Hipertexto e gêneros digitais: novas construções de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-81.

MULTIRIO. *A escola entre mídias*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presente, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: _____. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

PROCÓPIO, Ednei. *O livro na era digital: o mercado editorial e as mídias digitais*. São Paulo: Giz, 2010.

RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira. Linguagem e afetividade em EaD: questões interdisciplinares. 2012. *Cadernos do CNLF*, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, p. 792-804.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/downloadtextome000705.pdf>>. Acesso em: 29-06-2013.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em 10-07-2013.

VILAÇA, Márcio L. C. Educação a Distância e Tecnologia: conceitos, termos e um pouco de história. *Revista Magistro*, Unigranrio, vol. 01, n. 02, p. 89-101, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1197/801>>. Acesso em: 10-05-2012.

XAVIER, Antonio Carlos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 14-07-2013.

ZERO HORA. *Vendas de smartphones crescem 86% no Brasil em um ano*. 14/06/2013. Disponível em:

<<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/economia/tecnologia/noticia/2013/06/vendas-de-smartphones-crescem-86-no-brasil-em-um-ano-4170047.html>>.

Acesso em: 12-07-2013.

ESTRANGEIRISMO AMEAÇA OU ACRÉSCIMO À IDENTIDADE LINGUÍSTICA?

Helena Grinberg da Silva Barcelos (UNIGRANRIO)
prof.helenagringer@gmail.com

1. Introdução

Ao longo da história, as organizações sociais estiveram sujeitas a mudanças por diversas razões. Com a sociedade pós-moderna, não seria diferente. Estamos sujeitos a mudanças, porém hoje estas mudanças encontram-se aceleradas e com um alcance maior, se não mundial, ocidental.

Um dos principais aceleradores das mudanças nesta sociedade é o acesso à tecnologia e sua rápida expansão e evolução. Estas mudanças afetam o sujeito destas sociedades nos níveis mais profundos, como, por exemplo, a nível individual, no seu sentido de identidade;²³ a nível social, na linguagem.

Este artigo trará uma discussão sobre estas mudanças nos níveis individual e coletivo, sobre como a identidade do cidadão pós-moderno se encontra, e sobre como – positiva ou negativamente – a população percebe as mudanças na linguagem (nesta pesquisa, especificamente, através do uso de estrangeirismos). Esta discussão se dará à luz das posições de Rajagopalan, Celani, Bagno, Hall, entre outros.

2. Identidade e identidade linguística

Identidade é um termo comum por ser usado com frequência; ao mesmo tempo é complexo, pois dá conta de várias facetas identitárias de um sujeito, dentre as quais se encontra a identidade linguística. Antes de nos debruçarmos sobre o que seria identidade linguística, se faz necessário entender um pouco mais sobre o que é identidade.

Nada mais necessário e convencional do que usar o auxílio do *Dicionário Aurélio* (2000) que, sobre o termo identidade, reza: “Identidade sf. 1. Qualidade de idêntico. 2. Os caracteres próprios e exclusivos duma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc.”. No mesmo dicionário,

²³ Neste artigo, ao tratar de identidade, estaremos focando especificamente a identidade linguística.

a definição de identificação é “ato ou efeito de identificar-se; reconhecimento de uma coisa ou dum indivíduo com os próprios (FERREIRA, 2000, p. 371)”. O conceito de identificar coloca-se como “Perceber afinidades, ou compartilhar sentimentos ou ideias com alguém”.

Este conceito de identidade fixa expresso pelo dicionário como “caracteres exclusivos de uma pessoa, reconhecimento de uma coisa como própria, perceber afinidades e compartilhar sentimentos” está, segundo Hall (2006), em processo de mudança. O autor advoga que:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de uma, mas de várias identidades. (...) As identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 12 e 13)

A identidade do sujeito pós-moderno poderia ser definida, então, por uma multiplicidade de possíveis identidades dentro desta sociedade de mudanças estruturais e institucionais, definida por Hall (2006) como sociedade de mudança constante, rápida e permanente, e fomentadas pela interconexão de áreas diferentes, possibilitada e acelerada pela globalização.

No olho deste furacão encontra-se a linguagem, já que esta é considerada o principal sistema simbólico de todos os grupos, uma vez que caracteriza e marca o homem em seu contexto. Cumpre, assim, um papel essencial como constituidora da consciência humana e organizadora do pensamento. É por meio da linguagem que os homens interatuam nesta sociedade interconectada. (MARCON, 2005) Como a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, não se concebe que um indivíduo tenha uma identidade fixa anterior e fora da língua (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Neste viés, percebemos o que seria identidade linguística. Rajagopalan (2003, p. 59) nos coloca que nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades do mundo pós-moderno.

Percebe-se, portanto, que assim como a identidade do sujeito pós-moderno, sua identidade linguística também se encontra plural, fragmentada pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais. Rajagopalan (2003, p. 62) esclarece que o traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia, e coloca-se em consonância com Hall (2006, p. 87) quando este diz que

A globalização tem *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas”. (...) Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

Vimos que a identidade linguística, assim como o próprio conceito de identidade, encontra-se fragmentada e plural no sujeito pós-moderno. Uma das consequências desta mestiçagem linguística trazida pela globalização é uma influência cada vez maior e mais evidente entre diferentes línguas e o surgimento de um número cada vez maior de sujeitos multilíngues. Sobre isso, Rajagopalan em entrevista, esclarece que

Muita gente estranha a expressão portunhol. Portunhol, que é isto? Ou se fala português ou espanhol? Portunhol não é um “bicho” que você está imaginando. O mundo inteiro está presenciando fenômenos parecidos com o *Spanglish*, nos Estados Unidos, que mistura espanhol e inglês. Há o *Franglês* no Canadá, por exemplo. *Hindínglish* na Índia, misturando o Inglês com o hindi. Isso é natural, assim como é natural na própria raça humana a mestiçagem. Sempre existiu e sempre existirá. O Brasil é a prova mais impressionante dessa experiência com a raça humana. É uma mistura, um caldeirão que a gente criou. Isto inevitavelmente vai acontecer com a língua também. (SILVA et al. 2011)

Este intercâmbio linguístico traz o acesso a termos estrangeiros e a incorporação destes vocábulos no dia-a-dia de todos, mesmo no dos que não dominam a língua de origem deste vocábulo. Veremos este fenômeno na próxima seção.

3. *O que é estrangeirismo?*

A população brasileira tem conhecimento de que a língua oficial do nosso país e, portanto, a nossa língua materna, é a língua portuguesa. Contudo, poucos fazem reflexão sobre como a nossa língua se tornou o que é hoje, do quanto as palavras utilizadas no dia-a-dia da população sofreram influências exteriores para se tornarem como são hoje. Nenhuma língua tem fim em si mesmo e está livre de influências de outras línguas.

Não há como isolar uma língua de outras, como em uma ilha ou em uma embalagem lacrada.

A maneira mais comum de uma língua influenciar em outra é pelo do léxico, através de fenômenos como o estrangeirismo e o empréstimo. Estrangeirismo acontece quando se emprega palavras originadas em outra língua, especialmente quando estas não possuem um termo equivalente na língua de emprego; estas palavras não sofrem alteração em sua ortografia, ainda que seu uso seja antigo, como por exemplo, jeans, *milk shake* e internet. Esta é a principal diferença entre estrangeirismo e empréstimo, já que este fenômeno descreve palavras que vieram de outras línguas, mas que sofreram algum tipo de adaptação em sua ortografia, pronúncia ou acentuação, para se adequar à língua de emprego. São exemplos de empréstimos as palavras futebol (*football*), bife (beef), hambúrguer (*hamburger*) e estresse (*stress*). É importante ressaltar que, quando começaram a ser incorporados no léxico de outra língua, os empréstimos eram estrangeirismos e, portanto, neste trabalho o termo empréstimo será usado para abranger ambos os casos.

O emprego de léxico de outras línguas faz parte da formação da nossa língua desde os tempos da colonização. Nesta altura, a própria língua portuguesa era a língua estrangeira do território brasileiro. O caráter multilíngue também é um traço de nossa nação desde os tempos em que nossas terras eram habitadas exclusivamente por índios, já que cada tribo indígena possuía sua língua e, portanto, centenas de línguas formavam a língua falada em nosso território. Durante a história, a língua portuguesa do Brasil sofreu fortes influências de vários povos como os holandeses, italianos, árabes, japoneses, espanhóis, franceses, africanos etc.

Especialmente no momento em que estamos, no qual a sociedade encontra-se interconectada pela globalização, o processo de interferência lexical através de empréstimos sofre uma acentuação notável nesta sociedade na qual as distâncias parecem estar encurtadas e os fluxos e laços entre as nações parecem estar acelerados. (HALL, 2006)

Destaca-se no panorama linguístico mundial a língua inglesa, sendo usada atualmente como língua internacional ou língua franca. Hoje, o inglês é a língua do mundo científico, dos negócios e da tecnologia principalmente devido à posição de destaque que os Estados Unidos ocupam no panorama econômico atual. Conseqüentemente, o aprendizado de língua inglesa deixa de ser opcional e passa a ser essencial. De acordo com Moita Lopes (1999, p. 432), é “inegável a importância de se aprender in-

glês em um mundo em que as fronteiras nacionais são perpassadas pelo uso do inglês devido ao poder da economia norte-americana no chamado mundo globalizado”.

Ao longo da história, outras línguas como o latim e o francês, assumiram este papel de língua franca/internacional. De acordo com Bagno (2001, p. 79) “cada período histórico teve (e tem) sua língua franca, isto é, uma língua internacional que serviu (serve) como instrumento auxiliar de comunicação entre pessoas de lugares e culturas (e línguas) diferentes.”

É possível prever que a língua portuguesa continuará cedendo ao fenômeno do estrangeirismo e que este fenômeno será cada vez mais necessário e mais ligado à nossa realidade, à medida que novos fatos, especialmente no campo tecnológico, surjam e sejam importados pela sociedade brasileira. E como todo assunto gera opiniões controversas, a presença de estrangeirismos na língua portuguesa não seria diferente. A crescente presença de estrangeirismos, especialmente os oriundos da língua inglesa, apresenta um risco à soberania da língua portuguesa no Brasil? Ponderaremos as duas respostas possíveis (sim e não) a esta pergunta nas próximas seções.

3.1. Estrangeirismo como ameaça

Já foi definido neste trabalho o que é estrangeirismo e o porquê este fenômeno acontece. Também já foi esclarecido porque hoje a língua inglesa é língua que mais influencia o léxico da língua portuguesa na atualidade. Esta influência assume um sério tom ameaçador para alguns e, por isso, deve ser combatida. A redução do uso de estrangeirismos, neste ponto de vista, seria um marco para o crescimento da autoestima nacional no tocante à língua pátria, e assim à cultura nacional. Há um grupo que responderia a pergunta “A crescente presença de estrangeirismos, especialmente os oriundos da língua inglesa, apresenta um risco à soberania da língua portuguesa no Brasil?” com um sonoro SIM.

Ao se pesquisar sobre o combate aos estrangeirismos logo surge como resultado o nome do deputado Aldo Rabelo, conhecido por ter criado um projeto de lei (projeto de lei nº 1676-d, de 1999) que foi apresentado aos seus pares no congresso, intitulado “Culta, Bela e Ultrajada: um projeto em defesa da língua portuguesa”. Este projeto foi aprovado em

março de 2001 na câmara dos deputados, e, após a aprovação na câmara, o projeto seguiu para o senado.

Em seus sete artigos, o projeto de lei tem como objetivos: reconhecer a língua portuguesa, a partir de provisão constitucional, como bem do patrimônio cultural brasileiro que concorre para a nossa soberania como nação (art. 1º); estabelecer o rol das incumbências do Poder Público no intuito de promover, difundir e valorizar a língua portuguesa (art. 2º); definir as situações de obrigatoriedade no uso da língua portuguesa, bem como as condições e as limitações de uso de estrangeirismos (arts. 3º, 4º e 5º); conceder autorização para o estabelecimento de sanções administrativas pela via da regulamentação (art. 6º); indicar cláusula de vigência a partir da data de publicação (art. 7º).

Este projeto de lei classifica o uso de estrangeirismos como prática abusiva, quando há palavra equivalente em língua portuguesa ao estrangeirismo usado; prática enganosa pela possibilidade da palavra estrangeira induzir ao erro e ilusão; e prática danosa, pois o uso de estrangeirismos poderia, segundo ele, patrimônio descaracterizar qualquer elemento da cultura brasileira e causar dano ao patrimônio cultural brasileiro.

Na altura da apresentação do projeto, o deputado e relator deste projeto de lei Átila Lira se posicionou a favor de sua aprovação, justificando sua posição dizendo que o projeto seria importante para que

nossa língua continue viva, em evolução, como é de desejar em resposta às mudanças sociais e culturais do nosso tempo, mas enseja também que se tenha no país uma relação mais inteligente, sobretudo crítica, em relação aos estrangeirismos.

Segundo Aldo Rebelo (2001), seu projeto de lei contribuiu, mesmo antes de sua aprovação, significativamente para a valorização da língua portuguesa: “A primeira contribuição, e talvez a mais importante, foi ter trazido à tona o debate acerca dos estrangeirismos. Fiquei surpreendido com a quantidade e variedade de pessoas que se manifestaram sobre o projeto. Agora, se ele for aprovado, a contribuição será em torno da própria valorização da nossa língua. Se conseguirmos frear a invasão dos estrangeirismos e renovar a consciência da importância da língua para a nossa unidade nacional, certamente vamos prestar um grande serviço à soberania brasileira”.

3.2. Estrangeirismo como acréscimo

Existe um grupo que responderia à pergunta “A crescente presença de estrangeirismos, especialmente os oriundos da língua inglesa, apresenta um risco à soberania da língua portuguesa no Brasil?” com um sonoro NÃO. Para este grupo, formado principalmente por especialistas – estudiosos das áreas de linguística, linguística aplicada e sociolinguística – mudanças em qualquer língua são parte de um processo natural e comum a todas as línguas. A absorção de estrangeirismos seria apenas um dos meios para estas mudanças. Em consonância com este pensamento está Marcon (2005, p. 42), quando afirma que “A língua não é um objeto estagnado. Ela acompanha a história do homem que a fala, estando sempre sujeita a influências, e os empréstimos linguísticos fazem parte desse processo”.

Linguistas adicionam que a inclusão de léxico estrangeiro não traz perigo para a soberania da língua portuguesa em nosso território, pois “os estrangeirismos não alteram as estruturas da língua em sua gramática, por isso não são capazes de destruí-la”, explica Marcon (2005, p.31), que acrescenta que além de inofensivo à estrutura de nossa língua materna, os estrangeirismos são inevitáveis:

O léxico de uma língua é o agrupamento de formas que tiveram origem em fontes diversas. Não se pode evitar o empréstimo linguístico, um dos meios de renovação lexical. O léxico é resultado da história de um povo, de seus contatos, da divisão internacional de trabalho num dado momento, da correlação de forças entre os diferentes países numa dada época. É natural que as línguas que têm hegemonia política, num determinado momento, forneçam uma quantidade maior de empréstimos que as outras. (MARCON, 2005, p. 46)

Portanto, para os linguistas, de nada adianta tentar legislar sobre os possíveis descaminhos que nossa língua supostamente está tomando. Rajagopalan (2003, p. 100) advoga que:

Faz parte da cartilha da nossa disciplina a ideia de que as línguas obedecem às suas próprias leis. Elas evoluem, se renovam, se ajustam a novas exigências de comunicação e de contato com outros povos. Em relação às línguas, portanto, o melhor a fazer deveria ser deixá-las em paz. Mexer com o destino das línguas revelar-se-ia tão perigoso quanto trabalhar com engenharia genética – brincar de Deus, o Todo-Poderoso, uma vez que nunca se sabe como tudo vai terminar.

Linguistas alertam também que ser faz necessário despertar o olhar para a dimensão política da linguagem. Deslocar a atenção do povo leigo (leia-se o não linguista) para os estrangeirismos poderia ser uma estratégia que encobertaria problemas muito maiores e que, estes sim, seri-

am merecedores de um debate a nível nacional. Afirmar que o uso de estrangeirismos vindos do inglês caracterizaria prática enganosa é um exemplo deste deslocamento de atenção. O cidadão imagina: se está escrito em língua portuguesa, eu posso confiar. Ora, o cidadão pode ser enganado em qualquer língua estrangeira e, infelizmente mais frequentemente, em sua própria língua. Marcon (2005, p. 29) exemplifica:

A palavra *sale* numa vitrine de loja pode evitar que o cidadão reconheça uma liquidação, mas tanto pior é, mesmo reconhecendo o sentido, não ter explicações para o porquê de tantos juros, o porquê da inflação. O cidadão pode ser enganado em inglês, em francês, em alemão, em italiano, em qualquer língua, até mesmo pela língua em que está escrita a constituição de seu próprio país.

Este repúdio ao estrangeiro poderia também reforçar a falta de investimentos na área de línguas estrangeiras na educação, especialmente na rede pública. Para que investir em algo que, se for usado, será punido? Celani (2004, p. 120) enfatiza esse assunto ao dizer que:

[...] esse impulso nacionalista pode levar a posições extremadas que chegam às raias do ridículo. E mais, essa ingenuidade pode significar atraso irre recuperável para a educação do país. Sim; a posição de chauvinismo linguístico que Rajagopalan discute tem necessariamente repercussões na política educacional, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Por que ensinar línguas que são vistas como ameaças à unidade nacional e que, além do mais, ninguém poderá usar livremente sem se expor a punições?

Legislar sobre a proibição do uso de estrangeirismos e consequente queda de investimento na área de língua inglesa soaria como um caminhar na contramão do mundo globalizado, pois o restante do mundo valoriza o conhecimento de até mais do que uma língua estrangeira como possibilidade de ampliação do universo cultural enquanto que no Brasil o uso da língua inglesa seria punido nas formas da lei. Marcon (2005, p. 44) reforça este pensamento ao dizer que

É estranho, para não dizer incabível, que, no Brasil, esse tipo de atitude, de se proibir o cidadão de se expressar usando termos que não fazem parte da língua materna seja apoiada por muitos enquanto que, nos países de primeiro mundo, espera-se que os cidadãos conheçam pelo menos duas línguas além da sua língua materna.

Estaríamos impossibilitando ao cidadão o acesso à apropriação de conhecimento de outras culturas em nome da valorização da nossa língua materna, da nossa autoestima, do nosso patriotismo, sem questionar o que estes termos realmente significam. Afinal, conhecer outra cultura não quer dizer desvalorizar a própria cultura. Celani (2004, p. 121) esclarece que aprender uma língua estrangeira é:

Enxergar além. Além de seu redor, sem menosprezá-lo; além de seus valores, sem perdê-los; além de seu país, sem abandonar sua cultura. É entender a diferença e a diversidade, por meio de uma experiência de imersão na sabedoria distintiva de uma outra cultura como espaço para crescimento. É engajar-se com a diferença.

Vale a pena trazer para esta discussão o olhar de Fenner (2006, p. 132) sobre patriotismo, cidadão cosmopolita e língua estrangeira:

É preciso definir o que se entende por patriota, cujo sentido não necessariamente se contrapõe a cosmopolita. Etimologicamente, a palavra cosmopolita significa “cidadão do mundo”, tendo, por exemplo, visitado diversos países, absorvido elementos de várias culturas e aprendido línguas, tradições, costumes etc., o que significa negar o provincianismo e o chauvinismo, mas não o patriotismo. Pode-se ser uma pessoa de ampla cultura que não só conhece muitos países, línguas e costumes, mas que também estima os valores, a história e a cultura da própria terra natal, e assim ser patriota no sentido etimológico da palavra. Quando interpretados desta forma, o cosmopolitismo e o patriotismo não são mutuamente excludentes, mas complementares.

É preciso refletir sobre que cidadão o Brasil deseja ter em seu território e sobre o que seria realmente importante para este cidadão brasileiro. De que legislação realmente precisamos? Por exemplo: O que é necessário: legislar sobre a presença de signos estrangeiros em produtos eletrônicos, sobre a obrigatoriedade de manuais escritos em língua portuguesa ou sobre a produção e fabricação de produtos nacionais baixando seus impostos para que pudessem ser comercializados dentro do próprio país, evitando a importação de produtos diversos por preços inferiores aos nacionais? O que valorizaria realmente a cultura brasileira e elevaria a autoestima do nosso povo? Legislar sobre a presença excessiva de estrangeirismos na linguagem científica e tecnológica, exigindo que termos apenas em língua portuguesa sejam utilizados, inclusive nas áreas nas quais o Brasil não realiza pesquisa, ou criar leis que estimulem o desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas totalmente *made in Brazil*?

Muito mais do que leis punitivas, a nação brasileira necessita de que as leis já existentes sejam cumpridas e que o nível de autoestima seja normal, por meio de educação, salário e saúde. Lutar por esses direitos, portanto, seria ser nacionalista no melhor dos sentidos que esta palavra pode assumir.

4. Considerações finais

Este artigo procurou trazer uma discussão sobre a presença de estrangeirismos no léxico da língua portuguesa, mostrando dois pontos de vista sobre o assunto e como, de acordo com estes pontos de vista, os estrangeirismos afetariam a identidade linguística do povo brasileiro. Por ser um assunto que fala de língua e, em especial da língua materna, todos – de leigos a especialistas da área – sentem-se aptos a opinar sobre a presença e a quantidade de estrangeirismos na língua portuguesa.

Não há dúvida quanto à importância de se valorizar a nossa língua materna, principalmente no viés de investir no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na educação básica. Porém esta pesquisa nos mostrou que o léxico é apenas uma das várias facetas de uma língua, e esta seria a única afetada pelos estrangeirismos; logo, a sintaxe da língua portuguesa, ou a fonética, por exemplo, não estariam afetadas pela presença de palavras vindas do Inglês.

Como conclusão, a presença de estrangeirismos não colocaria em risco a soberania da língua portuguesa no nosso território nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Português ou brasileiro?* São Paulo: Parábola, 2001.
- CELANI, M. A. A. Chauvinismo linguístico. In: SILVA, L. F.; RAJA-GOPALAN, K. (Orgs.). *A linguística que nos faz falar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004.
- FENNER, A. L. Cultura e identidade: relatos de bilíngues. *Revista Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 127-138, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARCON, M. A. S. M. *Estrangeirismos em malhação: ameaça linguística ou variação lexical no português teen?* 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – UNISUL, Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada no campo das línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, vol. 15, nº Especial, 1999.

RAJAGOPALAN, K. O Conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem)e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp e Faep/Unicamp, 1998.

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

REBELO, Aldo. Culta e bela. *Folha de S. Paulo*, 29-09-1999.

REBELO, Aldo. A intriga das línguas. *Folha de S. Paulo*. 15-04-2001, *Caderno Mais!* p. 22-23

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em:

<<http://www.alab.org.br/pt/noticias/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 12-01-2013.

**FACEBOOK NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS**

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)
spssolimar@hotmail.com

1. Introdução

Cada vez mais a rede mundial de computadores tem recebido usuários em todo o mundo, o que tem, igualmente, fomentado a discussão acerca da necessidade de inserção das novas tecnologias na educação, de uma maneira geral.

Masetto (2000) é bastante direto ao afirmar que mesmo no ensino superior não é comum o uso de tecnologia adequada, o que acaba por fazer com que os novos professores da educação básica apenas imitem o modelo de aula de seus professores da faculdade “dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouco ou nenhuma orientação.” (MASETTO, 2000, p. 135).

Desta maneira, consideramos que a formação de professores deve ter foco na utilização das novas tecnologias da comunicação e informação (SALVADOR, 2012; SILVA, 2009; SIMONIAN & BRITO, 2009; MORAN, 2000, entre outros). Afinal, não podemos mais formar professores nos moldes a que fomos ensinados, dentro da cultura impressa, em uma época na qual não havia sequer computadores. De fato, “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processo mais abertos de pesquisa e de comunicação.” (MORAN, 2000, p. 29)

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de um estudo-piloto com duas turmas de ingressantes no curso de letras, na disciplina de língua inglesa, em uma universidade particular, no qual utilizou-se a rede social *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) durante o primeiro semestre de 2013.

Objetiva-se apresentar a perspectiva dos alunos participantes ao avaliarem os pontos positivos e negativos do uso da rede social como um AVA complementar às aulas presenciais de língua inglesa. Para isso, analisou-se as respostas dos alunos a dois questionários propostos durante a pesquisa-piloto. No primeiro, buscou-se verificar a familiaridade dos alunos com a rede social, sua utilização e a opinião dos alunos quanto ao uso de um grupo do *Facebook* nas aulas de língua inglesa. No segundo,

os alunos foram convidados a refletir acerca de sua experiência no grupo das turmas, citando os pontos positivos e negativos, destacando quais atividades julgaram terem contribuído mais para seu processo de aprendizagem da língua inglesa e darem sugestões de atividades para estudos futuros, bem como “conselhos” a outros alunos que participassem da experiência.

Embora tenha sido uma experiência quali-quantitativa, neste artigo apresentamos e analisamos os resultados quantitativos, interpretando os dados e traçando possíveis implicações pedagógicas daí resultantes. Isto se deve ao fato de que os dados qualitativos, principalmente aqueles referentes às reflexões dos alunos, ainda estarem em fase de análise. Resultados parciais, portanto, já apontam que apesar de serem poucos os alunos que já haviam utilizado o *Facebook* para fins acadêmicos anteriormente, a aceitação dos alunos e sua percepção da experiência como algo significativo para a sua formação.

2. Redes sociais como AVA

Atualmente, as redes sociais têm se mostrado recursos de interação com grande poder de disseminação de conteúdo e compartilhamento de saberes diversos, constituindo-se, assim, ambientes propícios para a construção colaborativa do conhecimento (RABELLO & HAGUENAUER, 2011, p. 26). Rabello e Haguenaer (2011), citando Siemens e Weller (2011), afirmam que as redes sociais podem ser utilizadas como ambientes virtuais de aprendizagem em detrimento de outras plataformas educacionais formais, pois estes tendem a reproduzir o modelo autoritário da sala de aula, enquanto que as redes sociais “podem beneficiar os aprendizes uma vez que eles encorajam o diálogo entre pares, promovem o compartilhamento de recursos, facilitam a colaboração e desenvolvem habilidades de comunicação.” Esses pesquisadores complementam que as redes sociais são ferramentas construtivistas que atendem os objetivos de novos métodos de participação no ensino superior impactando a autonomia do estudante, contrapondo a utilização das redes sociais no ensino ao modelo de educação tradicional que é estruturado na figura central do professor e no fluxo unilateral de conteúdo.

No que se refere à popularidade das redes sociais, é inegável que o *Facebook*, com seu número de usuários já tendo atingido a marca de um bilhão, seja a primeira rede social em todo o planeta. Embora não tenha sido desenhada para atender aos objetivos de uma plataforma educa-

cional ou para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, acreditamos que os recursos apresentados no *Facebook* favorecem o uso dessa rede social como uma alternativa a outras plataformas educacionais. (MEISHAR-TAL et al, 2012; CAIN & POLICASTRI, 2011; LLORENS & CAPDEFERRO, 2011).

Além disso, os Sites de Redes Sociais apresentam algumas vantagens em relação aos LMS (Learning Management Systems) convencionais. Uma vantagem que o *Facebook* apresenta é a possibilidade de comunicação que vai além do modelo unidirecional – professor para alunos (MEISHAR-TAL, KURTZ & PIETERSE, 2012). Plataformas ainda que gratuitas e abertas, como o *MOODLE*, ainda requerem pessoal especializado para manterem o AVA. Acrescente-se que, no que tange o processo de comunicação, conforme já mencionado antes, esse tipo de ambiente, embora permita a interação entre os participantes, limita essa participação aos fóruns propostos pelo professor apenas. Desta maneira, os alunos não propõem discussões, não podem adicionar membros ao grupo, tampouco disponibilizar material extra que não esteja relacionado ao tema proposto em determinado fórum.

Meishar-Tal, Kurtz e Pieterse (2012) listam oito diferenças entre um grupo do *Facebook* e LMS tradicionais que podem configurar-se em vantagens para um AVA na rede social. Esses autores também ponderam acerca de possíveis desvantagens, mas que não pesam na avaliação global a favor do uso do *Facebook* como um AVA. Uma dessas diferenças refere-se à questão da propriedade. Eles afirmam que o lado bom é que o *Facebook* é gratuito e não requer manutenção. Por outro lado, esses autores referem-se ao backup de conteúdo e questões de privacidade envolvidas e que devem ser levadas em consideração ao conduzir-se um curso na rede social. Outra vantagem destacada é o fato de o participante não precisar de uma conta a mais, podendo usar a mesma para lazer e aprendizado. Logicamente, em contrapartida, pode ser que ter um perfil no *Facebook* gere objeções de alguns que não queiram integrar-se à rede.

A terceira vantagem é a de criação e compartilhamento de conteúdo, visto que, desde 2012, o *Facebook* permite o carregamento de arquivos diretamente ao grupo. No que se refere ao gerenciamento de conteúdos, esses autores afirmam que “todos os usuários podem criar conteúdo, deletar conteúdo, convidar participantes a juntarem-se ao grupo, e assim por diante” ((MEISHAR-TAL, KURTZ & PIETERSE, 2012, p. 36). Isso revela a natureza de proporcionar maiores espaços de autoria e autonomia sobre o processo ensino-aprendizagem que esse tipo de AVA permite.

Outra diferença apontada refere-se à organização do conteúdo, visto que no *Facebook* predomina não o que os usuários ou administradores queiram controlar, mas sim, a própria dinâmica da tecnologia da rede onde, por exemplo, as novas postagens ficam no topo da lista, trazendo assuntos mais antigos para o início do ambiente, em detrimento das postagens não muito comentadas. Por outro lado, os autores reconhecem que esta seja uma das principais fraquezas de um grupo no *Facebook*, pois essa organização dinâmica pode dificultar o senso de orientação e a busca por conteúdos pelos participantes. Entretanto, esses mesmos autores dizem que esta fraqueza também pode ser seu ponto mais forte, pois essa natureza dinâmica produz a engrenagem que gera interação e encoraja participação ativa.

Além disso, ao contrário de outros LMS que acabam sendo usados apenas como repositórios de conteúdo, as interações e conteúdos criados na barra de status são automaticamente adicionados ao mural com a opção de que se comente ou “curta” a publicação. Para os autores, é impossível que o *Facebook* seja usado como mero repositório de conteúdo, pois seu desenho faz com que a interação seja inerente ao conteúdo postado.

Os autores mencionam que enquanto nos LMS tradicionais há interação síncrona limitada, no *Facebook*, a interação síncrona é um dos principais meios de comunicação entre os usuários. Como o *Facebook* mostra quem está online, pode-se ter um bate-papo a qualquer momento, seja no canal privado ou do grupo. Isso torna o grupo no *Facebook* um espaço social e não só de aprendizagem, o que dá suporte também à aprendizagem informal.

Por fim, como ponto negativo, destaca-se a ausência de ferramentas de avaliação, embora a barra de pesquisa de um grupo no *Facebook* permita que o professor veja o relatório de atividades dos alunos, indicando se iniciaram um status ou comentaram em um já existente. O relatório não inclui as respostas em que os alunos apenas “curtiram” um status. Entretanto, os autores sugerem combinar o uso do grupo do *Facebook* com o *Google docs*, por exemplo, para se aumentar as possibilidades de submissão de atividades escritas e o uso de questionários de múltipla escolha.

Cerda & Planas (2011) avaliaram a rede social *Facebook* sob aspectos tecnológicos e pedagógicos e destacaram os pontos positivos e

negativos, os quais devem ser analisados ao se adotar um grupo no *Facebook* como um AVA.

No que se refere ao aspecto tecnológico, os autores destacam os seguintes pontos fortes: simplicidade e velocidade na criação e administração de um grupo; simplicidade no uso das ferramentas da rede; possibilidade de marcação de imagens, envio de mensagens e conversa (chat); alto nível de conectividade externa; capacidade de expansão interna; características de *microblogging* e *lifestreaming*; um poderoso suporte para aprendizagem usando recursos móveis, como *smartphones*, por exemplo.

Como pontos fracos esses autores apontam a presença de “barulho” e elementos detratores; a organização das informações por comentários no mural, o que pode dificultar encontrar a informação que se deseja; a falta de um sistema que permita marcar (*tagging*), filtrar, encontrar e organizar a informação; o grupo de discussão do grupo no *Facebook* é muito básico; ausência de funções existentes nos ambientes que foram desenhados orientados para trabalhos em grupo; os membros sozinhos não podem criar eventos e não se pode ter áudio e vídeo de forma bidirecional sincronamente.

Quanto aos aspectos pedagógicos, eles afirmam que o *Facebook* promove uma cultura de comunidade virtual e aprendizagem social, onde o objetivo é criar experiência compartilhada e não apenas uma experiência que é compartilhada. Também afirmam que o *Facebook* apoia abordagens inovadoras de aprendizagem, promovendo aprendizagem informal, colaborativa, permitindo que os membros permaneçam em contato uns com os outros após completar a ação educativa. Além disso, os autores afirmam que participar de um grupo no *Facebook* motiva os alunos, além de permitir que conteúdo significativo seja apresentado através de materiais genuínos e dar suporte para comunicação síncrona e assíncrona.

Eles ainda afirmam que

do ponto de vista do trabalho de grupo, o *Facebook* fornece um espaço virtual onde os envolvidos em um objetivo compartilhado podem discutir tópicos, dar suas opiniões, organizar eventos, enviar informações, compartilhar ideias e propostas, elaborar conteúdos, etc. Assim, emerge uma comunidade virtual. (...) Quando o principal motivo para a existência de uma comunidade alterna de simples compartilhamento de informações para o desenvolvimento profis-

sional e aprendizagem, o que então encontramos é uma comunidade de aprendizagem virtual²⁴. (CERDA & PLANAS, 2011, p. 205).

Desta forma, podemos afirmar que o “*Facebook* (...) tem um potencial enorme no campo da educação, a despeito do fato de que ele não foi desenhado para construir e gerenciar experiências de aprendizagem” (CERDA & PLANAS, 2011, p. 199). Por esta razão, no estudo-piloto relatado neste artigo, primou-se por utilizar um grupo no *Facebook* como complementar às aulas de língua inglesa para o primeiro período do curso de letras, a fim de analisar suas potencialidades e as interações ali ocorridas, tanto aquelas estruturadas, propostas pelo professor, como as espontâneas, criadas pelos próprios alunos.

3. O estudo

3.1. Os participantes

Os participantes desta pesquisa foram a professora pesquisadora e duas turmas de alunos ingressantes da faculdade de letras, na disciplina de língua inglesa.

Cumpramos ressaltar que essa disciplina é ministrada apenas àqueles alunos cujo conhecimento da língua é elementar. Ao ingressar na universidade, aqueles que já possuem conhecimentos linguísticos da língua estrangeira consolidado, podem fazer uma prova de nivelamento e, desta maneira, não cursam a disciplina do primeiro período.

Para a professora pesquisadora, esta foi a primeira vez que o *Facebook* foi utilizado como AVA em suas aulas, visto ter se tratado de um estudo-piloto para elaboração e proposta de um projeto de pesquisa mais extenso.

O total de participantes foram 41 alunos, sendo 23 alunos do noturno e 18 do diurno. A tabela 1, abaixo, apresenta a faixa etária desses alunos.

Vemos, na tabela 1 abaixo que, entre os 41 participantes, 51% (21 alunos) têm de dezesseis a vinte anos; 20% (8 alunos) têm entre 21 a 24 anos; 15% (6 alunos) têm de vinte e cinco a trinta anos; 10% (4 alunos) estão com idade entre trinta e um e trinta e cinco anos e 5% (dois alunos) têm entre trinta e seis a quarenta anos.

²⁴ O conceito de comunidade de aprendizagem ou mesmo comunidade de prática será desenvolvido com maior aprofundamento durante a fase da pesquisa que esse projeto se propõe a fazer.

16 a 20 anos	21	51%
21 a 24 anos	8	20%
25 a 30 anos	6	15%
31 a 35 anos	4	10%
36 a 40 anos	2	5%
41 a 50 anos	0	0%
mais de 50 anos	0	0%

Tabela 1: Faixa etária dos alunos participantes

Questionados acerca de quanto tempo faz que terminaram o Ensino Médio, temos o resultado mostrado na tabela 2, abaixo. Ela apresenta quase metade dos participantes (49%) com o Ensino Médio concluído há até dois anos. A outra metade (51%) terminou há mais tempo. Desses, 27% terminou sua escolaridade básica há entre três e cinco anos; os outros 24%, há mais de cinco anos. Em sua fase escolar, as redes sociais sequer tinham a presença que possuem atualmente.

Há menos de um ano	11	27%
Há um ou dois anos	9	22%
Há entre três e cinco anos	11	27%
Há mais de cinco anos	10	24%

Tabela 2: Quando os participantes terminaram o Ensino Médio

3.2. O Facebook

Foi criado um grupo secreto no *Facebook* e a professora convidou e adicionou todos os alunos das turmas para participarem. Esse tipo de grupo prima pela maior privacidade dos participantes, visto que apenas os membros dos grupos podem visualizar e postar comentários. O público externo sequer sabe da existência do grupo.

Embora a professora tenha adicionado e permanecido com os alunos como seus “amigos” virtuais, para poder adicioná-los ao grupo, não é necessário que os alunos permaneçam como “amigos” para participarem do grupo. Isto é, embora para adicionar os membros nesse tipo de grupo seja necessário que o aluno e o professor estejam como “amigos” em seus perfis pessoais, após a inclusão do aluno do grupo, tanto um como outro pode “desfazer” essa amizade. A participação no grupo não será afetada, a menos que o professor remova o aluno do grupo ou o aluno desligue-se do mesmo. Ressalte-se também que os alunos não precisam ser amigos entre si para participarem do grupo.

No início da pesquisa, pensou-se no *Facebook* como ambiente para revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e postagem de produções textuais dos alunos. Entretanto, na segunda parte do semestre, as revisões deram lugar a atividades diversificadas, de produção oral, escrita e criação de material didático, a partir do conteúdo trabalho em sala de aula.

Desta maneira, durante o semestre, houve quatro atividades de revisão, quinze atividades diversas – sendo cinco atividades de produção escrita, três de produção oral, duas de criação de “aula” sobre determinado tópico, quatro atividades de criação de material utilizando outras ferramentas *online* e uma de elaboração de teste abrangendo conteúdo do semestre. Além disso, houve dois momentos de reflexão, no qual os alunos responderam a questionários disponíveis no *Google docs.*, um no meio do semestre e, o outro, ao final. Por fim, a qualquer momento, os alunos também podiam postar conteúdos, propor discussões, fazer perguntas ou compartilhar material relacionado ao grupo.

O objetivo das atividades da segunda parte do semestre eram a de que os alunos pudessem participar mais ativamente como autores e pudessem refletir sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, a partir de seu olhar como alunos.

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados apontados nos dois momentos de reflexão, com dados oriundos dos questionários que os alunos responderam durante o semestre.

3.3. Análise e discussão dos dados

No primeiro questionário, houve 33 respostas, desses, 70% eram alunos da noite e 30% da manhã. Noventa e um por cento já possuía conta no *Facebook* para fins pessoais antes de se matricular na faculdade. A tabela 3, abaixo, mostra para que fins eles utilizavam a rede social.

Lazer / Diversão	21	30%
Manter contato com amigos distantes	24	34%
Manter contato com a família	11	16%
Fins comerciais	2	3%
Fins profissionais	5	7%
Fins acadêmicos / estudos	7	10%

Tabela 3: Finalidade do *Facebook*

Conforme podemos perceber na tabela 1, acima, apenas 10% dos participantes havia utilizado o *Facebook* para fins acadêmicos.

Quanto ao uso de grupos no *Facebook*, 52% afirmaram já ter participado de algum grupo. Esses grupos eram bastante variados, mas com predominância de grupos de escolas da educação básica ou cursos livres de língua inglesa, para compartilhamento de matérias, atualização de informações, tirar dúvidas etc. Em segundo lugar, foram mencionados grupos de igrejas. Em seguida, grupos esportivos, de música ou para concursos.

No que se refere à reação dos alunos quando souberam do uso de um grupo no *Facebook* como complementar às aulas de língua inglesa, a tabela 4, abaixo, mostra que a maioria se mostrou bastante receptiva. Quarenta e cinco por cento (45%) acharam uma boa ideia ter uma nova experiência com a rede social. Quinze por cento (15%) afirmaram já participar de grupos no *Facebook* para aprenderem algo. Apenas 12% se mostraram surpresos com esse “novo” uso da rede social a que estavam acostumados. Três alunos (9%) demonstrou insegurança sobre a sua própria capacidade de conseguir aprender utilizando a rede social. Apenas um aluno (3%) questionou o uso da rede social para fins pedagógicos, dizendo acreditar que o *Facebook* servia apenas para diversão. Outras respostas dadas (15%) por cinco dos trinta e três alunos que responderam ao primeiro questionário, referiam-se à internet lenta ou falta de tempo para acessar a rede social com frequência. Um mostrou-se extremamente positivo e, por fim, apenas um revelou que sentiu-se bastante resistente à ideia proposta.

Ah, não. Eu odeio redes sociais!	0	0%
Mas o <i>Facebook</i> é para diversão!	1	3%
Aprender usando o <i>Facebook</i>? Como assim?	4	12%
Que legal! Uma nova experiência com o <i>Facebook</i>!	15	45%
Como é que eu vou conseguir fazer isso?!	3	9%
Tranquilo. Já participo de grupos no <i>Facebook</i> para aprender algo.	5	15%
Outros	5	15%

Tabela 4: Primeira reação dos alunos em relação ao grupo no *Facebook*

Interessante apontar que nenhum participante, ainda que não tivesse conta no *Facebook*, manifestou-se negativamente a redes sociais, de um modo geral.

Ao final do semestre, solicitou-se a cada aluno que avaliasse sua experiência como participante do grupo de língua inglesa no *Facebook*. A tabela 5, a seguir, mostra as respostas dadas pelo 41 alunos:

Ótima experiência!	14	34%
Experiência muito boa.	15	37%
Uma experiência regular.	12	29%
Péssima experiência.	0	0%

Tabela 5: Como os participantes definem sua experiência no grupo de língua inglesa no *Facebook*

Nenhum aluno avaliou negativamente a experiência de aprendizagem de língua inglesa no grupo do *Facebook*. Vemos que 71% avaliam positivamente a experiência como muito boa ou ótima. Entre os 29% que apontaram a experiência como regular, encontramos justificativas voltadas para a questão de autoavaliação. Em outras palavras, o aluno avalia a sua participação como regular no grupo, seja pela falta de conexão confiável, falta de tempo ou dedicação para participar das atividades propostas, esquecimento de acessar o grupo, número muito grande de tarefas, especialmente aquelas feitas em grupo.

Abaixo, a tabela 6 mostra a opinião dos alunos quanto ao ponto alto de haver sido criado um grupo para a disciplina de língua inglesa no *Facebook*. Mais uma vez, as opções foram listadas pela professora pesquisadora, incluindo a possibilidade de o aluno incluir outra resposta, caso não se identificasse com nenhuma das opções apresentadas. Os alunos poderiam apontar até três respostas.

Conforme podemos depreender da tabela abaixo, nenhum aluno escolheu a opção “outros” para refletir acerca do que considerava ser o item mais importante da proposta de criação do grupo como complementar às aulas de língua inglesa.

No topo das escolhas dos alunos encontra-se o item “Uso do *Facebook* para aprendizagem da língua inglesa”, com dezoito das respostas dadas, ou seja, quase metade dos participantes. Isso pode indicar que esses alunos legitimam o grupo no *Facebook* como proposta significativa para sua aprendizagem da língua estrangeira. Logo em seguida, com quinze participantes, temos o item “Retorno constante da professora – através de mensagens, opções de curtir e comentários”. Vemos aí o papel do mediador do grupo como fundamental para que os participantes recebam *feedback* constante e possam continuar em sua jornada de aprendizagem e não sentirem-se sozinhos no espaço virtual.

Dois itens receberam doze alunos destacando-os como relevantes: “interação com os colegas de turma” e “possibilidade de compartilhamento de *links* e recursos diversos, tanto sobre a língua inglesa como

acerca das novas tecnologias”. Essas interações aconteceram não apenas no mural do grupo, através das postagens dentro das tarefas solicitadas. Elas aconteceram através de mensagens, *chats*, e mesmo a interação dos alunos com os conteúdos postados por outros colegas nas atividades de revisão, por exemplo. Na primeira parte do curso, 64% dos participantes afirmaram ter interagido com algum membro do grupo através de *chats* ou mensagens para obter ajuda em alguma tarefa ou tirar dúvidas. No que se referem aos conteúdos postados por outros membros, nas atividades de revisão, 76% afirmaram ter utilizado os *links* postados para seus estudos pessoais.

Flexibilidade de tempo	11	7%
Interação com colegas da turma	12	8%
Interação com colegas de outra turma	5	3%
Uso do "chat" (bate-papo) para falar com colegas online	6	4%
Organização do ambiente para lembrar os trabalhos a serem feitos	11	7%
Necessidade de pesquisar diversas fontes para rever a matéria	12	8%
Possibilidade de fazer trabalhos em grupo sem encontros presenciais	14	9%
As propostas de trabalho individuais	3	2%
As propostas de trabalho em grupo	3	2%
Uso do Facebook para aprendizagem da língua inglesa	18	12%
Possibilidade de compartilhamento de links e recursos diversos, sobre a língua inglesa ou novas tecnologias	12	8%
Apresentação de trabalhos menos tradicionais	10	7%
Criação de vídeos próprios para praticar a língua inglesa	10	7%
Retorno constante da professora – mensagens, opções de curtir e comentários	15	10%
Ver as respostas dos colegas antes de postar o trabalho	6	4%
Outros	0	0%

Tabela 6: Ponto alto da criação do grupo para a disciplina de língua inglesa

Logo em seguida, também empatados em relação ao número de respostas obtido, os itens “Flexibilidade de tempo” e “Organização do ambiente para lembrar os trabalhos a serem feitos” foram apontados como importantes para esta experiência.

O primeiro item refere-se ao espaço de tempo que os alunos tiveram para postar as atividades. Enquanto na primeira parte do semestre eles tinham tarefas semanais ou quinzenais, na segunda parte, as atividades foram todas apresentadas na primeira semana de aula e, na maioria delas, o prazo só expirou uma semana antes da prova, dando aos alunos bastante tempo para se organizarem e flexibilidade para participarem ou postarem as atividades na ordem que desejassem, tanto as atividades individuais como aquelas feitas em duplas ou grupos.

No que se tange a organização, esse item foi mais bem trabalhado pela professora pesquisadora ao verificar que estudos que utilizaram o *Facebook* apontam justamente a falta de organização do ambiente como um ponto que dificulta a busca por informações e arquivos. Assim, cada atividade apresentada em forma de postagem no mural do grupo apresentava um número e continha informações detalhadas, incluindo o prazo para participação dos alunos. Além disso, na segunda parte do semestre, uma publicação fixa no mural dava orientações gerais acerca das atividades a serem feitas. Isso facilitou sobremaneira as postagens dos alunos, visto que eles não seguiam os números das atividades de forma linear. Entretanto, nem por isso ficaram “perdidos” quanto ao que fazer ou onde encontrar as informações.

Interessante perceber que os itens “Apresentação de trabalhos menos tradicionais” e “Criação de vídeos próprios para praticar a língua inglesa” também apresentam um empate no número de respostas, com dez pessoas, cada um, apontando-os como ponto alto do grupo. Isso pode indicar que os alunos começam a esperar ou, pelo menos, estão mais maduros, para receber trabalhos mais significativos, que tenham uma relação maior com a sua futura prática docente, ao invés de tarefas que sejam vistas e corrigidas apenas pelo professor.

Os vídeos, a maior parte com propostas individuais, objetivavam que o aluno se apresentasse, falasse de sua rotina diária, mostrasse algum objeto favorito, refletisse sobre os principais erros cometidos na primeira prova e, desta maneira, enfim, utilizassem a língua inglesa na modalidade oral, de maneira contextualizada, visto que nas aulas o tempo era bastante reduzido para trabalhar a oralidade de cada aluno.

No que se refere aos trabalhos propostos, em geral, os alunos foram solicitados a trabalhar um conto de fadas (*Sleeping Beauty*), a fim de criar um material adaptado para alunos do sexto ano do ensino fundamental, fazer pequenas apresentações de vocabulário (*parts of a house*, no Glogster; *can/can't*, no Prezi), criasse um teste de inglês usando formulários *online* (como *Google docs* ou *Survey Monkeys*), por exemplo. Também foram solicitados a buscar recursos disponíveis na *web* para o ensino-aprendizagem de conteúdo gramatical da língua inglesa e refletir como e por que utilizariam o material proposto em suas futuras aulas de língua inglesa, como professores.

O objetivo das quinze tarefas propostas ao longo do semestre era criar um espaço onde o aluno pudesse fazer suas atividades de produção

escrita, utilizar ferramentas diversas disponíveis na *web*, colocar-se no papel de aluno-professor, criando materiais didáticos que eles mesmos podem utilizar em futuro próximo, como professores de língua inglesa, ainda que esses materiais tenham que ser adaptados.

Ao apontarem os itens negativos do grupo de língua inglesa, questão na qual os alunos participantes também poderiam escolher três opções, grande destaque foi dado ao volume maior de trabalho, com trinta e um dos alunos apontando este item como fator negativo.

Realmente, ao se utilizar um AVA como *complementar* às aulas presenciais, este fator não deve ser ignorado. Isto porque, além das atividades propostas em sala de aula, o aluno acumula aquelas sugeridas no AVA e nem sempre o professor tem autonomia para liberar o aluno de uma aula ou outra para que eles se dediquem às atividades extras. Desta forma, a sobrecarga de trabalho pode desestimular os alunos a participarem.

Na tabela 7, a seguir, podemos observar as demais respostas apontadas pelos alunos participantes como fatores negativos do grupo no *Facebook*:

Volume maior de trabalho	31	36%
Não saber utilizar o Facebook	4	5%
Exposição dos trabalhos para todos do grupo	18	21%
Falta de contato com os colegas	3	4%
Não contribuiu para a aprendizagem da língua inglesa	1	1%
Falta de interação entre os membros	4	5%
Falta de retorno da professora	1	1%
Maior tempo para executar as tarefas	9	11%
Orientações todas em inglês	6	7%
Outros	8	9%

Tabela 7: Pontos negativos do grupo no Facebook

Seguindo à questão da sobrecarga de trabalho, temos como fator negativo a exposição dos trabalhos para todos do grupo. Cumpre ressaltar que essa exposição deveu-se, principalmente, à postagem de vídeos individuais, nas quais os alunos deviam apresentar-se oralmente em língua inglesa. Este ponto negativo reforçou-se pelo fato de o grupo ser único para as duas turmas de ingressantes, do turno da manhã e da noite. Como a maioria desses alunos não tinham contato uns com os outros, fora do AVA, fazer apresentações desse tipo foi um fator inibidor.

Na resposta outras, destacam-se: a desorganização do ambiente (em que a dinâmica da rede faz com que as postagens mais recentes fiquem em destaque), falta de tempo dos alunos, as dez atividades da segunda parte do semestre terem sido postadas todas de uma só vez. Um aluno ainda destacou que não havia nenhum ponto negativo, em sua opinião.

Percebemos que, de um modo geral, os participantes puderam refletir acerca de sua experiência ao utilizarem o grupo do *Facebook* como AVA e concluem que o grupo foi bastante positivo para o desenvolvimento de seus conhecimentos linguísticos na língua estrangeira estudada.

Embora o aluno iniciante do curso de Letras ainda não tenha tido outras oportunidades de se envolver com a prática reflexiva e seu construto crítico ainda esteja em formação, percebemos que ele foi capaz de analisar sua participação, fazer autoavaliação, destacar pontos positivos e negativos da experiência. Desta forma, ainda que sejam alunos do primeiro período, convém que sejam convidados a refletir acerca de sua própria formação.

4. Considerações finais

Este artigo objetivou apresentar a experiência da utilização de um grupo no *Facebook* como um AVA complementar às aulas presenciais de língua inglesa para alunos do primeiro período do curso de Letras no primeiro semestre de 2013.

Os quarenta e um alunos participantes, embora sem muita experiência prévia em grupos no *Facebook* para fins pedagógicos, mostraram-se receptivos à nova ideia. Ao término do semestre, todos os alunos avaliaram a experiência como válida e significativa em sua aprendizagem, ainda que destacassem alguns fatores negativos, como a sobrecarga de trabalho e exposição de tarefas (vídeos individuais) para um grupo composto por duas turmas.

Estudos futuros com alunos ingressantes podem minimizar essas questões ao diminuir o número de atividades propostas e abrir um grupo para cada turma, a fim de que eles se sintam mais à vontade no AVA.

Por questões de tempo e de espaço, não foram analisadas e apresentadas as questões mais subjetivas, nas quais os alunos refletem sobre os aspectos positivos e negativos, avaliam suas experiências no AVA,

justificando suas respostas, e apontam que atividades foram mais significativas, além de refletirem acerca dos principais “conselhos” que dariam para os futuros participantes de um grupo similar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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: 08-2012.

CERDÀ, Francesc Llorens; PLANAS, Neus Capdeferro. *Facebook's* Potential for Collaborative e-Learning. *RUSC – Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 8, n. 2. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 07-2011, p. 197-207.

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, 2011, p. 197-210.

UOC. Disponível em:

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro-eng>>. Acesso em: 07-2012.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MEISHAR-TAL, Hagit; KURTZ, Gila; PIETERSE, Efrat. *Facebook* groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 13, n. 4, 10-2012, p. 33-46. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294/2337>>. Acesso em: 12-2012.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 11-65.

MUÑOZ, Caroline Lego; TOWNER, Terri. Back to the “wall”: *Facebook* in the college classroom. *First Monday – Peer-reviewed journal on*

the internet, vol. 16, n. 12, 05-12-2011. Disponível em:
<<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3513/3116>>.
Acesso em: 05-2013.

RABELLO, Cíntia Lacerda; HAGUENAUER, Cristina. Sites de redes sociais e aprendizagem: potencialidades e limitações. *Revista Educa Online*, vol. 5, n. 3, set./dez.2011, p. 19-43.

SALVADOR, Daniel Fábio. ROLANDO, Roberta Flávia Ribeiro; ROLANDO, Luiz Gustavo Ribeiro. Colaborar para aprender e avaliar para formar: um relato de experiência na formação continuada de professores de biologia. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol. 11, 2012, p. 35-47.

SILVA, Marco. Formação de professores para a docência online. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SIMONIAN, Michele; BRITO, Gláucia da Silva. Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica. *Anais do SBIE 2009*. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1159>>. Acesso em: 16-07-2012.

**O LUGAR DO ÍNDIO
EM DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII
DA CAPITANIA DA BAHIA**

Maria Ionaia de Jesus Souza (UNEB)
ionaiasouza@yahoo.com.br

Em todas as épocas, em qualquer lugar, a luta pelo poder e por sua manutenção tem acompanhado o homem, fazendo com que este ignore o outro na dimensão de sua própria humanidade, o que leva a considerá-lo seu inimigo. Assim se deu na relação entre tantos povos, entre tantas etnias, entre tantas culturas. Foi assim, também, na relação dos brancos com os índios no Brasil. Primeiros habitantes do solo brasileiro, os índios presenciaram a chegada de uma nova cultura e, com ela, o surgimento de uma realidade que culminaria na mudança de foco das disputas. Às contendas internas entre os próprios índios, juntam-se as lutas que vão ser deflagradas pelos portugueses na conquista do território, do domínio do seu espaço e o extermínio de muitas de suas tribos.

A chegada do colonizador europeu transformou o índio em um ser exilado na sua própria terra, obrigando-o a viver, inclusive, na dependência de favores. Foram-lhe tirados o direito à posse, o domínio da terra e o espaço, antes somente seu. Nesta nova realidade, o índio vê seu espaço dividido com os invasores, que, usando da força militar, política e religiosa, se encarregavam de o administrar. Talvez não se possa sequer falar de divisão, mas de expropriação.

Pouco mais de duzentos anos após a chegada do branco, a situação do índio torna-se decadente: lutando pelo direito de possuir a terra, ele passa a viver na condição de rebelde fugitivo. Tal postura se dá, sobretudo, pela luta travada contra os senhores, no desejo de ter de volta aquilo que um dia lhe pertencera. As mortes causadas pelos índios revelaram, não apenas sua força para a guerra, apesar de em muitas delas terem sido derrotados, mas, sobretudo, sua coragem para enfrentar aqueles que estavam, em condições de guerra, melhor preparados. Vencidos, os índios têm como alternativa a fuga para as matas, obviamente que na busca pela sobrevivência e na tentativa de se reorganizar em grupo para novo ataque. É possível, ainda, perceber a defesa da honra por parte oprimida, como consta no manuscrito de 24 de março de 1727, em que nos casos de guerras, cujo fim não foi favorável para o índio, sua cabeça continua erguida para, inclusive, carregar e esconder seus mortos a fim

de que não seja revelada a sua derrota. Mas essa é uma visão do colonizador. Será que carregar seus corpos tinha a finalidade de esconder a derrota?

Mesmo com leis que asseguravam o direito à posse de terras, assistia-se a cenas em que as aldeias eram invadidas e os que lá estavam eram violentados e suas habitações destruídas, enquanto os chefes estavam longe do lar.

É curioso observar que a luta para reconquistar o que se foi tirado é visto como ação de rebeldia, com punição de prisão, tortura e morte. Mas não se trata disso. É a reação mais natural possível a qualquer um que sente subjogado pela força do outro. Considere-se, por exemplo, que mesmo quando uma lei era feita em benefício dos índios, ainda assim havia quem a desrespeitasse, como revela carta datada de 4 de maio de 1712, escrita pelo governador geral do Brasil, Pedro de Vasconcelos, ao Rei, solicitando ao mesmo que obrigue a igreja a repartir de forma ordenada as terras do sertão da Bahia. Segundo relatos, a igreja, por ser poder, distribuía as terras de forma a beneficiar as paróquias e os missionários com as melhores partes, deixando os índios em situação de desvantagem. Em outras palavras, aquela que deveria ser a protetora dos pobres e oprimidos tornara-se, também, causadora do sofrimento. Na mesma carta também fica explícita a impotência dos índios ante a forma desumana com que eram tratados: precisavam de alguém que os representassem, uma vez que não podiam por eles mesmos apresentar suas causas. Em outros momentos, vê-se, da parte do próprio governo, a ordem para perseguir, prender e aniquilar os índios, a fim de que eles não voltassem a formar aldeias.

Para além do aspecto da guerra travada, o índio se encontrava em situação de pobreza, auxiliados por outros moradores, o que o impossibilitava, por exemplo, de colaborar com a reforma de uma igreja feita especialmente para ele. Além disso, serão eles os “contratados” para a Real Fazenda a fim de trabalharem no engenho, o que também revela para que fins servia a sua existência. Vale ressaltar que esses que iriam para o engenho seriam escolhidos dentre outros cativos.

É sob esta ótica que a vulnerabilidade do índio se revela. Com poucas alternativas de vida, sem o direito assegurado, ainda que registrado em lei, ele ainda precisava se valer da bondade alheia para a sobrevivência. Precisava, por exemplo, que outros falassem por ele, que fossem seus intercessores. Era preciso esperar pela beneficência, quando, por di-

reito e honra, deveria esperar pelo direito e pela justiça. Necessitava esperar que outros se sensibilizassem com sua causa, como a ação de um padre que escreve ao conde de Sabugosa, Vasco Fernandes Cezar de Menezes, relatando os excessos de castigos cometidos por Lorenzo Gomes contra os índios. É possível perceber que não havia a manifestação plena da misericórdia: os relatos foram feitos por causa dos excessos, o que deixa a leitura possível que na ausência deles, tudo estaria dentro da conformidade. Registra-se, também, a insatisfação de muitos índios com a postura do sacerdote, designado para cuidar deles, classificando o religioso como egoísta; acusam-no de agir por conveniência e afirmam que seus atos são regidos pela violência e por extorsões, além de não ofertar o sacramento. Tais posturas denunciam a discrepância entre o que pregava a Igreja e o que ela praticava. Ora, a Igreja tem como fundamento de sua crença os escritos bíblicos, cujos princípios estão baseados no amor ao próximo e a negação de si mesmo, portanto, as ações aqui postas negam a fé defendida.

Sabe-se que o *Diretório dos Índios* foi elaborado em 1755, mas só se tornou público em 1757, entretanto, é somente em 07 de maio de 1758 que se observa um documento cujo teor apresenta o índio na condição humana e amplia o direito à liberdade, ofertado em 1777 ao estado do Maranhão. É nesse mesmo documento em que se reconhecem as atrocidades cometidas contra os índios e em que se determina a liberdade para os mesmos em todo território brasileiro, considerando que a liberdade é um direito natural e divino do ser humano. Destaca-se no *Diretório* a intenção de o governo do Reino de Portugal, no período supracitado, evitar a escravização dos índios, sua segregação, seu isolamento e o tratamento dos indígenas como pessoas de segunda categoria entre os colonizadores e missionários brancos. O documento estabelece, entre outras medidas, a proibição do uso do termo “negro”, o incentivo ao casamento de colonos brancos com indígenas, a substituição da língua geral pela língua portuguesa e punição contra discriminações. Mas seria isso de fato respeito ou estratégia velada de extermínio étnico?

No entanto, apesar de toda discrepância e conflito entre índios e colonizadores, pela documentação editada é perceptível que o índio desejava ser inserido em um contexto social antes desconhecido por ele, tanto em costumes como em valores, embora por imposição. Essa comprovação pode ser dada quando os índios, em muitos requerimentos, solicitavam serviços visando a um benefício futuro, como por exemplo: uma rendeira, um escrivão, pessoa letrada etc. A visão do que viria a ser de-

nominado de “capitalismo” e do “bem viver” já estava fazendo parte dos ideais indígenas. Tendo uma rendeira entre eles, poderiam confeccionar suas vestes, assim como comercializar seus produtos; sabendo ler e escrever, certamente teriam condições de assumir cargos civis e ter voz representativa no grupo. De fato, muitos direitos legais foram garantidos aos índios, mas até que ponto foram cumpridos?

Ribeiro (2006, p. 101) afirma a inserção dos indígenas em um novo contexto social, quando diz que índios

[...] e brasileiros se opõem como alternos étnicos em um conflito irreduzível, que jamais dá lugar a uma fusão. Onde quer que um grupo tribal tenha oportunidade de conservar a continuidade da própria tradição pelo convívio de pais e filhos, preserva-se a identidade étnica, qualquer que seja o grau de pressão assimiladora que experiente. Através desse convívio aculturativo, porém, os índios se tornam cada vez mais menos índios no plano cultural, acabando por ser quase idênticos aos brasileiros de uma região na língua que falam, nos modos de trabalhar, de divertir-se e até nas tradições que cultuam. Não obstante, permanecem identificando-se com sua etnia tribal e sendo assim identificados pelos representantes da sociedade nacional com quem mantêm contato.

Uma questão estudada por Carneiro (2010) é a prática da escrita indígena em documentos brasileiros. A autora procura levantar dados que indiquem a escolarização em aldeamentos e, conseqüentemente, o envolvimento de indígenas com a escrita no Brasil Colonial e sobre possíveis documentos escritos por eles, e afirma que indícios

[...] sobre uma prática da escrita indígena em aldeamentos pode ser encontrada na historiografia. Não é novidade, por exemplo, a célebre exigência apresentada por Padre Antônio Vieira no “Regulamento de Aldeias e de Missões”, no século XVII, a de que, uma vez acabadas as orações ordinárias, os indígenas deveriam ser conduzidos para a “escola”, devendo os “mais hábeis” ser treinados na leitura e na escrita. Era ainda usual a prática jesuítica de instruir os meninos e não os adultos. Isso, por si só, mostra já um espaço oficial para a alfabetização de indígenas no Brasil colonial, ao contrário do que ocorreu, por exemplo, com os escravos africanos e seus descendentes, sendo plausível considerar que tenham produzido algum tipo de escrita, ainda que aparentemente incipiente ou pouco visível.

Através da leitura dos documentos editados, a exemplo do manuscrito datado de 9 de dezembro de 1958, pode-se perceber que indígenas poderiam saber ler e escrever, já que tencionavam ocupar cargos civis. Carneiro (2010), ressalta que Brunet (2008) faz

[...] uma análise detalhada de uma documentação que traz uma interessante lista dos indígenas que sabiam ler e escrever e que vieram a assumir cargos na administração da “Vila Nova de Abrantes”, criada a partir do aldeamento do Espírito santo. Consideramos que documentos gerados nesse processo ofere-

cem pistas para a compreensão do processo de escrita do português. A exemplo da vila de Abrantes, diversas vilas do sertão foram originárias de antigos aldeamentos, tais como, Jeremoabo, Bom Conselho (atual Cícero Dantas), Santa Tereza de Canabrava, Pombal (atual Ribeira do Pombal), Soure Tucano, Saco dos Morcegos/Mirandela, Maçacará (atual Euclides da Cunha) e outras da Região Norte, como Pambu, Santo Antônio da Glória (CARNEIRO; ALMEIDA, 2007).

Depois de observadas as narrativas dos documentos editados, atentou-se para o fato de que a figura do índio mantinha uma importância que normalmente é diminuída pelos livros de história com os quais se aprendem sobre essa realidade no ensino fundamental. Trata-se muito da extinção dos índios logo nos primeiros séculos de colonização, entretanto, como se pode verificar pela documentação editada, a presença indígena no contexto social brasileiro é bastante ativa em documentos do século XVIII.

Everardo Rocha (2000, p. 17-18), ao analisar a forma como os livros didáticos descrevem os indígenas, identifica três aspectos:

O primeiro papel que o índio representa é no descobrimento. Ali, ele aparece como “selvagem”, “primitivo”, “pré-histórico”, “antropófago” (...) O segundo papel é no capítulo da catequese. Nele o papel do índio é de “criança”, “inocente”, “infantil”, “almas virgens” (...) O terceiro é no capítulo “Etnia brasileira” (...) num passe de mágica etnocêntrica, vira “corajoso”, “altivo”, cheio de “amor à liberdade”.

A história das populações indígenas vai muito além do que apresentam os livros didáticos, e certamente, sua divulgação “aberta” não é de interesse político, religioso e econômico.

Rastrear culturalmente as sucessivas imagens do índio brasileiro, sem história após cinco séculos, sobretudo enquanto sujeito de sua história, é a trilha possível para a apreensão e resgate cultural do imaginário desse agente social muitas vezes esquecido. A falta desse registro, na perspectiva das próprias sociedades indígenas, tem explicações que não se justificam, a começar pela característica ágrafa desse grupo étnico. Sem escrita que documente a construção de uma história a partir deles próprios, os índios acabaram vítimas de uma documentação que vem tão só do lado dominante.

Privados de suas terras e anulados em suas tradições, os índios estão tendo sua identidade sujeita a toda ordem de manipulação. Assume-se ou rejeita-se a etnia indígena quando convém. Evoca-se ou divulga-se a origem índia, por exemplo, quando se trata de atenuar ou negar o sangue negro. Não é por acaso que na sala de visita do brasileiro há sempre, co-

mo lembra Olympio Serra (1984, p. 110), “toda uma herança europeia e na cozinha, uma herança negra e índia”, rejeitando publicamente um sistema de identidade que é extremamente rico.

A sociedade contemporânea tem consciência das diferenças e projetos estão sendo discutidos num apelo de respeito às necessidades particulares de cada grupo que reivindica seu reconhecimento como uma entidade marcada por uma história e uma visão de mundo específica. Diante da resistência de tanta ordem, constata-se que a aceitação da inserção social do indígena ainda tem um longo caminho a percorrer. A esse propósito, Martins (1992, p. 14) assinala: “Os fóruns de recolocação dessas populações no quadro de seus direitos, só recentemente têm ganho espaço e obtido poucas vitórias. O que prevalece ainda é o quase banimento do índio brasileiro da cena nacional”.

Essa instabilidade no respeito à diversidade cultural porque passa o índio brasileiro pode levá-lo a uma disparidade de oportunidade bem como à exclusão do seu grupo no conjunto da sociedade.

A sobrevivência das sociedades indígenas vai além da manutenção de suas terras. É preciso que se recupere, através de uma abordagem étnico-histórica, o passado contado pelos próprios índios, produzindo uma documentação que assegure, esclareça e manifeste seu direito ao território e, sobretudo, à sua história cultural.

Pensar e defender a diversidade cultural dos grupos sociais é de suma importância para o reconhecimento, aceitação e valorização das diferenças plurais existentes no Brasil. Muitas políticas de identidade, que surgiram na segunda metade do século XX (cf. TROMBONI, 1993), serviram para chamar a atenção dos cidadãos e dos poderes públicos para as consequências negativas das políticas de homogeneização e assimilação que marcaram a criação das nações. Assim, o estágio em que o mundo contemporâneo se encontra demanda, para seu próprio e constante progresso, ou mesmo para assegurar sua existência, um novo olhar sobre o outro. Esse olhar implica o reconhecimento da riqueza representada pelas formas singulares dos grupos não hegemônicos, acompanhado pela busca da manutenção da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que se procura integrar – e não assimilar – esses grupos ao todo social.

Direcionar um novo olhar para o índio brasileiro não é só pré-requisito de ordem histórica, mas iniciativa preliminar fundamental para se repensar a questão mais abrangente da identidade cultural plural do Brasil.

Embora a documentação não apresente claramente a autoria da maioria dos manuscritos, deixando uma lacuna se índio ou não-índio, vê-se claramente a vontade indígena documentada nos textos, evidenciando sua função de inferioridade e subserviência diante do colonizador. Essa subserviência, escravagista, como comprovam os documentos editados, direciona para a aceitação de que os índios tinham e têm uma vida sofrida, como se vê na fala metafórica de um índio *Bororo* contemporâneo, cujo nome bastante significativo, Lourenço London, de Mato Grosso, quando diz: “O homem branco, aquele que se diz civilizado, pisou duro não só na terra, mas na alma do meu povo, e os rios cresceram, e o mar se tornou mais salgado porque as lágrimas da minha gente foram muitas” (cf. RODRIGUES, 1996), isto é, sofrimento até antropônimo.

Em síntese, é emergente a busca por dados mais concretos que possam subsidiar a história do índio no contexto social brasileiro e assim contribuir com a difusão de que o indígena participava efetivamente, não apenas na formação de um povo, de uma nação, mas também no formato linguístico, a menos lexical, que culminou no português do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. *Escolarização de aldeados no Brasil dos séculos XVII e XVIII: Um espaço de gestação de uma produção escrita indígena. Várias navegações: estudos sócio-históricos e linguísticos afetos à língua portuguesa*. Salvador: Edufba, 2011.

MARTINS, Ana Luiza. Imagem e manipulação. In: MEDINA, Cremilda de Araújo. *O primeiro habitante*. São Paulo: CJE/ECA/USP, 1992.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

ROCHA, Everaldo G. P. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SERRA, Olympio. Questões de Identidade Cultural. In: ARANTES, Antonio Augusto (Coord.). *Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

TROMBONI, Marco. Toré: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste. REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 45, 1993. Recife. *Anais...* Recife: SBPC, 1993.

O SUBJUNTIVO EM PORTUGUÊS E EM INGLÊS: UMA ABORDAGEM GERATIVA

Mário Marcio Godoy Ribas (UEMS)

marcoribas@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

1. *Considerações iniciais*

O verbo possui uma categoria relacionada à expressão temporal. Essa categoria, por mais que seja reduzida em alguns casos, está presente em todas as línguas²⁵. Dividida basicamente em passado, presente e futuro. Outra categoria verbal são os modos que, de acordo com Bechara (2001, p. 221), para a língua portuguesa, são divididos conforme a posição do falante em face da relação entre a ação verbal e seu agente, ou seja, para fatos verossímeis ou ainda assumidos como tal será usado o modo indicativo, já para fatos indicadores de incertezas será utilizado o modo subjuntivo. Ainda existem: o modo imperativo, o qual exige um ato em relação ao agente; o modo condicional, que se refere a fatos que dependem de certas condições; e o modo optativo, que se relaciona a ação como desejada pelo agente.

Por mais que os modos possam ser divididos em até cinco conforme acima, as gramáticas normativas utilizam apenas os três primeiros supracitados nas suas divisões tradicionais. Os dois últimos (modo condicional e modo optativo) são normalmente inseridos dentro dos demais modos. Na *Moderna Gramática Portuguesa*, por exemplo, Bechara insere o tempo futuro do pretérito dentro do modo indicativo. Assim, mesmo sendo um tempo no qual, dentro de suas possibilidades, há o emprego para fatos incertos, é considerado pelo gramático acima como *futuro do pretérito do modo indicativo*. (2001, p. 280).

Já na gramática de língua inglesa voltada para o falante nativo, *The Oxford English Grammar* de Sidney Greenbaum, e também no curso universitário de gramática de língua inglesa, *English Grammar: a university course*, de Angela Downing e Philip Locke, existem diferenças significativas da língua inglesa em relação à língua portuguesa sobre a catego-

²⁵ Há uma discussão sobre este fato na língua pirarrá. Daniel Everett diz que os falantes dessa língua se expressam somente no presente; informação ainda não comprovada.

rização dos modos e também sobre como o modo subjuntivo ocorre na língua.

The Oxford English Grammar traz a mesma abordagem da *Moderna Gramática Portuguesa*, quando divide o verbo em categorias, dentre elas o modo; porém, indica apenas três divisões para tal categoria: indicativo, imperativo e subjuntivo.

Por outro lado, Downing, em *English Grammar: a University course* (2006, p. 196) diz que o modo do verbo em língua inglesa está mais ligado aos tipos de orações que a conjugação do verbo²⁶. Tal declaração é baseada em como os indicadores de tempo e modo estão presentes na frase.

Enquanto em português, como na maioria das línguas latinas, os indicadores de tempo e modo estão inclusos dentro do verbo pelas desinências modo-temporais, em inglês, os verbos regulares permanecem na forma infinitiva sem a partícula *to* que os precedem em todos os tempos e modos, diferenciando-se pelo verbo auxiliar que os precedem, pela posição na frase ou pelo contexto. A essa regra, são exceções o passado simples, que recebe a desinência modo-temporal *-ed* em todas as suas pessoas e também a 3ª pessoa do singular no presente simples do modo indicativo que, apesar de não receber uma desinência modo-temporal, recebe a desinência número-pessoal *-s*. Também é exceção a 3ª pessoa do subjuntivo presente, que sobre a qual discorreremos à frente.

Assim é possível identificar em português que a forma verbal *cantarei* está relacionada à 1ª pessoa do singular do futuro simples do modo indicativo, enquanto, para se expressar o mesmo em inglês, será necessário um auxiliar, neste caso *will* ou *to be going*: *will sing / is going to sing*, mais um pronome pessoal, já que não há desinência número-pessoal inclusa na forma verbal.

Logo, para se compreender o que Downing propôs e está exposto acima, é preciso entender o que vem a ser modo e modalidade.

²⁶ *In English, mood has to do with clause types rather than verb inflection.* Abordaremos isso no capítulo 3.

2. *Modo e modalidade*

Ainda que mais difundido que modalidade, a definição de modo não é consensual. Aqui adotamos a definição de Bybee (1985, p. 166), a qual diz que o modo verbal é uma categoria que possui desinências com as quais o falante escolhe como deseja se pôr dentro do discurso. Em apenas algumas línguas, as indicações modais como obrigação, habilidade, permissão, possibilidade ou intenção estão presentes dentro de uma desinência verbal.

Já para modalidade, erroneamente se assume que é a gramatização das atitudes e opiniões dos falantes, porém Bybee (1994, p.181) informa que uma definição sucinta sobre modalidade é praticamente impossível. Apesar de não tentar definir a modalidade, Bybee sugere que a modalidade está conectada às palavras que trazem carga semântica de obrigação, probabilidade ou possibilidade, por exemplo. Logo não se limita a desinências ou categorias específicas de palavras, mas sim a um domínio conceitual que engloba vários tipos de expressão.

3. *O subjuntivo em português*

O subjuntivo em português é dividido em três tempos: presente, passado imperfeito e futuro. Normalmente é utilizado em orações subordinadas, porém também ocorrem em orações chamadas independentes, sobre as quais discutiremos mais à frente.

Para as subordinadas, um dos casos mais usuais de ocorrência do subjuntivo em português é em orações subordinadas substantivas. O uso nestas condições exige um verbo volitivo ou verbo que indicam incerteza.

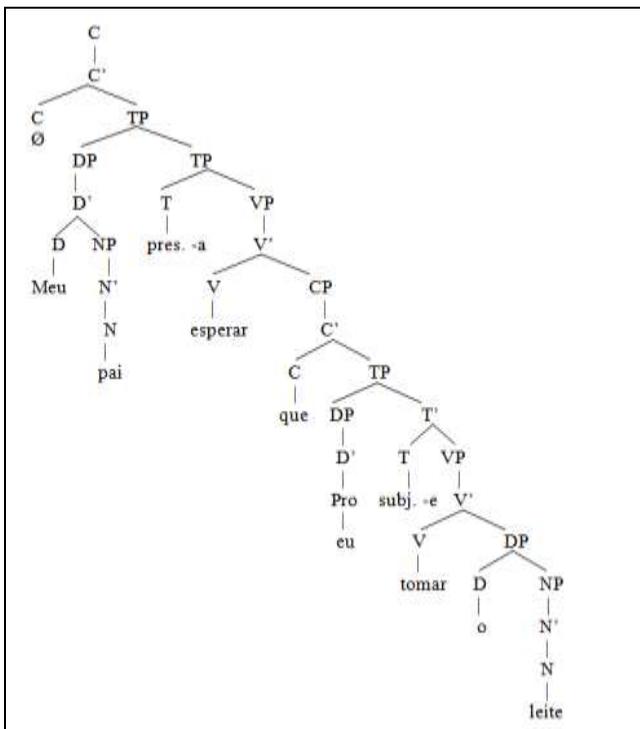
Logo, na frase (1a), a carga semântica que expressa vontade exige que o verbo venha no subjuntivo²⁷, entretanto determinados falantes não percebem a frase (1b), que usa o indicativo, como agramatical.

(1a) Meu pai espera que eu tome o leite.

(1b) ? Meu pai espera que eu tomo o leite.

²⁷ Essa necessidade de o tempo da oração encaixada depender do tempo da oração principal é conhecida como *consecutio temporum*.

Na representação arbórea da frase (1a), é possível verificar que o comportamento do subjuntivo não diverge do comportamento do tempo indicativo, ou seja, não exige movimentos, contudo a presença da desinência na *head* T (-e) da oração subordinada, diferencia os tempos verbais, criando explicitamente o tempo presente do modo subjuntivo.



É importante notar que os conceitos de modo *realis/irrealis*²⁸ (relacionados com os modos verbais) nem sempre interferirão no uso do subjuntivo já que manifestações de desejo como da frase (1b) caracterizam-se como *irrealis* e trazem o verbo no modo indicativo. Contudo é possível verificar que, em alguns casos, a diferenciação entre esses dois modos será necessária para o uso do subjuntivo ou não, como nos exemplos (2a) e (2b).

²⁸ Não entraremos em detalhes sobre os conceitos de *realis* e *irrealis*, pois existem trabalhos consistentes sobre esses assuntos. Para mais informações sobre o assunto, cf. Bybee (1994) e Nordström (2010).

(2a) Se ele esteve aqui, eu não o vi. (realidade)

(2b) Se ele estivesse aqui, eu não o veria. (conjectura)

O uso do subjuntivo também poderá ocorrer em orações consideradas independentes à primeira análise. Nestes casos a marca de modalidade estará presente nos verbos como também na palavra indicadora de incerteza ou desejo com *talvez*, *tomara* ou *oxalá*, por exemplo.

(3a) Talvez ele compre mais açúcar à tarde.

Na frase (3a), a desinência *-e* presente na forma verbal é a marca do modo subjuntivo, considerando-se a 3ª pessoa do singular do presente e também o verbo de 1ª conjugação. Entretanto a modalidade *possibilidade* não é unicamente representada pela marca *-e*. A expressão *talvez* está também fortemente relacionada ao modo subjuntivo. Ao se retirar, esta expressão a frase se torna agramatical.

(3b) * Ele compre mais açúcar a tarde.

Portanto, nos exemplos acima, o uso do subjuntivo, por mais que tenha uma marca específica que indique possibilidade, ainda exige outro elemento para complementar a modalidade. No entanto, ao usar a expressão *talvez*, não há a obrigatoriedade de se usar o modo subjuntivo, pois a própria expressão possui forte carga semântica relacionada à possibilidade, conforme abaixo.

(3c) Talvez ele vai comprar mais açúcar à tarde.²⁹

Porém a alteração por outra palavra modalizadora que tenha carga semântica similar deverá ser analisada individualmente, já que as estruturas são diferenciadas.

(4a) Tomara que ele compre açúcar mascavo.

(4b) Tomara que ele compra açúcar mascavo.

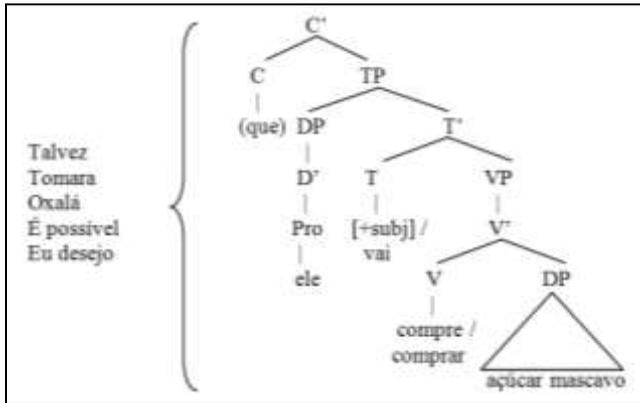
(5a) Oxalá (que) ele compre açúcar mascavo.

(5b) ? Oxalá (que) ele compra açúcar mascavo.

Nos casos acima, por mais que não haja outro verbo, é possível entender que tais palavras trazem implicitamente expressões que se relacionam diretamente a um sintagma verbal implícito como *É possível*

²⁹ Apesar de os gramáticos normativos não aceitarem este uso, a utilização do indicativo ao invés do subjuntivo é muito difundida no português do Brasil. (Cf. GONÇALVES, 2003, e RIBAS, 2012).

(*que*) ou *Eu desejo (que)*. Assim a frase (3a) ao ser analisada, terá a mesma estrutura, inclusive na aceitação de [+subj] ou [-subj] para o verbo da subordinada.



Uma possível explicação para este fato diz respeito a etimologia de tais palavras conforme Azevedo (1976, p. 45). Bueno (1967, *apud* AZEVEDO, 1967) informa que *tomara* vem do verbo *tomar* que em uma de suas acepções significava *desejar; querer, com instâncias*. *Oxalá* é uma expressão árabe *in sa Allah* que significa *se Deus quiser* (Houaiss, 2009), portanto proveniente de um verbo volitivo. Contudo a relação verbo-significado atual da palavra *talvez* é considerada obscura, já que não foi encontrada nenhuma fonte que a relacione a um sintagma verbal de maneira direta.

Assim ao considerar as frases acima, é possível concluir que, ao menos, *tomara* e *oxalá* são expressões invariáveis oriundas de ao menos um elemento verbal, o que corrobora a hipótese de essas expressões serem consideradas como oração principal, pois trazem um verbo implícito em sua estrutura.

4. O subjuntivo em inglês

Quando Downing diz que a língua inglesa está mais relacionada ao tipo das orações que ao modo, uma das razões é o fato de na língua inglesa praticamente não haver marcação desinencial nos tempos verbais, inclusive no subjuntivo, fazendo que as ideias representadas pelas moda-

lidades sejam demonstradas por expressões, como na frase abaixo que é uma tradução da frase (1a).

(6a) Maybe he will buy more brown sugar.

A forma verbal utilizada, *will buy*, está no *simple future* no modo indicativo, portanto a marcação de possibilidade vem totalmente da palavra *maybe*.

Enquanto a retirada da palavra *maybe* em português torna a frase agramatical (1b), no inglês haverá uma mudança semântica.

(6b) He will buy more brown sugar.

Logo nota-se que em português, em alguns casos, são necessárias duas marcações para que a indicação de certa modalidade (*possibilidade* no caso acima) aconteça. Essas indicações podem ser uma expressão como *talvez*, mais a desinência verbal indicadora de subjuntivo. Note que a expressão pode ser uma palavra ou mesmo o verbo da frase principal. Porém, no inglês, somente em alguns casos ocorrerá uma marcação clara por desinência ou alteração da forma verbal. Muitas vezes, como visto acima, em português, a expressão que tem a carga semântica modalizadora contém implicitamente um elemento verbal.

O mesmo pode acontecer no inglês já que a etimologia de algumas palavras está relacionada diretamente a um verbo, como é o caso de *maybe*³⁰, que foi originado a partir da junção de *may* mais *be*³¹.

Outra palavra que indica possibilidade é *perhaps*, formada pela junção da preposição latina *per* mais *hap* (*chance*). Assim podendo se relacionar com expressões como *There is a chance (that)*...

Em ambos os casos, o verbo que vem logo depois da expressão não é [+subj], mas simplesmente o indicativo. Como o indicativo é usado na grande maioria dos casos, a semelhança entre o presente do indicativo (marcado com *-s* apenas na 3ª pessoa do singular) e infinitivo para o presente do subjuntivo em inglês faz com que aqueles que falam a língua inglesa como segunda língua bem como para os falantes nativos não utilizem o subjuntivo em muitas situações nas quais poderia ser utilizado.

³⁰ *talvez*, em português

³¹ *poder* mais *ser*, em português

Tal semelhança também acarreta dificuldades para os falantes do inglês ao aprenderem o português como língua estrangeira. A semelhança dos tempos/modos citada acima inibe o uso do subjuntivo em português para esses falantes.

A tradução da frase (1a) resulta em (7).

(7) My dad expects me to drink milk.

A forma verbal neste caso está no infinitivo, não no subjuntivo como em português, ou seja, não apresenta desinências tanto modo-temporal quanto número-pessoal.

Também o subjuntivo do português pode resultar em indicativo no inglês, com formas verbais muito semelhantes ao do subjuntivo.

(8a) I hope they get the job.

Da mesma maneira, não há desinências para a forma verbal acima, entretanto ao se utilizar a 3ª pessoa do singular, adiciona-se a desinência número-pessoal *-s*.

(8b) I hope she gets the job.

Em alguns casos, o subjuntivo acontece como em português, principalmente no uso de verbos como *suggest*, *demand*, *recommend* e *propose* na oração principal.

(9a) The teacher demands the students open the book.

(9b) The teacher demands the student open the book.

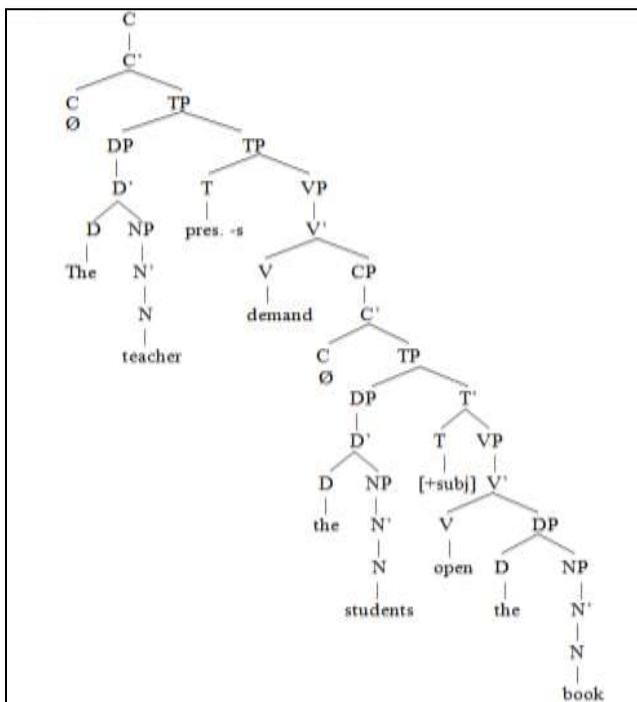
Em (9a), a forma verbal é idêntica ao *simple present*, e, em (9b), a forma verbal é idêntica ao infinitivo sem *to*, porém a forma verbal está no subjuntivo e não possui quaisquer desinências em nenhuma das pessoas.

Perceba que na árvore abaixo existe a indicação [+subj], que não traz desinências, portanto não haverá alterações no verbo em V. Contudo, devido às semelhanças na forma fonética, os falantes utilizam o indicativo pelo subjuntivo criando frases como (9c).

(9c) ? The teacher demands the student opens the book.

O símbolo “?” poderia até mesmo ser retirado, já que a utilização do indicativo pelo subjuntivo depois de verbos como “to demand” é muito utilizada e aceita pelos falantes. Esses tipos de ocorrências levaram Downing (2006, p. 196) a afirmar que, em língua inglesa, o uso do sub-

juntivo perdeu campo, principalmente nos casos que expressam fatos *ir-realis*. Seu uso permanece em expressões fixas como as abaixo:



(10) Long live the Queen.

(11) Far be it from me to doubt your word.

Uma possibilidade para a diminuição de uso é o elemento fonético nulo na *head* T que é idêntico às formas verbais do presente como na árvore acima (com exceção da 3ª pessoa do singular). Neste ponto, é importante notar que mesmo sendo as formas fonéticas idênticas, as formas lógicas são diferentes.³²

³² Alguns gramáticos com Bechara (2001), mais uma vez equivocadamente, informam que o modo subjuntivo é usado para se expressar ordem, todavia apenas as formas fonéticas são as mesmas, pois a carga semântica da modalidade do verbo em frases como *Venha logo!* e *Espero que ele venha logo* são completamente diferentes. Note que a primeira indica ordem e a segunda tem na forma verbal carga semântica de modalidade vazia, pois a modalidade de desejo é expressa pelo verbo *esperar*.

Todavia permanece o uso em situações formais. Nas situações menos formais o subjuntivo, principalmente no Reino Unido, é substituído pelo indicativo ou ainda por *should* + infinitivo.

Assim, as frases abaixo são apenas variantes da mesma estrutura profunda.

(12a) Mark suggests (that) she go to a school where Portuguese is taught.

(12b) Mark suggests (that) she should go to a school where Portuguese is taught.

(12a) ? Mark suggests (that) she goes to a school where Portuguese is taught.

Até este ponto, a análise foi feita considerando-se apenas o presente do subjuntivo; contudo não há grande variação para o passado do subjuntivo, que se diferencia do passado do indicativo apenas na 1ª e 3ª pessoa do singular do verbo *to be*, assim as formas verbais, tanto regulares como irregulares do passado do indicativo e do subjuntivo são idênticas nas suas formas fonéticas.

(13) If I were a superhero, I would be Wolverine.

(14) If I had a million dollars, I would buy a Ferrari.

Note que ambas as frases estão no passado, porém a forma verbal se distingue apenas em (13), já que em (14) a forma é idêntica ao passado simples. Assim o falante encara novamente mais um problema durante o uso do subjuntivo em inglês devido à semelhança das formas verbais.

5. *Considerações finais*

Este artigo é um trabalho em andamento sobre o subjuntivo em português e inglês. Até o momento, é possível verificar que, conforme Downing (2006), a maior diferença entre as duas línguas recai no fato de o inglês ter suas frases fortemente fundadas na modalidade, enquanto, em português, o modo ainda é relevante na estrutura da frase. Ainda não há dados suficientes para se afirmar que o uso do subjuntivo tem sido reduzido em português com o decorrer do tempo. Há divergências entre pesquisas (Cf. VIEIRA, 2007, e RIBAS, 2012) e não há dados orais antigos para serem analisados. Por ora é preciso coletar dados e fazer futuras análises.

No entanto, o mesmo não se pode dizer da língua inglesa, na qual o uso do subjuntivo está praticamente extinto e se mantém apenas em usos esporádicos e formais.

À primeira análise, também podemos concluir que as formas fonéticas – desconsiderando por motivos óbvios as diferenças de léxico – de frases que tenham como origem a mesma estrutura profunda em português ou inglês serão muito diferentes uma das outras. As diferenças ocorrerão no momento em que o inglês exclui o subjuntivo para incluir, em certos casos, o modal *should*. Também o inglês difere quanto à obrigatoriedade de uso de [+ind] quando é antecedido por uma palavra modalizadora. Outro ponto é a relação entre *irrealis* e subjuntivo. Em português, a modalidade *irrealis* pressupõe, em muitos casos, o uso do subjuntivo, já, em inglês, o uso cria frases agramaticais.

A partir dos dados apresentados, para dar continuidade ao trabalho em futura pesquisa, serão analisadas as estruturas utilizadas pelo falante de inglês ao falar português, com a finalidade de verificar se aqueles que estão aprendendo ou aprenderam português conseguem internalizar as estruturas desta língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, M. M. *O subjuntivo em português: um estudo transformacional*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BYBEE, J. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- BYBEE, J; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of Grammar: Tense, aspect and Modality in the Languages of the world*. Chicago: Chicago Press, 1994.
- DOWNING, A.; LOCKE, P. *English Grammar: a University Course*. 2. ed. Oxon: Routledge, 2006.
- GREENBAUM, S. *The Oxford English Grammar*. New York: Oxford University Press, 1996.
- NORDSTRÖM, J. *Modality and Subordinators*. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

OTHERO, G. A. *Teoria X-Barra: Descrição do português e aplicação computacional*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBAS, M. M. G. Uma abordagem sociolinguística do modo subjuntivo na cidade de Campo Grande – MS. *Revista Philologus*. CiFEFiL, 2013. Ano 19, n. 55 – Suplemento. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/55supl/054.pdf>>. Acesso em: 10-07-2013.

VIEIRA, M. M. M. *Alternância no uso dos modos indicativo e subjuntivo em orações subordinadas substantivas: uma comparação entre o português do Brasil e o Francês do Canadá*. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

A DOMESTICAÇÃO NA TRADUÇÃO DE PERFECT STRANGERS

Ivone Lino de Barros (UFES)
barrosivone@hotmail.com

1. *Considerações iniciais*

Há divergências entre os estudiosos sobre a possibilidade de tradução do humor. Em artigo publicado na revista TradTerm, Schmitz (1996) discorre sobre a impossibilidade de tradução de diversos textos humorísticos, principalmente aqueles cujo humor seja o resultado de jogos de palavras. Já Brezolin (1997), em resposta ao artigo de Schmitz (1996), afirma que todo texto humorístico pode ser traduzido, desde que sejam observados alguns fatores básicos, como por exemplo, um profundo conhecimento por parte do tradutor tanto da língua de origem quanto da língua de chegada.

Dentre as estratégias utilizadas para a tradução do humor, a estrangeirização, veementemente defendida por Venuti (1995) nas traduções para a língua inglesa, não é, na maioria das vezes, considerada pelo tradutor de textos humorísticos. Isto se deve, possivelmente, ao caráter de estranhamento que ela produz no texto, principalmente quando o humor se apoia em aspectos culturais próprios de um determinado local.

Já a domesticação compreende uma das estratégias mais utilizadas pelos tradutores. Isto é compreensível se considerarmos o caráter crítico comum aos textos humorísticos. Geralmente tais críticas referem-se a questões políticas, sociais ou culturais próprias do local de produção do texto. Tem-se então a ideia de que a domesticação é necessária para provocar no leitor da língua de chegada, o mesmo efeito que provoca no leitor da língua de partida. Nesta concepção, o humor se dá através da aproximação cultural, lidando com aspectos comuns à língua de chegada.

Diante disso, pretende-se neste artigo, estudar estratégias de domesticação e estrangeirização (VENUTI, 1995) a partir da análise de trechos da tradução do seriado *Perfect Strangers* que foi ao ar no Brasil a partir da segunda metade da década de oitenta. A proposta é cotejar as estratégias de tradução de *Perfect Strangers*, sem a obrigação de apontar a domesticação ou a estrangeirização como sendo a melhor estratégia tradutória.

Para tanto, foram coletados e analisados trechos da tradução do seriado com o objetivo de analisar o processo de tradução do humor quanto ao uso da domesticação, discorrendo sobre o possível efeito no público caso o tradutor tivesse optado pela estrangeirização. Como aparato teórico e metodológico, lançamos mão das obras de Schimitz (1996) e Brezolin (1997), do livro *Tradução de Humor – transcriando piadas*, Rosas (2002) e por fim, do livro *The Translator's Invisibility*, de Venuti (1995).

Antes, porém, de discutirmos as estratégias de tradução do humor, vamos discorrer sobre sua traduzibilidade, através da análise dos trabalhos de Schimitz (1996) e Brezolin (1997), publicados na revista *TradTerm*. Schimitz afirma que alguns textos humorísticos são intraduzíveis quando dependem de aspectos linguísticos que diferem de uma língua para outra, sejam estes aspectos semânticos ou sintáticos. Já Brezolin, (*TRADTERM*, 1º semestre de 1997, p. 17) em sua réplica ao artigo de Schimitz (1996) afirma que a tradução do humor é uma tarefa tão difícil quanto qualquer outra tradução, porém, possível e praticável.

No livro *Tradução do Humor: Transcriando Piadas* (ROSAS, 2002), a autora discorre sobre uma teoria funcional da tradução de humor e sobre os mecanismos que desencadeiam o riso nos textos humorísticos. É exatamente esta funcionalidade que nos interessa aqui.

As estratégias de tradução, domesticação e estrangeirização, são aqui analisadas sob a perspectiva de Venuti (1995), que advoga em favor da estrangeirização completa do texto. Segundo o autor, quando o texto é domesticado, as diferenças linguísticas e culturais são suprimidas, o fato de que o texto foi traduzido acaba por ser apagado, e o texto passa por original, como se as ideias traduzidas representassem a intenção do autor.

A proposta principal é investigar o processo de domesticação e estrangeirização como estratégias na tradução de textos humorísticos, utilizando como corpus trechos traduzidos do seriado *Perfect Strangers* transcritos das dublagens feita pela Herbert Richers S.A.

Este trabalho tem como objetivos:

- Analisar a utilização da Domesticação na tradução de *Perfect Strangers*;
- Cotejar as estratégias de tradução em textos humorísticos;
- Discorrer sobre teorias relacionadas ao humor.

A pesquisa intenciona cotejar o uso de estratégias de tradução de textos humorísticos, focando no uso da domesticação e estrangeirização como ferramentas de reconstrução de sentido, sem a intenção de apontar esta ou aquela estratégia como ideal na prática tradutória.

2. *Sobre o humor*

As principais teorias sobre o humor fazem distinção sobre o que é cômico e o que é espirituoso. Em seu livro *Tradução de Humor: Transcriando Piadas*, Rosas (2002, p. 25-26) faz uma análise sobre as principais teorias do humor. Ela afirma que na relação cômica, há dois elementos: o observado e o observador; já na relação espirituosa, há pelo menos três elementos: o observador, o observado e um terceiro a quem se comunica uma mensagem. Na relação cômica, nós rimos porque o interlocutor faz algo, que a nosso ver, é ridículo. Nós não nos identificamos com ele e mantemos um certo distanciamento. O oposto ocorre na relação espirituosa. Nós rimos porque nos identificamos com o interlocutor; a relação é de cumplicidade. A autora afirma que na relação espirituosa – que é necessariamente mediada pela palavra – o caráter do riso é socializante, exigindo a presença de um terceiro.

Outra teoria cotejada por Rosas (2002) é a teoria dos dois scripts ou *Semantic Theory of Humor (SSTH)*. Nesta visão, um texto é considerado humorístico quando é “compatível, integral ou parcialmente, com dois scripts que se oponham em sentido especial, como por exemplo: real/não real, bom/mau, não sexual/sexual etc.” (ROSAS 2002, p. 31)

Tomemos como exemplo a narrativa a seguir, transcrita por nós a partir de relatos orais:

Um homem queria muito comer carne. Então, ele pergunta para a mulher se havia carne na despensa. A mulher responde que não e o marido resolve que vai conseguir carne para a o jantar. Ele chama então o cachorro, pega o enxadão e vai para o mato. Chegando lá, o cachorro logo encontra um tatu. O tatu, esperto, entra em uma toca. O homem, decidido que estava a comer carne, começa a cavar. Após cavar por uns dois metros, o homem encontra o tatu. Desesperado para comer carne, o homem agarra o rabo do tatu com toda a força. Ao tirar o tatu da toca, o animal diz para o caçador:

– Você gosta bem de uma *carminha*, heim!

Muito assustado por ouvir o tatu falar, o homem abandona a presa e corre desesperadamente para casa, pulando cercas, rolando morro abaixo. Quase chegando em casa, exausto pela corrida, o homem diz:

– Esconjuro, nunca vi tatu falar!

O cachorro ao seu lado, também muito assustado com o ocorrido, replica ofegante:

– Nem eu!

O humor na narrativa provém, dentre outros aspectos, da sobreposição do script real/não real. Não haveria graça na narrativa, caso os animais realmente fossem dotados da capacidade de fala.

Para que haja o riso, é necessário que haja um gatilho que permita passar de um script ao outro. No caso da narrativa anterior, podemos dizer que isso ocorre em dois momentos, com menor e maior intensidade: primeiro, quando o tatu fala e o homem se assusta, pode ocorrer o riso, ainda que de forma contida; e depois quando o homem, ainda que exausto e machucado, sente-se seguro por chegar em casa, se depara com uma nova situação (não real), quando o cachorro também fala.

No início da narrativa, há a transmissão de informações confiáveis: o homem quer comer carne e, como não há carne em casa, ele chama o cachorro, essencial à prática da caça, pega a ferramenta e se dirige para o local onde existe a presa (carne); a presa, aqui especificamente o tatu, é encontrada, mas enfia-se em uma cova. Quando o homem consegue finalmente agarrá-la, ocorre a mudança de script. Passa-se então à transmissão de uma informação não confiável, decorrente da fala do tatu. Essa informação não é confiável já que animais não são dotados da capacidade de fala. Volta-se então à informação confiável (o homem se assusta e foge), para no final, retornar à informação não confiável com a fala do cachorro.

Rosas (2002) fala sobre essa relação do humor com as máximas conversacionais ao afirmar que:

ao invés de representar uma transgressão ao princípio da cooperação, a mudança do modo de comunicação confiável/*bona-fide* para o não confiável/não *bona-fide* implica simplesmente o estabelecimento de um novo tipo de contrato, cujas regras diferem daquelas que regulam a comunicação usual. (ROSAS, 2002, p. 32)

Rosas (2002) diz que a simples sobreposição de scripts não é suficiente para tornar um texto engraçado. É necessário que esses scripts sejam opostos. Como oposições de primeiro nível, a autora cita o verdadeiro x não verdadeiro; normal x anormal; possível x impossível e, a partir daí, uma infinidade de oposições.

Classificar um texto como humorístico ou não, é tarefa complexa, devido à subjetividade do humor. Um texto considerado engraçado por um grupo pode não o ser por outro grupo. Assim, a intencionalidade do texto pode não corresponder à interpretação do receptor, ou seja, uma piada, simplesmente por ser uma piada, não é garantia de produção do riso. Da mesma forma, um texto que não tem a intenção de deliberadamente provocar o riso, poderá fazê-lo, dependendo das circunstâncias em que ocorre a enunciação. A respeito disso, Marta Rosas diz que:

Resta acrescentar, nesta questão tão idiossincrática que é reconhecer o humor de um enunciado, que a responsabilidade pelo malogro da comunicação também pode recair sobre o receptor se ele, não compartilhando com o emissor o conhecimento que lhe permitiria decodificar o enunciado e apreender-lhe um possível efeito humorístico, falha [...] (ROSAS, 2002. p.44)

A produção do humor recai então, não apenas no emissor, mas também no receptor. Estes aspectos interferem e relacionam-se diretamente com a tradução do humor, assunto que será discutido a seguir.

3. Tradução do humor – Algumas considerações sobre traduzibilidade

Schmitz(1996), em artigo intitulado “Humor: é possível traduzi-lo e ensinar a traduzi-lo?” discorre sobre as possibilidades e impossibilidades da tradução de textos humorísticos. Dentre as dificuldades encontradas na tradução do humor, ele menciona o fato de o humor ser um gênero diretamente ligado à cultura de um povo. Sob essa perspectiva, um texto oriundo de uma cultura que seja consideravelmente diferente da cultura de chegada do texto, seria intraduzível. Schimitz afirma também que sempre “existe uma perda no ato tradutório” (1996, p. 91). Assim, segundo o autor, no ato de traduzir, o ideal é reconstruir o humor de acordo com a língua de chegada, mesmo que mudanças mínimas ou mesmo drásticas sejam necessárias, como a troca do tema, por exemplo.

O autor discorre então, sobre textos humorísticos que ele considera fáceis de traduzir e textos que considera difíceis ou impossíveis de traduzir. De acordo com sua visão, “as piadas, nas quais o humor se origina do contexto e não da linguagem, em geral, não oferecem grandes problemas para o tradutor” (1996, p. 92), devido a seu caráter universal. No artigo o autor cita o seguinte exemplo:

Do fish grow fast?

Sure. Every time my Dad mentions the one that got away, it grows another foot.

Não haveria problemas com a tradução devido ao caráter contextual, ainda que estereotipado de que pescadores sempre exageram quando falam sobre os peixes que pescam.

Peixes crescem depressa?

Com certeza. Cada vez que meu pai se refere àquele que escapou, ele cresce mais meio metro.

O humor que não decorre unicamente do contexto, mas se apoia em aspectos diretamente relacionados à língua, pode apresentar alguma dificuldade tradutória. Sobre isso, Schmitz afirma que

quando o humor se origina da ambiguidade fonológica, semântica ou sintática da própria língua-alvo, isto é, de problemas estruturais formais de um determinado idioma, surge a possibilidade de ocorrerem problemas e dificuldades de tradução (1996, p. 93).

Vejamos o exemplo a seguir:

Q: What do you call a cow that can count?

A: A cow-culator.

O exemplo citado não poderia ser literalmente transcrito para a língua portuguesa, já que não existe similaridade fonológica entre a palavra vaca (cow) e a primeira sílaba da palavra calculadora (calculator) como acontece na língua de partida. Mas isso significa que a piada seja intraduzível?

Em resposta ao questionamento de Schmitz sobre a traduzibilidade do humor, Aداuri Brezolin (1997), fala que é sim possível traduzir qualquer tipo de texto humorístico pois,

tenha sido o humor criado com base no contexto ou situação, ou num mecanismo linguístico (fonológico, semântico ou sintático), a tradução de humor sempre será uma tarefa difícil, tão difícil quanto traduzir qualquer outro tipo de texto, porém praticável (1997, p. 17).

A tradução é possível se compreendermos que o sentido de qualquer texto é (re)construídos a partir da leitura. O sentido acontece a partir da interpretação do leitor ou do tradutor. O humor decorrente de aspectos linguísticos e que Schmitz (1996) chama de intraduzíveis, poderiam ser traduzidos a partir da recriação. Brezolin(1997) defende que o resultado de uma tradução está diretamente ligado ao objetivo dessa tradução. É

necessário então estabelecer alguns critérios para que a tradução seja eficiente, como por exemplo, definir de antemão, qual é o público alvo dessa tradução. Talvez tenha sido esse critério que fez com que o tradutor da série *Perfect Stranger* optasse por uma domesticação extrema do seriado ao traduzi-lo para a língua portuguesa. Trataremos desse assunto posteriormente.

Rosas (2002) corrobora a visão de Brezolin(1997) e propõe o que chama de *tradução funcional* do humor, que consiste exatamente em recriar o sentido, ainda que para isso a veracidade da informação seja comprometida, e assim, provocar no leitor do texto de chegada, efeito semelhante ao que provoca no leitor do texto de partida. Vejamos um texto apresentado pela autora:

Teacher: "What are you – animal, vegetable or mineral?"

Student: "Vegetable; I'm a human bean!" (PHILLIPS 1974, p. 80 *apud* ROSAS, 2002, p. 100)

A tradução literal não faria sentido, já que o gatilho da piada são os homófonos *bean* (feijão) e *being* (humano, de *human being*) que não ocorrem na língua portuguesa como vemos a seguir:

Professora: O que você é – animal, vegetal ou mineral?

Aluno: Vegetal; sou um feijão humano!

Considerando que a única resposta não cabível seria animal, por ser a resposta correta, a solução encontrada por Franco e Brandão, 1998, p. 17, citados por ROSAS, 2002, p. 100) foi a seguinte:

Professora: Você é animal, vegetal ou mineral?

Joãozinho: Mineral; eu sou de Minas.

Neste caso, manteve-se o humor utilizando os mesmos critérios da língua de partida. Como afirma Marta Rosas, “o garoto confundiu os homófonos *minas/jazidas de minérios e Minas/Estado da Federação*, da mesma forma que o outro confundiu *being e bean*” (ROSAS, 2002, p. 101).

Entendemos então, que o processo tradutório, especialmente quando relacionado ao humor, vai muito além de simplesmente encontrar equivalentes textuais ou contextuais. Não raro, é preciso recriar o sentido para poder provocar no leitor da língua de chegada, o efeito desejado. Essa recriação nem sempre se dá de forma harmoniosa ou simples, sendo

necessário sacrificar certas informações contidas no texto de partida. Mas se realmente na tradução os fins justificam os meios, tal sacrifício é compensado quando é alcançado o objetivo maior do texto de humor: o riso.

4. Sobre a domesticação e estrangeirização

Em seu livro *The Translator's Invisibility*, Venuti (1995) trata do que ele chama de invisibilidade do tradutor. Apesar de o autor referir-se mais especificamente à tradução de textos para o inglês, os conceitos também podem ser analisados na tradução para outros idiomas. Segundo Venuti (1995), quanto maior for a fluência do texto, mais invisível será o tradutor.

O autor afirma que no contexto da tradução para a língua inglesa, a análise da qualidade da tradução ocorre com base na fluência do texto, enquanto outros aspectos como exatidão de sentido (*accuracy*) são negligenciados. Requer-se da tradução que ela seja fluente, ou seja, que pareça um texto original, como se tivesse sido produzido na língua de chegada. O autor refere-se ao processo de domesticação como resultado da xenofobia, pois ela faz com que o leitor se reconheça na cultura do outro.

Já no processo de estrangeirização, ocorre o registro de características linguísticas e da cultura do outro, levando o leitor ao ambiente de partida do texto. Origina-se daí o fato de o texto estrangeirizado causar certo estranhamento ao leitor não acostumado com uma cultura que não seja a sua própria. Espera-se de um texto estrangeirizado que mantenha características semânticas do texto de partida. Os tradutores que advogam a favor da transparência, alegam que o texto traduzido deveria produzir no leitor o mesmo efeito que produz nos leitores da língua de partida. Teríamos que partir, então, do pressuposto de que um texto produz no leitor exatamente o que o autor intencionou. Não é nossa intenção discutir os elementos do discurso, mas sabemos que a interpretação de um texto é bastante subjetiva, já que há aspectos culturais e linguísticos e mesmo pessoais entre o emissor e o receptor que interferem na interpretação da mensagem.

Venuti fala sobre a estrangeirização como uma intervenção cultural, uma resistência contra o preconceito e a xenofobia: “*Foreignizing translation in English can be a form of resistance against ethnocentrism and racism, cultural narcissism and imperialism, in the interests of democratic geopolitical realations*” (VENUTI, 1995, p. 20).

Concluindo nossa discussão sobre domesticação e estrangeirização, poderíamos dizer que a primeira faz com que o texto estrangeiro pareça um texto doméstico, produzido para o público nacional. Aspectos culturais, crenças e valores do outro são parcialmente interpretados e modificados para se adequarem à cultura local. O texto é fluente, pois é familiar. Não há qualquer tipo de estranhamento, já que as características da cultura do outro são, em última análise, as mesmas da cultura de chegada. Já a estrangeirização produz efeito oposto, deixando claro que o texto foi produzido em outro ambiente, com diferentes aspectos culturais, sociais e econômicos. O texto pode causar certo estranhamento ao leitor, pois trata de crenças e valores muitas vezes diferentes daqueles que são comuns ao leitor.

Entendemos que a tradução raramente recai sobre o conceito de certo ou errado, mas sim do que é mais, ou menos apropriado em um determinado contexto. Ela fundamenta-se primordialmente em escolhas; escolhas estas que nem sempre são do tradutor, mas das editoras com base no que teria maior aceitação no mercado. Nossa intenção não é, como mencionado anteriormente, advogar em favor de uma ou de outra estratégia, mas de analisar ambas em um texto específico, e apontar outras possibilidades no processo tradutório.

5. *Sobre Perfect Strangers*

Na parte final deste trabalho, analisaremos de forma mais específica domesticação na tradução do seriado *Perfect Strangers*, ou *Primo Cruzado*, como ficou conhecido no Brasil. *Perfect Strangers* é um seriado americano criado por Dave McRaven que foi ao ar durante oito temporadas, de março de 1986 até agosto de 1993 nos Estados Unidos, tendo chegado ao Brasil em 1987. A série retrata a complexa relação de Larry Appleton, um jovem aspirante a fotógrafo de Wisconsin que se muda para Chicago, e seu primo distante, Balki Bartokomus, um pastor de ovelhas que veio de Mypos, uma ilha no Mediterrâneo. Larry havia acabado de se mudar quando Balki aparece. Inicialmente, Larry não se entusiasma com a ideia de ter o primo dividindo o apartamento com ele, mas logo resolve que irá ajudá-lo a aprender sobre a vida americana. Larry, todavia, se mostra menos apto aos desafios da vida urbana do que Balki, e sempre os coloca em situações embaraçosas.

As peculiaridades com relação à tradução da série para a língua portuguesa começam com a escolha do título: *Perfect Strangers* trans-

formou-se em *Primo Cruzado* no Brasil e *Eternos Novatos* em Portugal. O nome escolhido para a versão portuguesa parece-nos bastante apropriado, já que os protagonistas eram novatos em todos os possíveis aspectos: na cidade, no emprego, nos relacionamentos. Já o título na versão brasileira causa certo estranhamento (incomum aos textos domesticados), principalmente se analisado por alguém que não tenha vivido na década de oitenta ou que desconheça a situação socioeconômica que o país atravessava naquele período. De acordo com Marta Machado em artigo publicado na revista *Veja* em 04/03/2010, o nome da versão brasileira foi inspirado pela moeda corrente da época, que havia recebido o nome de cruzado. Se tomarmos como base o contexto atual, seria no mínimo estranho, que uma série cômica se chamasse “Primo Real”.

O protagonista da série, Balki Bartokomus, oriundo de uma ilha do mediterrâneo teve sua nacionalidade e identidade mudadas para Zeca da Silva Taylor, um caipira de Minas Gerais que vai para os Estados Unidos em busca de uma vida melhor. O visual do rapaz do mediterrâneo realmente não condizia com a de um caipira: roupas muito coloridas – normais para a população urbana dos anos oitenta, mas não para um caipira – o corte de cabelo, o jeito de dançar em nada lembravam alguém oriundo de Minas Gerais. O personagem recebeu um sotaque tipicamente local e, como afirma Machado (2010), suas falas foram frequentemente adaptadas na tentativa de refletir o momento de nosso país.

Como exemplo da domesticação extrema empregada na tradução da série, podemos citar o quinto episódio da quarta temporada que tem início com o personagem Balki, cantando a música *Get Happy*, de Harold Arlen e Ted Koehler. Na versão em língua portuguesa, essa canção foi substituída pela música *Ilariê*, de Cid Guerreiro, uma das músicas mais tocadas nas rádios em 1988.

O bordão mais famoso de Balki – *Don't be ridiculous!* – foi resultado de uma das constantes improvisações do ator Bronson Pinchot, que viveu o personagem na série. Em português, a frase se tornou parte do vocabulário dos fãs da série, nas duas formas como foi traduzida: a) *Tá pensando que eu sou caipira?* e b) *Larga a mão de ser besta, sô!*

Entendemos que a tradução literal “não seja ridículo”, teria provavelmente, uma aceitação menor e não seria capaz de criar o mesmo efeito humorístico da língua de partida. Há que se considerar, todavia, que o humor produzido na língua inglesa, neste caso, é decorrente principalmente de aspectos como expressão facial e tom de voz, colocando em

segundo plano os aspectos propriamente linguísticos. Mesmo na língua de partida, a sentença *don't be ridiculous* poderia não ser engraçada, ou até mesmo ofensiva, dependendo do contexto e do tom em que fosse proferida.

Analisaremos, a seguir, trechos do quinto episódio da quarta temporada da série. O episódio é intitulado *High Society*, ou *Alta Sociedade*. Neste episódio, Larry se aproveita de um mal entendido provocado por Zeca – a senhora Twinkacetti entende que Zeca é o herdeiro de um monarca e o convida para uma festa em sua casa – para entrar na casa dos Twinkacettis e falar com o anfitrião.

Zeca explica ao primo como foi convidado para a festa:

<p>Balki: Last week when I was delivering the mail, I <i>meet</i> Mrs Twinkacetti and we had (1) a very nice chat. I told her I was an heir to the throne of mypos, erm...told a few (2) jokes and like that she invited me to the party.</p>	<p>Zeca: Na semana passada quando eu entregava a correspondência, eu conheci a senhora Twinkacetti e tivemos (1.1) uma conversinha agradável. E eu disse a ela que era descendente de um rei que viveu lá em Minas e eu contei umas (2.1) lorotas, aí ela me convidou para a festa.</p>
---	---

(Quadro1)

A tradução de *very nice chat* (1) como *conversinha agradável* (1.1) faz parte da caracterização do personagem como um caipira do interior de Minas Gerais, já que nessa região e arredores, tem-se o hábito de colocar palavras no diminutivo, como é o caso de *cafezinho*, *queijinho* e outros, principalmente quando a intenção é ser cordial. Zeca menciona que contou umas (2.1) *lorotas* para a senhora Twinkacetti. No texto de partida, temos a palavra (2) *jokes* (piadas). O dicionário define *lorota* com sendo mentira, conversa fiada; e *piada*, como sendo um dito espirituoso. Assim, *piada* e *lorota* apesar de terem certa semelhança semântica, não são a mesma coisa. Creditamos mais uma vez a mudança à caracterização do personagem. Na fala seguinte (Quadro2), porém, a palavra (2) *joke* é traduzida como *piada* (2.2).

<p>Larry: Wait a minute... what did you tell her? Balki: I told her the one about the rabbi and the kangaroo...</p>	<p>Larry: Espera um pouco. Quê que cê disse pra ela? Zeca: Eu contei aquela piada do rabino que vivia se balançando e toda vez que alguém se aproximava...</p>
<p>Larry: Not the (2) joke. The part about being an heir to the throne of Mypos, you never told me you were (3) an heir to the throne</p>	<p>Larry: Não. A (2.2) piada não. A parte que era descendente de um rei lá da sua terra. Você nunca me disse que era (3.1) descendente de um monarca.</p>

(Quadro2)

Essa caracterização do personagem acabou por exigir mudanças maiores no texto de origem, como percebemos na tradução a seguir.

O sintagma (3) *an heir to the throne of Mypos*, que em outras circunstâncias provavelmente seria traduzido como *herdeiro do trono de Mypos*, foi transformado em (3.1) *descendente de um monarca*. Na sequência, (3) *an heir to the throne* também é traduzido como (3.2) *parente do rei*. Houve aqui a necessidade, em prol da domesticação, de uma tradução mais funcional, mesmo que a veracidade das informações contidas no texto de partida tenha sido sacrificada. Há uma mudança semântica, já que o fato de alguém ser descendente ou parente de um monarca é consideravelmente diferente de ser herdeiro de um trono. Por outro lado, mediante a escolha pela domesticação, cremos que seria inviável e inverossímil situar um monarca em Minas Gerais.

Os processos de tradução funcional e adaptação semântica que norteiam a domesticação podem ser facilmente verificados nos exemplos que se seguem.

Balki: I didn't?	Zeca: Não disse não, é?
Larry: No, you didn't.	Larry: Não disse não.
Balky: (4) Slap me stupid	Zeca: (4.1) Ora que burrice a minha!
Larry: This is incredible. (5) What are you, first in line, second, third...?	Larry: Puxa Zeca, mas isso é incrível. (5.1) Quantos são os descendentes dele? Cinco? Vinte?
Balki: 986	Zeca: 986
Larry: Is everyone on Mypos (3) an heir to the throne?	Larry: Há... Todo mundo na sua cidade é (3.2) parente do rei por acaso?

(Quadro3)

A expressão (4) *Slap me stupid*, teve tradução parecida com o bordão de um conhecido personagem de séries humorísticas: (4.1) *Ora que burrice a minha!* Em (5) *What are you, first in line, second, third...?*, Larry questiona sobre a a posição de Zeca na linha de sucessão ao trono. Em português o questionamento foi modificado para a quantidade de descendentes. Vemos que a utilização dos números *cinco* e *vinte* são escolha do tradutor, uma vez que não constam no texto original. Queremos, ao mencionar isto, apenas reforçar a escolha como um dos principais princípios que norteiam a atividade tradutória.

Já as modificações feitas nas traduções a seguir, apresentam mudanças semânticas ainda mais significantes. Há um grande distanciamento do texto de partida, em prol da familiarização com a cultura de chegada.

Balki: Well, of course not, don't be ridiculous. (6) Only the man and a few of the older women with mustaches.	Zeca: É claro que não. Larga a mão de ser besta, sô. (6.1) Deve ter pelo menos uns três ou quatro lá que não são parentes do rei do queijo.
Larry: I don't suppose you got around to telling Mrs. Twinkacetti that (7) there are 985 inheirs ahead of you?	Larry: Tomara que você não tenha dito a senhora Twinkacetti que (7.1) o rei é apenas o maior produtor de queijo.
Balki: 'Cause that is common knowledge.	Zeca: Ô primo, todo mundo sabe disso não é?
Larry: Right...right...	Larry: Legal. Beleza

(Quadro4)

Devido ao processo de domesticação dominante na tradução da série e, especialmente do episódio em estudo, o tradutor optou por transformar o sintagma (6) *only the man and a few women with mustaches* em (6.1) *deve ter pelo menos uns três ou quatro lá que não são parentes do rei do queijo*. Acreditamos que o efeito humorístico teria igual êxito, caso ele tivesse mantido na tradução uma certa semelhança com o texto de partida. Sugerimos as seguintes traduções para (6): a) Só os homens e as mulheres de bigode. b) Só os homens e as mulheres bigodudas. c) Só os homens e as mulheres mais velhas com bigodes.

O distanciamento semântico é ainda maior quando a sentença (7) *there are nine hundred eighty-five inheirs ahead of you* (há novecentos e oitenta e cinco herdeiros à sua frente) é traduzida por (7.1) *o rei é apenas o maior produtor de queijo*. Diante da impossibilidade de situar uma monarquia em Minas Gerais em pleno século XX, houve a necessidade de deslocamento do humor. No texto de partida, o humor consiste no fato de haver 985 herdeiros ao trono à frente de Zeca (7); já na tradução, o humor recai no fato de o rei não ser o monarca de um país, mas apenas o maior produtor de queijos de Minas Gerais.

As mudanças na organização do texto, bem como o distanciamento semântico entre o texto de partida e o texto traduzido ocorreram devido à caracterização do personagem desde o início da série, às diferenças culturais entre os locais de origem do personagem no texto de partida e no texto de chegada em decorrência da opção pela domesticação. Ao longo da série, Zeca assumiu ainda mais o caráter nacional, tornou-se cada vez mais identificável com o brasileiro do complexo período econômico que foi a década de oitenta; conseqüentemente, distanciou-se de sua origem, tendo em comum com Balki apenas a ingenuidade e habilidade de provocar nos telespectadores o que se espera de qualquer texto humorístico, seja ele domesticado ou estrangeirizado: que nos faça rir.

6. Considerações finais

Neste breve trabalho, compreendemos que a tradução de textos humorísticos, como de outros estilos literários, constitui um desafio para o tradutor. Traduzir implica muito mais que simples conhecimento da língua de partida; requer principalmente habilidade com a língua de chegada. Há que se ter também um razoável conhecimento dos aspectos culturais que norteiam a produção em ambas as línguas. Tanto o processo de domesticação quanto o de estrangeirização são eficazes na tradução de textos humorísticos. A escolha, princípio fundamental da atividade tradutória, de uma estratégia ou de outra, está relacionada a fatores como mercado consumidor, designação da editora ou emissora de televisão, e também a uma visão pessoal do tradutor sobre como a tradução deve ou não ser praticada. Há ainda muito o que se investigar sobre a tradução do humor, principalmente sobre a complexidade de relações que se estabelecem entre autor, tradutor e receptor na construção e reconstrução de sentido do texto, da ideia inicial ao objetivo final que é o riso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BREZOLIN, A. Humor: sim. É possível traduzi-lo e ensinar a traduzi-lo. *TradTerm – Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia*, FFLCH, USP, São Paulo, vol. 4, n. 1, p. 15-30, 1997.

ROSAS, M. 2002. *Tradução de humor: transcribando piadas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHMITZ, J. R. Humor: É possível traduzi-lo e ensinar a traduzi-lo? *TradTerm – Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia*, FFLCH, USP, São Paulo, n. 3, p. 87-97, 1996.

VEJA. São Paulo: Abril, março de 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/temporadas/tag/primo-cruzado>>. Acesso em: 19-05-2013.

VENUTI, L. *The Translator's Invisibility: A history of translation*. London: Routledge, 1995.

A HISTÓRIA POR TRÁS DA “EXPRESIÓN AMERICANA” DE LEZAMA LIMA

Eliane Terezinha Piccolotto (UTP)
elianet.arruda@hotmail.com

1. *Lezama e sua vida*

José Lezama Lima³³ é um autor que tem uma imensidão de riqueza e complexidade em suas obras. É um escritor fascinante. Falar sobre ele é fácil. Difícil é decifrar suas palavras. Ele mesmo dizia – com sua frase mais conhecida: “(*ni quiso ser*) un escritor fácil “*Sólo vlo difícil es estimulante*” (LEZAMA LIMA, 1993, p. 57).

Mas quando conseguimos decifrar suas palavras, começamos a admirar e estabelecer um contato concreto do que ele queria dizer.

Este artigo se propõe a estabelecer este contato que ele faz na América Latina e alerta sobre a perda da identidade cultural, frente a entrada de novas culturas e a submissão ao poder econômico. Quem somos? Afinal o que é a América Latina? O autor retrata o passado, o futuro e o presente.

Para estabelecer esta questão, utilizaremos alguns pontos de vista de Hegel³⁴ (1971) sobre o encontro do velho mundo com o novo mundo,

³³Lezama Lima (1910-1976) nasceu em Cuba, onde passou praticamente toda a sua vida. De família *criolla*, formou-se em direito, tendo no entanto se dedicado essencialmente às leituras e à escritura – “Hay que ser el que escriba”, dizia sua mãe. Confinado em sua biblioteca praticamente todo o tempo, envolvido numa aura de obscurantismo, pouco ou nada participou dos debates políticos que assolaram seu país a partir da Revolução Cubana, cujo projeto cultural recusou-se a abraçar, sem no entanto criticar explicitamente; uma das razões pelas quais foi, durante certo tempo, relativamente posto à margem pela crítica, além de desconhecido de boa parte do público. Começou a escrever logo cedo, publicando sua primeira obra – o poema *La muerte de Narciso*, escrito aos vinte e poucos anos – em 1937. Escreveu sobretudo poesia, gênero que mais lhe agradava, além de diversos ensaios e artigos, para somente depois vir a publicar romances; *Paradiso*, de 1966, e o romance póstumo *Oppiano Licario*, de 1977. Ao lado de José Rodríguez Féo, foi fundador e diretor da revista *Órigenes*, sem dúvida uma das revistas de maior importância da história cultural latino-americana, tendo colaborado também com diversas outras revistas de sua época. Olhado com desconfiança por uns, incompreendido por outros, ou no extremo oposto, convertido em objeto de adoração, seja por sua trajetória, seja por sua escritura, é hoje tido como um dos maiores escritores latino-americanos do século XX.

³⁴ *Georg Wilhelm Friedrich Hegel Filósofo alemán, máximo representante del idealismo y uno de los teóricos más influyentes en el pensamiento universal desde siglo XIX. Nacido en Stuttgart el 27 de*

e tentar descobrir no ensaio de Lezama, em *La expresión americana*, sobre estas páginas.

Lezama indaga e comenta “*Lo que todavía nos asombra, es el desatado interés de Ortega Y Gasset³⁵, por esas siete u ocho páginas donde Hegel enjuicia la América, en su Filosofía de la Historia universal.*” (LEZAMA LIMA, 1993, p. 194), afirmações surpreendentes sobre o continente americano.

Para José Santos Herceg³⁶, no livro *La idea de América en los pensadores occidentales*: “*Nadie en nuestro continente debería desconocer las sorprendentes afirmaciones de Hegel acerca de la América latina, por una parte, ofensivas, en efecto sin duda es posible hablar de ellas, como muchos lo han hecho...*” (HERCEG, 2009, p. 31)

Com estas afirmações, Herceg (2009) demonstra uma inquietação e nos faz refletir sobre estas afirmações ao longo das páginas sobre Hegel.

Mas a descoberta de um novo mundo, onde o filósofo em poucas páginas analisa a América é surpreendente, além de mostrar como esta imagem foi implantada na história dos povos americanos, “*como sea, la imagen, europea de América enseña y, he aquí es asumida por los propios americanos, como la representación de su mundo*” (HERCEG, 2009, p. 32).

O filósofo espanhol Ortega y Gasset (1963) escreve sobre as afirmações de Hegel contra o mundo novo. Em seu texto, ele analisa e tenta encontrar razões para descobrir o pensamento de Hegel:

América coloca el pensamiento histórico de Hegel en una situación dramática, mejor aún, paradójica. Cuando una idea sufre de sí misma y lleva en su interior dolorido un drama lógico adopta la máscara escénica de la paradoja. En este caso es lo paradójico que Hegel no puede instalar en América – por ser un porvenir – en el cuerpo su Historia universal (ORTEGA, 1963, p. 2).

agosto de 1770. Escribió el libro 'Lecciones sobre la filosofía de la historia universal, 1837, donde dedicó 8 páginas sobre el mundo nuevo e mundo viejo.

³⁵ José Ortega y Gasset (Madrid, 1883-1955) Filósofo y ensayista español. Su pensamiento, plasmado en numerosos ensayos, ejerció una gran influencia en varias generaciones de intelectuales.

³⁶ José Guillermo Herceg Profesor Doctor en Filosofía por la Universidad de Konstanz Alemanis, escribió un capítulo en lo Libro “América Latina en los pensadores occidentales, 2009, p. 31, 42 con el título “La imagen de América en Hegel”, profesor asociado de la Universidad Valparaíso en Chile

Ortega relata a necessidade mais traduções do livro *La historia Universal*, de Hegel, e que deveria ser melhor analisado o discurso do filósofo alemão sobre a América:

Hegel es un caso curioso de archi-intelectual que tiene, no obstante, psicología de hombre de Estado. Autoritario, imponente, duro y constructor. Su alma no se parece nada ni a la de Platón, ni a la de Descartes, ni a la de Spinoza, ni a la de Kant. (ORTEGA, 1963, p. 1).

Ele não poupa palavras e não economiza no vocabulário para estar em desacordo com o que está escrito. O discurso é acalorado, apresentando indagações de como é mostrado o novo mundo, visto aos olhos do filósofo.

Lezama, através de seus textos, identifica a perda da identidade cultural, e alerta para que suas críticas sejam interpretada como uma visão do futuro para América. E como ela não encontrou a maneira de manter-se e possui a ilusão de que está sendo bem tratada, com respeito e dignidade, esquece-se de quem é. O autor viveu os momentos mais turbulentos da história de cuba, lutando contra a ditadura de Machado e posteriormente sobrevivendo ao regime de Castro.

A revolução foi um impulso para os artistas da época, já que foi permitida a difusão e projeção da arte em um grau que não havia ocorrido antes. Lezama trabalhou brevemente com novas publicações e assumiu um cargo no Conselho Nacional da cultura e União de escritores. Por seu olhar crítico, não foi bem recebido pelo governo.

Sua obra é ampla e abrange ensaios, poesia e prosa. No livro de Irleamar Chiampi³⁷, que brilhantemente nos ofereceu um texto anotado e comentado de *La Expresión Americana*, proporcionando-nos a leitura e análise da obra, com todas as dificuldades para traduzir os manuscritos, levando em conta que para ele não importavam os erros gramaticais. Como o próprio Oviedo³⁸ afirma:

Lezama pensaba y escribía torrencialmente como si el lector pudiese seguir todos los recodos y sutilezas de un universo rebosante de ideas y referencias, citas, insólitas asociaciones y sobre todo imágenes, cuya dedicación exigía una concentración excepcional, podía pensar con imágenes no le importaba si estaba escribiendo poemas o ensayos (OVIEDO, 2001, p. 152)

³⁷ Irleamar Chiampi, escribió el libro de Lezama "La expresión Americana" con textos comentado e con gran dificultad, y considerado un do mejores para decifrar las palabras de lezama.

³⁸ José Miguel Oviedo, uno de los más prestigiados críticos literarios peruanos.

O escritor cubano ficou mais conhecido e famoso no exterior através de *Paradiso* (1966), sua obra prima. Na edição de Eloísa Lezama³⁹, Ortega comenta e faz uma referência da obra,

el poeta y crítico peruano, se refiere a Paradiso como una novela sin entrar en dudas. Paradiso es una novela que sitúa la experiencia personal en un proceso formativo para sumirla como poética dentro de la realidad conjugada por el encantamiento verbal. (LEZAMA, 1980, apud: ORTEGA, 1963, p. 28)

Com 15 anos, Lezama lia livros filosóficos de grandes autores, como Goethe, Maritain, Montaigne, Hegel e Mallarmé. Foi um estudante brilhante. Como afirma Oviedo: “*Su espíritu barroco ama los contrastes y los excesos y los lleva hasta la distorsión más arbitraria. Como Góngora, Lezama puede ser admirable pero también irritante.*” (OVIEDO, 1990, p. 106)

2. América

Lezama traduz, em sua escrita, perfeitamente como é a América que ele conhece, questionando com isso todo o processo do novo mundo.

Leopoldo Zea⁴⁰ (1953) destaca que a América depois de descoberta e conquistada, aos olhos do europeu, apresenta um mundo diferente, um povo com outras tradições e com outras ideias do mundo e da vida. Os conquistadores, ao chegarem ao poder, sem compreendê-los, de acordo com seus pontos de vista, começaram a negar sua identidade.

O que é a América Latina? Ela não possui uma identidade fiel, já que é um novo mundo. Lezama recria e indaga este novo mundo que acaba perdendo-se durante o processo de supremacia europeia:

En América donde quiera que surge posibilidad de paisaje tiene que existir posibilidad de cultura. El más frenético poseso de la mimeses de lo europeo, se licua si el paisaje que lo acompaña tiene su espíritu y lo ofrece, y conversamos con él siquiera sea en el sueño. (LEZAMA, 1993, p. 188)

³⁹ Eloísa Lezama Lima irmã de Lezama escribió *Paradiso* por la editora Catedra, 1980, vivia en Miami y murió en 25 de marzo de 2010, Eloísa Lezama fue maestra de la Escuela de Publicidad en La Habana, adscrita a la Universidad de La Habana, en los años 50 y 60, hasta que se fue de Cuba a Puerto Rico con su esposo, el publicista Orlando Alvarez. En San Juan fue profesora de Literatura en la Universidad Interamericana.

⁴⁰ Leopoldo Zea, Filósofo mexicano, Director del Centro de Estudios Latinoamericanos (1982-1995), escribió un ensayo en 1953, llamado “América como consciencia”.

Ele e José Martí⁴¹ (1891) não acreditam que a América seja apenas um conto de fadas, e que eles tem que aceitar a realidade imposta sem lutar por seus direitos e por sua identidade. É impossível se calar, tamanha é a indiferença das atitudes de seu povo “*Ni, en qué patria puede tener un hombre más orgullo que en nuestras repúblicas...*” (MARTÍ, 1891, p. 2). Em toda a América eles se colocam contra esta ditadura de identidade, com a chegada dos colonizadores.

Não houve resistência por parte dos nativos diante dos europeus. Parece inclusive que estavam esperando, como relata Pedro Geraldo Aparecido Novelli⁴²:

A vinda do europeu nas culturas nativas era uma predisposição a um outro para além do que se já conhecia. Não sendo assim, o ser do Novo Mundo é tomado como vindo de fora. O *lógos* europeu se propaga para além de seus limites geográficos como a *pólis* grega que, a partir de seus muros, reconhece a barbárie fora de si. (NOVELLI, 2006, p. 3)

Hegel também se manifesta diante da condição dos nativos:

Es necesario llevar a la historia la fe y el pensamiento de que el mundo de la voluntad no está entregado al acaso. Damos por supuesto, con verdad, que en los acontecimientos de los pueblos domina un fin último, que en la historia universal hay una razón – no la razón de un sujeto particular, sino la razón divina y absoluta (NOVELLI, In: HEGEL, 1989, p. 44).

Tudo isso é transmitido diante da perfeita sociedade europeia, como se o mundo pertencesse a eles. América Latina nunca existiu diante da imaginação dos europeus. O povo para eles sequer tinha uma memória, ou o mesmo uma cultura a ser respeitada.

Com esta argumentação nasce uma preocupação com a incorporação de novas culturas e influências europeias. Com isso o povo não consegue ver que está perdendo sua identidade cultural. Esta América Latina tão certa de tudo não enxerga os erros cometidos no passado, quando foi conquistada e colaborou com seus conquistadores – esquecendo-se de quem era -. Existe uma diferença entre ser e querer ser. A incorporação

⁴¹José Martí escribió en la revista *Ilustrada de Nueva York* en 1891 un ensayo llamado *Nuestra América*. su objetivo era principalmente el análisis crítico de una situación determinada de la historia, la escritura estaba cargada de poesía. Este ensayo fue un llamado a la unión de los pueblos hispano-americanos.

⁴²Pedro Geraldo Aparecido Novelli profesor doutor en filosofía por la Unicamp escribió un artículo titulado “*América Latina: erupción de una filosofía*” que argumenta el encuentro do velho mundo con el nuevo mundo con la perspectiva de Hegel.

de outras culturas é tão grande que não faz diferença na apropriação de seu bem maior que é a sua liberdade. Lezama alerta sobre este fato:

En esa, quizá la posición más peligrosa que pueda ofrecer la historia de la cultura, entre lo egipcio y lo persa, el griego intuyó con alegría de dónde le vendría el velamen más sabio y la maldición más estéril. Gozó deliciosamente de los ofrecimientos egipcios, y se aprestó a resistir al dragó extenso y caprichoso (LEZAMA LIMA, 2005, p. 187)

A exploração também vem a ser um assunto em que “...no entanto, a raça não somete se reconecte pelo que lhe parece e pode ser aceitável pois nem tudo o que é feito remete obrigatoriamente ao que possa ser assumido, pela maioria, como expressão do bem.” (NOVELLI, 2006, p. 4).

Tudo o que foi baseado nos fatos históricos é mais aceitável, diante do progresso, mesmo que isso signifique evitar a própria realidade.

Hegel descreve o novo mundo como um mundo exaustivo “*Cette Europe ma annuie*”⁴³ (NOVELLI, *apud* HEGEL, 1989, p. 177)

O novo mundo é totalmente depreciado pelos conquistadores, pois tinham que ensinar tudo aos conquistados e explicar como tudo funciona no Mundo Velho, porque o certo para eles era o modelo do Mundo Velho.

Com isso Lezama faz críticas a Hegel quando este disserta sobre *la carne europea*:

Aseguran (...) que los animales comestibles no son en el Nuevo Mundo tan nutritivos como los del Viejo. Hay en América grandes rebaños de vacunos, pero la carne de vaca europea es considerada allí como un bocado exquisito. Han pasado cien años que ya hacen irrefutables, y si ridículas, esas afirmaciones hegelianas (LEZAMA LIMA, 2005, p. 193)

Entretanto, Lezama afirma que são ridículas as afirmações, conforme Hegel a descreve:

*En los animales mismos se advierte igual inferioridad que en los hombres. La fauna tiene leones, tigres, cocodrilos, etc.; pero estas fieras, aunque poseen parecido notable con las formas del viejo mundo, son, sin embargo, en todos los sentidos más pequeñas, más débiles, más impotentes. Aseguran que los animales comestibles no son en el nuevo mundo tan nutritivos como los del viejo. Hay en América grandes rebaños de vacuno, pero la carne de vaca europea es considerada ahí como un bocado exquisito. (ORTEGA, 1928, p. 2, *apud* HEGEL, 1831)*

⁴³ Esta Europa me cansa.

Ortega y Gasset (1963), apesar de tudo, exalta o pensamento de Hegel sobre a filosofia da história e afirma que o filósofo alemão não entendia a América, e que suas maiores falhas originaram-se não ao seu método especulativo, mas na limitação em que todo seu saber empírico sofria. Hegel foi um grande filósofo até hoje muito estudado. Pesquisadores o estudam por seus escritos sobre a história universal, no entanto, sobre a América ele estava equivocado.

No fragmento abaixo, fica clara a posição do filósofo com relação a América: uma nação submissa que não sabe da nada. Uma perda de tempo. Para ele não havia porquê colonizar este novo mundo.

Las tierras del Atlántico que tenían una cultura cuando fueron descubiertas por los europeos la perdieron al entrar en contacto con éstos. La conquista del país señaló la ruina de su cultura, de la cual conservamos noticias. Se reducen éstas a hacernos saber que se trataba de una cultura natural, que había de perecer tan pronto como el Espíritu se acercara a ella. América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Los indígenas, desde el desembarco de los europeos, han ido pereciendo al soplo de la actividad europea. (ORTEGA, 1928, p. 2 apud HEGEL, 1831).

O pensamento dos europeus, diante de um Mundo Novo é totalmente desfocado. Lezama (2005) cita que “*Para Hegel el logos actúa en la historia en una forma teocéntrica, es decir, Dios es logos, sentido, al no encontrar con la facilidad requerida por la absoluteza de su apriorismo*⁴⁴, *desconfía y nos otorga su desdén*” (LEZAMA, 2005, p. 194). Irlemar Chiampi (2005) aponta que Hegel olhava a natureza como uma entidade parada sem valor, sem evolução e Lezama ao contrário considerou a natureza em perfeito movimento. O filósofo alemão depreciou a terra que desconhecia.

Para que o logos atue na história, Novellis (2006) relata:

[...] que o lógos europeu se propaga para além de seus limites geográficos como a pólis grega que, a partir de seus muros, reconhece nele a barbárie fora de si. O reconhecimento do bárbaro afirma o reconhecimento do próprio grego. De igual modo, o Velho Mundo reconhece o Novo, mas não se reconhece nele (NOVELLIS, 2006, p. 2)

Jose Martí (1831) defende sua terra “*La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es*

⁴⁴ Apriorismo, el conocimiento a priori es aquel que, en algún sentido importante, es independiente de la experiencia

nuestra.” (MARTÍ, 1831, p. 1) É preferível continuar em nossa casa, com a cultura que temos, a sermos oprimidos por nossos conquistadores, conforme nos sugere José Martí.

O incansável Lezama faz críticas al norte-americano, quando fala sobre o jovem americano

Así el joven pintor americano, al sentir el aguijón fertilizante de Picasso, no actuaba con desacordado espíritu mimético ni con perpleja sangre aguada, sino como el joven ucraniano, borinqueño, o lusitano, que recibían a este San Jerónimo de la plástica (LEZAMA LIMA, 2005, p. 185).

Picasso⁴⁵, uma das mais importantes personalidades e que mais influenciou o mundo, até mesmo mais que um Rafael⁴⁶.

Lezama solta farpas contra a religião, quando Hegel defende o protestantismo na América, como comenta Chiampi:

En las pocas páginas que Hegel dedicó al Nuevo Mundo en sus Lecciones es notoria su visión negativa del catolicismo. Lezama, como católico, no debe de haber leído con aprobaciones ese balance de los efectos de su fe religiosa en el proceso de colonización (CHIAMPI, 1993, p. 32)

O colonizador impôs suas tradições, inclusive sua religião. O americano perdeu a tranquilidade com as atitudes dos invasores. A América deixou de existir: “*El mundo indígena que había sido arrasado y destruido empieza a surgir subterráneamente*” (ZEA, 1953, p. 29)

3. Considerações finais

Não temos o objetivo de afirmar o que é a América, ou seja, somente podemos dizer que, conforme Lezama em seu discurso *Sumas críticas del americano*, este previa uma consternação diante do povo. “Dir-se-ia que a visão cósmica do escritor latino americano é antes de mais uma visão no sentido literal da palavra, quer dizer, a percepção de um espaço físico um espaço imenso, um espaço cujos contornos se esfumam ao longe” (MACHADO, 1978, p. 14)

Alguns autores como José Martí, Leopoldo Zea, Lezama Lima, além de outros, escreveram sobre a América e possuem a preocupação de

⁴⁵ Pablo Picasso 1881 a 1972, pintor, escultor y diseñador español, fue uno de los maestros del arte del siglo XX, es considerado uno de los artistas más famosos y versátiles en el mundo.

⁴⁶ Rafael Sanzio (1483 a 1520) fue un pintor y arquitecto italiano del Alto Renacimiento

alertar para que ela não perca a identidade, nem sua cultura e, se a perdeu, tente reconstruir-se com a firmeza que os povos latino-americanos tem em seu coração.

Para o sofismo, segundo Aristófanes:

[...] *se debe inventar razones nuevas.*

Procuremos inventar pasiones nuevas, o reproducir las viejas con parejas intensidad.

Analizo una vez mas esta conclusión, de raíz pascaliana: la verdadera creencia está entre la superstición y el libertinaje. (Algunos tratados en la Habana, 1971, p. 119)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HYPOLITE, Jean. *Introdução à filosofia da historia de Hegel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971

LEZAMA LIMA, José. *A expressão Americana*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. *Paradiso*. Madrid: Catédra, 2006.

MACHADO, Álvaro. *Introdução à literatura latino-americana contemporânea*. Lisboa: Presença, 1978.

ORTEGA Y GASSET, José. Hegel y América. *Revista de Occidente*, vol. II, p. 563-570, 1963, Madrid, 1963.

OVIDO, José Miguel. *Breve historia del ensayo hispanoamericano*. Buenos Aires: Alianza, 1991

_____. *Historia de la literatura hispanoamericana: de Borges al presente*. Buenos Aires: Alianza, 2001

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DA LEITURA EM VOZ ALTA PARA CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Gabriela Duarte Cunha (FEUC)
gabidc@oi.com.br

1. Introdução

A contação de histórias vem sendo muito usada como parte da rotina nas séries iniciais, no entanto, a maioria dos professores não tem consciência da sua importância para a formação de novos leitores e também no processo de aquisição da leitura e da escrita. Acreditam que esse é um momento apenas de descontração, não agregando a ele o seu devido valor. Sabe-se que é muito importante que a criança tenha contato com histórias e livros desde muito cedo, o ideal seria que os pais fizessem esta introdução ao prazer da leitura. Como isso geralmente não ocorre, fica para a escola a tarefa de apresentar a criança o fantástico mundo das histórias e dos livros.

O professor tem um papel essencial na formação desses novos leitores, somos responsáveis por despertar nos alunos a paixão pelos livros e também por mantê-la acesa. Difícil tarefa, entretanto, muito gratificante, pois vibramos de alegria a cada coração conquistado por um livro. É muito bom ver os frutos do seu trabalho, principalmente quando este é feito com amor.

Este artigo trata da importância que a contação de histórias tem para os alunos em fase de alfabetização, partindo da origem desta arte milenar e encerrando com sugestões que, na verdade, são experiências bem sucedidas que gostaria de compartilhar.

O interesse por esse tema é antigo, como professora de classes de alfabetização, sempre tive o costume de contar histórias para os meus alunos. Apesar disso, confesso que só pude compreender a importância dessa prática após a leitura do livro *Como um Romance*, de Daniel Pennac. Outras se seguiram e com elas muitas ideias que comeci a por em prática com minha turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

2. A arte de contar histórias

O contador de histórias
É aquele que te leva
Aos lugares mais distantes
Instiga a tua curiosidade
Traz à tona teus medos
Liberta teus sonhos.

(Patrícia Rocha)

A contação de histórias é uma arte milenar passada de geração em geração, transmitindo através desta tradição oral seus saberes, experiências, mitos, rituais. Segundo Malba Tahan (1966, p. 19) “Em todos os recantos do mundo civilizado, os contos e as fábulas foram empregadas no ensino da ética; são formas populares, condensadas, da sabedoria popular.” Assim, o contador de histórias era uma figura de destaque na comunidade, pois ele entretinha toda a população com suas narrativas que causavam prazer e admiração, e, dessa forma mantinha viva a herança cultural pela memória de um grupo.

Inicialmente a contação de histórias era uma atividade unicamente oral; as histórias reais ou imaginárias eram contadas em viva voz. Acredita-se que a literatura infantil, os contos de fadas e muitos outros que conhecemos hoje, surgiram destes contos populares, sendo assim, a contação de histórias é a origem da literatura.

A contação de histórias foi por muito tempo uma prática doméstica, cultivada nos lares em comunidades rurais. Com a urbanização e o aparecimento das novas mídias ela foi sendo aos poucos abandonada. Só em meados do século XX os contadores ressurgiram como novos contadores ou contadores urbanos e passou a ser reconhecida também no campo pedagógico. Esses novos contadores tem um perfil diferente, pois lidam com uma matéria oral secundária, ou seja, (re)contam histórias, produções literárias arquivadas nas bibliotecas a décadas.

O surgimento dos professores-contadores se deu por volta dos anos 80, o objetivo era aproximar o aluno do livro, desenvolvendo o gosto pela leitura e também auxiliar no ensino da leitura e da escrita. Algumas pesquisas indicam que o trabalho com a literatura infantil desenvolve o imaginário, e também, possibilita a ampliação do conceito de texto, o conhecimento de tipologias textuais, bem como de aspectos formais, gramáticas e relações de textualidade.

Admitamos, axiomáticamente, que os pais, os mestres, os educadores, todos quantos tenham qualquer parcela na formação intelectual e moral dos pe-

queninos de hoje, que serão os homens do futuro, estão convencidos de que essas narrações, que tanto enlevam, divertem, instruem e edificam o mundo da petizada, constituem, em nossos dias, objeto de acurados estudos, observações e pesquisas, cujo fim essencial consiste em tirar todo o partido possível de tão atraente pedagógica, separando-se o joio do trigo, aprimorando-se o que for bom, e suprimindo-se as toxinas que a ignorância ou a malícia humana hajam ali enxertado. (TAHAN, 1966, p. 9)

3. *A contação de histórias e a formação de leitores*

O verbo ler não suporta imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!” “Leia logo, que diabos, eu estou mandando você ler!” (PENNAC, 1993, p. 13)

Toda criança gosta de ouvir histórias, e essa é uma parte importante da infância. É ao brincar e fantasiar que a criança começa entender o mundo, e, ouvir histórias também auxilia nesse processo onde realidade e imaginação se misturam. Especialistas afirmam que a leitura em voz alta deve fazer parte da vida da criança desde muito cedo, quando ela nem compreende tudo o que falamos. Formar um leitor seria inicialmente tarefa dos pais, pois caberia a eles o papel de apresentar o encantado mundo das histórias e dos livros para nossos pequeninos. Infelizmente, no caso da maioria das crianças brasileiras, principalmente as mais pobres, por diversos motivos isso raramente ocorre, seja por falta de tempo ou por falta de instrução dos pais, muitas vezes eles também não gostam de ler, acham que essa é uma tarefa da escola ou ainda por acreditarem que as novas mídias já estão fazendo esse papel de desenvolver o imaginário da criança. Seja qual for o motivo, a verdade é que a maioria das crianças de hoje, só passam a ter um contato efetivo com livros e histórias quando ingressam na escola.

Diante desta realidade, o professor tem um papel primordial na formação de novos leitores. E por isso, a contação de histórias vem sendo muito explorada por professores de classes de alfabetização. Descobriu-se que mais do que entretenimento, esta pode ser uma excelente ferramenta para a formação de leitores e também para o ensino da leitura e da escrita. A leitura deve fazer parte da vida escolar do aluno desde muito cedo, é na educação infantil que o professor deve começar a desafiar esse aluno a entrar em um mundo novo. Ler para o aluno apenas por ler, sem

cobranças, contando-lhe histórias diversas, é assim que a criança conhece os livros como uma fonte inesgotável de novidades e prazer.

Nessa fase, é importante que o professor desperte no aluno todo o interesse pelos livros, a ponto dele ter vontade de aprender a ler. É comum vermos crianças com um livro na mão contando a história como se estivesse lendo, usando a imaginação e a memória. Daniel Penac, em seu livro *Como um Romance*, tenta descrever como uma criança se apaixona pela leitura “ensinamos tudo do livro a ele, naquele tempo em que ele não sabia ler. [...] Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia.” (PENNAC, 1993, p. 19 e 21)

Ah, enfim a alfabetização! Momento mágico de muitas descobertas, por que não gostaria de aprender a ler com tantas aventuras a sua espera? “Ler, escrever, contar... No começo, ele sentiu um entusiasmo verdadeiro”, (PENNAC, 1993, p. 40) O prazer de aprender a ler, para essa criança que está encantada pelos livros, pode ser comparado a um baú cheio de tesouros que enfim está sendo aberto. Muitas possibilidades surgem para aquele que aprende a ler. Ana Maria Machado em seu livro “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo” diz que gostar de ler é também o gosto pela viagem “A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano”. (MACHADO, 2002, p. 19 e 20)

Tudo corria bem quando, de repente, ele aprende a ler e, então, começam as exigências: fichas de leitura, prova do livro, interpretação, questionário etc., tudo para acabar com o trabalho que tivemos durante os primeiros anos da sua vida. “Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado”. (PENNAC, 1993, p. 78) Mesmo tendo que cumprir os programas da escola, o professor precisa encontrar uma maneira de não destruir uma relação tão bonita que foi sendo construída desde a Educação infantil, a relação entre leitor e livro.

Para formarmos um leitor, não basta apresentá-lo ao livro, é preciso cultivar e depois cuidar para que a sementinha que foi plantada cresça e floresça. O professor, principalmente das séries iniciais, deve estar atento a isso. A alfabetização e anos que se seguem a ela são essenciais para a formação do novo leitor. É aí que a contação de histórias deve voltar a fazer parte da rotina do aluno, ou melhor, essa é uma prática que todos os professores devem manter, independente do ano de escolaridade. Por que

parar de contar histórias? Só por que ele cresceu e já sabe ler sozinho? Numa entrevista, o escritor e contador de histórias Illan Bremman disse que

O bom contador de histórias é um agregador, disse também que quando ele começa a contar uma história, seja para adultos ou crianças, o público vai aumentando, se haviam duas pessoas ouvindo, após cinco minutos o número aumenta para dez, vinte... Todos gostam de ouvir histórias, independente da idade.

Acredito que através da contação de histórias, da leitura em voz alta com emoção, podemos manter viva a paixão pelas histórias, até que um dia ele comece a ler por conta própria e a partir daí nunca mais se separe dos livros. Mesmo que esses alunos não se tornem leitores, nem todos se tornarão, mas eles precisam saber o quanto ler é bom e que podem fazê-lo se precisarem ou se quiserem. É isso que venho experimentando com a minha turma e os resultados tem sido surpreendentes.

4. *Experiências bem sucedidas: contação de histórias como ferramenta de ensino*

Na minha trajetória como professora sempre fiz presente a prática da contação de histórias, desde os tempos em que trabalhei com a educação infantil, porém não tinha consciência plena da sua importância. Tal consciência começou a aparecer após a leitura do livro *Como um Romance*, de Daniel Pennac. Após essa leitura, várias outras se seguiram e com elas algumas ideias que comecei a por em prática com a minha turma de 2º ano na Escola Municipal Benjamin Franklin. Nesta seção gostaria de apresentar algumas sugestões de práticas que experimentei com meus alunos e que deram e ainda estão dando bons resultados.

A leitura de histórias sempre fez parte da minha rotina em sala de aula, mas eu queria dar um novo sentido a esse momento. A primeira ideia surgiu a partir da leitura do livro *Como e Por Que Ler os Clássicos Universais Desde Cedo*, de Ana Maria Machado, a ideia era ler para os alunos alguns clássicos, como por exemplo, as obras de Monteiro Lobato. Queria que meus alunos tivessem acesso a obras e autores importantes, obras que no momento eles ainda teriam dificuldade de ler sozinhos. Mas como fazer essa leitura, já que se tratam de obras extensas?

Decidi aproveitar o lado “noveleiro” que existe em cada brasileiro, e assim, contar as histórias em capítulos. O primeiro livro escolhido foi *Reinações de Narizinho*, parte I, de Monteiro Lobato. Fiz a leitura in-

tegral da obra e me surpreendi com os resultados, todos os dias os alunos me cobravam a leitura de mais uma parte da história, quando por algum motivo não dava tempo de ler, eles reclamavam. Além do prazer de ouvir as fantásticas histórias do sítio do pica-pau-amarelo, os alunos puderam conhecer o autor e sua obra, aprenderam vocabulários e conceitos novos.

Além dessa, li também da mesma maneira o livro *O Monstro Monstruoso da Caverna Cavernosa*, de Rosana Rios, esse foi um verdadeiro sucesso, durou apenas uma semana. Seus olhinhos brilhavam a cada capítulo contado, e, como reclamavam quando eu parava a história num momento em que algo estava para acontecer. Pediam para que terminasse a história naquele dia, pois estavam muito curiosos para conhecerem o fim da história. Foi uma experiência nova e muito empolgante para mim.

Todas essas leituras eram feitas no início da aula, conforme ia surgindo a necessidade ou o interesse, outras eram feitas ao longo da aula, livros mais curtos. O mais interessante é que essa minha jornada de contadora de histórias despertou neles o interesse pela leitura, não apenas a leitura individual, para si próprio, mas uma leitura para o grupo, eles queriam se tornar contadores de histórias como eu. Foi então que propus a eles uma nova atividade: além da leitura que eu fazia, eles agora escolheriam seus livros para contarem aos colegas. Eu sorteava três alunos por aula, eles escolhiam a história e levavam para casa para treinarem, um ou dois dias depois liam para a turma. Não forcei ninguém a participar, alguns ficaram envergonhados e decidiram não ler, mas a maioria aceitou, até aqueles que ainda leem com alguma dificuldade. Dar voz e vez a eles também foi muito importante para desenvolver a autonomia, a fluência leitora e a autoconfiança.

Gostaria de esclarecer que essas atividades ainda estão sendo realizadas, no momento estou lendo em capítulos o livro adaptado *As Viagens de Gulliver*, e eles já me pediram para contar algumas histórias do saci que estão no livro *O Saci*, de Monteiro Lobato. Estou dando continuidade também com as leituras feitas pelos alunos. Observei que já estão mais confiantes, lendo e escrevendo mais e melhor, o que prova que a contação de histórias também auxilia no ensino da leitura e da escrita.

5. Conclusão

A contação de histórias como ferramenta de ensino em sala de aula, é, pois, indispensável, uma vez que parte do conhecimento de mundo da criança. É um instrumento de ensino que pode desencadear no aluno o gosto pela leitura, e é essa nossa principal intenção, e também contribuir para sua formação cognitiva, afetiva, cultural e social, fazendo com que se torne um sujeito crítico e atuante na sociedade, com capacidade de transformá-la em um lugar melhor de viver.

Sendo assim, recomendamos a todos os professores o uso desta ferramenta, que além de proporcionar prazer, pode nos ajudar no processo de ensino da leitura e da escrita. Acreditamos que a fase de alfabetização, que corresponde aos 3 primeiros anos do ensino fundamental, seja o momento crucial para conquistarmos novos leitores. Entretanto, lembramos que essa prática de contação de histórias pode ser mantida, ou resgatada por professores de outras séries também, para que o amor pelos livros possa durar para sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Trad.: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PREFEITURA da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Educação. *Leitura e escrita: 1º e 2º anos*. Rio de Janeiro, 2011.

RIBEIRO, Jonas. *Colcha de leituras: ensaios para unir amores e alinhar leitores*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

A INTERTEXTUALIDADE E SUA DIMENSÃO CONSTITUTIVA DE SENTIDO NA LEITURA/COMPREENSÃO E NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Marta Cristiane de Figueiredo (UNIGRANRIO)

tata-fig@hotmail.com

1. Introdução

A questão da leitura tem-se mostrado no centro das atenções de educadores desde sempre. A dificuldade com que leitores, em diferentes graus de aprendizagem, ou nas diversas situações comunicativas têm para plena compreensão do que foi “lido” relaciona-se diretamente com a identificação da intertextualidade presente na grande maioria dos textos, verbais e não verbais.

Alia-se a esta preocupação, a competência para produzir textos que contenham elementos textuais ricos e que possam despertar no leitor interesse no ato da leitura, mobilizando seus conhecimentos e gerando novas compreensões de mundo a partir destas produções.

A capacidade de desenvolver competências de leitura e de produção dos textos está intimamente ligada à possibilidade de percebê-los como uma rede de significados em suas mais amplas dimensões comunicativas. Este artigo visa realizar uma abordagem de um dos principais elementos constitutivo da significação de um texto: a intertextualidade.

A intertextualidade é um fenômeno presente na linguagem humana, inerente ao próprio processo da construção de significados e identificável nas mais diferentes formas de expressão da linguagem verbal e não verbal. Em outras palavras, trata-se de um fenômeno inerente ao homem na construção de sentido.

No campo da linguística textual (KOCH, 2004), o processo da intertextualidade manifesta-se sempre quando na busca da compreensão de um determinado texto, é possível identificar características de outro texto, sendo este último, o texto fonte ou referencial, cuja rede de significado é reconhecida. É a partir desta perspectiva que o leitor poderá, numa relação de significados compartilhada com o produtor do texto, estabelecer uma compreensão do sentido do texto em sua íntegra.

Assim, na tessitura de um texto, a intertextualidade pode ser entendida como um “jogo” de relações entre a fonte de onde o autor retira

suas ideias para construir novos textos e, ao mesmo tempo, a mesma fonte onde o leitor vai buscar complementar o sentido daquilo que foi lido, estabelecendo assim uma compreensão da ideia inicial de quem produziu o texto e do significado que este quis gerar no leitor que viria a “decifrá-lo” então.

Para Koch (2011), a intertextualidade é um elemento constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos. Portanto, neste jogo que só se realiza a partir dos conhecimentos que produtor e leitor possuem sobre um determinado texto, quanto maior o conhecimento de ambos no que diz respeito ao inventário de saberes adquiridos por meio da experiência sociocultural de mundo e da leitura de diversos textos, mais rico são suas leituras e produções.

Este artigo se propõe, a partir dos próximos tópicos, apresentar o modo pelo qual a intertextualidade pode se constituir nos textos. Para exemplificar alguns tipos de intertextualidade, visitaremos a obra do escritor e compositor consagrado na literatura e na música popular brasileira: Chico Buarque de Holanda.

2. *Texto, intertextualidade e contexto*

Nos dias atuais, estamos imersos numa variedade incontável de diferentes tipos de textos – verbais ou não verbais – com diferentes funções. Neles, encontramos fragmentos ou partes de outros textos, implícitos ou explícitos, que nos remetem ou evocam outros textos, permitindo realizar inferência sobre o significado do texto a partir do conhecimento prévio que tenhamos do texto referencial. Seja no universo literário, na publicidade, nas artes plásticas, charges, notícias, quadrinhos entre outras expressões comunicativas, a intertextualidade se manifesta de forma abrangente, sendo um fenômeno que constitui uma importante face da experiência humana de aprendizagem, principalmente através da leitura e produção textual.

À guisa de uma maior compreensão da importância da compreensão da intertextualidade como um dos principais elementos constitutivos de produção/compreensão de um texto, vale ressaltar que o termo *texto* pode ser entendido como toda forma de representação compartilhada de um sentido que se estabelece por meio de signos. Para Fávero e Koch

(2002, p. 25) o conceito de texto pode partir de duas acepções: o sentido lato e o stricto.

Texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando de evento verbal, temos o discurso, atividade discursiva de um falante, numa dada situação de comunicação, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (...) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifesto, linguisticamente, por meio de textos (em sentido stricto).

Por este viés, ao identificarmos a relação entre dois textos, o texto referencial, ou aquele do qual se extrai o sentido, pode vir a ser tanto uma ideia manifesta por meio de um sistema de signos cuja ideia ou sentido pode ser expressa por meio de uma determinada imagem, música, evento social, por exemplo, como por um evento verbal, manifesto linguisticamente em textos.

Para Koch (2011, p. 64), “o contexto é um conjunto de suposições, baseada nos saberes dos interlocutores, mobilizados para a compreensão de um texto”. Assim, afirma o autor, “a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim”. (*Idem*, p. 59) De outra forma, também o produtor de um texto poderá buscar referenciar seu texto em diferentes contextos, sejam linguísticos ou sociocognitivos, enriquecendo seu texto através deste diálogo com outros já escritos ou com eventos comunicativos os mais diversos.

Neste sentido, um texto é tecido de muitos outros, numa perspectiva de produção e leitura que nunca se esgota, pois se vale daquilo que compartilhamos em todos os espaços de conhecimento. Sendo assim, “... nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação isolada de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade” (FIORIN, 2000, p.13).

Outra compreensão necessária na manifestação da intertextualidade é o fato de que esse processo pode se dá do modo explícito, quando há citação da fonte do intertexto, como, por exemplo, em citações e referências. E de modo implícito, sem situação expressa da fonte, como no caso da alusão ou paródias. Neste caso o leitor se vale de uma recuperação na memória para estabelecer o sentido. (KOCH, 2011)

Assim, uma vez diante de um dado texto, podemos nos deparar como o jogo da intertextualidade, onde teremos que ativar nosso cabedal de conhecimentos prévios para realização plena de leitura e compreensão do sentido.

Leitura implica, neste sentido, uma competência formal e de engajamento sociocultural e que, por esse prisma, representa a realização da autonomia do sujeito que encontra na leitura não apenas a maneira de ler e reter informações, mas também a demonstração concreta de que é possível aprender a pensar para compreender e interagir melhor no mundo que o cerca.

Por outro viés, a ampliação do repertório textual é de suma importância para a construção de sentidos dos textos compartilhados socialmente. Assim, quanto maior o acesso do leitor a um repertório cultural e textual, maior sua possibilidade de compreensão/produção de outros textos.

A intertextualidade pode manifestar-se de diferentes modos. Dentre estes, a paródia, as citações, a paráfrase, a alusão, a estilização e a apropriação são muito frequentes. A seguir, abordamos dois dos exemplos mais comuns modelos de intertextualidade a partir da análise de canções de Chico Buarque de Holanda.

3. *Intertextualidade em versos*

A paródia e a paráfrase são dois modos de intertextualidade bastante recorrentes, sendo que sua diferenciação se dá pelo fato de que, enquanto a primeira subverte o sentido do texto que foi tomado por referente, ou como fonte, a segunda procura ser fiel à ideia original de onde foi tomada.

Sant'Anna (2002) estabelece relação de oposição entre estes dois conceitos. Para o autor, o sentido histórico da palavra paródia está ligada a um jogo musical de origem grega – *para-ode*, onde uma ode perverte o sentido de uma outra, numa espécie de contracanto. Portanto, a paródia estaria intrinsecamente ligada a um conceito de libertação de um código de sistema formal, e estabelecendo um novo padrão em relação ao que estava posto. Seria uma nova forma de ler o convencional. Uma releitura com sentido provocativo. A paródia atua no desvio total do sentido do texto fonte, ela “deforma o texto original subvertendo sua estrutura e sen-

tido.” (SANT’ANNA, 2002, p. 41). É, por assim dizer, a recriação de uma ideia com caráter contestador.

Vejamos então, a partir da leitura da letra de música *Bom Conselho*, um exemplo deste tipo de intertextualidade:

Ouçã um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa
Está provado, quem espera nunca alcança

Venha, meu amigo
Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Venha se queimar
Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar

Corro atrás do tempo
Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade

(Chico Buarque de Holanda)

Na canção, Chico Buarque apropria-se de ditados populares ou provérbios como fonte para sua composição. Estes ditados funcionam como uma maneira sucinta de transmitir uma moral, um ensinamento sobre/para a vida de forma eficaz e inquestionável. É, por assim dizer, a ideia a que o título faz alusão: um conselho. Mas neste caso, o poeta procura ironizar, ou quebrar com uma lógica, subvertendo toda a moral socialmente partilhada na compreensão destes ensinamentos a quem as pessoas deveriam seguir. Por isto trata-se de um exemplo de paródia claro.

Para a ampla compreensão do texto é necessário perceber que a letra revela um exemplo de intertextualidade, pois vai evocar dois importantes conhecimentos do leitor para a produção do significado pleno do texto: uma diz respeito aos conselhos ou ditados presentes no inventário da cultura popular brasileira. Já o outro seria o conhecimento do contexto sociopolítico no momento da produção da canção. A letra foi escrita em 1972, período este em que as pessoas viviam sob constante ameaça, sobressaltadas em razão da repressão imposta pelo regime militar, tentando

meios de reagir à liberdade de expressão e pensamento. À época, jargões eram enfatizados pelo governo como: *Brasil, ame-o ou deixe-o! Ninguém mais segura o Brasil!*, entre outros. Passados como verdades absolutas, eram popularizados, como uma espécie de “ditado popular”, que as pessoas poderiam aderir sem reflexão. Ao romper com a lógica dos *velhos conselhos*, a letra mobiliza o leitor a perceber que, na ordem imposta, era preciso abrir os olhos para compreender a realidade, desconfiando de tudo. Assim, Chico subverte o sentido dos ditados já partilhados, evocando a quebra do senso comum e instigando o senso crítico. Ratifica-se a ideia da paródia como uma quebra de sentido ao texto original, somente alcançada amplamente pela compreensão dos elementos intertextuais, tanto na época em que foi escrita como para a posteridade.

O outro modo recorrente de intertextualidade é o parafrástico. Quanto ao conceito, pode-se dizer que há na paráfrase uma utilização de outro texto com o sentido original, garantido a percepção da ideia referencial no texto onde este se inscreve. É o que destaca Sant’anna (2002) ao dizer que, em uma paráfrase, o autor “reafirma os ingredientes do texto primeiro conformando seu sentido”. Seriam as exigências da utilização de uma paráfrase, então, utilizar as mesmas ideias, informações originais, podendo-se, entretanto, não utilizar as mesmas palavras. Agora vejamos um exemplo de paráfrase clássica presente na composição de Chico Buarque “Flor da Idade”, ao citar versos de Drummond do seu poema “Quadrilha”:

Texto 1

Quadrilha

Carlos Drummond de Andrade

João amava Teresa que amava Raimundo
 Que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
 Que não amava ninguém
 João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
 que não tinha entrado na história

Texto 2

Flor da Idade*Chico Buarque*

Carlos amava Dora que amava Lea que amava Lia que
amava Paulo que amava Juca que amava Dora que amava
Carlos amava Dora que amava Rita que amava Dito que
amava Rita que amava Dito que amava Rita que amava
Carlos amava Dora que amava tanto que amava Pedro que
amava a filha que amava Carlos que amava Dora que
amava toda a quadrilha...
amava toda a quadrilha...
amava toda a quadrilha...

Neste exemplo de paráfrase, podemos observar que o compositor buscou a inspiração para sua letra no poema de Drummond. Desta vez, a letra incorpora o jogo expresso no poema, que lembra uma roda, uma ciranda ou, para Chico Buarque uma quadrilha. Para Fiorin (2003), na alusão um texto remete a outro texto anterior sem, contudo, utilizar-se de partes desse texto, e o sentido se mantém, isto é, não se confronta com o sentido anterior.

Está claro que a ideia é mantida na relação entre os dois textos, no caso um aspecto lúdico que se estabelece entre pessoas ao vivenciarem suas experiências afetivas. Uma espécie de visão dos relacionamentos amorosos como uma trama, no qual todos os envolvidos estão atados ao fluxo do imponderável jogo de paixão. Para ampliar o caráter do uso de uma paráfrase, o compositor deixa claro sua inspiração no poema ao colocar o nome do poeta em um dos personagens de sua “quadrilha amorosa”: Carlos.

Comparando, portanto, o corpus observado nesta análise, podemos inferir que há uma diferença clara entre parodismo e paráfrase, onde, se a primeira subverte, a segunda mantém fidelidade às ideias do texto de origem. Segundo Sant’Anna (2002), se compreendemos o princípio da paráfrase como um deslocamento, ou uma técnica de citação ou transcrição, e a paródia como o fenômeno que leva a um distanciamento do texto do qual extrai a ideia, invertendo ou mesmo, subvertendo seu sentido primeiro, podemos concluir que ambos são conceitos muito relativos. Assim, somente através da proficiência do leitor bem informado, com repertório de conhecimento de mundo mais amplo e com a leitura de outros textos, poderia a canção produzir o sentido esperado pelo viés de seus aspectos intertextuais.

4. Considerações finais

Cada texto é a materialização de uma ideia que primeiro existe para aquele que a produz. A compreensão da mensagem, entretanto, é individual e possível através de uma memória ativada dos conhecimentos prévios que o leitor possua sobre os temas tratados no texto em questão. Assim, estariam imbricados no processo de leitura o autor da mensagem, com sua ideia mobilizadora, o texto com seus intertextos e o leitor com seu cabedal de conhecimento, capaz de ler e compreender o sentido de uma mensagem.

É considerável perceber que nesta comunicação circular, iniciado pelo produtor do texto, passando pelo conteúdo constituído de sentido – o texto, e atingindo seu objetivo na interpretação efetiva do leitor, que um não se realiza senão a partir do outro. Ou seja, quanto mais conhecimento e leitura se tenham leitor/autor, maior possibilidade de compreender/produzir novos textos.

A proficiência esperada para a recepção e produção de textos não se restringe a decodificação dos signos de um sistema. Ela se efetiva a partir do desenvolvimento das capacidades básicas de compreensão de uma ideia ou do sentido de um texto no seu plano mais amplo. Estando implícita ou explícita, o jogo da intertextualidade é um elemento que enriquece um texto, e está cada vez mais difundida em todos os espaços de comunicação como propaganda, manchetes, charge, quadrinhos etc., Torna-se, portanto, uma chave para conferir aos leitores uma capacidade de realizar boas leituras, compreendendo a presença da relação entre textos e “desvendando” seus significados e sendo, ainda, capaz de utilizar deste “jogo” textual para produzir novos e criativos textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *Quadrilha. Alguma poesia*. Belo Horizonte: Pindorama, 1930.

_____. Poema de sete faces. In: _____. *Alguma poesia*. Belo Horizonte: Pindorama, 1930.

BUARQUE, Chico. *Bom conselho: álbum quando o carnaval chegar*, 1972.

_____. *Flor da idade*. Álbum gravado ao vivo do Show Chico Buarque e Maria Bethânia, 1975.

_____. *Até o fim*. Álbum Chico Buarque, 1978.

_____. *Assentamento*. Álbum terra, 1997.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana L. P.; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 7. ed. São Paulo, Ática, 2000.

KOCH, I. ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo, Ática, 2002.

ROSA, João Guimarães. *Tutameia: terceiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

A REFERENCIAÇÃO INDIRETA NAS FÁBULAS FABULOSAS

Elmar Rosa de Aquino (UERJ)
er-aquino@uol.com.br

1. Introdução

Hodiernamente temos observado a grande dificuldade com que os estudantes conseguem chegar ao final do nível médio sem ter desenvolvido habilidades básicas de leitura e escrita.

Em uma matéria publicada em novembro de 2012, na *Revista Educação*, a jornalista Luciana Alvarez, afirma que

Eles [os estudantes] frequentaram os bancos escolares por no mínimo nove anos, passaram por dezenas de professores diferentes, fizeram provas, trabalhos, diversas avaliações internas e externas. Ainda assim, dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) divulgados recentemente apontam que 8% dos jovens que chegaram ao ensino médio no Brasil são considerados analfabetos funcionais, ou seja, têm um conhecimento apenas rudimentar da língua escrita, não conseguem ler e entender textos de média extensão, nem fazer pequenas inferências. [...] Como essas crianças conseguiram passar tantos anos nos bancos escolares sem aprender? E por que não aprenderam? (ALVAREZ, 2012)

Ao que parece, o índice de analfabetismo absoluto diminuiu, mas o número de analfabetos funcionais tem crescido nos últimos dez anos, dada a decadência da qualidade do ensino que se tem oferecido, principalmente pelos sistemas públicos de educação.

Além dos mais variados problemas político-sociais que envolvem a perda da qualidade do ensino no Brasil, ainda encontramos o famoso “pacto da mediocridade”, tão combatido pelo antropólogo Darcy Ribeiro, em que “os professores fingem que ensinam e o alunos fingem que aprendem”. Isso se não for considerada a gravidade da questão do professor que não se compromete com a histórica falta de habilidade dos alunos, alegando não terem condições de suprir as falhas das séries anteriores, o que gera um círculo vicioso.

Na mesma matéria, há o depoimento do professor de química André Luís de Paula Moura, da rede estadual de ensino de São Paulo, que tenta fazer com que seus alunos consigam entender os conceitos básicos da disciplina, apesar da grande dificuldade dos mesmos com a leitura e compreensão dos problemas. Em seu relato, Moura diz que teve analfa-

betos funcionais em todas as suas turmas e que, em geral, 10% dos alunos não conseguem ler enunciados simples.

Já a professora de filosofia Silvia Avlasevicius afirma ser uma “explicadora de textos”, dada a baixa habilidade na capacidade de interpretação dos textos daquela área do conhecimento, tornando-se um problema cada vez maior quando os textos são mais longos. A professora conclui, então, que eles decifram as letras, mas não leem de fato. Isso acaba limitando sua prática pedagógica, já que não consegue passar para o nível da reflexão sobre os temas abordados.

Outro problema mencionado na referida pesquisa está relacionado com o despreparo de muitos professores, que não conseguem capacitar-se e promover estratégias de ensino mais eficientes. Alvarez relata que “os professores precisam não apenas de bagagem teórica, mas também dispor de um repertório de estratégias práticas para atingir, em meio a uma classe numerosa, alunos com perfis diferentes”.

Segundo a pesquisa amostral feita para medir o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), o primeiro nível seria o “analfabetismo total ou absoluto”, que caracteriza o indivíduo incapaz de ler palavras ou frases. Já o segundo nível refere-se ao “analfabetismo funcional”, no qual o leitor consegue localizar informações explícitas em textos curtos e familiares. Quando o mesmo atinge o nível de compreensão de textos de média extensão, localiza informações e faz pequenas inferências, está incluído no terceiro nível, ou seja, o “básico”. O último grau da escala estabelecida pelo Inaf é o “alfabetismo pleno”, que deveria ser alcançado por todos os concluintes do ensino fundamental, sendo estes, então, capazes de ler textos usuais mais longos, como uma notícia de jornal ou uma bula de remédio, analisar e relacionar suas partes e distinguir fato de opinião.

Dessa forma, a partir da observação em nossa prática pedagógica, acerca da leitura e compreensão de textos pertencentes aos mais variados gêneros, acreditamos que um número bastante expressivo de alunos que concluem o ensino médio chegam ao nível superior, quando conseguem, ainda no terceiro nível, ou seja, no “básico”.

2. A importância do ensino da gramática para a leitura e compreensão de textos

Parte dos problemas relacionados ao desinteresse, tanto de alunos quanto de professores, na proficiência linguística, está ligada ao ensino

da gramática. Em países como Alemanha, França, Inglaterra, Espanha, Itália, grandes centros econômicos e culturais da humanidade, a gramática considerada básica, que existe em qualquer língua, continua a ser ensinada em concomitância com as teorias da linguística, inclusive as da análise de texto e de discurso, a literatura etc. (Cf. RICINO, 2013). Porém, com uma nova metodologia, diferente da que era utilizada há trinta ou quarenta anos atrás. Segundo o mestre em comunicação e letras,

Essa nova roupagem do ensino, essa adaptação aos novos tempos, no caso brasileiro, significa praticamente a eliminação da gramática do currículo escolar. Pincela-se aqui, pincela-se acolá algum elemento gramatical, jogado ao aluno aleatoriamente, sem sequência, sem respaldo, sem taxonomia, sem ênfase, isto é, de forma caótica, com o desinteresse típico de quem acha que aquilo não tem a menor importância, é assunto insignificante. (RICINO, 2013, p. 34-36)

Sob essa perspectiva, Ricino assevera que, no Brasil, diferentemente dos países acima citados, está havendo um absurdo e irresponsável abandono do ensino da gramática. E, aí, fazemos um questionamento acerca desse problema: pode a escrita, que é uma das maiores invenções da humanidade, sobreviver sem a “supervisão” de uma gramática?

Ricino, que também é professor, faz as seguintes considerações sobre o ensino em nosso país, que, desde o terço final do século XX e ao longo do século XXI, vem impondo barreiras que impedem uma verdadeira retomada de um ensino sério e responsável:

Boa parte dos próprios professores de língua portuguesa, enveredados que foram na sua formação para os modernos ensinamentos linguísticos, não domina a gramática básica do português. E esses professores não são os únicos culpados por isso! São vítimas da evolução (ou involução) desses métodos de ensino que, paulatina e insidiosamente, foram camuflando o verdadeiro e rígido ensino de Português, dando novos enfoques mirabolantes e “milagrosos” (inclusive mudando o nome da disciplina, que antes era português, para, por exemplo, comunicação e expressão, comunicação e expressão em língua portuguesa). Esses estrábicos enfoques antes pioraram do que trouxeram algum progresso à gramática e ao ensino dela. (RICINO, 2013, p. 36)

O referido autor cita os programas de avaliação dos ensinamentos fundamental e médio, nacionais e internacionais, que comprovam a ineficiência dos métodos empregados no Brasil para o desenvolvimento das competências de leitura, interpretação de texto e conhecimento gramatical.

Outro agente causador do fracasso na formação dos alunos, segundo Ricino, é a má gestão das escolas, que, em geral, são dirigidas por pessoas despreparadas para tal, gerando uma relação comercial que visa

apenas ao lucro, sugerindo-se a “facilitação do ensino”, para que os alunos não fiquem cansados de tanto conteúdo.

Por fim, é apresentado como mais um fator representativo do des-serviço prestado pela escola a desvinculação entre ensino e conceitos, já que entender os processamentos linguísticos é importante, mas de nada adianta se não houver conceituações, definições, formalizações, sem as quais a assimilação tornar-se-á difusa, instável, insegura e inconstante.

Para concluir sua análise, o autor propõe que o ensino de gramática seja visto como uma contribuição para a aquisição das competências necessárias ao uso proficiente da língua, considerando a boa produção de textos, que apresentem clareza, objetividade, coesão e coerência e ajudando, assim, na construção de teses e de argumentos que as fundamentem.

3. *As contribuições das teorias da referenciação para a produção de sentidos*

Partindo do princípio de que o conhecimento gramatical é de grande importância para a construção do texto escrito e que tanto o conhecimento linguístico quanto o de mundo são primordiais para a produção de sentidos, fazemos algumas considerações acerca dos processos de referenciação a partir do levantamento de teorias desenvolvidas por renomados pesquisadores.

Segundo Guimarães (2012), na organização textual são consideradas três funções básicas: as autônomas, as dependentes do contexto e as dependentes da interação. A primeira refere-se à relativa independência de um contexto, a qual se divide em definição, identificação, classificação, generalização e inferência. As dependentes do contexto são identificadas conforme a sequência de elementos textuais ao longo de sua progressão, determinadas pelos atos de fala, e são classificadas como: asserção, exemplificação, hipótese e comentário. Finalmente, a terceira função básica, que é dependente da interação, considera o grau de conhecimento entre o produtor do texto e o leitor, de acordo com a imagem que aquele desenvolve acerca deste.

Para fazermos um recorte mais objetivo, trabalhamos apenas com os autônomos, no presente trabalho, mais especificamente, com a inferência, também chamada de anáfora indireta ou associativa. Este processo concerne às “operações identificadas como interpretativas que colo-

cam em relação o que é dito explicitamente com algo além desse dito” (GUIMARÃES, 2012, p. 30).

Sobre as inferências, Apothéloz e Reichler-Béguelin (*apud* GUIMARÃES, 2012, p. 51) afirmam que “muitas vezes, a reativação de referentes é promovida por *indícios* ou *pistas* embutidas no texto” e que “os referentes são introduzidos como *objetos de discurso* e a referenciação depende de estratégias de formulação textual, linguísticas principalmente”. Dessa forma, no processo de referenciação textual, há um suporte para a construção do sentido do texto, mas sem a noção de inferência.

Dentre as diversas formas de se empregar os processos de referenciação, encontramos a nominalização, que consiste na condensação de proposições em construções substantivas geralmente derivadas de verbo ou de adjetivos (Cf. GUIMARÃES, 2012, p. 51), que são passíveis de recategorizações, e, ainda, os itens lexicais que prescindem de um antecedente.

Por essa perspectiva, a anáfora pode ser concebida também por meio de uma associação de ordem semântica, que não se realiza por meio de um antecedente explícito, articulando-se com a semântica global do texto. Tais associações são vinculadas à bagagem cognitiva dos actantes que interagem no processo de construção dos sentidos. Por isso, o sintagma nominal anafórico associativo apresenta-se como informação nova, introduzindo um novo objeto de discurso, em vez de fazer uma remissão a outros elementos textuais.

Segundo Koch (2005, p. 33),

Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos como ele. (p. 33)

Temos, então, que a relação entre objetos de mundo e objetos de discurso não é direta, mas intermediada pela própria interação dos sujeitos discursivos que dependem de uma história, de uma cultura, de um sistema linguístico para operar esse processo de transformação, que nem sempre é compartilhado por todos os membros do grupo, gerando os equívocos.

Nas palavras de Mondada (*apud* KOCH, 2005, p. 34), “a referência foi historicamente posta como um problema de representação do mundo, de verbalização do referente, em que a forma linguística selecio-

nada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com ele (o mundo)”.

Quanto aos processos de nominalização, como a categorização e a recategorização de referentes, temos uma infinidade de maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, conforme a intenção comunicativa. Esta característica fica evidente quando se opera um processo intertextual, seja por paráfrase ou por paródia, em que o resgate dos referentes implícitos depende da ativação do texto considerado original. Assim, tanto a intertextualidade como a interdiscursividade funcionariam como processos de referenciação por anáfora associativa, categorizando ou recategorizando os referentes.

Outro recurso bastante produtivo na sequência textual é o encapsulamento, no qual se emprega um item lexical nominal com o objetivo de recategorizar termos precedentes do cotexto. Ao mesmo tempo, faz-se a sumarização do conteúdo semântico e a substituição por itens lexicais encapsuladores. Isso pode ocorrer por meio da rotulação, que são anáforas ditas “complexas”, para nomear não referentes específicos, mas referentes textuais abstratos, genéricos e inespecíficos (cf. SCHWARZ, *apud* KOCH, 2005, p. 38).

A pesquisa histórica nos mostra que, desde a antiguidade clássica, os filósofos da linguagem têm-se debruçado sobre a questão da referenciação. Apolônio Díscolo (II a.C.), por exemplo, defendia a ideia de que “o pronome vem depois do artigo, porque se coloca no lugar do nome, enquanto o artigo se coloca junto do nome”. Porém, em português, os artigos são oriundos dos pronomes demonstrativos e indefinidos, que deram origem aos artigos definidos e indefinidos, respectivamente.

Observa-se que, em Neves (2002, p. 68),

A coisa, na verdade, se designa por meio de suas qualidades; e essa indicação nada mais representa do que atribuir-se ao nome a propriedade de uma definição descritiva. O pronome (classe que inclui apenas os pessoais, os possessivos e os demonstrativos), por sua vez, indica a coisa de dois modos: com a coisa presente (dêixis) ou com a coisa ausente (anáfora). O pronome sempre determina as pessoas, porque, se há dêixis, o que é mostrado é, por isso mesmo, determinado, e se há relação (anáfora), supõe-se uma noção preexistente, isto é, algo já determinado (*Do pronome*). Essa propriedade de determinar os objetos nem o nome próprio possui, já que, pela homonímia, um mesmo nome pode aplicar-se a mais de uma pessoa.

Além disso, o nome ocupa o status de terceira pessoa, portanto a não pessoa, já que apenas a primeira e a segunda participam da interlocu-

ção. O que acontece na substituição do nome pelo pronome é que este indica anáfora, em substituição ao nome acompanhado de artigo. Cabe ressaltar que, os pronomes demonstrativos podem não funcionar como dêiticos, no sentido de marcar algo que está à vista, mas fazem uma dêixis mental, o que constitui, na verdade, uma anáfora (Cf. NEVES, 2002, p. 72). Sendo assim, o artigo definido, que tem semelhança com o demonstrativo, opera com a função anafórica, marcando a determinação ou delimitação do sentido do substantivo ao qual se liga.

Já que o nome tem como função designar a coisa por meio de sua composição, tal vocábulo realiza a descrição da coisa referida. Em contrapartida, o pronome indica a coisa de duas formas distintas: pela dêixis e pela anáfora.

Segundo Neves (2002, p. 74),

O ponto central da teoria é que a função do artigo não é marcar a distinção de gênero, mesmo porque algumas formas do artigo – por exemplo, as do genitivo plural – são iguais para os diversos gêneros. (...) se a função do artigo fosse essa, os nomes com gênero evidente não levariam artigo, e este só se colocaria antes dos nomes de gênero duvidoso, como *theós*, “deus” ou “deusa”.

Nesse sentido, a importância que a presença do artigo traz ao contexto discursivo é determinante para os processos de referenciação, principalmente, associativos, nos quais fica evidente o grau de compartilhamento dos referentes entre interlocutores. Além disso, a semântica global pretendida em relação à construção do texto perpassa a “montagem de peças” interligadas horizontalmente, por avanços e retomadas, e pela seleção lexical vinculada aos eixos sintagmático e paradigmático. Para tanto, exige-se do produtor o domínio dos mecanismos de coesão apropriados para que se tenha uma progressão temática clara e objetiva.

Na qualidade de referenciador, o nome deve ocorrer como o núcleo do sintagma, pois, ao funcionar como predicador qualificador, perde as características de referência. Ainda, segundo Neves (2002, p. 127),

O artigo definido forma grupo com os demonstrativos, os pessoais, os possessivos e, mesmo, os comparativos do tipo de *outro* e *mesmo*. Como há, aí, subespecificações, também, quanto à natureza da referenciação expressa por esses fóricos, o artigo definido pode coocorrer, por exemplo, com o possessivo (da subclasse pessoal) e com o comparativo (da subclasse comparativa), mas não com o demonstrativo (da subclasse demonstrativa, que é a mesma do artigo definido, dentro da qual, porém, ambos se distinguem por serem os demonstrativos – mas não os artigos – seletivos quanto a pontos do espaço de referência, seja o texto).

Conforme Roncarati (2010, p. 18), “as estratégias cognitivas nos permitem efetuar cálculos mentais e inferências, com base nos quais construímos representações mentais que criam *links* entre conteúdos explícitos e implícitos no texto”. Sendo assim, basta a inserção de itens lexicais que remetam a conhecimentos compartilhados entre os interlocutores, para que haja o entendimento do texto. Mas, para isso, é preciso uma bagagem cognitiva e a competência leitora que se resgatem os sentidos possíveis presentes na composição textual.

Se os participantes da comunicação apresentam os conhecimentos necessários à ativação dos possíveis referentes, por meio da enunciação dos itens lexicais remissivos, a constituição semântica do texto se realiza de forma plena. Ademais, um referente pode aparecer uma vez no texto e ser descartado, mais adiante, ou ser retomado por meio de pronomes, repetições, sinônimos ou, ainda, permanecer elíptico. Pode, também, dar origem a novos referentes por associação, formando uma cadeia multilinear ou multireferencial, ou apenas unir-se a outros referentes (RONCARATI, 2010, p. 23), promovendo uma interseção referencial, num processo dinâmico e criativo de formação de cadeias referenciais, já que os sentidos nunca se esgotam, reajustando-se a novas interpretações.

Segundo Roncarati (2010, p. 41-42), podemos considerar duas perspectivas em relação ao processo de referenciação, a saber:

- A perspectiva lógico-semântica, que é uma espécie de representação extensional (dêitica, apontadora) da realidade objetiva e circundante do mundo, sendo os referentes dimensionados como *objetos-de-mundo*.
- A perspectiva sociocognitiva interacionista, que tem na base a significação e os referentes, na condição de *objetos-de-discurso*, como entidades alimentadas e sancionadas pela atividade discursiva. Assim, a referenciação é uma construção colaborativa que emerge de práticas simbólicas e sociais: os *objetos-de-discurso* podem apresentar modificações sensíveis ao contexto ou ao ponto de vista intersubjetivo, evoluindo na progressão textual à medida que lhes são conferidas novas categorizações e atributos.

4. Análise da referenciação por anáfora associativa em *Fábulas Fabulosas*

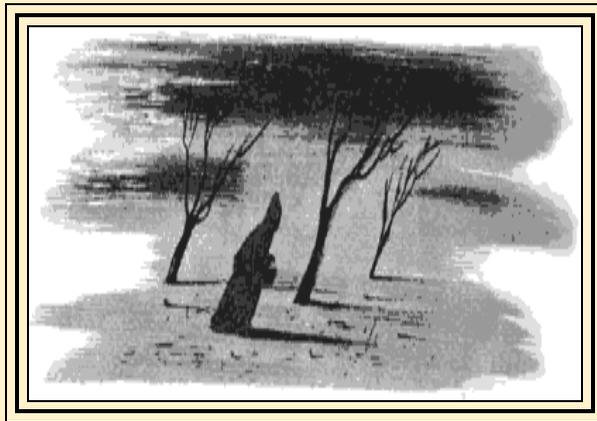
Com base nas considerações sobre os mecanismos de referenciação desenvolvidas pela linguística textual, combinadas com a gramática funcional e a teoria de iconicidade verbal (SIMÕES, 2007 e 2009), partimos para a análise de alguns textos que fazem parte do *corpus* da pesquisa que vimos realizando acerca da materialização das inferências presentes na intertextualidade.

Para tal feitura, trazemos dois textos que fazem parte de uma coletânea intitulada *Fábulas Fabulosas*, do escritor Millôr Fernandes, as quais se utilizam de um processo de intertextualidade com o conto de Chapeuzinho Vermelho. Estas novas versões do conto tradicional, que faz parte do imaginário popular e, portanto, de domínio público, procuram desvelar uma representação político-social-pedagógica “abandonada”, pelo menos em uma leitura superficial, à primeira vista, das versões mais conhecidas.

Vejamos o primeiro exemplo:

Tragédia de Paixão

Estilo telúrico (à maneira de Raquel de Queiroz) – Millôr 1949



O caso triste deu-se por estas bandas – ela magrinha e jeitosa ia passando pelo caminho do Quixadá levando no braço a cesta de baba-de-moça e de pudim de coco que a mãe fizera para a vó quando o tipo forte, grosso, simpático, saltou dos matos e interrompeu-a: "Onde é que tu vai com esse chapeuzinho tão vermelhinho na cabeça?" Ela ficou de medo rija, mas ao mesmo tempo achava o moço simpático, disse que ia ali mesmo levar uns negócios pra vó,

ele perguntou aonde, disse se não podia acompanhá-la. Ela se fez de rogada, abanou que não.

Mas o tipo era sabido, conhecia a redondeza, atravessou a ribeira, pulou o cercado, arroteou o açude, afastou os porcos na engorda por trás da casa do Chico Vira-Mão e foi desembestar suarento e resfolegante na casa da avó da Cabecinha Encarnada. Só teve mesmo tempo de matar a velha, enterrar embaixo da banheira e se deitar na cama que já as batidas fracas na porta diziam que a mocinha estava ali. Diz que ela entrou, botou os doces em cima do baú e foi dar uma palavra com a vó que há muito não via. Estranhou e perguntou: "Vovó, por que a senhora está com orelhas tão grandes?" A vó respondeu que estava ficando velha, que orelha de gente velha vai mesmo crescendo, depois explicou a ela que seu nariz estava assim porque ela tinha pegado um golpe de ar e, na hora em que a mocinha perguntou por que aqueles dentes tão enormes, o tipão já não deixou nem ela ter tempo de falar mais nada, tapou-lhe a boca, puxou uma peixeira e tome facada.

Foi preso, está esperando condenação. Aos jornalistas diz que não se arrepende, que tinha amor, depois teve o amor transformado em ódio e que prefere ver ela morta que com cara de nojo pra ele. Diz que prisão por prisão prefere mesmo essa, que homem foi feito pra sofrer duro mas não para penar de mulher viva.

Nessa primeira versão, podemos perceber como o autor procura assemelhar seu texto ao estilo da escritora Rachel de Queiroz, chamando-o de "telúrico", já na indicação abaixo do título. Tal associação remete ao fato de que esta versão do conto está ambientada no espaço terrestre, e não no mundo fantástico dos contos de fadas. Além disso, observa-se que a narrativa acontece em um espaço típico das estórias criadas pela autora, no sertão nordestino, sem perder de vista as características arquetípicas da estória "original".

Itens lexicais como "Quixadá" – nome de um município do sertão cearense – "baba-de-moça" e "pudim de coco", doces tipicamente nordestinos e "açude" fazem alusão ao universo cultural da escritora homenageada por Millôr. As expressões "por estas bandas" e "porcos na engorda" também estão associadas ao material linguístico regional. Na sintaxe, percebemos a presença de variações que se aproximam do registro popular daquele espaço, como na pergunta "Onde é que tu vai [...]?"

Outro detalhe importante é o emprego dos artigos definidos precedendo a identificação dos personagens que, no caso do Lobo Mau, é caracterizado como "o tipo forte, grosso, simpático" e a Chapeuzinho Vermelho, "ela", caracterizada como "magrinha e jeitosa", além da "vó", como uma pressuposição de que o leitor já tenha o conhecimento do conto tradicional para iniciar o processo de apreensão dos sentidos que vão sendo construídos ao longo do texto.

Cabe ressaltar que as versões mais conhecidas tratam da temática sob uma ótica mais infantil. Porém, sabe-se que, nas origens medievais, havia um teor mais violento e erótico na sua veiculação oral.

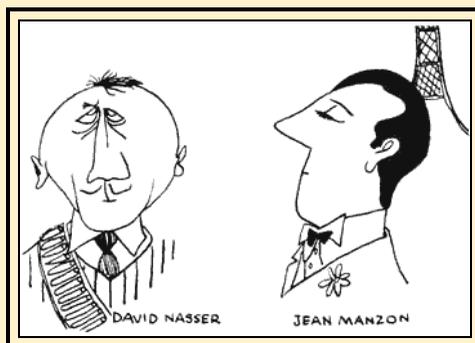
Em substituição à moral das fábulas tradicionais, Millôr apresenta uma análise acerca do fato que motivou o personagem identificado como “o tipo” a agir de forma tão violenta em relação à sua amada, quando justifica que ele preferia “ver ela morta que com cara de nojo pra ele. Diz que prisão por prisão prefere mesmo essa, que *homem foi feito pra sofrer duro mas não para penar de mulher viva*”, fazendo assim uma reflexão sobre a condição humana.

Sob esses aspectos relacionados ao texto em tela, Simões (2009, p. 19) nos diz que “Semiótica, Filosofia e Linguagem são o tripé indispensável da evolução dos modelos sociais”, o que nos parece estar de acordo com a construção da narrativa de Millôr. A semioticista ainda assevera que “a iconicidade originária (por meio da qual a referência se daria de modo quase que biunívoco) não-presente nas coisas abstratas, os categoremas e os sincategoremas aristotélicos [...] permitiriam que se representassem por linguagem todo e qualquer conteúdo pensado” (SIMÕES, 2009, p. 20). Daí a possibilidade de uma leitura sob duas perspectivas distintas para o conto em análise, ou seja, a leitura superficial, enfocando a violência urbana, a partir do título “Tragédia de paixão”, e a leitura profunda, que faz alusão à intertextualidade do conto tradicional. Nesse sentido, o emprego do “artigo definido”, desde o primeiro momento em que os referentes se apresentam no texto, considera o leitor como detentor dos conhecimentos necessários para a leitura dos fatos apresentados, que funcionam como “modelos sociais” para a relação intertextual, fazendo a remissão associativa ao conto de Chapeuzinho Vermelho, recategorizado por Millôr.

Em outra versão, são feitas algumas referências à história política do Brasil, o que exige do leitor um conhecimento enciclopédico mais aprofundado. Vejamos como este se constrói:

Chapeuzinho será mesmo Vermelho?

Estilo de reportagem 1950 (à maneira de David Nasser e Jean Manzon) –
Millôr 1949



Enviados especialmente à Floresta do Kalaiban os repórteres viajaram três mil milhas num magnífico quadriplano da Branif, tendo corrido graves perigos de emboscadas dos selvagens e escapado várias vezes de ser mordidos por cobras de oitenta e cinco metros de comprimento, mas trouxeram a verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho, aqui pela primeira vez publicada no Brasil.

Escondidos atrás da árvore, Jean Manzon e eu, isto é, Eu e Jean Manzon, aguardávamos a aparição do Lobo Mau, que deveria surgir a qualquer momento. Depois de duas horas de esperar cinco minutos, surgiu, afinal, a figura repelente do Lobo Mau. A cara do Sr. Lutero Vargas. Conversamos com ele longamente. Minucioso nas suas intenções, o Lobo Mau deixou-se, porém, convencer, não sem uma certa relutância. Jean Manzon bateu-lhe várias fotografias.

Assim, devidamente combinados, partimos para a casa da avozinha de Chapeuzinho Vermelho, depois de "conversarmos" o Lobo. Ele enviaria Chapeuzinho para a casa de sua avó, enquanto nós tomaríamos o lugar desta, Manzon escondido dentro de um armário para tirar fotografias.

Amordaçamos a velha facilmente e deixamo-la na cozinha.

Meia hora depois, Manzon já instalado no armário e eu na cama, com o cobertor até o queixo para que ela não me reconhecesse, ouvimos a batida de Chapeuzinho Vermelho à porta: "Entre, minha netinha", disse eu.

Chapeuzinho Vermelho entrou. É uma bela moça de seus vinte e dois anos, linda e bem feita de corpo. Se aproximou de mim e perguntou como eu estava: "Ah, muito bem, minha filhinha, muito bem." "Vovó" – disse ela, enquanto Manzon batia imperceptíveis chapas através do buraco da fechadura do armário – "por que a senhora está com tão pouco cabelo?" "Ah, minha filha," – respondi eu – "é de tanto procurar assunto."

"Vovó" – disse então Chapeuzinho Vermelho – "por que a senhora tem as orelhas tão grandes?" "Ah, minha netinha, é para ouvir tudo que dizem por aí." "Vovó, por que a senhora tem os dentes tão aguçados?" "Ah, minha netinha, isso é o Barreto Pinto quem sabe."

Depois de perguntar isso, Chapeuzinho Vermelho pôs-se a mudar de roupa, tendo Manzon batido sensacionais flagrantes. O ilustre causídico Dr. Evandro Lins e Silva nos defenderá das infames calúnias que ela nos atirou.

Ao acionar itens lexicais pertencentes ao cenário político brasileiro, principalmente os antropônimos, exige-se do leitor uma pesquisa para que se possa recuperar as intenções comunicativas propostas pelo autor. Com esse conhecimento adquirido, tem-se o sentido parodiado que causa o efeito de humor.

Observemos, então, que essa outra versão de Millôr para o conto de Chapeuzinho Vermelho faz, desde o título, uma recategorização da personagem protagonista da estória original. Aqui temos que atentar para o fato de que o Lobo Mau e a Avó são meros figurantes, e que os personagens principais fazem parte do cenário político da época em que o conto parodiado foi produzido.

O título "Chapeuzinho será mesmo Vermelho?" introduz um questionamento acerca da principal característica da personagem do conto clássico, deixando para o leitor a dúvida acerca da "verdadeira" cor do acessório. Lembremos aqui que a cor referenciada faz alusão ao quadro político da época em que o comunismo ainda causava grande temor. O item lexical "Chapeuzinho", desprovido do artigo, deixa o título com características semelhantes ao de uma matéria jornalística, as quais são confirmadas no subtítulo "Estilo de reportagem" e no conteúdo do lide que aparece logo abaixo da ilustração.

Ao fazer uma referência aos personagens David Nasser, jornalista, e Jean Manzon, fotógrafo, Millôr aciona o conhecimento sobre um determinado momento da história do Brasil de que ambos fizeram parte. Em pesquisa ao site do *Jornal Gazeta do Povo* (WEB 2, 2012), encontramos o seguinte excerto:

Um dia, milhões de leitores escandalizados depararam com uma foto de página inteira do deputado federal Barreto Pinto, em pose de imperador romano, vestido com a parte de cima de um fraque complementada por uma gigantesca cueca samba-canção e um sapato sem meia. O escândalo foi tão grande que Barreto Pinto foi cassado por falta de decoro. O deputado, furibundo, revelou ter sido enganado pelo jornalista David Nasser e pelo fotógrafo Jean Manzon, a quem havia recebido em sua casa para uma entrevista vestido apenas com camiseta e cueca... Estes pediram uma foto solene para ilustrar a ma-

téria, mas sugeriram que ele colocasse apenas a parte superior do fraque para evitar ter de se vestir completamente, pois a foto seria apenas da cintura para cima...

De posse dessas informações, o leitor passa a ser capaz de fazer as correlações entre os personagens que Millôr introduz em seu texto, sem perder de vista a estrutura do conto original, por meio de um processo de intertextualidade parodística. Sendo assim, fica evidente para o leitor que a base da estória está ancorada no conto infantil, mas nem todos os personagens fazem parte do mesmo contexto histórico. Apenas pelo conhecimento enciclopédico mais amplo pode-se entender a inserção dos itens lexicais referenciados na nova versão.

Logo no início da “matéria”, o autor menciona o “Sr. Lutero Vargas”, Deputado Federal, na época em que o texto em análise foi escrito, filho do ex-Presidente do Brasil, Getúlio Vargas, como semelhante à figura do Lobo Mau, outro dado que o leitor precisa conhecer para fazer as correlações. E, ao final, mais um personagem histórico, o Dr. Evandro Lins e Silva, jurista, jornalista, escritor, político e um dos fundadores do Partido Socialista Brasileiro, é identificado como “o ilustre causídico”.

5. Considerações finais

Concluímos, a partir das análises aqui apresentadas, que o conhecimento gramatical, acerca da importância dos processos de referência, bem como a bagagem cognitiva, são imprescindíveis para o processo de leitura e compreensão, tanto do texto como das intenções comunicativas do produtor, sejam elas de ordem crítico-social, política ou simplesmente para veicular uma informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Luciana. Quando a escola não ensina. *Revista Educação*. Ed. 187, Novembro/2012. Disponível em:

<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/187/quando-a-escola-nao-ensina-273079-1.asp>. Acessado em 28/11/2012>.

CASTOR, B. V. J. Barreto Pinto, século 21. *Gazeta do Povo*. Coluna Opinião do Dia 1. Publicado em 24/06/2012. Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/conteudo.phtml?id=1268269&tit=Barreto-Pinto-seculo-21>>.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: ____; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MILNER, J. C. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. *A gramática*. História, teoria, análise e ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

RICINO, L. A velha e boa gramática. *Revista Conhecimento Prático: Língua Portuguesa*, n. 39. São Paulo: Escala Educacional, 2013, p. 34-41.

RONCARATI, C. N. *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

SIMÕES, D. *Iconicidade e verossimilhança*. Semiótica aplicada ao texto verbal. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

_____. *Iconicidade verbal*. Teoria e prática. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

**AS FUNCIONALIDADES DOS CONECTIVOS:
UM ESTUDO ARGUMENTATIVO
PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS**

Charleston Chaves (UERJ)
charlestonchaves@ig.com.br

1. *Compreender e interpretar: princípios básicos na análise de textos*

Compreensão e interpretação de textos são faces diferentes da mesma moeda que é o texto. Analisar um texto pode ser feito por dois prismas básicos: *um* que leva o leitor a decodificar os recursos textuais que estão na superfície do texto como, por exemplo, os mecanismos de coesão – anáforas, catáforas; o *outro*, a partir desses e outros fenômenos, leva o leitor a perceber as intenções discursivas por detrás da escolha de um vocábulo e não outro, da inversão sintática que faz evidenciar inicialmente o efeito e só depois a causa de um fato ou de qualquer outro aspecto que promova uma visão mais significativa do que o que está escrito na superficialidade do texto, sobretudo em relação às inferências. Ao primeiro denominamos *compreensão* textual e ao segundo *interpretação*, fatores esses que não são excludentes, ao contrário, complementam-se para que um texto possa ser analisado mais amplamente.

Assim, para que um texto seja interpretado é necessário que haja de parte do leitor um esforço muito maior do que uma mera análise da superficialidade textual. Por isso, as inferências são importantes para se chegar a um aprofundamento na análise qualitativa de um texto. Entendemos que toda inferência precisa, é claro, de um apoio textual, algo que sirva de parâmetro para a análise, senão o analista não estaria no âmbito da interpretação de *textos*. Isso quer dizer que não deveríamos interpretação certos aspectos sem que o texto nos desse subsídios para se chegar a certas conclusões. Sabemos que um texto precisa ser interpretado por intermédio do reconhecimento das intenções pragmáticas (por conta do nosso conhecimento de mundo), mas isso não significa dizer que poderíamos chegar a certas conclusões à revelia sem que o texto, com seu material discursivo, possa encaminhar essas abordagens. Sabemos que a interpretação do texto não é apenas do texto em si, mas dele como processo social, entretanto se o *material discursivo* não nos der pistas para certas análises, não estaríamos fazendo *interpretação de textos*.

Defendemos, então, que as inferências fazem parte da interpretação, contanto que haja aspectos textuais que nos propiciem analisar de uma forma e não de outra, porque os elementos processuais que compõem um texto (o resultado do processo discursivo) encaminham para certa análise com maior sustentabilidade científica e não baseada apenas em suposições sem garantias textuais. Há para o analista também a possibilidade interpretativa baseada em pressupostos, resultado da textualidade, mas também porque o texto forneceu caminhos para isso, até porque só podemos pensar em inferência a partir de outro elemento. Só é possível inferir “y” de um “x”, então sem “x”, não podemos imaginar “y”. Só podemos inferir aspectos contextuais, a partir do cotexto (conjunto de elementos discursivos que compõem um texto). Koch (2008a, p. 138), em *As Tramas do Texto*, chama a atenção para esse fator:

O contexto verbal (co-texto) tem papel decisivo na elaboração de inferências. As partes de um texto estão intimamente relacionadas: os enunciados anteriores estabelecem o contexto dos subsequentes. Propriedades linguísticas do texto como referência pronominal, acarretamentos lexicais, marcadores de tópico, conectores etc. influenciam a compreensão do texto. Uma sequência desordenada de enunciados causa dificuldades na compreensão e recordação do texto. O título ou tema da conversação desempenham importante papel sobre a produção de inferências.

Dessas propriedades linguísticas interessam-nos sobretudo os conectivos, porque funcionam como ferramentas para compreender o que se diz na superfície do texto, mas principalmente como indicadores de defesa argumentativa, porque orientam os leitores e acabam por funcionar como elementos gramaticais que possibilitam maior clareza em relação à crítica pretendida pelo autor de um texto.

Se em um texto, imaginamos que um argumento sugere uma crítica à conduta moral é porque tal argumento possui, por exemplo, um recurso linguístico, como o uso de ironia, que questiona / coloca em evidência a discussão sobre essa moralidade.

Observemos o do editorial de *Veja* “Uma tragédia invisível” (22 de junho de 2011) em que tal uso linguístico se evidencia:

Uma tragédia invisível

Uma reportagem cortante desta edição de *Veja* feita pelo repórter Ricardo Westin, que entrevistou dezenas de viciados, seus familiares, policiais e psiquiatras, mostra a amplitude de uma tragédia urbana que as autoridades fingem não existir: a epidemia do crack, uma mortal derivação da cocaína. Não dá para entender que se travem os mais doutos debates em Brasília sobre a

descriminalização das drogas, com a liberação na semana passada das marchas dos defensores do uso da maconha – como se o Brasil fosse algum plácido enclave escandinavo nos trópicos – quando, nas cidades mais populosas fantasmagóricas multidões de viciados em crack vagam pelas ruas cometendo toda sorte de crime e desmentindo as constatações, tão válidas em outros campos, de que atingimos um novo patamar civilizatório. Não atingimos e não atingiremos enquanto não encararmos, como nação, a chaga desse pavoroso vício.

Outras drogas pesadas, a cocaína em pó e a heroína, também são fonte de terríveis dramas pessoais, sociais e familiares. Mas nada se compara à cocaína em pedra fumada em cachimbos artesanais nas praças e ruas da quase totalidade dos municípios brasileiros por mais de 1 milhão de usuários, segundo levantamento da Fundação Oswaldo Cruz. Por seu poder de destruição e por ter como público-alvo os jovens de 15 a 25 anos, essa modalidade de ruína química merece análise detalhada e demanda a ação urgente do poder público. O crack vicia para sempre na primeira vez que seus componentes químicos inundam o cérebro do usuário. A pessoa passa a roubar e matar, se preciso, para satisfazer as demandas psíquicas e físicas impostas pela abstinência. Famílias inteiras são tragadas pelas assustadoras crises dos viciados, cuja fúria desfaz os laços domésticos mais estáveis, renega as normas básicas da convivência social e anula mesmo a educação mais primorosa.

Enquanto isso, as autoridades em Brasília sentem-se modernas e libertárias ao atender a anseios dos organizadores das “marchas da maconha”. Tudo a favor da liberdade de expressão, mas sem esquecer que as drogas leves são a porta de entrada para o crack e sua trágica rota sem volta.

(22 de junho de 2011 – *Veja*)

O segmento inicialmente analisado é:

Não dá para entender que se travem os mais doutos debates em Brasília sobre a descriminalização das drogas, com a liberação na semana passada das marchas dos defensores do uso da maconha – como se o Brasil fosse algum plácido enclave escandinavo nos trópicos –, quando, nas cidades mais populosas, fantasmagóricas multidões de viciados em crack vagam pelas ruas...

Nesse editorial de *Veja* podemos notar justamente isso, que a ironia contida no segmento “como se o Brasil fosse algum plácido enclave escandinavo nos trópicos” nos faz supor que a conduta dos políticos é questionável e que revelaria (por extensão interpretativa) um descaso em relação ao crescente uso do crack no Brasil (tema desse editorial). Só é possível inferir a crítica à postura do governo brasileiro instaurada na ironia, por conta das exemplificações – discussão sobre liberação das drogas por parte dos políticos em Brasília em meio aos sérios problemas nas grandes cidades com o uso do crack. Do ponto de vista do uso do conectivo, esse aspecto irônico é construído por conta do valor hipotético alcançado pela conjunção condicional, já que assim é uma demonstração que o Brasil não é um país que possui uma realidade social diferente.

É bem verdade que não é a única passagem irônica contundente na linha argumentativa. No final do texto isso também se evidencia:

Enquanto isso, as autoridades em Brasília sentem-se modernas e libertárias ao atender a anseios dos organizadores das “marchas da maconha”. Tudo a favor da liberdade de expressão, mas sem esquecer que as drogas leves são a porta de entrada para o crack e sua trágica rota sem volta.

O uso dos adjetivos “modernas e libertárias” que estão adicionados com o uso da conjunção aditiva revela uma grande ironia ao afirmar que nossas autoridades “sentem-se” com essas características; mas os comentários textuais do autor, na verdade, mostram uma crítica por associarem esses adjetivos à conduta dos governantes brasileiros. A crítica se estende à frase posterior, pois mostra que, em nome da liberdade de expressão para a liberação das “marchas da maconha”, não pode haver uma negligência governamental com um caso tão grave de cunho social que é o consumo de crack, ainda mais quando se defende no texto que as drogas leves são a porta de entrada para drogas mais pesadas. Essa crítica é justamente alcançada com mais eficiência com o uso do contrastivo *mas*.

Ainda pensando que é necessário que o leitor faça as inferências dos textos corretamente, conhecer a *intencionalidade* e o *contexto* (aqui neste trabalho tomado como um conjunto de aspectos sociais que permeiam um texto) é também uma maneira de garantir uma compreensão melhor, por isso Koch (2008a, p. 137), em *As Tramas do Texto*, atenta para tal fato:

Outra questão – visto que se vem concebendo a compreensão de linguagem como uma atividade de solução de problemas – é que podem ocorrer problemas de compreensão se o ouvinte/leitor não estabelecer as inferências desejadas pelo falante/escritor, ou, ao contrário, se o leitor/ouvinte fizer inferências não intencionalizadas pelo falante/escritor. (...) A questão do mal entendido está, em grande parte, ligada ao estabelecimento de inferências “não desejadas”. Além disso, cabe mais uma vez ressaltar a importância do contexto para a construção do sentido. Contudo, não há, até hoje, consenso quanto ao uso do termo “contexto”. Podem distinguir diversos tipos de contexto, como o cultural, o situacional, a modalidade, o verbal e o pessoal.

No que se refere ao *contexto*, como uma atividade em se percebem fatores externos ao texto que auxiliam a compreensão/interpretação a partir de inferências possíveis por conta dos elementos discursivos que o compõem, o editorial em foco só se torna mais claro quando o leitor conhece o que representa socialmente a expressão “plácido enclave escandinavo” a fim de instaurar a crítica social à postura brasileira, como se o Brasil tivesse a maturidade de outros países para discutir certos assuntos e que os problemas com drogas não ocorressem da forma como

ocorrem aqui no Brasil. Isso notoriamente requer mais do leitor para a construção do sentido do texto.

Torna-se, então, importante, em um trabalho como este, que discuta as teorias do texto e suas receptividades, falar melhor sobre *cotexto* e *contexto*. Se pensarmos que o primeiro está atrelado aos elementos que compõem propriamente ao texto e o segundo a elementos extratextuais que colaboram para compor a ideia de um texto, estaríamos apenas percebendo superficialmente as diferenças.

Sobre *contexto*, tal aspecto teórico é assim defendido por William F. Hanks (2008, p.74):

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de” ou “contexto para”. Como este contexto é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros.

Desse modo, contexto é primordialmente o conjunto de relação do texto com os elementos que os constituem e para os quais aponta: sobretudo as relações sociais, inferências, entre outros aspectos; podemos dizer que é imprescindível pensarmos nessas relações entre o que está no texto e o que aponta para o que não está lá.

A Visão da Justiça

Quando prosperam rumores de que a CPI mista do Congresso instalada para apurar os elos de um contraventor com corruptos no governo sofre pressões subalternas e radicais para ser transformada em tribunal político da imprensa, surge como um saudável sinal de vitalidade institucional do Brasil a decisão do Superior Tribunal de Justiça (STF) favorável aos jornalistas de *Veja* em uma série de reportagens que incomodaram os poderosos. O PT alegou que a revista *Veja* persegue o partido com a publicação de reportagens ofensivas à sua imagem e à dos seus militantes, dando como evidências oito reportagens de capa, todas de 2005.

Eram causas a respeito das quais *Veja* já havia obtido decisões favoráveis em primeira e segunda instâncias, mas, contestadas pelo Partidos dos Trabalhadores, subiram ao STJ, que, por sua vez, rejeitou todos os recursos interpostos. Em seu voto favorável a *Veja*, o ministro relator Massami Uyeda citou a conclusão da Justiça paulista sobre o caso: "Todas as matérias, sem exceção, tiveram lastro em fatos objetivos e declarados (...) não foram meras conjecturas, desprovidas de fundamento, mas ao contrário, calcadas em fatos concretos".

Em outro trecho, o ministro Uyeda registra o valor da investigação jornalística, a despeito de suas naturais limitações: "Não se pode exigir que a mídia só divulgue fatos após ter certeza plena de sua veracidade. Isso se dá, em primeiro lugar, porque os meios de comunicação não detêm de poderes estatais

para empreender tal cognição. Impor tal exigência à imprensa significaria enossá-la e condená-la à morte. O processo de divulgação de informações satisfaz o verdadeiro interesse público, devendo ser célere e eficaz, razão pela qual não se coaduna com rigorismos próprios do procedimento judicial".

O voto do ministro Massami Uyeda, ecoando decisões anteriores do STJ, redonda em uma poderosa doutrina de defesa da liberdade de expressão e de seu papel fundamental nas democracias – ser os olhos e os ouvidos da nação na constante vigilância do governo e seus agentes em todos os níveis.

(02 de maio de 2012 – *Veja*)

Neste texto “A Visão da Justiça” de *Veja*, nota-se logo de início uma orientação discursiva que leva o leitor a informações que estão fora do texto referentes aos “rumores” em referência à suposta postura da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito); quem faz essa orientação para uma abordagem que não está propriamente no texto é o operador *quando*. Esse conectivo não está ali apenas como um marcador temporal, mas direciona, na verdade, uma relação de causa e efeito. Ou seja, esse marcador demonstra que, naquele momento contextual, instaurado pela escolha da referida conjunção, surgiu um alento para a imprensa, sobretudo para os jornalistas de *Veja* (tema central do texto), por conta das pressões que a imprensa vinha sofrendo de certos poderosos políticos que julgavam que a revista estava atacando o governo sem provas, mas a justiça considerou os fatos objetivos. Como o objetivo deste *editorial* é defender a liberdade de imprensa (principalmente a liberdade dos jornalistas de *Veja* ao falar de representantes políticos), muitas afirmações fazem menção a todo um contexto cujo conhecimento por parte do leitor revela-se essencial para compreender o texto.

Ainda com essa perspectiva de análise, no segundo parágrafo, outros marcadores apontam para a interpretação do texto: “Eram causas a respeito das quais *Veja* já havia obtido decisões favoráveis em primeira e segunda instâncias, mas, contestadas pelo Partido dos Trabalhadores, subiram ao STJ, eu, por sua vez, rejeitou todos os interpostos”.

Nesse segmento, o operador argumentativo *já* novamente aponta para algo que está marcado no tempo, assim como a conjunção *quando* na análise anterior. Se marca para algo no tempo, mas o texto não explicita em que momento específico, mais uma vez requer do leitor um conhecimento supratextual.

Com a presença desses marcadores, há garantias de pistas gramaticais que servem mesmo de orientadores discursivos e mesmo que não

apontem para algo no texto, porque a informação não está lá, ao menos indicam que algo que deve ser percebido para a interpretação do texto.

A perspectiva aqui adotada é de reconhecer o *texto* e logo a *atividade de leitura* como interacional. É na interação *autor-texto-leitor* que a compreensão/interpretação se constituem, uma vez que tanto autor como leitor, em interação, constroem em conjunto para dar sentido ao texto. O autor produz seu texto com certas intencionalidades, mas o leitor só perceberá, se dispuser de conhecimentos linguísticos e enciclopédicos suficientes para reconhecer essas intenções. Mesmo a leitura sendo uma atividade interativa e diferente, dependendo dos atuantes do processo interpretativo, não significa que não haja análises equivocadas em um texto. É possível reconhecer uma perspectiva A, B ou C, entretanto o texto deve ser sempre a base da análise a ser proferida. Não podemos como leitor ser atuantes ao ponto de analisarmos algo que o texto não diz ou não induz com alguma materialidade discursiva.

É justamente neste ponto que reside a primordial diferença entre compreender e interpretar textos. Enquanto a compreensão diz o suficiente para que o leitor decodifique o que está na superficialidade do texto, a interpretação, por outro lado, requer do leitor um processo interativo maior e mais significativo. Que ele coloque algo de si na leitura e possa aprofundar suas análises, sem, é claro, perder o foco primordial desta sua proposta: o próprio texto.

2. Não há neutralidade no discurso

Não podemos dizer que haja algum discurso isento. Consciente ou inconscientemente estamos dispostos de alguma forma a elaborar discursos com a intenção de convencer o outro (real, hipotético ou virtual) de nosso ponto de vista do mundo.

Até um texto “ingenuamente” produzido com o objetivo informativo pode revelar intencionalidades discursivas por parte do seu enunciatador quando escolhe certa maneira de relatar fatos, certos usos de estruturas sintáticas, dados numéricos estrategicamente dispostos que, mesmo que inconscientemente, revelam posicionamentos do autor e que dá uma feição ao que é dito diferentemente do que se outra pessoa o fizesse. Tal fato não pode ser desconsiderado e, por isso, Ducrot, em vários de seus textos, aborda a ideia de que “argumentar seria a essência dos discursos produzidos”.

Às vezes, deparamo-nos com certos veículos informativos que tentam valer-se de efeitos publicitários para dizer que o jornal *x* ou a revista *y* são bons e que possuem credibilidade porque reproduzem seus textos com isenção, atendo-se somente aos fatos. (CITELLI, 1989, p. 5)

Uma grande falácia por vários motivos, ainda mais que, como todo jornal e toda revista, há seções claramente opinativas. Uma dessas seções mais importantes é o editorial, que revela justamente a postura ideológica do veículo jornalístico.

Como argumentar é a base a ser abordada neste trabalho, torna-se essencial discutirmos mais efetivamente como isso se constitui nos textos. Perelman (1987, p. 234), por exemplo, afirma que:

Argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese. Uma teoria da argumentação, na sua concepção moderna, vem assim retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos Gregos e dos Romanos, concebida como a arte do bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retoma a dialética e a tópica, artes do diálogo e da controvérsia.

Argumentar, preocupação em utilizar estratégias para persuadir possui tradição clássica que é a *retórica*. Fazer uso de aspectos linguísticos com intencionalidade e não apenas informar. Para Citelli (1989, p. 8) “...cabe à retórica mostrar o modo de construir as palavras visando a convencer o receptor acerca de dada verdade.” Embora as normas de boa argumentação tenham sido menos valorizadas, sobretudo no século XIX, hoje os estudos linguísticos tem revitalizado tal estudo da tradição grega e reconhecido sua importância. Para persuadir, o enunciador (orador) precisa levar em consideração a quem se destina seu discurso, a quem se destinam suas palavras e se elas são capazes de instaurar uma intencionalidade adequada a fim de conduzir o interlocutor (ouvinte/leitor).

Perelman (1987, p. 237) afirma que:

O orador deve ter do seu auditório uma ideia tanto quanto possível próxima da realidade, uma vez que um erro sobre este ponto pode ser fatal para o efeito que ele quer produzir; é uma função do auditório que toda a argumentação se deve organizar, se esta quiser ser eficaz.

Da mesma forma que o editorialista que escreva para uma revista como *Veja* deve saber quem é o seu repertório de leitores e, por isso, ele se valerá de artifícios para instaurar o convencimento, valendo-se do conhecimento de mundo do universo de seus possíveis leitores (ou supondo esses conhecimentos). Argumentar, então, também é observar para quem se destina o texto a fim de melhorar a sua eficácia.

Dentre as estratégias linguísticas utilizadas em textos argumentativos, Azeredo (2011, p. 88) comenta, de forma bem objetiva, a função textual da *argumentatividade* e lista possíveis conectivos como identidades discursivas dessa tipologia:

A argumentação consiste no encadeamento de proposições com vista à defesa de opinião e no convencimento do interlocutor.

São características deste tipo sequencial os conectivos condicionais (se, caso) concessivos ou contrastivos (embora, mas, mesmo que, por outro lado), conclusivos (portanto, por isso) etc.

Não podemos nos esquecer de que os conectivos associados a outros aspectos linguísticos como uso de certos tempos verbais, organizações sintáticas que demonstrem hierarquia argumentativa e outros fenômenos podem, então, revelar intencionalidade.

Embora estejamos trabalhando com uma determinada revista e uma determinada seção, não pretendemos aqui querer provar que este veículo de informação é manipulador, até porque acreditamos que todo texto, em sua *argumentatividade* é, em essência, aquele que induz o leitor/receptor de alguma forma.

Philippe Breton (1999, p. 10) não enxerga estes dois fenômenos – *argumentação* e *manipulação* – da mesma forma:

Trabalhando há vários anos nesse tema, que a meu ver deveria ser um dos polos essenciais de um interesse bem direcionado pela comunicação, encontrei no público, com muita frequência, uma questão lancinante: argumentar não é exercer uma forma de poder sobre o interlocutor, não é uma maneira distorcida de influenciá-lo, em suma, de manipulá-lo? Não tardou a impor-se a necessidade de refletir sobre a fronteira entre o que seria a *argumentação*, isto é, o respeito pelo outro, e a *manipulação*, que seria a privação da liberdade do público para obrigá-lo, por meio de uma restrição específica, a partilhar uma opinião ou a adotar determinado comportamento.

Essa fronteira entre o respeito e a violência existe. Ela se inscreve potencialmente tanto na linguagem como nos comportamentos de que somos capazes em sociedade. (...)

Induzir com solidez argumentativa sim, mas manipulador não. Por esse motivo as análises neste trabalho estão sendo pautadas em demonstrar como os mecanismos argumentativos e persuasivos são enredados nos editoriais, pois observamos que por serem baseados em fatos sustentáveis, até suas suposições são passíveis de análise, porque suas premissas são verdadeiras.

Dessa forma, nossa intenção não é abonar ou condenar a postura da revista em análise, muito pelo contrário, nosso objetivo é descrever as estratégias utilizadas com efeito persuasivo. Acreditamos, inclusive, que os efeitos de manipulação em qualquer texto (quando existem) só são efetivos, porque o próprio leitor deixa ser induzido a este ponto e não dispõe de outros veículos de informação (ou mesmo não deseja consultar outros) para avaliar os comentários proferidos.

Aparadas as arestas, a fim de reforçar nosso objetivo descritivo neste trabalho, vamos observar alguns desses aspectos discursivos em funcionalidade para demonstrar que, como sabemos, não há neutralidade nos discursos. Dentre as técnicas de argumentação possíveis, podemos destacar a *presença de conectivos*. Como um dos propósitos deste trabalho é reconhecer como os textos podem ser mais compreensíveis/interpretáveis por intermédio do reconhecimento de estratégias discursivas, exploraremos esses aspectos em textos e analisaremos os recursos.

Com o interesse de mostrar como o uso dos conectivos constitui uma contundência argumentativa, no editorial de *Veja* “Uma linha divisória” isso fica bem evidente. A ideia central defendida no editorial é que há uma linha divisória que separa o bom senso do execrável na televisão brasileira e, embora o brasileiro tolere ou até goste de assistir a certas cenas consideradas polêmicas, há um limite que ainda não pode ser ultrapassado. A crítica recai sobre uma cena de sexo explícito no programa Big Brother Brasil e que, por isso, foi considerada abusiva pelos telespectadores brasileiros, resultando em considerável reação da opinião pública.

Uma linha divisória

Uma reportagem desta edição de VEJA, coordenada pela editora executiva Isabela Boscov, relata a forte reação contrária desencadeada pela exibição de uma cena de sexo em tempo real no programa BBB, da Rede Globo, em que um participante parece se aproveitar da inconsciência alcoólica de uma colega para estuprá-la. Mais tarde, a suposta vítima disse à polícia que estava consciente e que a relação fora consensual. O caso deveria ter morrido aí, por duas razões. A primeira é o fato de ele não se diferenciar muito de outras cenas que há tempos deixam a temperatura tórrida no campo dos costumes na televisão brasileira, seja em novelas, em programas humorísticos e até nos vespertinos dominicais. A segunda é mais abrangente e diz respeito à noção amplamente aceita de que vivemos hoje em um mundo onde a privacidade morreu, vítima da desinibida troca de informações pessoais e de imagens íntimas via redes sociais da internet, que já conectam mais de 1 bilhão de pessoas em todo o planeta. Mesmo assim, o episódio do BBB chocou a audiência.

A reportagem de VEJA conta o que realmente se passou debaixo dos edredons na casa onde os “brothers” e “sisters” do BBB estão confinados e analisa as escolhas ousadas que vem sendo feitas pela televisão no Brasil e no mundo em um momento da acirrada concorrência pela atenção da audiência, o que funciona como um incentivo ao vale-tudo. Fica claro que o grande fator de inibição das baixarias não são as agências oficiais, mas a própria opinião pública, que, mesmo bombardeada diariamente por estímulos cada vez mais chocantes, insiste em permanecer, na média, mais conservadora do que os autores de novelas e programas. Ela sabe quando a linha divisória entre o aceitável e o abjeto é cruzada e reage negativamente.

No caso do BBB, na semana passada essa linha divisória foi atravessada. Diz Isabela: “O beijo mais casto já foi considerado imoral no cinema nos anos 30 e hoje a nudez parcial e as cenas que evocam o ato sexual são comuns nas telas. Mas essa mudança não significa que é uma questão de tempo para que todos os limites sejam ultrapassados e o sexo explícito passe a ser visto com naturalidade”.

(25 de janeiro de 2012 – *Veja*)

O texto vem construindo uma argumentação baseada em expectativas da reação do telespectador. Apresenta inicialmente o fato polêmico se houve estupro (porque a mulher estava alcoolizada) ou a relação fora consensual (argumento defendido pela suposta vítima). Assim, o editorialista afirma que o problema deveria ter acabado aí, mas o telespectador ficou surpreendido porque o ato sexual em si que foi passado ao vivo na televisão.

Argumentativamente o editorial cita que o público não deveria ter se chocado, porque essa cena é comum na televisão brasileira (1ª justificativa) e também porque a privacidade não existiria mais, já que as pessoas estão acostumadas à exposição de sua vida íntima (2ª justificativa):

A primeira é o fato de ele não se diferenciar muito de outras cenas que há tempos deixam a temperatura tórrida no campo dos costumes na televisão brasileira, seja em novelas, em programas humorísticos e até nos vespertinos dominicais. A segunda é mais abrangente e diz respeito à noção amplamente aceita de que vivemos hoje em um mundo onde a privacidade morreu, vítima da desinibida troca de informações pessoais e de imagens íntimas via redes sociais da internet...

Apesar dessas justificativas, o que chama a atenção no editorial é que o argumento se sustenta na oposição, na quebra de expectativas. Inicialmente com um uso da expressão conectora *mesmo assim* no segmento “Mesmo assim, o episódio do BBB chocou a audiência”, nota-se que o valor concessivo contrapõe a lógica dos exemplos apresentados antes e reforça a tese do editorial: que existe “uma linha divisória” entre o aceitável e o não aceitável na televisão.

No outro parágrafo do texto, o autor continua exemplificando as *baixarias* inerentes ao programa *Big Brother Brasil* como metonímia do que ocorre na televisão. Por isso, qualifica ironicamente os integrantes da casa em que se encontram como “brothers” e “sisters”. Além disso, fala da concorrência televisiva que para chamar a audiência e se vale de programas com essa baixa qualidade.

Agora, gramaticalmente o que torna mais relevante a crítica é o contraste no uso da conjunção *mas*:

Fica claro que o grande fator de inibição das *baixarias* não são as agências oficiais, mas a própria opinião pública, que, mesmo bombardeada diariamente por estímulos cada vez mais chocantes, insiste em permanecer, na mídia, mais conservadora do que os autores de novelas e programas.

3. *Conclusões*

Fica evidente que a conjunção adversativa instaura uma quebra de expectativas. O autor esperava que o episódio fosse alvo de críticas ou até de possível desejo de restrição por parte de órgãos oficiais, entretanto elas da própria opinião pública (aspecto marcado no texto pelo uso da conjunção adversativa). Outro fator que dimensiona a crítica é a comparação da postura conservadora dos expectadores (visão positiva no texto) com a libertina dos autores de novelas e programas (visão criticada no texto). Assim, a argumentação orienta a proposta defendida no segmento: “Ela [a opinião pública] sabe quando a linha divisória entre o aceitável e o abjeto é cruzada e reage negativamente”.

Portanto, análises como essas e outras demonstram como é possível reconhecer a força argumentativa dos conectores atrelados a outras ferramentas textuais. Fatores como esses contribuirão para uma análise mais contundente dos textos, ao possibilitar que o leitor perceba, na materialização discursiva, pistas/marcas gramaticais que orientam a sua leitura. Isso também contribuiu para que, associado a fatores de implicação pragmática, seja possível ampliar análises textuais em abordagem interpretativa. Embora possamos ler um texto argumentativo de forma mais superficial, por seu caráter persuasivo, com o principal objetivo é convencer, é imprescindível que ampliemos nossa leitura para que consigamos ver fatores significativos na condução argumentativa, por esse motivo os conectores constituem-se como ferramentas necessárias para os autores demonstrarem suas intencionalidades argumentativas. Cabe ao leitor percebê-las para ampliar sua análise textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; HEIDMANN, Ute; MAINGUENEAU, Dominique. *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicação*. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011

_____. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BARROS, Clara; FONSECA, Joaquim. (Orgs.). *A organização e o funcionamento dos discursos: estudos sobre o português*. Porto: Porto Editora, 1988.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BENTES, Anna Christina, LEITE, Marli Quadros (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC, 2011.

CHAVES, Charleston de Carvalho. *As funcionalidades dos conectivos em português: um estudo sintático-semântico*. Curitiba: Appris, 2012,

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

DIJK.,. Opiniões e ideologias em Editoriais. In: *Simpósio Internacional 4 de Análise Crítica do Discurso, Linguagem, Vida Social e Pensamento Crítico*. Atenas, 14-16 dezembro de 1995.

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

_____; ANSCOMBRE, Jean-Claude. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1983.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo das conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

HANKS, Willian F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdier e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Léxico e semântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2011c.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008b.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 11, Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987, p. 234-236.

SILVA, Soeli Schreiber da. *Argumentação e polifonia na linguagem*. São Paulo: Unicamp, 1991.

BÍBLIA: ADAPTAR É PRECISO

Thalita Fernandes Clemente (UERJ)

thalita.clemente@bol.com.br

1. Introdução

A *Bíblia* é um livro milenar e de inspiração divina, como afirmam especialistas e religiosos. Afirma-se que este conjunto de livros se constituiu por escritos de mais de quarenta autores diferentes, centrados no mesmo tema: Jesus Cristo. Os relatos apresentados na *Bíblia*, inicialmente, eram difundidos via oral e, muito tempo depois, usou-se a escrita para registrar os acontecimentos. Os livros que formam a *Bíblia* foram escritos num período aproximado de mil e seiscentos anos e passados de geração a geração, traduzindo-se a várias línguas.

Outro dado importante sobre a obra diz respeito à sua divisão em capítulos e versículos: os textos originais não apresentam essa disposição, mas para facilitar a leitura e a memorização de passagens bíblicas, em 1227, o professor Stephen Langton apresentou uma versão dividida em capítulos. Mais adiante, o professor Robert Estienne, no ano de 1551, repartiu os textos em versículos (cf. KONINGS, 2011). A primeira tradução à língua portuguesa foi impressa em 1748, quando, enfim, portugueses, brasileiros, dentre outros, tiveram acesso a esta leitura em sua língua materna.

A obra estudada, *Bíblia* na perspectiva evangélica, apresenta sessenta e seis livros agrupados em dois grandes grupos: Velho Testamento e Novo Testamento. O primeiro abrange desde a história da criação até acontecimentos após a volta dos judeus do exílio na Babilônia. O último aborda a história de Jesus e seus ensinamentos. Por ser um livro que contém outros livros, apresenta multiplicidade textual, contendo narrativas, cartas, listas genealógicas, legislações, poemas, provérbios etc., o que enriquece ainda mais a obra sagrada.

2. *Bíblia: versão e tradução*

Segundo Konings (2011), uma tradução pode ter várias versões, posto que a tradução é a transposição de um idioma para o outro e a versão se propõe a formular o texto de outro modo (p. 18). Desta maneira, podemos conceber que a *Bíblia* possui um extenso número de traduções e

ainda maior de versões, levando em conta que as editoras visam o alcance de públicos variados.

Por volta do século XIII, o rei Dom Dinis elabora a primeira versão parcial da *Bíblia* em português. Com a Reforma Protestante, sentiu-se a necessidade de “oferecer a *Bíblia* na língua do povo” (p. 19), o que levou Martinho Lutero a traduzir toda o livro sagrado para o alemão; em tal feito, privilegiou “a clareza e a expressividade acima da literalidade” (p. 20). Tal afirmação de Konings garante que o leitor é o principal objetivo de uma obra literária: ele deve, por si mesmo, estabelecer relações de sentido entre os enunciados e fruir o texto, interagindo com a obra.

Em relação à língua portuguesa, a tradução de João Ferreira de Almeida (século XVII) conquistou um espaço avassalador.

A tradução usada pelos evangélicos ou protestantes no âmbito português, inclusive no Brasil, é obra de um clérigo português, emigrado para a Holanda, onde entrou na Igreja Reformada: João Ferreira de Almeida. Segue de perto o texto original, às vezes de modo rígido, como aparece na versão “corrigida fiel” ainda em voga entre nós (ACF). Recentes revisões adaptaram-na ao português moderno (versão “revisada e corrigida”, ARC), ou até assumiram os recentes progressos da pesquisa dos documentos textuais (versão “revisada e atualizada, ARA). (KONINGS, 2011, p. 20)

Ao longo de sua vida, João F. de Almeida trabalhou na tradução da *Bíblia*, começando pelo Novo Testamento. Em 1691, já havia traduzido uma boa parte do Antigo Testamento – mais exatamente até o livro do profeta Ezequiel (26º da *Bíblia*). O trabalho de tradução deu sequência com o pastor Jacobus Akker (da Indonésia). A obra completa em português foi publicada em 1753.

Nota-se, assim, o constante aparecimento de traduções da *Bíblia* na mesma língua. Konings afirma que esse fenômeno já era comum na Antiguidade, havendo quatro traduções em grego. Isso se deve à premissa de que “nenhuma tradução consegue transpor (trans-duzir) perfeitamente, com todas as suas nuances e conotações, o sentido primeiro do texto” (p. 22).

As traduções protestantes ficaram, contudo, muito parecidas. De fato, pode-se observar que a estrutura do texto não difere significativamente de uma para outra, mas visam a atender diferentes leitores. Vejamos:

Versículo Bíblico	Almeida Revista e Corrigida (RC) 	Almeida Revista e Atualizada (RA) 	Nova Tradução na Linguagem de Hoje (NTLH) 
Gênesis 1.1-2	No princípio, criou Deus os céus e a terra. E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas.	No princípio, criou Deus os céus e a terra. A terra, porém, estava sem forma e vazia; havia trevas sobre a face do abismo, e o Espírito de Deus pairava por sobre as águas.	No começo Deus criou os céus e a terra. A terra era um vazio, sem nenhum ser vivente, e estava coberta por um mar profundo. A escuridão cobria o mar, e o Espírito de Deus se movia por cima da água.
Salmo 16.5	O Senhor é a porção da minha herança e do meu cálice; tu sustentas a minha sorte.	O Senhor é a porção da minha herança e o meu cálice; tu és o arrimo da minha sorte.	Tu, ó Senhor Deus, és tudo o que tenho. O meu futuro está nas tuas mãos; tu diriges a minha vida.
Mateus 16.24	Então disse Jesus aos seus discípulos: Se alguém quiser vir após mim, renuncie-se a si mesmo, tome sobre si a sua cruz, e siga-me.	Então, disse Jesus a seus discípulos: Se alguém quer vir após mim, a si mesmo se negue, tome a sua cruz e siga-me.	E Jesus disse aos discípulos: Se alguém quer ser meu seguidor, esqueça os seus próprios interesses, esteja pronto para morrer como eu vou morrer e me acompanhe.
Romanos 5.1	Sendo, pois, justificados pela fé, temos paz com Deus por nosso Senhor Jesus Cristo.	Justificados, pois, mediante a fé, temos paz com Deus por meio de nosso Senhor Jesus Cristo.	Agora que fomos aceitos por Deus e pela nossa fé nele, temos paz com ele por meio de nosso Senhor Jesus Cristo.
1Coríntios 13.4-5	A caridade é sofredora, é benigna; a caridade não é invejosa; a caridade não trata com levandade, não se ensoberbece, não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal.	O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal.	Quem ama é paciente e bondoso. Quem ama não é ciumento, nem orgulhoso, nem vaidoso. Quem ama não é grosseiro nem egoísta; não fica irritado, nem guarda mágoas.

Fonte: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?areaID=66>>. Acesso em: 02-03-2013.

Destaquemos o trecho de *Gênesis* e analisemos a mudança lexical de “princípio” para “começo” – uma troca bastante simples, mas que pode interferir bastante na compreensão de determinado grupo de leitores, visto que a segunda palavra é muito mais usada corriqueiramente. Ainda é possível relatar a inversão do sujeito em “criou Deus” e “Deus criou”. Trata-se, pois, de uma mudança estrutural que permite que o leitor com-

prenda rapidamente que foi Deus quem criou, e não que alguém criou Deus, como as duas primeiras traduções poderiam sugerir.

Konings assevera, então, que se fazem necessários “diversos tipos de tradução para diversos usos e tipos de leitores” (p. 22). Além disso, ressalta que a leitura e compreensão da *Bíblia*, bem como de qualquer outro texto, se dá pela interação que existe entre o leitor e a obra, na qual as palavras cumprem função de mediadoras dessa relação. Assim, “para fazer acontecer essa interação as traduções podem cumprir o mesmo papel que o texto original” (*ibidem*).

3. *A leitura da Bíblia*

Devido às inúmeras versões do livro sagrado, é possível ver a variabilidade de textos encontrados, partindo todos de uma mesma fonte (*A Bíblia*), baseando-se no mesmo conteúdo, mas abordando-o de diferentes modos, usando diferentes estratégias de linguagem. Nesse mundo de opções, há a *Bíblia* para crianças, algumas com pequenas menções a trechos bíblicos, outras que apontam as histórias de maior destaque, em propostas literárias diferentes, cuja linguagem está mais adequada ao nível etário. Também é possível encontrar *Bíblias* de estudos, inicialmente destinadas aos que possuem cargos eclesiásticos mais elevados (os pastores, por exemplo), na qual se verifica um vocabulário mais rebuscado e material de apoio para estudos mais aprofundados nos temas desenvolvidos. Do mesmo modo, a *Bíblia* do adolescente é estampada por uma linguagem mais descontraída, com mensagens de orientação para a fase da vida marcada por escolhas importantes.

Este trabalho, enfim, objetiva o estudo comparativo entre as diferentes propostas da *Bíblia* para crianças, adolescentes e adultos, visando à análise estritamente linguística dos textos apresentados. Verificam-se, pois, os recursos estilísticos usados para a elaboração de tais versões de acordo com o público-alvo pretendido, bem como as estratégias verbais e não verbais de cada uma. Ao final, considera-se se, de fato, tais obras atendem à demanda a que se propõem: apresentar a mensagem, com clareza, ao público destinado.

4. Tradução e estilo

Ao falar em leitura, falamos, inevitavelmente, de escrita. A formulação de um texto começa, ou pelo menos deveria começar, na preocupação com o público que se pretende atingir prioritariamente. Nesse aspecto, nos deparamos com a estilística, campo da linguística que estuda as relações de expressividade do texto.

No que tange à tradução da *Bíblia*, Konings observa que há traduções de estilo mais simples e outras mais eruditas, distinguindo-se não apenas pelo público-alvo, mas pelos interesses que envolvem a leitura da obra.

As traduções clássicas da igreja protestante, ora rotuladas como populares, se tornaram complexas para a leitura, pois não acompanharam a dinamicidade do linguajar do povo – inclusive a tradução de Almeida. Para o leitor atual, buscou-se, então, uma nova tradução: *Bíblia na Linguagem de Hoje*. Esta tradução foi disponibilizada em vários idiomas, apresentando até uma edição católica (com os livros apócrifos⁴⁷), para garantir a efetiva compreensão por parte dos fiéis.

Discute-se, porém, a questão do empobrecimento do texto dada à simplificação linguística, pois, segundo Konings,

Não deixa transparecer a estrutura e o colorido da língua original, esconde particularidades significativas, como a forma poética, os jogos de palavras, as figuras e metáforas, os efeitos retóricos do texto original etc. As traduções simplificadas correm o risco de querer ensinar o “conteúdo” separado de sua expressão literária original, abrindo estrada para o dogmatismo⁴⁸. [...] o uso de termos mais precisos, conforme a linguagem de hoje, pode fechar a semântica aberta do texto bíblico e reduzir sensivelmente suas ricas conotações. (p. 23)

Apesar de concordar com o autor no que tange à simplificação e ao empobrecimento da linguagem literária presente no texto bíblico, é preciso levar em conta que a *Bíblia* possui muitos enigmas linguísticos e contextuais que, à primeira vista, podem travar a leitura de qualquer um. A tradução na linguagem de hoje aproxima o leitor iniciante do texto literário, pois não se mostra tão hermético; ao contrário, é de mais fácil interação. Além disso, devemos pensar que há simplificação de alguns termos e figuras de linguagem do hebraico, mas são elaboradas muitas ou-

⁴⁷ São os livros que não fazem parte do cânon por não fazerem parte do texto em hebraico e, por isso, não constam na bíblia protestante.

⁴⁸ Imposição sem discussão.

tras na língua em que se traduz, de modo que a arte literária ainda está presente.

5. *Por que se trata de uma questão de estilo?*

Segundo Nilce Sant'Anna Martins, o *estilo* “se aplica a tudo que possa apresentar características particulares, das coisas mais banais e concretas às mais altas criações artísticas” (2008, p. 17). Dessa forma, podemos encontrar versões de uma mesma obra que a correspondam em tamanho, maiores, ou ainda menores, já que o autor de cada versão prioriza determinados trechos, e, até mesmo, infere suas interpretações na nova obra em construção.

O estilo linguístico é um conjunto de fatores que corroboram para a constituição de uma obra, podendo valer-se de desvio da norma, características individuais ou coletivas, escolha entre inúmeras possibilidades de uso, entre outros apresentados por Martins (*idem*, p.18).

Quando uma obra ganha uma versão, podemos considerar que uma nova obra foi feita, baseada nos princípios da original. Logo, o que faz a versão também é autor, também cria. Desse modo, a *Bíblia*, um livro originariamente escrito por vários autores, ganha muitos outros ao serem produzidas novas versões, cada uma à sua maneira peculiar – seguindo o estilo de seus tradutores e adaptadores.

De acordo com Mattoso Câmara, “a estilística vem complementar a gramática” (p. 14), uma vez que o sistema gramatical dá conta da função representativa da língua e o estilo cuida das funções psíquicas e apelativas, ou seja, da *expressividade*. Assim, cada versão de um livro terá uma faceta diferente, pois cada “coautor” infere suas percepções e chama a atenção para um ponto específico da obra, já que “toda imitação pressupõe uma escolha e, portanto, um *desvio criador* em relação ao modelo” (JAKOBSON *apud* CÂMARA JR., 1979, p. 9 – grifo nosso).

Partindo desse pressuposto, a pesquisa se destina a identificar os usos dos elementos gramaticais na recriação dos textos bíblicos, analisando-os sob a ótica da estilística, levando em consideração os objetivos de cada versão da obra, e tecer considerações sob a pertinência e relevância de cada uma delas.

Justifico minha opção pela *Bíblia* evangélica porque, para uma análise detida e coerente, todas as versões e adaptações selecionadas se

enquadram nesse perfil. Além disso, é necessário que todas as obras pertençam à mesma ideologia, visto que há diferenças dos números de livros contidos na *Bíblia* católica em relação à evangélica, por exemplo. Assim, o estudo deve ser feito com base nos mesmos princípios de construção do livro sagrado. Para maior delimitação, escolheram-se as narrativas do livro de *Gênesis* que, muitas vezes, tem significações distorcidas por falta de adequação linguística e falta de preparo para a leitura, visto que as traduções mais comuns apresentam figuras de linguagem, estrutura sintática e vocabulário nem sempre acessíveis a todos os leitores.

Por meio desse estudo, pretende-se desmitificar a leitura da *Bíblia*, posto que muitos acreditam ser este o livro mais difícil de se ler e atribuir sentido. O que corrobora para tal mitificação é o fato de as pessoas lerem versões que, em geral, não correspondem aos seus objetivos de leitura, ao nível de interação com a religião, à faixa etária, domínio de leitura etc. Desse modo, a pesquisa verifica as devidas condições de leitura e compreensão de um livro tão popular (no sentido de bastante conhecido), mas que ainda é visto como de linguagem rebuscada e, por vezes, incompreensível.

Uma das atribuições do trabalho é caracterizar as versões estudadas e adequá-las a um público-alvo, avaliando se cada uma alcança, verdadeiramente, o objetivo por elas traçado: dar ao público o conhecimento das escrituras sagradas.

A metodologia utilizada consiste em leituras e discussões teóricas relacionadas ao desenvolvimento da língua e, principalmente, análises do próprio texto bíblico, atentando para as estratégias linguísticas usadas em cada uma das versões, como: linguagem apropriada, síntese ou desenvolvimento do conteúdo, recursos visuais, seleção vocabular, entre outros.

O estudo proposto tem caráter comparativo, visto que usará pelo menos três versões diferentes, não para selecionar a melhor, mas para elucidar as diferentes estratégias de recriação da mesma obra.

6. *Bíblia para todos*

Como já foi dito, o mercado literário tem investido na produção de versões especiais para públicos distintos. Cabe salientar, então, que as edições especiais da *Bíblia* para criança, adolescente, obreiro, mãe, avó, surfista, entre outras apresentam um conjunto de textos extras que fazem referência ao universo específico de cada grupo leitor a que se destina.

Além do texto bíblico em si, há paratextos (notas de rodapé, apresentação dos livros bíblicos, tira-dúvidas, contextualização) que esclarecem a leitura, relacionando as passagens às vivências típicas de cada grupo, levando em conta os interesses coletivos. Assim, essas edições não são classificadas por idade no que tange ao texto bíblico especificamente, mas sim em relação aos textos de aplicação pessoal que são elaborados especialmente para cada grupo.

Como a pesquisa, ora apresentada, se remete ao campo linguístico do próprio texto bíblico, devo ressaltar que são poucas as diferenças estruturais e lexicais entre as versões analisadas. Por vezes, há uma mudança de vocábulo para que seja melhor entendido, mas que não soluciona o problema geral da significação. O mesmo pode ocorrer na simplificação da estrutura sintática (já que, na *Bíblia*, há recorrência de ordem indireta, sujeito posposto ao verbo, orações intercaladas), que, sem a adequação lexical também de nada serve. Desse modo, o que se observa pontualmente, em relação à linguagem, são diferentes traduções, que nem sempre garantem a leitura fluida e a pronta assimilação do conteúdo.

Conclui-se, então, que não há versões propriamente ditas para públicos diferentes. A versão de uma obra literária supõe modificações que favoreçam a leitura do texto em questão. A propaganda de uma *Bíblia* para crianças, por exemplo, nos remete à possibilidade de um domínio de leitura do pequeno leitor. O que acontece, porém, é que se mantém a tradução que a editora acredita ser a mais fácil para o público-alvo.

Devido a tudo isso, a pesquisa tomou rumos diferentes ao que, inicialmente, se propunha. Ao longo das pesquisas de versões, notou-se a crescente produção de *adaptações* da *Bíblia*, atendendo a diversos tipos de leitores.

A adaptação consiste em um recurso linguístico-literário de aproximação da obra integral com o leitor, dissipando os possíveis receios de leitura, preparando o caminho para o contato com a obra original. Dado que muitos consideram a leitura do texto bíblico cansativa, difícil e, até mesmo, enfadonha, a possibilidade de ler uma versão compacta da obra é o primeiro passo para que se aguce a vontade de conhecer a fonte criadora da adaptação.

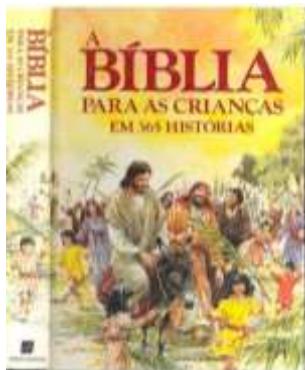
Levando em conta que a *Bíblia*, de fato, conforma um texto bastante hermético e de complexa leitura, apresentando em sua composição vários gêneros textuais, torna-se considerável que o leitor seja preparado para mergulhar no universo literário que a própria *Bíblia* traz em si. A

leitura da adaptação antes do texto tradicional configura, então, um rito de passagem que possibilita ao leitor, de qualquer idade, uma compreensão mais clara e objetiva da obra, sem nunca esquecer, porém, que ler a adaptação não é ler o original.

7. *Bíblia para crianças*

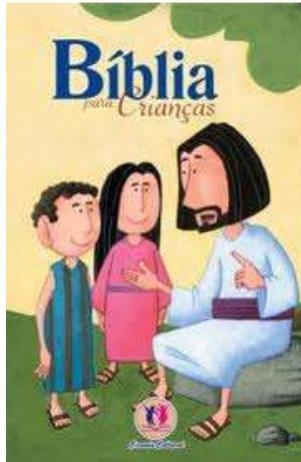
Para esse grupo, a maioria das obras destinadas são adaptações. Assim, há conteúdos suprimidos. Em se tratando de *Bíblia*, as narrativas são os gêneros que prevalecem nas obras destinadas aos pequenos, tanto no que tange aos livros do Antigo Testamento (a criação do mundo, o dilúvio, a travessia do Mar Vermelho e outras histórias) como aos do Novo Testamento (nascimento de Jesus, os milagres, a morte e ressurreição de Jesus). A escolha desse gênero se deve, certamente, à proximidade que as crianças têm com narrativas desde muito cedo, ouvindo contos de fadas.

Raras são as *Bíblias* para crianças que apresentam, pelo menos, trechos dos livros pertencentes a outros gêneros, como os de poemas e provérbios (*Salmos*, *Provérbios* e *Cantares de Salomão*). Durante minha investigação, encontrei um exemplar, destinado a crianças, que traz alguns poemas do livro de *Salmos*. Vale dizer, no entanto, que a configuração material do livro não parece se destinar ao público infantil, posto que se trata de um livro bem grande e pesado, inviável de ser carregado por uma criança. Há ilustrações, mas apenas isso não basta para qualificar a obra adequada ao grupo em questão. Parece bem mais que o livro se destina aos instrutores bíblicos, responsáveis pela formação religiosa dos pequenos.



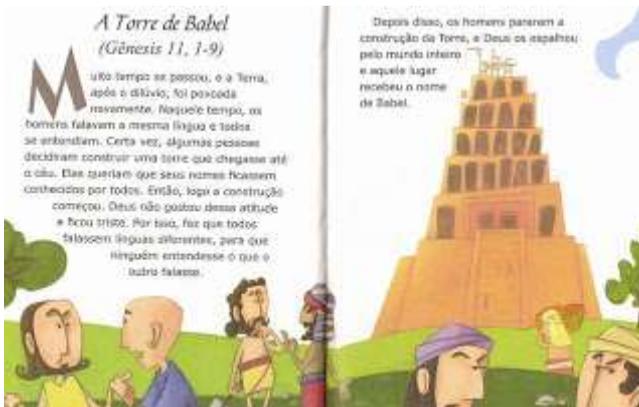
<http://xpress.superpedido.com.br/Imagens/Capas201010/8526217321.jpg>

Não se encontrou, efetivamente, nenhuma versão bíblica para crianças, que apresente toda a *Bíblia* em linguajar próprio para esse grupo. Desse modo, o estudo desviou-se para a análise das adaptações propostas; que, no caso do público infantil, há fartura de obras.



<http://www.livrariaresposta.com.br/fotos/9788538002659.jpg>

A adaptação selecionada se constitui por breves narrativas que abrangem a criação do mundo, o dilúvio, histórias de homens de destaque como Moisés, Davi, Daniel, Jonas, entre outros, bem como o nascimento de Jesus, seu ministério, morte e ressurreição.



http://3.bp.blogspot.com/_Ps6uQuWJfQ/TFCYQ-gdvEI/AAAAAAAADsI/jxlZWBcyXLo/s320/babel2a.jpg

O estudo leva em conta a adequação linguística dos materiais recolhidos, avaliando a possível interação texto-leitor, sem a qual não há significação.

8. *Narrativas para o pequeno leitor*

Neste trabalho, consta a análise da adaptação da primeira narrativa da *Bíblia* para o mundo infantil. Tratando de contar a história da criação, o autor simplifica o conteúdo, sem empobrecê-lo, permitindo que a criança reconheça os elementos do texto e interaja com cada um dele, produzindo o significado.

Na versão tradicional, a história da criação assim se apresenta em um capítulo de trinta e um (31) versículos, relatando as ações até o sexto dia de trabalho.

Gênesis 1

No princípio criou Deus os céus e a terra.

E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas.

E disse Deus: Haja luz; e houve luz.

E viu Deus que era boa a luz; e fez Deus separação entre a luz e as trevas.

E Deus chamou à luz Dia; e às trevas chamou Noite. **E foi a tarde e a manhã, o dia primeiro.**

E disse Deus: Haja uma expansão no meio das águas, e haja separação entre águas e águas.

E fez Deus a expansão, e fez separação entre as águas que estavam debaixo da expansão e as águas que estavam sobre a expansão; e assim foi.

E chamou Deus à expansão Céus, e **foi a tarde e a manhã, o dia segundo.**

E disse Deus: Ajuntem-se as águas debaixo dos céus num lugar; e apareça a porção seca; e assim foi.

E chamou Deus à porção seca Terra; e ao ajuntamento das águas chamou Mares; e viu Deus que era bom.

E disse Deus: Produza a terra erva verde, erva que dê semente, árvore frutífera que dê fruto segundo a sua espécie, cuja semente está nela sobre a terra; e assim foi.

E a terra produziu erva, erva dando semente conforme a sua espécie, e a árvore frutífera, cuja semente está nela conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom.

E foi a tarde e a manhã, o dia terceiro.

E disse Deus: Haja luminares na expansão dos céus, para haver separação entre o dia e a noite; e sejam eles para sinais e para tempos determinados e para dias e anos.

E sejam para luminares na expansão dos céus, para iluminar a terra; e assim foi.

E fez Deus os dois grandes luminares: o luminar maior para governar o dia, e o luminar menor para governar a noite; e fez as estrelas.

E Deus os pôs na expansão dos céus para iluminar a terra,

E para governar o dia e a noite, e para fazer separação entre a luz e as trevas; e viu Deus que era bom.

E foi a tarde e a manhã, o dia quarto.

E disse Deus: Produzam as águas abundantemente répteis de alma vivente; e voem as aves sobre a face da expansão dos céus.

E Deus criou as grandes baleias, e todo o réptil de alma vivente que as águas abundantemente produziram conforme as suas espécies; e toda a ave de asas conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom.

E Deus os abençoou, dizendo: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei as águas nos mares; e as aves se multipliquem na terra.

E foi a tarde e a manhã, o dia quinto

E disse Deus: Produza a terra alma vivente conforme a sua espécie; gado, e répteis e feras da terra conforme a sua espécie; e assim foi.

E fez Deus as feras da terra conforme a sua espécie, e o gado conforme a sua espécie, e todo o réptil da terra conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom.

E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo o réptil que se move sobre a terra.

E criou Deus o homem à sua imagem: à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.

E Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra.

E disse Deus: Eis que vos tenho dado toda a erva que dê semente, que está sobre a face de toda a terra; e toda a árvore, em que há fruto que dê semente, ser-vos-á para mantimento.

E a todo o animal da terra, e a toda a ave dos céus, e a todo o réptil da terra, em que há alma vivente, toda a erva verde será para mantimento; e assim foi.

E viu Deus tudo quanto tinha feito, e eis que era muito bom: **e foi a tarde e a manhã, o dia sexto.**

Fonte: <http://www.biblionline.com.br/acf/gn/1>. Acesso em: 06-03-2013.
(Tradução Almeida Corrigida e Revisada Fiel)

O texto clássico, tal como vemos, se mostra bastante longo, de vocabulário rico e, por vezes, difícil – dependendo do nível de leitura e conhecimento de mundo que tenha o leitor.

A palavra “trevas”, por exemplo, não é tão corrente na língua do povo. Para tal vocábulo é possível encontrar vários significados; sendo o primeiro, abaixo listado, o correspondente à tradução do texto bíblico.

9. *Significado de treva*

s.f. Escuridão completa.

Fig. Ignorância. (A palavra é geralmente usada no plural.)

S.f.pl. Ofício das noites de quinta-feira ou sexta-feira santas. (Escreve-se com maiúscula.)

Reino das trevas, o inferno.

Príncipe das trevas, espírito das trevas, o demônio.

(Fonte: <http://www.dicio.com.br/treva/> – Acesso em: 06-03-2013)

O trecho “*Produzam as águas abundantemente répteis de alma vivente; e voem as aves sobre a face da expansão dos céus*” é bastante figurativo, pois ilustra a água como produtora dos seres marítimos. Se imaginarmos que o texto seja lido por uma criança recém-alfabetizada, o versículo em questão teria necessidade de explicação de outrem, posto que a vivência linguística da criança, provavelmente, ainda não atingiu o nível de reconhecer o significado de “abundante” nem seu uso adverbial em “abundantemente”. É possível, até, que o pequeno leitor decomponha a palavra e encontre outra que não cabe no contexto, mas que já faz parte do seu vocabulário popular. Pode-se mencionar o termo “répteis” que, a depender do nível de escolaridade da criança, ainda não é reconhecível.

Outro fator relevante na composição do texto reside no paralelismo dos versículos que encerram um dia da criação: “*e foi a tarde e a manhã, o dia [...]*”, destacado no texto apresentado. A repetição constante dessa expressão torna-se cansativa e pouco atraente ao leitor infantil, uma vez que ele deseja ação e dinamicidade na história.

Na adaptação, o capítulo inicial do livro de Gênesis, no qual se conta até o sexto dia de criação do mundo, é contado numa breve narrativa, acessível para crianças, talvez perdendo a estética do texto clássico,

mas ganhando pequenos leitores, pois conseguem interagir bem com o texto. A razão para isso reside na reorganização dos termos, supressão de informações secundárias e vocabulário simples. O texto adaptado cabe em duas páginas e ainda faz uso da linguagem não verbal, apresentando uma ilustração sobre a criação.

Vale mencionar que os capítulos do livro adaptado apresentam títulos diferentes dos da *Bíblia*, na versão tradicional. A obra apresenta recortes do texto original e, com isso, alguns livros bíblicos não constam na adaptação. Desse modo, os títulos apresentados na obra analisada correspondem ao que é relatado ao longo do capítulo. Abaixo do título, consta a referência do livro bíblico em que a história pode ser lida na íntegra, fator que descarta a ideia de que a adaptação tenta substituir o original. Ao leitor, então, é dado o direito de, futuramente, ler o texto completo, com todo o rebuscamento desejado pelos autores do hebraico e dos tradutores que seguiram a estrutura do texto sagrado. Abaixo, reproduzo o texto tal como consta na adaptação:

A criação

(Gênesis 1.1-31)

Há muito tempo, nada existia além de Deus.

Então, Ele decidiu criar o mundo. Primeiro, Deus disse:

- Haja luz!

E a luz surgiu. Então, o dia e a noite passaram a existir.

No segundo dia, Deus criou os mares, para que existisse água no mar e sobre o céu.

No terceiro dia, Deus disse:

- Que a terra produza árvores, vegetais e plantas. – E tudo isso aconteceu. Deus olhou e viu que tudo era bom.

Mas parecia que faltava algo no céu, então Deus criou o Sol para nos aquecer durante o dia. Ele também criou a Lua e as estrelas para iluminar nossas noites. Esse foi o quarto dia.

No quinto dia, Deus criou todas as espécies marinhas e, no céu, todos os tipos de aves.

Deus percebeu que ainda faltavam mais coisas, então, no sexto dia, criou todas as espécies de animais e fez também os seres humanos: o homem e a mulher. Deus gostou de tudo o que fez e viu que tudo era muito bom.

Então, no sétimo dia, Deus descansou.

(ARAGÃO, p. 12 e 13)

Pode-se notar que o texto começa com uma estrutura bastante similar aos contos conhecidos pelas crianças. No lugar de “Era uma vez...”, a autora prefere usar “Há muito tempo...”, o que surte bastante efeito na construção da narrativa por parte da criança, pois permite que ela se desloque, mentalmente, no tempo e no espaço já no início da história. Se usássemos a expressão do texto original (*No princípio criou Deus*), o leitor teria que reconhecer que o princípio em questão remete a um passado muito distante e, para tanto, precisaria de auxílio para entender o significado da palavra.

Não há como deixar de notar que o texto adaptado está bem mais enxuto que o original. Dispensando repetições, o novo texto se mostra mais próximo do universo infantil com frases curtas e ações apresentadas diretamente. Dessa maneira, o pequeno leitor consegue, por ele mesmo, estabelecer vínculos com a narrativa lida. E é nesse espaço de interação entre leitor e texto que se alcança a plena construção do significado.

O texto, então, não é unilateral; ao contrário, conta com a colaboração do leitor para a plenitude de seu significado. Os vazios do texto são os espaços em que o interlocutor pode atuar e contribuir para a produção de sentido, por isso, o texto não precisa ter todos os dados, pois cabe ao receptor criá-los. A compreensão depende da capacidade de preenchimento dessas lacunas.

Yunes (2009), no capítulo destinado à “Memória”, aborda a leitura como substância ativadora de nossas lembranças. A memória, então, cumpre o papel de nos permitir construir significados para os textos que ouvimos ou lemos, de acordo com nossas experiências. Jorge Luis Borges, em entrevista, afirmou que, na literatura, o papel do leitor é mais importante que o do autor, pois é ele quem configura o status final da obra. Yunes, de igual modo, afirma que “o ato de ler convoca ao exercício de pensar e, neste, ao de se encontrar” (p. 23).

Outra modificação relevante se dá na sequenciação das ações. No primeiro texto lido, na tradução fiel ao original, estabeleceu-se o paralelismo já citado para marcar os dias em que ocorreu cada atividade de Deus. A adaptação, por sua vez, elenca as ações com os marcadores “primeiro”, “no segundo dia”, “no terceiro dia”, “no quinto dia” para abrir os períodos em que são contadas. Intercala, contudo, com uma oração ao final da narrativa dizendo “Esse foi o quarto dia”, o que não deixa o texto cansativo com a repetição das demais estruturas. Para se referir ao sexto e ao sétimo dias, a autora usa o recurso de colocar o advérbio no

meio da oração, quebrando a expectativa de um texto de estrutura enfa-donha.

Não se pode deixar de falar que muitas coisas foram suprimidas. Por se tratar de adaptação, reforço, isso é aceitável e necessário até. A au-tora, porém, não menciona que, na criação do homem, Deus não manda surgir um homem. Ao contrário, Deus se dispõe a fazê-lo, com suas pró-prias mãos, como é possível inferir do texto clássico também disposto no trabalho. O verbo “façamos” denota que houve um chamado para o traba-lho manual e não o exercício do poder da palavra divina, pois a tudo dis-se “haja”, mas na criação humana, Deus decidiu fazê-la por ele mesmo.

Reconhecemos, contudo, que a obra destinada aos pequenos leito-res é de vocabulário bastante acessível e apresenta uma proposta dinâmi-ca e envolvente. O contato com essa (ou outra) adaptação favorece, sem dúvidas, a leitura posterior da obra completa, com um nível de maturida-de social e linguística mais elevado, podendo formular novas hipóteses e construir novos significados.

10. Considerações finais

A partir do exposto, podemos perceber a adaptação literária faz parte do processo de interação entre o leitor e o texto original; a obra adaptada é a porta de entrada para um leitor ainda incipiente.

Luiz Raul Machado, no prefácio do livro de Mário Feijó, afirma que adaptar é “traduzir numa forma mais simples um belo enredo de per-sonagens atraentes” (p. 8). A tradução que ele fala se dá pelo ato de re-contar a história, enfatizando alguns pontos, omitindo outros.

Recontar numa linguagem coloquial uma bela história. Claro que reduz, claro que simplifica. Mas, se toda tradução é um pouco traição, o adaptador trai um pouco o autor, “facilitando” sua obra para um leitor ainda com poucos recursos. Por outro lado, põe ao alcance do jovem uma história maravilhosa antes inacessível. (MACHADO, In: FEIJÓ, 2010, p. 8)

O texto de Ana Paula Aragão, autora da adaptação, atende à de-manda do público. A linguagem simples aliada ao dinamismo da narra-tiva permite que a criança estabeleça as relações de sentido entre os termos usados. As frases curtas merecem destaque, posto que, para crianças recém-alfabetizadas, as pequenas orações têm maior expressividade, ao contrário dos longos períodos da *Bíblia* tradicional – períodos estes que ainda se fragmentam em versículos, exigindo maiores esforços na atri-

buição de sentidos quanto ao posicionamento dos termos e dos sinais de pontuação.

Assim, a adaptação alcança o objetivo de manter vivo o texto bíblico, mas permite à sociedade a atualização do discurso. Segundo Mário Feijó (2010), “poderemos pensar a adaptação como um procedimento habitual e inerente à renovação da tradição literária, como perpetuação e divulgação dos cânones. Juridicamente, são as chamadas obras derivadas”. (p. 43)

Conclui-se, então, que a obra literária deve estar aberta às boas adaptações, aquelas que são capazes de despertar o interesse pela leitura dos textos consagrados e que, por conta das variações de interesses sociais, se perdem neste cenário. A *Bíblia*, por exemplo, um livro conhecido mundialmente, precisa chegar a vários públicos. Para tanto, é preciso fazer com que ele se torne atraente aos leitores.

O presente trabalho apresentou um breve histórico da obra religiosa e como a leitura do texto sagrado pode ser transformado para melhor compreensão do público infantil. Completamos nosso estudo considerando de excelente valor literário a obra adaptada que se analisou, podendo conquistar os pequenos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Ana Paula. *Bíblia para crianças*. São Paulo: Ciranda Cultural.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

KONINGS, Johan. *A bíblia, sua origem e sua leitura: Introdução ao estudo da bíblia*. 7. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

**ENUNCIÇÃO, COMPREENSÃO TEXTUAL
E LEITURA DIALÓGICA: APORTES PARA O ENSINO**

Deyvid Souza Nascimento (UFPE)
deyvidsouza.educ@yahoo.com.br

Toda palavra comporta duas faces... Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

(VOLOCHÍNOV)

1. Palavras iniciais

O fato de ler nas sociedades “alfabetizadas”, durante muitos séculos, representou o acesso a determinados bens da chamada “cultura letrada”, a que muitos não puderam ter acesso. Logo, dominar um código escrito, a língua, poderia levar um indivíduo a desvendar os mistérios mais profundos de uma sociedade, como fizeram grandes pensadores na história da humanidade, como Maquiavel, Da Vinci, Kant ou a dominar as regras de um idioma que lhe permitissem escrever, com autonomia, uma carta, um bilhete, uma simples estória.

Quando falamos em língua/linguagem, estamos situando-nos em um campo muito complexo da ciência, pois, todo ser humano, com sua individualidade, é responsável por mudanças pequenas que, em um conjunto, tornam-se significativas para os rumos dados aos sistemas linguísticos. Cada leitura que fazemos, de qualquer material, leva-nos a perceber como, no fluxo ininterrupto da linguagem, as palavras vão se constituindo em diversos contextos e como somos permeados pelas intenções do outro. E nós, já marcados por essas intenções, vamos dando forma às nossas produções de linguagem e modificando a fala e a escrita.

Assim, o exercício da leitura em sociedades consideradas letradas, legitimadas pela consolidação de um sistema de escrita, tem sido uma tarefa que preocupa a humanidade e, em especial, a escola, responsável por garantir ao aluno o acesso a alguns bens culturais estabelecidos aos quais ele só consegue ter acesso, efetivamente, quando consegue ler e compre-

ender textos⁴⁹. Todavia, não podemos esquecer: em determinados contextos, as variadas formas de letramento mostram que em alguns domínios, algumas pessoas conseguem ser mais “letradas” do que outras.

Pensando nisso, é imprescindível entender que o exercício da leitura exige um esforço cognitivo, habilidade, interação, pois ao nos depararmos com um texto, ou mais especificamente o gênero onde ele se acomoda, estamos também operando sobre ele. Segundo Marcuschi (2008), quando alguém produz enunciado, este locutor deseja ser compreendido, mas nunca poderá exercer total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter, pois esse trabalho é sempre fruto de uma relação a dois e não consiste apenas em uma simples extração de informações objetivas pelo interlocutor⁵⁰.

Diante disso, cabe questionar: o que é enunciação, como os enunciados estão relacionados com os gêneros discursivos e isso está ligado à leitura? Que recursos acessamos para tentarmos estabelecer a compreensão leitora? Nessa perspectiva, onde se encontra a leitura dialógica?

2. *Enunciação, gêneros discursivos e leitura*⁵¹

O ensino por meio de gêneros textuais/discursivos tem sido objeto de infindáveis estudos sobre a leitura em inúmeras universidades brasileiras, inspirados fortemente na teoria da enunciação dos russos Bakhtin (1976, 2002, 2003) e Volochínov (1976, 1930, 2010⁵²). Isso porque esses autores se preocuparam com uma nova maneira de encarar a análise estilística à época de seus estudos, no início do século XX. Diferentemente dos estudos tradicionais, os autores se propuseram, Bakhtin, sob uma perspectiva fenomenológica, e Volochínov, sob uma abordagem marxista, a estudar a linguagem em sociedade e reconheceram que a enunciação

⁴⁹ Tomamos a definição de Bronckart (2012, p. 71) de que “texto designa *toda unidade de produção de linguagem* que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

⁵⁰ Vamos tomar como sinônimas as palavras enunciador e locutor.

⁵¹ Quando necessário, vamos tomar *texto*, *discurso* e, às vezes, *enunciado* como sinônimos, mesmo sabendo que há autores que privilegiam uma ou outra nomenclatura.

⁵² A obra de publicação no ano de 2010 foi feita com o nome de Bakhtin e Volochínov, como se pode ver nas referências. Porém, a nova tradução francesa (2012) já atribui unicamente a este último autor a autoria da obra. Por isso, utilizaremos, até por algumas definições históricas, o nome de Volochínov apenas. Também a grafia do nome muda de acordo com a tradução.

está para além de procedimentos estruturantes das línguas: fonética, morfologia e sintaxe.

Nesta perspectiva, quando encaramos o ato de ler, não estamos unicamente nos preocupando com questões relativas à estrutura da língua. Na verdade, ao estabelecermos a relação leitor-autor, estamos elaborando um exercício cuja evocação vai além de recursos unilaterais, como o ato estímulo-resposta. Na verdade, é um ato enunciativo em que o interlocutor opera sobre o que vê.

Por isso, a enunciação se estabelece entre dois indivíduos e é sempre organizada por um gênero discursivo. Para Volochínov (2010, p. 116),

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se ao interlocutor*: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.)

A enunciação não existe fora da realidade vivida, pois o homem é um ser axiológico, que produz atos de fala e se acha inserido numa psicologia do corpo social (a ponte entre a estrutura sociopolítica e a ideologia – ciência, arte). Ademais, todas as nossas produções são sempre orientadas para o outro, por isso não existe interlocutor abstrato. Além disso, um certo *horizonte social* determinado e seguido em cada época determina a nossa criação ideológica que estará presente e será (ou não) percebida pelo interlocutor (leitor).

O que, na verdade, é responsável por criar esse elo entre os que interagem? Segundo Volochínov (2010),

[A palavra] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117)

Desse modo, nunca poderá existir uma relação passiva entre quem escreve, enuncia e quem lê, percebe, ouve um texto. Se fizéssemos isso, estaríamos, de certa maneira, reduzindo esse ato a uma simples codificação de mensagens transmitidas por um locutor cujo entendimento pelo interlocutor dependeria apenas de recursos linguísticos e não é só isso

que ocorre. Isso não quer dizer que marcadores linguísticos também sejam responsáveis por, no ato enunciativo, conseguirmos atingir a compreensão.

Na verdade, qualquer enunciação, para Volochínov (2010), seja de que natureza for, é determinada pelos participantes do ato de fala, situados em uma dada realidade. Então, quando nós operamos sobre qualquer realização de enunciado, estamos em um jogo aberto de trocas discursivas em que o interlocutor age ininterruptamente sobre o seu locutor. Para Volochínov (2010, p. 118),

a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Além da circunstância, para que haja entendimento de um enunciado, é preciso compreender o contexto extralinguístico, pois estamos imersos e presos às amarras dos discursos que circulam socialmente. Esse contexto é composto por três fatores: o espaço comum aos participantes da interação (o que é visível materialmente falando); o conhecimento partilhado entre os envolvidos e a compreensão da situação; e o julgamento comum desse momento (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 1976).

Por conseguinte, quando assumimos a leitura de um texto, por exemplo, precisamos levar em consideração aqueles aspectos, pois, muitas vezes, eles podem dizer mais do que pensamos. Basta imaginarmos, por exemplo, o caso de uma charge. O conhecimento partilhado e a compreensão da situação na nossa memória *de longo termo* (tomando os termos usados por Koch (2011), numa acepção cognitivista), “onde os conhecimentos são representados de forma permanente” (KOCH, 2011, p. 38), são essenciais para podermos situar uma discussão ao lermos uma charge.

Assim, o “conjuntamente visto”, o “conjuntamente sabido” e “unanimemente avaliado” dão sustentação ao enunciado. Porém este, conforme o mesmo autor, não é condicionado unicamente pelos fatores extralinguísticos, mas, como um todo significativo, compreende duas partes: uma percebida ou realizada em palavras e a parte presumida (VOLOSHINOV, 1976). No entanto, vale ressaltar ainda, segundo o autor, que o que determina a estrutura da enunciação (a forma e o estilo) é a *situação social mais imediata* e os participantes.

Quando produzimos discurso/texto estamos orientados pela palavra do outro e imersos em uma circunstância dada e falando de uma determinada esfera social, na concepção de Volochínov (2010). Essas esferas sociais são reguladas e organizadas por discursos organizados, por gêneros linguísticos. Ou seja, as enunciações são moldadas por um ou variados gêneros.

Cada época e cada grupo social têm seus repertórios de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as *formas de comunicação* (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a *forma de enunciação* (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim *o tema*, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. (VOLOCHÍNOV, 2010, p. 44 – grifos nossos)

O autor situa a discussão apontando o caráter formador dos gêneros (estes não são estáveis). Ele ainda aponta, em outro texto, que o *auditório* do enunciado (a presença de vários ouvintes), a *situação* (variação da relação de interação social) e os fatores extralinguísticos são importantes para haver a compreensão do enunciado.

Ora, o enunciado, considerado como unidade de comunicação e totalidade semântica, se constitui e se completa exatamente numa interação social. Deste modo, cada um dos tipos de comunicação social que nós citamos organiza, constrói e completa, de modo específico, a forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura de onde ela se destaca. Nós daremos o nome de *gênero* a essa estrutura. (VOLOSHINOV, 1930, p. 3)

Assim, os gêneros são elaborados em diferentes esferas da atividade humana, em diversas situações, como em bate-papos de festas sociais, na conversação entre marido e mulher ou entre irmão e irmã, em filas de espera, velórios, danças, nas diversões dos intervalos dos trabalhadores, etc. Mas o que vai definir as formas específicas de cada discurso será sempre o auditório (também para quem se escreve).

Já para Bakhtin (2003), gêneros são como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, pois qualquer pessoa, independentemente de sua condição social, está sempre relacionada com a utilização da língua, manifestada em enunciados “que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana” (p. 280). Por isso, como todas as atividades humanas são imensuráveis, os gêneros, que se constituem a partir da cena enunciativa⁵³, são infinitos.

⁵³ No sentido de que os gêneros são definidos por critérios enunciativos, aludindo às palavras de Cunha (2000, p. 2).

Dessa maneira, a organização do enunciado é que dá forma às nossas produções de linguagem e nós estamos sempre nos adaptando e agindo sobre essas instâncias. Elas podem ser *relativamente estáveis*, porém estão em constante adaptação às exigências sociocognitivas de quem é produtor de textos. Por isso, atualmente, nós vemos, por exemplo, vários estudiosos, a partir da retórica contestando a ideia de relativização dessa estabilidade⁵⁴.

Se pensarmos nos desdobramentos dessas teorias dos gêneros discursivos no contexto atual brasileiro, perceberemos que eles têm sido bastante proveitosos. A introdução deles vem sendo gradativamente aceita pela escola, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. A partir da leitura, produção oral e escrita e análise linguística, muitos professores tentam desenvolver ações didáticas que priorizem não apenas os aspectos composicionais dos gêneros. Marcuschi (2008, p. 151) aponta que os “gêneros representam uma fértil área disciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”, pois podem se tornar ferramentas imprescindíveis quando didatizados. Isso ocorre porque eles não são estanques. Ao contrário, garantem a dinamicidade das ações humanas.

Diante da amplitude das relações sociais, inclusive a dinamicidade destas mediante as novas tecnologias do mundo globalizado, novos gêneros vão surgindo ou readaptando-se às exigências do momento histórico, e a escola não poderia ficar alheia a este processo, pois ela prepara cidadãos para o mundo. Além disso, o aluno já chega à escola falando e familiarizado (não quer dizer dominando) com diversos gêneros oriundos das práticas sociais mais diversas, mesmo que estas sejam restritas majoritariamente ao seio familiar. Portanto, à escola, cabe, entre outras, a tarefa de ampliar essas práticas, promovendo um letramento que ultrapasse os limites da instituição, para que o aluno possa interagir com segurança nas mais variadas situações.

Na verdade, os gêneros são os modos pelos quais agimos discursivamente, pois sempre temos algo a ser dito. E este dizer, materializado na linguagem, é acomodado em alguma forma que permite ao ser humano entrar no jogo da enunciação e ser compreendido pelo outro, dentro de uma determinada estrutura discursiva. Assim, como base para o desenvolvimento da língua/linguagem, é pertinente trazer para a escola os mais variados gêneros em circulação na vida em sociedade.

⁵⁴ A escola norte-americana conhecida por Nova Retórica tem se debruçado sobre essa tendência.

Nessa perspectiva, os gêneros se tornam importantíssimos para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, desde que sejam traçadas estratégias para isso acontecer. Logo, precisamos entender alguns conceitos que subjazem à leitura e à compreensão leitora, pois estas podem suscitar a abertura de “caminhos obscuros” em uma sociedade como a nossa.

3. *Leitura e compreensão textual*

Tornou-se lugar-comum afirmar que o Brasil não é um país de leitores e que grande parte das pessoas não entende o que lê e isto foi comprovado em testes como o PISA⁵⁵, por exemplo. Mas por que isso acontece? Que cortinas mascaram a falta de uma compreensão bem-sucedida? Que processos permeiam a compreensão de leitura? Começemos, então, por certas concepções de leitura, acentuadas por alguns autores.

Quando tomamos uma concepção de linguagem como um código, na acepção de Saussure (2006), por exemplo, podemos estar afirmando um processo de leitura por meio da decodificação de sinais e símbolos prontos para serem “descobertos”. Como esse autor não se preocupou com a linguagem, outros aspectos além dos estruturantes da língua não foram priorizados por ele. Ela “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o uso dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2006, p. 15). Ou seja, a língua é um produto social, um sistema de signos, a que as pessoas recorrem quando precisam utilizar-se dele. Isso pode refletir uma concepção tradicional de aprendizagem lectoescrita.

Colomer e Camps (2002) delineiam alguns pontos acerca desse tradicionalismo, afirmando que escrever, ler e ensinar nessa óptica seria, em primeiro lugar, relacionar as modalidades da língua a uma simples tradução dos signos gráficos aos orais; a leitura seria um processo centrado no texto e deste se retirariam informações por meio de suas unidades linguísticas; e a aprendizagem estaria centrada numa recepção passiva, do saber do professor, por parte do aluno.

⁵⁵ PISA – *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Ao entendemos a linguagem como um processo de interação (tomada por nós como sendo a mais coerente), como já foi salientado outrora por Volochínov (2010), o ato de ler converte-se em um esquema processual muito mais significativo do que uma simples atividade mental, com um olhar passivamente sobre o texto. E o ensino, ao contrário da prescrição ou descrição, deveria estar voltado para um trabalho produtivo de construção de conhecimentos com e pelo aluno.

Na história do ensino de língua portuguesa no Brasil, a leitura sempre ocupou um espaço privilegiado entre aqueles que detinham o privilégio de ter acesso ao conhecimento científico. As referências, principalmente nos séculos XIX e XX, eram sobremaneira as leituras de excertos de obras literárias (consideradas “boas leituras”) que serviam posteriormente para a análise sintática e morfológica dos termos das orações, sem que houvesse uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos ali presentes. Frequentemente, também os exercícios de ler em voz alta eram adotados como forma de desenvolver a habilidade retórica oral. Neste tipo de atividade, alguns aspectos eram priorizados, e os “erros” corrigidos.

Outro fator estava relacionado ao fato de muitas crianças não terem realmente acesso às escolas, muito menos a livros. Sem estes, como se aprenderia a ler em uma sociedade tão cruel onde só os filhos de uma elite alcançavam altos patamares? Concordamos com Leal e Albuquerque (2010, p. 90) quando afirmam que “a convivência com pessoas que gostam de literatura é uma boa ‘porta de entrada’ para o universo literário. Assim, quanto mais espaços de convivência com a literatura os estudantes tiverem, maior será a possibilidade de constituírem-se como leitores assíduos do texto literário”. Como, então, aquelas crianças se tornariam leitoras, ainda mais de textos literários se seus pais eram analfabetos?

Com a chegada da escola a uma maior parcela da população e o advento de várias teorias que priorizam a leitura como uma atividade interativa, tem-se tentado suprimir aquela realidade. Segundo Antunes (2003), essa atividade supõe, desse modo, parceria, entendendo o leitor como um dos sujeitos da interação cuja atuação participativa busca recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

Por outro lado, a ideia de composição textual⁵⁶, advinda do século XIX, pode ter gerado outro problema ainda persistente nas realidades de muitas salas de aula: o uso do texto como pretexto. Alguns gêneros textuais passaram a figurar nos manuais didáticos (muitas vezes, única fonte teórica do professor) e, “ouvindo” que deveriam utilizar os textos, muitos docentes viam/veem neles uma alternativa para trabalhar questões gramaticais, por exemplo, ao retirar frases para serem analisadas sem o contexto. Neste sentido, estuda-se “a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (SOARES, 2004, p. 167).

Desse modo, é pouco provável que o exercício da compreensão ultrapasse as barreiras do linguístico. Lajolo (2009, p. 107) afirma que “textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos”. Por isso, o trabalho escolar com leitura, segundo a autora, precisa estar arraigado na dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (LAJOLO, 2009).

A leitura efetiva de textos, que leva em consideração, não somente os seus aspectos estruturais, porém um conjunto de fatores essenciais à compreensão e interpretação das ideias, como o contexto de produção, etc., pode aguçar o senso crítico, muitas vezes, adormecido, dos alunos. Ademais, o docente pode estimular o desenvolvimento das competências linguística e estilística deles. Isso porque os sentidos de um texto e a significação das palavras dependem da relação estabelecida entre sujeitos, na enunciação; desta maneira, essa relação constrói-se na produção e na interpretação dos textos. Nessa perspectiva, Koch (2011, p. 17) aponta que o “sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito (ou texto-coenunciadores) e não há algo que preexista a esta interação”. Logo, precisamos entender que aspectos norteiam a compreensão textual.

Colomer e Camps (2002), numa linha interativa, de cunho mais cognitivo, apontam que, de acordo com alguns pressupostos sobre a modalidade escrita da língua, acreditava-se que a compreensão leitora partiria de um *processo ascendente* (grifos das autoras). Assim, o indivíduo partiria de relações mínimas competentes à estrutura do texto, como os

⁵⁶ Sugerir a um aluno a produção de texto a partir de um tema ou trecho de uma obra, sem se referir, por exemplo, a um gênero específico; a famosa “redação”.

sinais gráficos e as palavras, para invocar uma possível compreensão das ideias de um texto.

Essa vertente, na verdade, já foi contestada por vários estudos cognitivistas, pois o entendimento de um enunciado não requer do indivíduo uma relação ascendente, tampouco a mente humana age assim. Dessa forma, não se consegue avançar no ato da leitura sem um exercício sociocognitivo com a fusão de todos os elementos já citados. Há, portanto, muitos outros mecanismos que interveem, por exemplo, quando buscamos entender um texto escrito.

São todos aqueles que formam o que foi chamado de *processamento descendente*, porque não atuam como os anteriores, da análise do texto à compreensão do leitor, e sim em sentido contrário, da mente do leitor ao texto.

A intervenção no processamento descendente, o de cima para baixo, é um componente necessário da leitura corrente. Permite ao leitor resolver as ambigüidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto. (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 30)

Essas ideias apontam para um processo em que o leitor é visto como um coautor, logo, um sujeito ativo cuja busca pelo entendimento o faz ativar seus esquemas mentais e atrair, portanto, sua percepção de mundo. Pensando assim, podemos entender um enunciado como “Que calor!” de várias maneiras, dependendo do contexto. Se estivermos em uma situação onde exista realmente calor, ele será entendido literalmente. Entretanto, caso estivéssemos em uma reunião, com a baixa temperatura incomodando muito e alguém ousasse dizer aquela expressão, certamente, entenderíamos que se trata de uma ironia. Esta percepção e as experiências encontram-se em regiões próprias da mente.

Koch (2011), também com base em estudos cognitivistas, postula que nós possuímos uma memória de curto termo, doravante MCT, e uma memória de longo termo (MLT). A primeira refere-se, basicamente a uma espécie de local passivo de estocagem de informações. Porém, esta definição vem sendo posta em xeque, pois se acredita que é possível

manter um certo número de unidades de informação na MCT, enquanto se realizam, ao mesmo tempo, operações complexas de aprendizagem, compreensão ou raciocínio. Isto se deve à possibilidade de ativação e transferência de unidades armazenadas na MLT para a MCT, de modo a permitir o tratamento da informação nela presente para posterior reenvio à MLT. Há, pois, um contínuo ir-e-vir entre ambas as memórias. (KOCH, 2011, p. 38)

Na memória de longo termo, estão todas as nossas impressões mnésicas, pois ela funciona como um banco de dados. Koch (2011) sali-

enta, ainda, que nesse espaço encontram-se uma memória semântica (relativa a conhecimentos universais internalizados, como por exemplo, “o céu é azul”) e uma memória episódica ou experiencial (retém episódios de vivência pessoal). Nessa perspectiva, Colomer e Camps (2002) referem-se à memória de curto termo e à memória de longo termo como sendo memória a curto e a longo prazo, respectivamente. Estas duas, para as autoras são um dos aspectos concernentes ao processo geral de interpretação da informação.

Essas memórias, especialmente a de longo termo, são responsáveis por garantir a compreensão e interpretação dos textos. Mas outros aspectos também estão associados a elas para auxiliarem nesses exercícios: as percepções criadas pelos estímulos (geralmente, buscamos os que nos interessam) e as representações que criamos em relação ao nosso entorno.

Colomer e Camps (2002) ainda apontam que alguns fatores incidem no *grau* da compreensão leitora:

- ❖ **A intenção da leitura:** diversas intenções podem estar presentes no ato de ler, dependendo do gênero com o qual vamos nos deparar. Elas vão determinar tanto a velocidade, como a organização e o propósito da leitura.
- ❖ **Os conhecimentos trazidos pelo leitor:** para garantirmos sucesso na nossa leitura, é necessário possuímos conhecimentos no tocante ao escrito e ao experiencial. *Em relação ao escrito*, precisamos ter:
 - *o conhecimento da situação:* Volochínov (2010;1930) acentuou que a situação dá forma à enunciação. Basta lembrarmos o exemplo “Que calor!”;
 - *os conhecimentos sobre o texto escrito:* conhecimentos paralinguísticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, das relações grafofônicas e textuais (estes últimos, referentes à tessitura textual, como por exemplo, coesão e coerência, tipologias etc.).

Referente ao experiencial:

- Nosso conhecimento de mundo atua quando estamos nos dispondo a entender e interpretar um texto. Um bom exemplo são as charges de que até já falamos anteriormente

te. Sem vários conhecimentos, especialmente o episódico, é impossível entendê-las e interpretá-las.

Todos esses aspectos nos revelam que todo texto está amarrado a outros que já foram produzidos. Quando vemos um cartaz junto a um bebedouro onde se lê “reutilize seu copo descartável”, prontamente remetemos a outros discursos já proferidos em outros momentos. Talvez nossa primeira lembrança esteja associada ao fato de preservar o meio ambiente em palavras que ouvimos ou lemos constantemente. Por isso, não podemos desprezar essa natureza dialógica dos textos.

4. *Entre as teias dialógicas*

Quando estamos diante de um texto escrito, é imprescindível não olhar, antes de tudo, para o linguístico. E é este aspecto que nos dará as primeiras pistas para chegarmos à compreensão e analisá-lo à luz de qualquer teoria do discurso, pois é no fluxo ininterrupto da linguagem que se desenvolvem as ideias, as palavras mais brilhantes em torno dela mesma.

Toda nossa produção de fala ou escrita pode estar claramente marcada ou não pelo discurso do outro. Ainda que a marca não seja explícita, ela está ancorada por outra explicitada em algum momento da cena enunciativa. Isso porque nós nos orientamos sempre a partir do que foi dito sobre determinado objeto. Ninguém fala sobre nada ao acaso ou de um objeto novo sem estar preso às amarras de outros textos, de outros discursos.

E é nesta relação, dialogando com os enunciados dos outros, que autor/locutor e leitor/interlocutor se constituem no mundo enquanto sujeitos atravessados pela ideologia. Por isso, quando lemos um texto buscamos recuperar em nossa memória o contato com palavras, expressões, entonações já lidas ou ouvidas.

Dessa maneira, falamos sobre objetos já ditos. Nas palavras do próprio Bakhtin:

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em

todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2002, p. 86)

Outrossim, tudo que nós dizemos está sempre orientado para o outro. Quando lemos um texto, por exemplo, nós nos deparamos com argumentos já ditos, esquemas narrativos já utilizados, discursos já circulantes, seja por ilações e reminiscências, seja por alusões ou nominalizações. E, quando nós agimos sobre ele buscando entendê-lo, estamos sempre trazendo, habitualmente, uma resposta ao enunciado do autor. Assim, reafirmando com Voloshinov (1976, p. 4), pode-se dizer que “toda comunicação, toda interação verbal, se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, isto é, na dimensão de um diálogo” e esta troca de palavras “é a forma mais natural da linguagem”.

Nesse contexto, podemos acentuar, então, que qualquer texto/discurso é sempre a resposta a um diálogo e se torna um à medida que se dirige a quem lê ou escuta. Decerto, todo texto é sempre a réplica de um diálogo, não há ineditismo, e nós estamos inseridos nesta teia dialógica desde que nascemos, enquanto nos constituímos como sujeitos axiológicos no mundo.

Até nossos monólogos são dialógicos; mesmo o enunciado interior, as nossas introspecções são marcadas pelo *outro*. Por isso, quando lemos, estamos sempre buscando fazer relações.

5. *Considerações finais*

Como vimos, o processo de leitura envolve muito mais do que uma simples decodificação de sinais, símbolos e questões tocantes à superfície textual. Entendemos isso quando compreendemos que a palavra se manifesta realmente nas relações enunciativas, organizadas por gêneros discursivos. A epígrafe deste trabalho demonstra a sua real finalidade, pois a palavra é o resultado da interação entre quem diz e quem age sobre o já dito.

Ao lermos, estamos operando sobre o fluxo ininterrupto da linguagem e exercendo funções cognitivas muito apuradas que ativam conhecimentos de nossa memória de longo termo que estabelece relações constantes com a de curto termo. Assim, as reminiscências, as analogias, nominalizações, enfim, uma infinidade de processos, faz-nos imergir numa teia dialógica constantemente, pois entendemos o leitor como um interlocutor ativo nesse processo.

Ao dizer que estamos sempre fazendo relações quando lemos, estamos nos colocando em uma posição privilegiada como leitores e é nesta que precisamos situar nossos alunos. Se pensarmos nisso e os envolvermos efetivamente com os discursos que circulam socialmente, fazendo-os refletir sobre aquilo que leem, para terem consciência das suas responsabilidades como cidadãos, poderemos dar grandes passos rumo a uma melhoria dos índices e, mais ainda, estaremos contribuindo para o melindroso e verdadeiro acesso deles aos emaranhados da globalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

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

_____. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Trad.: Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: HUCITEC/Annablume, 2002.

_____; VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: _____. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976. Trad.: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (uso didático).

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad.: Anna Rache Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, D. A. C. A noção de gênero: algumas evidências e dificuldades. *Revista do GELNE*, vol. 2, n. 2, 2000.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, Tania M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Literatura e formação de leitores na escola. *Coleção Explorando o Ensino: Literatura/Ensino Fundamental*, 2010. MEC/SEB, vol. 20, p. 89-126.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-177.

VOLOSHINOV, V. N. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: Le principe dialogique*. Paris, Seuil, 1976. Trad.: Ana Vaz (uso didático).

MEDIAÇÃO DE LEITURA E INTERAÇÃO EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS

Iran N. Pitthan (UFF)
irannp@hotmail.com

Sempre se constatou o efeito causado por qualquer tipo de narrativa, principalmente do ponto de vista psicológico, sobre o que se ouve ou o que se lê. Histórias populares, ou do folclore, tais como mitos e lendas, piadas, provérbios, o pitoresco, as alegorias sempre funcionaram como gatilho do imaginário, abrindo portas para os caminhos da subjetividade, da imaginação, da invenção. Histórias simples podem ser lidas/entendidas como puro deleite e como espaço para a liberdade, quando se pode pensar e decidir por si.

Entre os gregos, aproximadamente desde o século V, a linguagem falada foi considerada instrumento com finalidade prática, tornando-se a mais poderosa arma de lutas políticas, sem a qual não se poderia exercer papel importante (CASSIRER, 1977, p. 183). Em quaisquer circunstâncias, as palavras não teriam função se não fossem organizadas para entendermos o mundo, nossas dificuldades e conquistas, nem o diálogo seria possível se o *entender* não estivesse submetido ao *Ler* em sentido amplo. E tudo pode ser lido. Segundo Affonso Romano de Sant'Anna (2011), tudo é leitura, tudo é decifração, tudo é texto. Todo o tempo, estamos lendo, lendo os sinais, as expressões, os símbolos, os cheiros, as cores, os grafismos. Lendo a vida.

A autonomia no processo de leitura deveria fazer parte das habilidades de aprendizes a partir dos seis anos. A leitura em voz alta deveria ser praticada, não somente como exercício de decodificação, levando em consideração aspectos como fluência e entonação, mas, muito mais que isso, como exercício de comunhão entre semelhantes, em qualquer lugar onde se reúnam mais de dois. Estabelecer parceria para a leitura retoma um tempo em que, mais do que a voz, exercitava-se a audição e o respeito ao ritmo de cada um. Seria interessante reabrir um espaço de reflexão sobre como exercitar o ato de ler também fora da sala de aula ou dos espaços tradicionalmente criados para isso.

No livro *A arte de ler* Michele Petit (2010) narra experiências de leitura em locais que ela chama de “espaços em crise”. Ela afirma que essa atividade ajuda a resistir às adversidades, mesmo nos contextos mais

terríveis. São experiências literárias compartilhadas, acontecem em espaços alternativos, de liberdade, sem obrigatoriedade ou controle de presença, sem preocupação com rendimento, nem resultados quantitativos. Essa leitura compartilhada aconteceu, segundo ela, na América Latina, com jovens saídos da guerrilha, outros que sofreram abusos, grupos paramilitares, soldados feridos, doentes, toxicômanos, populações de rua ou desalojadas, mães de crianças pequenas em situação de extrema pobreza, entre outros.

O dispositivo pode ser muito simples: propor suportes escritos a pessoas que não estão acostumadas a eles. Ler em voz alta e aguardar a voz dos participantes em comentários ou, até mesmo, relatos pessoais. Todo texto lido desperta pensamentos e palavras. A mediação de leitura e a *performance* em espaços alternativos pode ser realizada com qualquer escrito. Com um conto, um poema, uma canção ou quaisquer anotações, todo receptor, qualquer indivíduo pode ler sua vida de forma indireta, interessar-se por falar de sua própria história e, o mais importante, compartilhar experiências: ei-lo, então, narrador.

A importância de práticas leitoras, em círculos de leitura, pode ser uma contagiante forma de partilhar imagens e pensamentos, suscitados por histórias, especialmente para aqueles que pouco ou nenhum contato têm com o livro e o processo de narração. Essa mobilização permite inclusão e ousadia num círculo que pode se abrir para novos leitores, vozes, ritmos, novas ousadias.

Deixar de ser mero ouvinte para se tornar construtor de sentidos, aguça a consciência do indivíduo, que passa a se reconhecer como integrante de uma engrenagem na qual deve estar bem incorporado, com a qual estabelece diálogos possíveis e troca sem prescindir da participação, da autonomia, da cidadania.

Desenvolver a capacidade de ouvir seus próprios *sentimentos* adormecidos, suas dores silenciadas, suas experiências ajuda a desenvolver a consciência do espaço e do direito do outro. Direito à palavra, à troca, à comunhão com o diferente como possível desdobramento de saberes.

Em todo ato de leitura, ou de escuta do texto, enquanto se é conquistado por palavras e ideias, vai-se conquistando e se deixando fascinar, vencendo as dificuldades para construir sentidos, um *sofrido prazer* classificado de *sublime* (BLOOM, 2001, p. 25). Não se deve ler com o intuito apenas de contradizer ou contestar nem para acreditar ou concor-

dar, mas para refletir e avaliar, desenvolvendo senso crítico. No livro “Como e por que ler”, Haroldo Bloom afirma que a leitura deve ser feita de forma interessante, buscando algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para a reflexão, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante a nossa. Essas ideias claramente podem ser as que formam as bases da experiência de Michele Petit.

A leitura prepara para uma grande transformação, ajuda a ultrapassar o particular para alcançar caráter universal e esta breve reflexão sobre sua prática tem como propósito discutir como fazer isso de maneira motivadora, como despertar a capacidade leitora a partir da mediação e da interação, em espaços alternativos asilos, hospitais, orfanatos, empresas, praças, praias, campos de futebol entre outros.

A ação de ler, como exercício de conhecimento, desenvolve o autocontrole e o poder de decisão, tomando conhecimento de uma liberdade asfixiada. Nosso interesse é buscar caminhos para que se desenvolva o prazer com o ato de ler para, com isso, levar à capacidade de formar opinião crítica e ponderada avaliação sobre o movimento do mundo.

H. R. Jauss, diz que a leitura sempre será tanto libertação *de* alguma coisa quanto libertação *para* alguma *coisa*. Todo indivíduo pode ser libertado, pela imaginação, de tudo o que o cerceia, que torna sua vida cotidiana constrangedora (1978, p. 130). Para Vincent Jouve, ler é uma *viagem*, um caminho insólito em outra dimensão, movimento que, sempre, enriquece a experiência. Durante a leitura, o leitor desprende-se da realidade, deixa-se envolver pelos ambientes propostos pela narrativa e embrenha-se no universo fictício. E desse experimento, ao retomar a vida real, estará fortificado pelo alimento da ficção (2002).

Por questões diferentes, a leitura foi, cada vez mais, se impondo silenciosa e solitária, desde a Idade Média, passando pelo advento da imprensa e chegando aos nossos dias, ou por práticas religiosas e doutrinárias, ou por medo de perseguições a textos considerados heréticos, ou também pela exigência de silêncio nas bibliotecas públicas. Mas esse exercício, que pode acontecer em grupo com a presença de um mediador, será uma ação com claro caráter performático, e poderá ajudar a despertar o interesse para a atividade de ler.

A diferença da relação do leitor entre um texto poético escrito e um texto transmitido oralmente consiste somente na intensidade da presença (ZUMTHOR, 2000, p. 81). E a importância da mediação está em estimular a assistência e levar o leitor/receptor presente a interagir. Isso

seria a constituição da obra. Mais do que um simples método de comunicação, a *performance* se apresenta como todo um processo criativo e provocativo capaz de sensibilizar, aproximar, acolher.

O conceito de *performance* pensado no ato de leitura mediada ajusta-se ao que Zumthor propõe, quando escreve sobre a presença corporal do leitor, o funcionamento e o efeito das transmissões orais, considerando não simplesmente a voz, “mas a voz em sua qualidade de emanção do corpo e que, em nível sonoro, o representa plenamente” (2000, p. 31). Para o autor, não é menos verdade que toda leitura seja produtividade e que ela gere um prazer. A cada situação de comunicação, diferenciados espaço e local, tempo, número de ouvintes, uso de qualquer tipo de adereço, iluminação, tudo vai contribuir para modificar não o texto, mas os significados nele implícitos ou por ele propostos, demonstrando diferentes intensidades.

A essência da *performance* é o homem. Só o ser humano é capaz de emocionar-se com a palavra lida ou emocionar o outro, dependendo do timbre com que a lança, com afabilidade ou rispidez, com iluminação ou carranca. A palavra é instrumento que, ao ser pronunciada, ganha força no coração e atravessa a garganta gestando a emoção.

A leitura é um processo de transubstanciação do escrito, quando se extrai sentidos do cativo da forma escrita para que se exponha, com efeitos diferenciados a cada situação de comunicação. Esse momento de *oralização* sempre será singular, pois depende dos sentimentos envolvidos no procedimento, não apenas com o texto, com o qual também se estabelece certa afetividade, mas com os ouvidos e os olhos que se predis põem à comunhão.

Qualquer mediação de leitura poderá ser reconhecida como ato performático e, se tudo é texto, o teatro, a música, a pintura, o comportamento político, as situações sociais também são passíveis de leitura. O ator, quando se apresenta em cena, está funcionando como mediador de um texto escrito especificamente para ser representado, mas os professores quando leem para os alunos, os contadores de histórias, os palestrantes ao narrar uma fábula, qualquer expositor, mesmo os pais para seus filhos ao lerem narrativas infantis, todos se utilizam de elementos teatrais, na dramatização de um texto literário.

No ato de ler deve-se considerar, além da palavra em movimento, também o silêncio como o estado primeiro e o tempo necessário à per-

cepção, saber respeitar o espaço do tempo que recorta o dizer e permite a acomodação das informações.

As condições para que a leitura se dê de forma apropriada, podem ser diversas, mas sempre se deve considerar a finalidade do texto e o nível de concentração por ele exigido. A concentração necessária pode ser conseguida pelo mediador, trabalhando com as intenções e com as nuances internas da escrita, considerando que todo texto traz *música* em si. O respeito a esse ritmo interno apresentado por qualquer obra, de qualquer gênero, será fundamentalmente o gatilho para o envolvimento e estabelecerá a seriedade de comunhão, o que levará ao alcance de seu propósito.

Essa *música-voz* cadenciada, intrínseca, que toda escrita traz em si, se respeitada na leitura, desperta o imaginário. Desperta principalmente a capacidade criadora de todo aquele que interage com o texto, com quem com ele se integra para fazê-lo temporariamente deixar de ser a “máquina preguiçosa”: dele ou nele sempre ouvimos algo.

Percebendo a materialidade das palavras e seus significados, instilados por quaisquer efeitos semânticos, nós nos apropriamos do texto e o reconstruímos. Embora suas características sejam sempre mantidas, a sua retomada é que fundamenta novo ritual, sustentado pela pulsação dada pelo mediador: voz, presença, gestual. O fato de a contemporaneidade fazer uso tanto da escrita e da impressão, nos faz necessitados do domínio do uso da leitura da palavra escrita e de sua exposição oral. Pesquisas recentes, realizadas com jovens vestibulandos, constataram que boa parte deles não consegue entender o que leu.

Vivemos, aqui no Brasil, uma grande preocupação – o analfabetismo funcional. Como esses indivíduos podem enfrentar problemas da atualidade sem saber utilizar o instrumento reconhecido como a mais poderosa arma de luta para se comunicar como ator no mundo? Como posicionar-se feito senhor de seu destino para ocupar seu papel social?

Como usar a palavra com a força que somente pode ser construída se houver adequada ordenação ou como organizar o raciocínio lógico, se não há domínio de elementos fundamentais de comunicação, do código, da língua mãe. Talvez a capacidade de argumentação, o senso crítico, o apuro no manejo dessas ferramentas comece simplesmente ao possibilitarmos à criança, e a todos, o contato com o livro, a relação física, o toque, o manuseio.

Hoje há grande preocupação no sentido de reformular o estímulo à leitura desde o ensino básico, fortalecer esse processo e discutir novas práticas para o exercício de ler. Por que não a mediação performática para estimular o contato com a palavra escrita? Para aprender a ler, e a escrever, é necessária instrução. É inegável a importância da escola, mas precisamos de engenhos que facilitem a aprendizagem. E políticas públicas. E coragem. E arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Trad.: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- JAUSS, H. R. *Pour une esthétique de la reception*. Paris: Gallimard, 1978.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Ler o mundo*. Rio de Janeiro: Global, 2011.

SER LETRADO, SER ATUANTE

Thaís Ferreira Bigate (UERJ)
thaisbigate@yahoo.com.br

1. Introdução

Nos últimos vinte anos, o letramento tem sido tema constante nos debates sobre educação. Seu conceito foi genericamente definido e é constantemente posto em confronto com a alfabetização, por conseguinte novas teorias têm surgido e o assunto mostra-se ainda não esgotado. O presente estudo aborda o letramento como resultado do constante contato dos indivíduos com a leitura e a escrita nas práticas sociais que vivenciam. O objetivo da pesquisa é levantar a hipótese, por meio de estudo por amostragem com pessoas não escolarizadas, de que não há nível nulo de letramento.

2. O letramento e suas dimensões

Ao termo letramento são dadas significações distintas de acordo com o autor, o momento histórico, as necessidades e condições sociais específicas e o estágio de desenvolvimento. Entretanto, nesta pesquisa, o letramento será abordado como “um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita” (BOTELHO, 2012, p. 23). Em outras palavras, é o estado ou condição daquele que se apropria da leitura e da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se não quer dizer que a escrita foi codificada e decodificada, mas que ela tornou-se propriedade dos que a utilizam – em situações específicas – mesmo sem dominá-la plenamente.

A sociedade contemporânea é grafocêntrica, a leitura e a escrita tornaram-se imprescindíveis para que haja a inclusão social. Elas estão presentes em todas as esferas e movimentam as atividades e relações do mundo moderno. Dentro desse contexto, é possível dizer que ainda há pessoas com nível nulo de letramento?

Essa resposta dependerá da dimensão do letramento a que se refere. Segundo Magda Soares, o tema divide-se em duas principais dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. A primeira está relacionada ao conhecimento individual das tecnologias da leitura e da escrita, é compreendida como a habilidade de codificar as unidades de som, decodifica-las e atribui-las significado dentro de uma estrutura maior que é o

texto. A segunda dimensão diz respeito ao fenômeno cultural, isto é, ao conjunto de atividades e exigências sociais ligadas a língua escrita. Dessa dimensão, vem o termo letramento funcional, pois se depreende que para que um indivíduo esteja em atividade e interaja adequadamente dentro de um contexto social é fundamental que ele adquira algumas habilidades de leitura e escrita.

A dimensão social ainda possui duas vertentes: a revolucionária, vista como radical, e a progressista, liberal. A versão revolucionária dá ao homem a oportunidade de conscientizar-se de sua realidade e transformá-la por meio do conhecimento adquirido. Como afirma Kirsch e Jungeblut, é “o uso da informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades.” (1990 *apud* SOARES, 2001, p. 74). A versão progressista é vista como passiva, propicia apenas que o cidadão participe de atividades essenciais do seu cotidiano, é um letramento de sobrevivência que requer o uso básico da leitura ou a produção de símbolos escritos.

A partir de tais levantamentos, o questionamento feito anteriormente pode ser respondido: na sociedade contemporânea ainda existem, como é sabido, pessoas que não são letradas do ponto de vista da dimensão individual e da dimensão social, segundo a versão revolucionária, mas é possível sugestionar que dentro da perspectiva social progressista não há pessoas iletradas. Atividades simples do dia a dia como ir ao trabalho, utilizar transportes públicos e fazer compras, por exemplo, exigem um nível, mesmo que pequeno, de compreensão da escrita.

Os níveis de letramento variam de acordo com os contextos sociais e as atividades desenvolvidas por cada grupo e cada indivíduo, “assim, pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes.” (*Ibidem*, p. 80). Aspectos como idade, sexo, tipo de atividade laboral, residência rural ou urbana influenciam decisivamente no nível de desenvolvimento do letramento. Com essa diversidade de perfis, definir um conjunto de competências para classificar o letramento funcional é uma tarefa complexa.

A pesquisa por amostragem, realizada com cidadãos que não foram escolarizados, ou seja, considerados analfabetos por não saberem ler e escrever, tem por objetivo trazer à tona a provável ideia de que na sociedade atual todos têm um nível de letramento. Mesmo entre aqueles que

não dominam o alfabeto, esses níveis de letramento podem variar, como foi mencionado anteriormente, de acordo com as atividades e funções desenvolvidas no cotidiano.

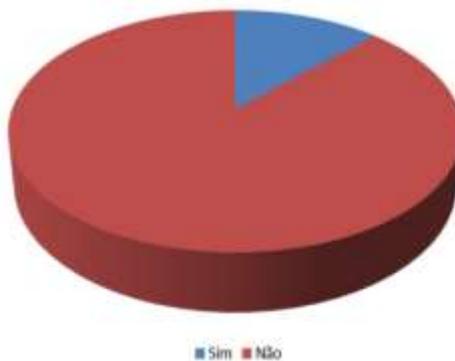
3. Gráficos do estudo

O questionário foi respondido por oito pessoas não escolarizadas entre 23 e 88 anos. Observe as questões e seus resultados:

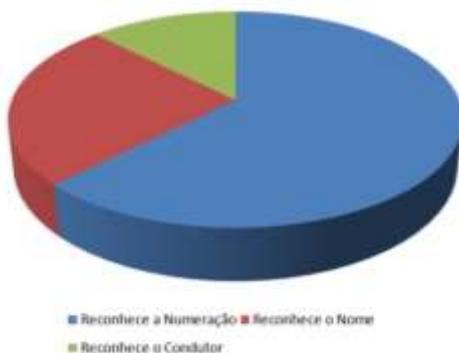
- 1) Consegue identificar algumas placas de regulamentação? (Foram apresentadas algumas placas frequentemente utilizadas no cotidiano.)



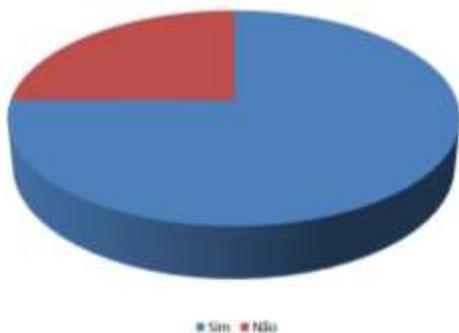
- 2) Resolve as quatro operações matemáticas?



- 3) Como identifica o transporte coletivo que utiliza com frequência?



- 4) Ao ir ao supermercado, consegue comparar preços?



- 5) Como identifica as marcas dos produtos de sua preferência?



4. Análise de dados

Diante dos resultados, pode-se observar que os textos não verbais – como as placas de regulamentação, as logomarcas e os números – são mais bem compreendidos e identificados pelos entrevistados. As questões 1, 3, 4 e 5 evidenciam essa informação.

Todos os entrevistados alegaram não saber resolver nenhuma das quatro operações matemáticas (gráfico 3), entretanto, afirmaram saber fazer uso do dinheiro em situações em que necessitam somar, subtrair e até mesmo dividir e multiplicar. Além disso, a maioria explicita que, mesmo quando vai às compras desacompanhado, consegue comparar preços.

No gráfico 3 e 5, nota-se que algumas pessoas que participaram da pesquisa são capazes de decodificar as letras nos meios de transporte e nos produtos que mais utilizam. O que influencia diretamente nesse reconhecimento é o fato desses cidadãos morarem em cidades grandes, trabalharem e participarem de outras atividades. E quanto aos produtos, geralmente, os responsáveis pela tarefa de fazer as compras em suas casas acabam por decorar o nome dos itens que consomem recorrentemente. Sendo assim, suas práticas diárias obrigam-nos a ter um conhecimento menos superficial da escrita do que os que não desempenham essas funções.

5. Considerações finais

O estudo levanta a hipótese de não haver letramento nulo na sociedade atual, como se pode constatar nos dados da pesquisa, há pessoas com o nível baixíssimo de letramento, mas nenhum deles apresentou não ter conhecimento algum da escrita. Como afirma Botelho

é de se esperar que nas sociedades contemporâneas não haja indivíduos com um nível de letramento nulo; pode haver, e há, analfabetos, mas todos de sua comunidade são letrados, pois nessas sociedades a leitura e a escrita são comuns e de presença muito forte. (2012, p. 25).

Há, portanto, a variação dos níveis de letramentos desses cidadãos não escolarizados devido às demandas sociais. É quase improvável que um indivíduo que se encontra imerso nesse contexto não desenvolva, mesmo que infimamente, conhecimento da leitura e da escrita. Para que haja uma simples atuação na sociedade, se faz necessário, ao menos, uma

noção das tecnologias da comunicação e da linguagem por serem essas primordiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TUDO QUE A ANTENA CAPTAR, A CRIANÇA CAPTURA!

Patrícia Jerônimo Sobrinho (UNIGRANRIO)

professoremacao@gmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

1. Introdução

O título deste artigo tem um caráter provocativo para a discussão dos temas que serão abordados aqui. Trata-se de uma paráfrase dos versos da música do grupo Titãs intitulada "Televisão": “tudo que a antena captar, meu coração captura”. É inegável que a televisão está disponível a todos, indistintamente. Também é indiscutível que esse veículo de massa, presente na maioria dos lares, busca homogeneizar os valores sociais e morais da sociedade. No entanto, nem tudo que a antena captar, o indivíduo deve capturar.

A televisão joga o tempo todo com a dicotomia real e ficcional, reproduzindo o real por meio do simulacro, reconstruindo a vida, o espaço, o próprio indivíduo. O que ela faz é propiciar ao sujeito uma identificação, independente se ele está diante de uma publicidade ou de uma novela. O indivíduo passa, então, a viver em uma sociedade do espetáculo que transforma a realidade em uma “explosão” de imagens, suprimindo-o aquilo de que carece na sua existência real. E nessa sociedade do espetáculo, torna-se inútil o pensamento e a crítica, visto que a televisão propõe “alimento cultural pré-digerido, pré-pensado” (BORDIE, 1997, p. 41).

Pode-se dizer que a explosão de imagens substitui a palavra escrita. Ou seja, as imagens passam a interferir na “cultura, na consciência e na representação contemporâneas” (SCHOLLHAMMER, 2001, p. 77). Por exemplo, em épocas passadas, as crianças tinham de aprender a ler e a escrever para poderem ter acesso a algumas informações. O que separava a fase adulta da infantil era a capacidade de ler, visto que a leitura “Torna possível entrar num mundo de conhecimento não observável e abstrato, a leitura cria uma separação entre os que podem e os que não podem ler. A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta”. (POSTMAN, 1999, p. 27)

Se durante décadas a informação foi repassada por meio da palavra escrita, agora ela é transmitida também através de imagens e, principalmente, imagens em movimento, como nas da televisão, do cinema e

da internet. Para Postman (1999), a leitura era o ponto-chave entre a fase adulta e a fase infantil. Livros e textos exigiam que o receptor da mensagem tivesse a capacidade de ler, de decodificar a mensagem, isto é, somente aqueles que possuíam a técnica tinham acesso à mensagem a qual estava sendo transmitida. E o que muda com a mídia⁵⁷? As crianças não precisam mais, necessariamente, saber ler. O mundo adulto se aproxima do mundo infantil a partir de imagens espalhadas por todos os lados: *outdoors*, televisão, internet. O acesso a informações é feito a partir de imagens veiculadas em diferentes mídias.

A criança é instigada a perceber o mundo através de imagens difundidas pela mídia, em especial, das imagens projetadas em peças publicitárias propagadas na televisão. Essa alta exposição, precoce, à mídia tem ocasionado, infelizmente, a lógica da comercialização da infância. Empresas descobriram que as crianças constituem, no âmbito global, um mercado lucrativo, o que tem tornado mais intensa a publicidade dirigida a este segmento.

Neste cenário, o presente estudo tem como propósito discutir sobre a relação das crianças com o universo do consumo e sobre o papel que a publicidade televisiva desempenha dentro desse universo. Para tanto, é fundamental buscar os mecanismos que regem a motivação para o consumo na atualidade. Tendo em vista isso, a segunda seção busca identificar algumas características da contemporaneidade que refletem nos hábitos de consumo da vida cotidiana; a terceira se ocupará do tema criança e consumo; e por último, são tecidas algumas considerações finais.

2. Contemporaneidade, identidade e consumo

O momento contemporâneo tem sido compreendido e, consequentemente, denominado de variadas formas: modernidade tardia, por Giddens (1991); modernidade líquida, por Bauman (2001); pós-modernismo por Featherstone (1995); entre outras. Porém, embora esses autores utilizem variados termos e conceitos para discorrer sobre o período contemporâneo, as ideias deles se entrelaçam, permitindo caracterizar os principais aspectos da contemporaneidade.

⁵⁷ A palavra mídia será utilizada algumas vezes no decorrer do artigo no sentido de meios de comunicação social de massas. Abrangem esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a escrita impressa (ou manuscrita, no passado) em livros, revistas, boletins, jornais, o computador, o videocassete, os satélites de comunicações. (HOUAISS, *Dicionário da Língua Portuguesa*).

Giddens (1991) considera o novo período, pelo qual a sociedade está passando, como um resquício da modernidade e, por isso, mereceria ser chamada de modernidade tardia. O autor destaca como umas das principais características da modernidade tardia a reflexividade, que “consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter.” (1991, p. 45). Ou seja, em todas as culturas, as práticas sociais são transformadas em função de novas descobertas. O sujeito, então, vive em uma sucessiva ordenação e reordenação das relações sociais.

Outro autor que traça comentários sobre o novo período pelo qual a sociedade está passando é Bauman (2001). Ele chama a contemporaneidade de modernidade líquida porque, assim como os líquidos, a sociedade não mantém a sua forma com facilidade. Instituições, códigos, regras, estilos de vida, crenças se movem constantemente, antes mesmo de solidificarem em costumes, hábitos e verdades. Surgem, dessa maneira, novas fronteiras nas quais os valores e os conceitos são relativos.

Diferentemente de Giddens (1991) e de Bauman (2001), Featherstone (1995) se vale do termo pós-modernismo para se referir à nova era em que a sociedade está vivendo. Ele argumenta que esse termo “apoiase mais vigorosamente numa negação do moderno, num abandono, rompimento ou afastamento percebido das características decisivas do moderno [...]” (FEATHERSTONE, 1995, p. 19). Desse modo, o sentido do termo estaria relacionado às mudanças ocorridas na contemporaneidade.

Essas mudanças podem ser compreendidas tanto na esfera artística, intelectual e acadêmica, quanto na esfera cultural – envolvendo modos de produção, consumo e circulação de bens e mercadorias –, e ainda na esfera das práticas e experiências cotidianas de forma geral, como na estruturação de identidades (FEATHERSTONE, 1995).

Mediante a confusão de termos para nomear a época contemporânea, optou-se, neste artigo, pela utilização do vocábulo “contemporaneidade”, aqui entendida como uma nova era, marcada por “transformações sociais, culturais, econômicas e políticas do início dos anos 60.” (SEVERIANO; ESTRAMIANA 2006, p. 38). Nesse contexto, considerar-se-ão alguns aspectos como características da contemporaneidade: reflexividade; dinamismo; troca do durável pelo transitório; difusão dos meios de

comunicação em geral; cultura de consumo; proliferação de signos e imagens; novos meios de estruturação de identidade.

Na contemporaneidade, através dos meios de comunicação, os sujeitos podem conhecer pessoas e lugares distantes uns dos outros e interagir com a cultura de povos localizados a muitos quilômetros de distância. O efeito dessa intensificação das relações sociais é o deslocamento de identidades centradas e fechadas para novas identidades.

As identidades estão cada vez mais interligadas pelos meios de comunicação, como se todos estivessem em uma “aldeia global”, conforme destaca Ianni (1997, p. 228 *apud* FREIRE, 2006): “Províncias, regiões e nações, bem como culturas e civilizações, são atravessadas e articuladas pelos sistemas de informação e comunicação.” As identidades tradicionais sofrem uma modificação com as novas identidades. De acordo com Canclini:

Muitos hábitos e crenças tradicionais subsistem nestes espaços, e dão estilos diferenciados à produção e ao consumo, mesmo ao mais tecnologicado, de cada país. Mas é evidente que ao trabalharmos sob uma lógica competitiva mundial, ao assistirmos à televisão e aos nos informarmos eletronicamente, ao usarmos sistemas de computação em muitas práticas cotidianas, as identidades baseadas em tradições locais são reformuladas [...] (CANCLINI, 1995, p. 151)

Essas novas identidades são plurais e diversas; menos fixas, unificadas. Hall associa a existência de várias identidades ao consumo: “a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, contribuiu para esse feito de ‘supermercado cultural’” (HALL, 2006, p. 75). O termo “supermercado cultural” é muito apropriado para essa discussão, tendo em vista que o supermercado é o local onde há uma variedade de produtos. O indivíduo, então, escolhe determinado produto por inúmeras razões, dentre as quais o gosto, o impulso ou simplesmente por identificação com o objeto. De maneira análoga ao supermercado, também há, na sociedade atual, uma variedade de identidades expostas nas prateleiras e, diante de tamanha disponibilidade, o sujeito seleciona aquelas de acordo com o seu desejo de consumo.

As novas tecnologias de comunicação colaboraram para o efeito de “supermercado cultural”. Com essas tecnologias, as dimensões espaciais e temporais são comprimidas, as distâncias ficam mais curtas e as informações transitam vertiginosamente, colocando em contato uma multiplicidade de representações. “A televisão a cabo e as redes de internet falam línguas múltiplas dentro da nossa casa. Nas lojas de comida, discos e roupas, convivemos com bens de vários países num mesmo dia”

(CANCLINI, 2005, p. 17). Com isso, o imaginário popular, que antes era delimitado, transforma-se, ganhando significações e ressignificações.

É a partir de imagens de produtos, marcas, veiculados por todo o mundo que os desejos dos consumidores são estimulados, “instigados em sua incompletude, com promessas de realização de seus desejos por meio da adesão de estilos de consumo” (SEVERIANO; ESTRAMIANA 2006, p. 34). Assim, diante das experiências globais, as identidades vão sendo compartilhadas, criando consumidores para os mesmos produtos, consumidores que se encontram localizados em espaço distantes, mas que conseguem compartilhar as mesmas informações.

O entendimento desse cenário é fundamental para discutir o tema criança e consumo, pois é na relação com as mídias que a criança tem descoberto e construído conhecimentos acerca da sociedade em que vive e do modo como se vê na sociedade e é vista por essa mesma sociedade. A mídia assume, assim, um papel primordial na criação dos valores, da subjetividade dos sujeitos. Ela tornou-se um dos instrumentos principais da socialização, produzindo para as crianças “papéis e elementos formadores de identidade, em vez de recebê-los de seus pais e professores” (KELLNER, 2001, p. 135). Em outras palavras, os valores passaram a ser ditados pelas mídias, principalmente pela televisão.

A relevância da televisão decorre justamente do fato de ela estar “definitivamente instalada na intimidade dos lares, moldando comportamentos, sugerindo modismos, coagindo ao consumo, inculcando valores” (REZENDE, 2002, p. 7). De acordo com o Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (PROCEL), da Eletrobrás, a TV está em 97,1% das casas brasileiras, com uma média de 1,41 aparelho por residência, ou seja, em vários domicílios há mais de uma TV. A geladeira aparece em segundo lugar, presente em 96% das residências⁵⁸. Ou seja, observa-se que o grande objeto da casa ainda é a televisão.

A mídia televisiva – concatenada com a publicidade – é uma das principais ferramentas propagadoras de modelos a serem seguidos, seja em relação ao físico seja em relação ao comportamento. Os recursos destinados pelos anunciantes à televisão aberta são superiores a outros meios: somam R\$ 14,4 bilhões em dez meses, o que dá às emissoras abertas

⁵⁸ Fonte: Jornal O Globo (online). Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL23738-9356,00.html>. Acesso em: 05-11-2011.

63,25% do bolo (D'ERCOLE, 2012, p. 30). Assim, a publicidade televisiva, valendo-se desse “poder”, utiliza imagens, sons e discursos, criando necessidades aos telespectadores, de forma que, ao adquirir determinados produtos, eles se sintam felizes, modernizados, atualizados.

3. Criança e consumo

As crianças estão crescendo em um mundo rodeado pelo marketing, um mundo no qual o lucro é mais importante do que o bem-estar do sujeito. Linn ressalta esse fenômeno:

As crianças de hoje são alvos de marketing na televisão, na Internet, nas escolas, nos jogos de vídeo game, no rádio, em leitores de MP3, e em telefones celulares. Isso não é bom para eles. O marketing traz muitos problemas para as crianças de hoje, incluindo a sexualização precoce, a extinção de brincadeiras criativas, a violência juvenil, o estresse familiar e a aquisição de valores materialistas – a falsa ideia de que as coisas que compramos vai nos fazer felizes. (LINN, 2006)

A intensificação do interesse pelo consumo na infância é decorrente de vários fatores, dentre eles, como já dito, as mudanças associadas às transformações tecnológicas. Por exemplo, hoje existe no mercado a TV a cabo, que permite ao telespectador selecionar uma programação por áreas de interesse (filmes, documentários, reportagens, desenhos). Essa segmentação tem ocasionado a multiplicação de canais com programações dirigidas à criança – como Nickelodeon, Discovery Kids, Disney XD, Cartoon Network. Tais canais, embora sejam destinados ao público infantil, são “recheados” de publicidade dirigida às crianças.

Outra mudança que tem acarretado o aumento da comercialização da infância é o crescimento da internet. Na rede mundial de computadores, vários sites destinados à criança são fartos de publicidade voltada a esse segmento. Uma criança, por exemplo, ao entrar no site da Barbie para brincar, jogar, de alguma forma, é exposta à publicidade, mesmo sem saber. É difícil, às vezes, até mesmo um adulto distinguir o que é comercial do que não é comercial.

Além dos jogos, filmes também têm entrado no âmbito da publicidade infantil. Basta observar o que o filme gera de produtos. Quando estreia um filme infantil, várias empresas investem em brinquedos, brindes, contendo os personagens do filme. Há grandes multinacionais que disseminam suas marcas junto a filmes infantis que são lançados. Isso fi-

ca bem claro se tomar como exemplo o segmento *fast food*: compre um lanche e leve para casa personagens do filme “Gato de Botas”!

A TV, que antes ocupava o lugar central na sala, foi aos poucos sendo deslocada para o quarto e mais, para o quarto das crianças, expondo-as desde cedo, e geralmente sem a supervisão dos pais, a um mundo mágico e a um mundo da publicidade. Este mundo de “faz de conta” não “exige, por si mesmo, reflexão para ser compreendido mas, paradoxalmente, é prenhe de significados” (REZENDE, 2002, p. 21).

Com base nessa comunicação direta, o mercado desperta nelas sentimentos e sensações que as lançam na cultura do consumo. Assim, a criança assume a condição de consumidora. Muitas vezes as próprias crianças são as personagens das peças publicitárias, sendo apresentadas como adultas capazes de tomar decisões, de forma autônoma, no campo do consumo.

Desrespeitando o Art. 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente – que estabelece que “A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” – as empresas investem na publicidade para conquistar os pequenos consumidores.

Personagens de desenhos, como “As princesas” ou “Ben10”, participam da vida das crianças, acompanhando-as nas refeições (tigelas, canecas), na escola (mochilas, estojos) e no lazer (brindes de *fast foods*, temas de festas) e ainda no vestuário infantil (roupas, sandálias, tênis). O envolvimento da criança com o consumo é intensificado conforme a exposição dela aos personagens ou ídolos.

Kellner (2001) salienta que na televisão os anúncios desempenham certo papel na manipulação das pessoas. Para ele, a publicidade televisiva tem grande importância na reestruturação das identidades e exerce a função de um “espelho de identificação.” (LACAN, 1998). O mundo do “outro”, mostrado na publicidade, torna-se um modelo privilegiado de identificação a ser seguido.

Neste cenário, as empresas tentam promover, cada vez mais, esse envolvimento, investindo em publicidade infantil com o intuito de trazer a criança para o consumo. A questão central deste processo é o não entendimento das crianças frente às estratégias persuasivas utilizadas na publicidade, “uma vez que as crianças não são capazes de fazer julga-

mentos, elas estão mais vulneráveis à ação do marketing.” (LINN, 2006, p. 30). Ou seja, crianças estão em processo de desenvolvimento mental, emocional e físico, logo, são incapazes de tomar decisões sobre o que é melhor para elas.

Uma cena exibida na novela “A vida da Gente”, em 2011, ilustra muito bem o consumismo infantil da atualidade. A cena ocorre durante a ceia de Natal na casa dos personagens Marcos (pai de Bárbara) e Dora (madrasta de Bárbara). Bárbara (filha) mora com a mãe, mas vai passar o Natal com o pai e a madrasta. Todos estão sentados à mesa, comendo, quando Bárbara começa a mostrar os presentes que ganhou da mãe. O diálogo é estabelecido entre pai e filha.

Bárbara (com ar de esnobe) – Minha mãe disse que este é o tablet mais moderno que existe. Eu só ia ganhar de aniversário, mas eu acabei ganhando de natal. E esse celular é igual ao da minha amiga que comprou lá em Nova York. Dá para colocar até dois gigas de música, o dobro do antigo. Pai você me ajuda a ler o manual depois?

Marcos (sem graça) – Claro que ajudo filha, mas que tal guardar tudo isso pra gente dar uma volta, sair um pouco, o que você acha?

Bárbara – Tá bom, mas eu vou colocar o meu tênis novo. Ah, sabe o que eu ganhei também? Este vale. Eu posso ir a essa loja e gastar até quinhentos reais.

Marcos (sem graça) – Bom, o que a gente vai fazer agora?

Bárbara – Será que a gente não pode ir na loja para eu gastar logo o meu vale?

Marcos (sem graça) – Depois, filha, você já tem tanta coisa.

A cena expõe o ingresso precoce da criança no universo da cultura do consumo. A personagem Bárbara ganhou presentes que vão além das reais necessidades dela. A publicidade procura imbuir nos objetos uma sensação temporária de felicidade, levando o indivíduo a comprar objetos que não pertencem aos seus desejos. Em outras palavras, instiga-o a consumir por meio da criação de necessidades momentâneas, como bem destaca Gray: “A massa da humanidade é governada não por suas intermitentes sensações morais, menos ainda pelo autointeresse, mas pelas necessidades momentâneas” (2009, p. 34).

Gray (2009) afirma que, embora o homem tenha avançado em áreas como a ciência e a tecnologia, esse avanço não correspondeu a um aprimoramento da moral e da ética. Empresas publicitárias, por exemplo, movidas pela lógica do consumo, ignoram a condição da criança como um ser em desenvolvimento. Isso tem acarretado uma série de conse-

quências, dentre as quais, a formação de valores materialistas, no qual a aquisição de determinado produto define a identidade do sujeito. Ou seja, possuir o produto de uma “marca x”, possibilita ao sujeito se inscrever na sociedade. Parece que as relações afetivas são mediadas por relações de consumo, porque é a partir da aquisição de determinado objeto que a criança se vê na sociedade e é vista por essa mesma sociedade.

Ter tal produto é um filtro para ser aceito no grupo. É como uma espécie de passaporte de ingresso e este passaporte – que outrora, por exemplo – era uma habilidade para jogar futebol ou para contar piada, hoje é determinado pelo consumo, pelo desejo de exibir-se com uma mochila ou um tênis de personagens infantis veiculados na mídia. De acordo com Baudrillard (2007, p. 162), “este conteúdo não alimenta uma prática autônoma, mas uma retórica que visa outro objeto ao invés da cultura, ou ainda que a vise como elemento codificado de estatuto social”. Isto é, os produtos são consumidos não pelo que são, mas pelas representações associadas a ele.

Os objetos podem inserir ou excluir o sujeito de um grupo social. De acordo com Castells (1999, p. 60), “Parece haver uma lógica de excluir os agentes da exclusão, de redefinição dos critérios de valor e de significado em um mundo em que há pouco espaço para os grupos que consomem menos [...]”. O celular, por exemplo, pode ampliar o potencial de pertencimento do sujeito em um grupo social. Ele tem o papel de diferenciador entre as pessoas, embora, teoricamente, a sua ideia principal seja de aproximar os indivíduos.

O desejo de comprar passa a ser a “coisa em si”. Segundo Baudrillard, não se compra mais um determinado produto apenas por necessidade, mas por todos os valores que vêm agregados a ele, como bem destaca:

Nunca se consome o objeto em si (no seu valor de uso) – os objetos em si (no sentido lato) manipulam-se sempre como signos que distinguem o indivíduo, quer filiando-o no próprio grupo tomado como referência ideal, quer demarcando-o do respectivo grupo por referência a um grupo de estatuto superior. (BAUDRILLARD, 2007, p. 60)

Para o autor, não há uma função ou uma necessidade objetiva de consumir objetos, mas de consumir signos, valores. A publicidade não está focada somente em produtos e serviços, ela vende valores. Consumem-se bens para demarcar relações sociais. O produto não é mais consumido como mercadoria, mas como um signo que expressa diferencia-

ções. Possuir determinados objetos faz com que o indivíduo se identifique como membro de um determinado grupo.

Imagine o que isso pode provocar na cabeça da criança, que ainda não possui uma abstração de pensamento formado? Ela pode crescer achando que para ter sucesso na vida, precisa possuir um carro, por exemplo. Ou melhor, para *ser* alguém, a criança precisa *ter* determinados objetos.

Percebe-se que a publicidade, veiculada na televisão, transforma certas imagens em modelos a serem seguidos, seja em relação ao físico seja em relação ao comportamento. Vale aqui destacar que, ao dar visibilidade a uma imagem, outras são descartadas, ocorrendo uma valorização de padrões de beleza e de comportamentos.

4. Conclusão

Na sociedade pós-moderna, diante das mudanças esboçadas, a criança é “empurrada” cada vez mais para a cultura do consumo. Sob a lógica da sociedade de consumo, a construção de identidades estáveis e duradouras encontra sérios obstáculos, uma vez que o mercado constrói e desconstrói identidades a cada momento, segundo suas intenções.

O mercado publicitário produz imagens de produtos como formas de alcançar a felicidade, consumindo o sujeito não apenas consome produtos, mas também alguns valores que são marcas de aceitação social. Dessa forma, os objetos se tornam, muitas vezes, objetos de desejo de consumo, objetos que garantem distinção e *status* social.

E nessa cultura de consumo, a criança não está alheia, aliás, ela se torna um alvo. Cada vez mais, as empresas têm investido em publicidade infantil, com o intuito de trazer a criança para o consumo em proveito da acumulação do capital.

Veiculada em ambientes midiáticos – em especial, na televisão – a publicidade vem tomando um espaço relevante no desenvolvimento da criança. Assim, no contexto atual, o mercado publicitário tem assegurado o lugar da criança como uma “consumidora em miniatura”.

A formação da criança, que antes era de responsabilidade da família e da escola, é influenciada pela televisão. Esta exhibe publicidade que instiga a criança a consumir objetos, ditando formas de se vestir ou se

comportar perante as variadas situações sociais e incidindo diretamente sobre as jovens personalidades em desenvolvimento.

Ainda que falte uma consciência mais efetiva por parte da sociedade, dos formadores de opinião, é preciso haver ações conjuntas com vistas a propostas que procurem disciplinar ou mesmo impedir a publicidade infantil veiculada na mídia, aos moldes respeitáveis de valorização da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais e globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

D'ERCOLE, Ronaldo. Publicidade cresce até 9% no país em 2011, apesar de economia mais fraca. *O Globo*. Rio de Janeiro, 01-01-2012. Caderno de Economia, p. 30.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e Pós-Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FREIRE, Isa Maria. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. *Revista Ciência da Informação*, v. 35, nº 2, 2006.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GRAY, John. *Cachorros de palha: reflexões sobre humanos e outros animais*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. Trad.: Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: Edusc, 2001.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LINN, Susan. *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana, 2006. Tradução livre de *Childhood for Sale*. Disponível em: <<http://natwardphoto.com/buymesomething/images/linnCFS.pdf>>. Acesso em: 05-11-2011.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REZENDE, Ana Lúcia M.; REZENDE, Nauro Borges. *A tevê e a criança que te vê*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHOLLHAMMER, Karl Erick. A procura de um novo realismo: teses sobre a realidade em texto e imagem hoje. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (Orgs.). *Literatura e mídia*. Rio de Janeiro: Edpuc-Rio/Loyola, 2001.

SEVERIANO, Maria de Fátima; ESTRAMIANA, José Luis Álvaro. *Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.

O Globo [on-line]. *Brasil tem mais TV do que geladeira, diz estudo*. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL23738-9356,00.html>. Acesso em: 05-11-2011.