

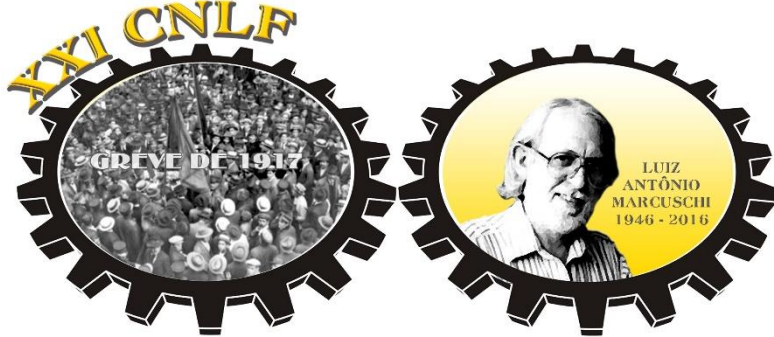
ISSN: 1519-8782

**XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
EM HOMENAGEM A LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI**

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Rio de Janeiro, 28 de agosto a 01 de setembro de 2017



**CADERNOS DO CNLF, VOL. XXI, Nº 03
ANAIS DO XXI CNLF, TEXTOS COMPLETOS**



RIO DE JANEIRO, 2017

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR:

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO:

Eduardo Maluf

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA
E EXTENSÃO:**

Leonardo Rabelo

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA:

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS:

Flávia Maria Farias da Cunha

COORDENADORA LOCAL DO XXI CNLF:

Anne Caroline de Moraes Santos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE:

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR:

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA:

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA:

Eliana da Cunha Lopes

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA CULTURAL:

Agatha Nascimento dos Santos Dias

VICE-DIRETORA CULTURAL:

Luane da Costa Pinto Lins Fragoso

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Renata da Silva Barcellos

DIRETORA FINANCEIRA:

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR FINANCEIRO:

Adriano de Souza Dias

**XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
de 28 de agosto a 01 de setembro de 2017**

COORDENAÇÃO GERAL:

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Adriano de Souza Dias*

Agatha Nascimento dos Santos Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes
Regina Céli Alves da Silva
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meira da Costa*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO:

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho*

COORDENAÇÃO LOCAL:

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL:

Silvia Avelar Silva

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 02 do volume XXI dos *Cadernos do CNLF*, com os 96 textos completos dos trabalhos recebidos até o dia 22 de agosto de 2017 que serão apresentados no XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 28 de agosto ao dia 01 de setembro deste ano de 2017, no *Campus* Tijuca da Universidade Veiga de Almeida, totalizando 1358 páginas nesta primeira edição.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste XXI CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, recomeçado aqui em 2015.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o livro de *Programação e Resumos* e a 1ª edição dos *Textos Completos*, em suporte eletrônico (virtual e digital), e a versão impressa da *Programação*, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na

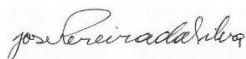
página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf); em suporte digital, no volume XXI dos *Cadernos do CNLF* (CD-ROM) e em suporte impresso, no número 01 do vol. XXI dos *Cadernos do CNLF*.

Os *Anais Eletrônicos do XXI CNLF* já traz publicados, além do livro de *Programação e Resumos*, mais de noventa textos completos deste XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, que corresponde à 1ª edição dos Anais, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano para terem em mãos a edição completa de todos os trabalhos.

Reforçando afirmação acima, a programação vai publicada também em caderno impresso, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2017.



SUMÁRIO

0. Apresentação	5
<i>José Pereira da Silva</i>	
1. A categorização linguística do latim na atualidade: uma questão controversa	16
<i>Camilla da Silva Mendes, Nathalia Reis de Medeiros e Thiago Soares de Oliveira</i>	
2. A constituição do sentimento de pertencimento pela narrativa nas comunidades tradicionais	30
<i>Manuela Chagas Manhães e Júlio Ramos Esteves</i>	
3. A construção do feminino pelo viés da música popular brasileira: algumas considerações	40
<i>Caroline Delfino dos Santos e Vera Lúcia Teixeira Kauss</i>	
4. A criação linguística de Guimarães Rosa em <i>Ave, Palavra</i>	57
<i>Elvira Livonete Costa</i>	
5. A elaboração e análise da produção textual	69
<i>Renata da Silva de Barcellos</i>	
6. A entoação regional no falar de Minas Gerais	87
<i>Priscilla Gevigi de Andrade Majoni e Cláudia de Souza Cunha</i>	
7. A experiência museal como linguagem não verbal: um exemplo do Museu Ciência e Vida	102
<i>Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima, Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento, Rosane Cristina de Oliveira e Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte</i>	
8. A funcionalidade da língua latina em marcas e rótulos comerciais	115
<i>Thiago Soares de Oliveira</i>	
9. A historiografia literária brasileira e as contradições propostas pelas escritas periféricas	133
<i>Regina Céli Alves da Silva</i>	
10. A identidade e o pertencimento na formação da linguagem nas comunidades pesqueiras de Arraial do Cabo, da Região dos La-	

gos, estado do Rio de Janeiro	159
<i>Manuela Chagas Manhães e Júlio Ramos Esteves</i>	
11. A importância dos projetos de letramento para o ensino-aprendizagem colaborativo	174
<i>Arisberto Gomes de Souza</i>	
12. A influência da língua latina no português	182
<i>Ricardo Santos David</i>	
13. A interface semiótica das canções de Nando Reis no estudo da leitura	189
<i>Carmen Elena das Chagas e Pânmella Franco Bispo dos Santos</i>	
14. A interface sintaxe-semântica na construção de movimento-causado do português do Brasil com base na gramática de construções baseada no uso	200
<i>Fernanda da Silva Ribeiro e Lilian Ferrari</i>	
15. A linguagem e as escolhas lexicais no discurso jurídico	215
<i>Claudete Carvalho Canezin e Edina Regina Pugas Panichi</i>	
16. A linguagem no processo de ensinar e aprender na EaD	232
<i>Thaíse dos Santos Soares Siqueira, Rozana Quintanilha Gomes Souza, Rosilani Balthazar da Silva e Samara Moço de Azevedo</i>	
17. A literatura amazônica em sala de aula	241
<i>Cristiane do Socorro Gonçalves Farias</i>	
18. A literatura entre fronteiras: um estudo pela perspectiva semiótica de Greimas	252
<i>Ricardo Santos David</i>	
19. A magia das benzeções e suas vozes	264
<i>Celina Gontijo Cunha e Clézio Roberto Gonçalves</i>	
20. A mente e seus mistérios	280
<i>J. J. Khalil</i>	
21. A produção textual no ensino médio-técnico no Vale do Jari, Amapá: uma proposta de ensino motivada em oficinas de leitura e escrita	287
<i>José Enildo Elias Bezerra</i>	
22. A questão do gênero no movimento funk: empoderamento feminino	305

Patricia Luisa Nogueira Rangel, Patricia Ferreira Coelho e Vanessa Ribeiro Teixeira

23. **Alfabetização visual como inclusão social** 323
Daniele Ribeiro Fortuna, Joaquim Humberto Coelho de Oliveira e Maria da Consolação do Carmo Lopes
24. **Análise da experiência de docentes de religiões afrobrasileiras** 333
Marcos Porto Freitas da Rocha e José Geraldo da Rocha
25. **Análise da linguagem dialetal em *No Longer at Ease* e sua tradução para a língua portuguesa** 346
Laura de Almeida
26. **Análise das práticas discursivas e interacionais dos participantes de entrevista televisiva a partir dos postulados goffmanianos da sociolinguística interacional** 356
Sineide Gonçalves e Adail Sebastião Rodrigues Júnior
27. **Aquisição da linguagem escrita x fracasso escolar: algumas questões** 381
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima, Jurema Lopes Rosa e Caroline Delfino dos Santos
28. **As anotações de aulas dos estudantes universitários: um gênero textual** 399
Dilcéia Almeida Sampaio
29. **As identidades linguísticas de professores e alunos e suas relações com a norma culta e a variação linguística** 405
Mariana Mendes Correa da Costa e Clézio Roberto Gonçalves
30. **As orações correlatas em títulos de notícias**..... 418
Priscilla Gevigi de Andrade Majoni e Violeta Virginia Rodrigues
31. **As orações interrogativas indiretas em fábulas de Fedro** 440
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Paulo Fernando Moreira Pinheiro
32. **As variações linguísticas nos fóruns virtuais da educação a distância** 447
Rosilani Balthazar da Silva, Samara Moço Azevedo, Thaíse dos Santos Soares Siqueira, Rozana Quintanilha Gomes Souza e Amaro Sebastião de Souza Quintino

33. **Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Aya-
la: vida e obra 460**
Beatriz Cordeiro Carvalho, Daniele Ribeiro Fortuna e Allan Torres
34. **Colocação pronominal das dificuldades do autor às ações do re-
visor 475**
Ricardo Santos David
35. **Como ensinar língua inglesa para crianças não alfabetizadas .. 487**
Ricardo Santos David
36. **Como se aprende ou não gramática na escola de um ponto de
vista 496**
Ricardo Santos David
37. **Cruce de Fronteras: o deslocar e suas consequências na
(re)construção identitária 509**
Viviane Medeiros Macedo e Ana Cristina dos Santos
38. **Da corte para o sertão: o campo lexical dos utensílios de co-
zinha 525**
Celina Márcia de Souza Abbade e Liliane Lemos Santana Barreiros
39. **Derrida e Cruz e Sousa: a desconstrução poética 541**
Juan Marcello Capobianco
40. **Desenvolvimento da leitura por meio do ensino de fábulas .. 558**
Vanda Maria Pereira de Assunção Bilio e Bruno Gomes Pereira
41. **Diálogos entre história e literatura 568**
Tatiana Souza e Sweder Souza
42. **Discurso astrológico: condições de produção no horóscopo da
Revista Claudia 577**
Ana Júlia Tavares Staudt
43. **Divergências gramaticais e o seu impacto em concursos pú-
blicos 587**
Luana Aparecida Galvão
44. **Do gênero textual dissertação escolar ao ensaio escolar: uma
nota sobre essa transformação 605**
Ricardo Santos David

45. **Docência na contemporaneidade: desafios para docentes no ensino superior** 621
Ricardo Santos David
46. **Edição crítico-genética do poema "Terra de Promissão", de Eulálio Motta** 628
Pâmella Araujo da Silva Cintra e Patrício Nunes Barreiros
47. **Edição crítico-genética do poema "Carnaval de Mundo Novo", de Eulálio Motta** 643
Maria Rosane Vale Noronha Desidério e Patrício Nunes Barreiros
48. **Edição e caracterização de dois documentos do século XVIII da Capitania da Bahia** 658
Maria Ionaia de Jesus Souza
49. **Edição semidiplomática de um inventário do século XX** 674
Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
50. **Edição semidiplomática do século XIX de escritura pública de terras** 685
Hilariana Santana da Silva Ferreira e Noely da Silva Pereira Ribeiro e Jeovania Silva do Carmo
51. **Elementos da terminologia toponímica** 691
José Pereira da Silva
52. **Elementos para um catálogo brasileiro de literatura grega (1837-2016): Homero e Platão (I)** 702
Eduardo Tuffani
53. **Emília no país da sociolinguística: um olhar sob a ótica da variação linguística para a obra de Monteiro Lobato** 732
Matheus Silva Lima Motta e Solimar Patriota Silva
54. **Estratégias de leitura do gênero conto de terror na abordagem do interacionismo sociodiscursivo** 748
José Ricardo Carvalho
55. **Experiência entre literatura e história: a compreensão do Rio de Janeiro da Belle Époque por Olavo Bilac** 756
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima e Jéssica Carvalho
56. **Fantasia feminista: análise das personagens femininas na obra de O Senhor dos Anéis** 763
Adriana Mota Bastos, João Carlos Jeck e Flavia Cunha

57. **Gêneros textuais, tecnologia e ensino de português para falantes de outras línguas** 787
Angela Marina Bravin dos Santos e Arthur Lima de Oliveira
58. **Gramática da língua portuguesa: análise do ponto de vista científico e ideológico** 795
Ricardo Santos David
59. **História contada: a narrativa realista afetiva e ficcional da crônica Shangri-Lá da comunidade pesqueira de Arraial do Cabo** 802
Manuela Chagas Manhães e Analice Martins
60. **Ideologia e dialogismo: Mikhail Bakhtin história e conceitos que cabem na sala de aula** 814
Ricardo Santos David
61. **Implícitos e pressupostos: a análise de letras de música entre universitários** 832
Daniel de Andrade e Rodrigo Gomes
62. **Infância e literatura: tecendo memórias** 847
Marluce Moraes dos Santos e Vera Lucia Teixeira Kauss
63. **Ler é retirar as máscaras dos textos** 855
Ivana Quintão de Andrade
64. **Línguas em contato: sobre o parâmetro do sujeito nulo** 873
Onilma Freire dos Santos
65. **Literatura: poética e humanização**..... 903
Cristina Prates
66. **Marcuschi e o continuum tipológico**..... 911
José Mario Botelho
67. **O acusativo latino vulgar: uma visão diacrônica sobre a formação das palavras portuguesas** 924
Luiz Gomes de Oliveira Neto
68. **O campo lexical do racismo nas *hashtags* presentes em redes sociais** 932
Marcos André Queiroz de Lima
69. **O comportamento do advérbio nas construções médias do português brasileiro: revisitando suas características** 946
Jilvan Evangelista da Silva e Edivalda Alves Araújo

70. **O discurso do preconceito contra o negro: análise de tiras e proposta didática para os anos finais do ensino fundamental** 960
Leandro Sant'Anna da Silva Guimarães e Roberta dos Santos de Oliveira
71. **O entrelaçamento das teorias que embasam a aquisição da linguagem a partir de suas concepções epistemológicas fundamentais** 975
Gracyella Gonzaga Arantes e Nataniel dos Santos Gomes
72. **O escultor de si: interfaces entre semiótica e literatura no conto "Judas-Asvero", de Euclides da Cunha** 997
Luis Fernando Ribeiro Almeida, José Guilherme de Oliveira Castro e Lucilinda Ribeiro Teixeira
73. **O léxico latino terminológico: relações de precisão** 1015
Thiago Soares de Oliveira
74. **O mito de júpiter e a questão do incesto no apologético de tertuliano: mito e questões de tradução** 1026
Luís Carlos Lima Carpinetti
75. **O onoma indígena na nomeação dos quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano** 1039
Ayesk de Jesus Machado e Maria da Conceição Reis Teixeira
76. **O processo avaliativo em educação a distância** 1051
Thereza Cristina de Souza Lima
77. **O texto coletivo como ferramenta de trabalho na aquisição da linguagem escrita** 1068
Caroline Delfino dos Santos
78. **Ortografia no ensino fundamental: uma análise na produção textual** 1085
Juliete Maganha Silva, Laiz Lima Moraes e Francisco Elias Simão Merçon
79. **Os deveres filosóficos nas *Epistulae Morales ad Lucilium*, de Sêneca** 1102
Luís Carlos Lima Carpinetti e Mauri Alves Monteiro

80. **Os Glossaria Linguarum Brasiliensium (1863) na historiografia da linguística** 1128
Leonardo Ferreira Kaltner
81. **Os Lusíadas: a mentalidade europeia sobre as navegações do novo mundo e a história trágico marítima** 1134
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Daniel de Assis Soares
82. **Paixões pelas histórias das ruas do Rio de Janeiro sob o olhar de Aureliano Restier e Brasil Gerson** 1146
Cristina da Conceição Silva e José Geraldo Rocha
83. **Potencialidades da pesquisa colaborativa e sua aplicação na educação** 1159
Maria de Fátima de Mello
84. **Prática de leitura e de escrita no CECA/CEJLL e UNICA-RIOCA** 1171
Renata da Silva Barcellos
85. **Produção sociolinguística na favela: oralidade e escrita como produtos de práticas sociais locais** 1180
Fábia de Castro Lemos e José Carlos Sebe Bom Meihy
86. **Religiosidade e fé nas composições de Edson Gomes: marcas discursivas** 1190
Geórgia de Castro Machado Ferreira Santos
87. **Salvo Montalbano e o Manifesto da Cozinha Siciliana: o Cardápio de Montalbano** 1205
Gisele Maria Nascimento Palmieri
88. **Sistematização da literatura contemporânea** 1217
Camillo Cavalcanti
89. **Supervisão educacional e a escola: a hora da escolha** 1231
Osmeire Pinheiro de Matos, Angela Roberti e Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima
90. **Tecnologias de comunicação e informação no ensino das ciências exatas: entre a tecnofilia e a tecnofobia** 1240
Marcelo Cunha e Margarethe Born Steinberger-Elia
91. **Textos, contextos e intertextos da tropicália** 1262
Maria Lúcia Mexias-Simon

92. **Transitividade de verbos psicológicos: uma abordagem funcionalista** 1288
Joana Angelica Santos Lima
93. **Transmissão dos textos do teatro de cordel na Bahia: estudos filológicos e linguísticos** 1298
Rosa Borges dos Santos
94. **Um pouco de Chico Buarque e Vinícius de Moraes: exemplos onde o amor romântico respira na racionalização da pós-modernidade** 1315
Manuela Chagas Manhães
95. ***Um Sopro de Vida*: considerações acerca do processo de criação e transmissão da obra de Clarice Lispector** 1328
Nathally Regina Monteiro Nunes Campos
96. **Uma carta na manga: o uso de jogos no desenvolvimento da oralidade de língua inglesa** 1351
Solimar Patriota Silva e Julia Wundrach Pinto

**A CATEGORIZAÇÃO LINGÜÍSTICA DO LATIM
NA ATUALIDADE:
UMA QUESTÃO CONTROVERSA**

Camilla da Silva Mendes (IFF)

camillamendes12@hotmail.com

Nathalia Reis de Medeiros (IFF)

nathalia.reism@gmail.com

Thiago Soares de Oliveira (IFF e UENF)

so.thiago@hotmail.com

RESUMO

A língua latina, oriunda de um tronco chamado itálico, pertencente à família indo-europeia. Ainda que tenha dado origem a tantas outras línguas, tem sido motivo de questionamento em relação à sua atual situação dentro da classificação linguística. Diante disso, o objetivo traçado neste trabalho, resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Instituto Federal Fluminense, especificamente, no Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens, consiste em abordar os conceitos de língua viva, morta, extinta e hipotética com o intuito de analisar, a partir de abordagens históricas, qual dos conceitos mencionados se aplica à língua latina.

Palavras-chave: Língua latina. Classificação linguística. Gramática histórica.

1. Introdução

A discussão sobre o latim ser ou não uma língua morta é algo pertinente, principalmente nos estudos de letras. Acerca desse assunto, é possível encontrar diferentes pontos de vista, porém, independentemente de sua definição, no século XXI, é imprescindível saber que o conhecimento de latim se faz necessário para o aprofundamento de muitas línguas românicas, inclusive o português. Deve ainda ser ressaltado que tal disciplina, quando ensinada na graduação de letras, não deve ser encarada como saudosismo ou afins, e sim como algo de suma importância para um completo aprendizado.

Além do conceito de língua viva e morta, há também os conceitos de língua hipotética e extinta, a serem analisados como possíveis opções para a classificação do latim. Esse trabalho visa mostrar a dificuldade existente de situar a língua latina dentro de uma categorização linguística estanque, já que ora desponta como língua viva, ora como língua morta. Nesse caso, tenta-se responder à seguinte questão-problema: qual seria a classificação linguística atual do latim? Para isso, na segunda parte do es-

tudo, consta uma reflexão que procura relativizar os termos em busca de uma melhor adequação da língua.

Busca-se entender, além dos conceitos apresentados, o significado de cada termo abordado, esclarecendo impasses como a frequente confusão entre língua extinta e língua morta que, como será visto ao longo deste trabalho, são definições diferentes. Tais concepções e reflexões serão respaldadas em autores como Evani de Carvalho Viotti (2008), Vera Lúcia Anunciação Costa (1996), Thaís Cristófaros-Silva (2002), Mário Eduardo Viaro (2013) e outros que se dedicam ao estudo do latim e suas vertentes.

No mais, o trabalho a seguir também explicará, a reboque, as diferentes possibilidades na qual uma língua pode se encaixar, bem como qual delas seria a que melhor se aplica à língua latina, uma vez que não é possível garantir a sua definição exata devido à própria controvérsia entre os autores. Obviamente, a conclusão apresentada não deve ser encarada como um veredicto para a questão-problema do artigo, já que não se pretende esgotar o assunto, mas levantar reflexões teóricas sobre ele.

2. *Conceitos e abordagens preliminares*

A língua é uma parte definida e essencial da linguagem. Pode ser considerada como um produto social e também um conjunto de convenções necessárias estabelecidas e usufruídas por um determinado grupo social em prol da linguagem, ou seja, da comunicação. Em abordagem estruturalista, Ferdinand de Saussure (1973) aponta que a língua é a norma para todas as manifestações que competem à linguagem. Logo, pode ser compreendida como um fenômeno que vai além do domínio individual. Ela é um produto de uma comunidade (VIOTTI, 2008). Segundo Napoleão Mendes de Almeida (2005), uma língua pode ser classificada como viva, morta ou extinta.

Passando, a princípio, à explicação sistemática dos conceitos apresentados por Napoleão Mendes de Almeida (2005), é necessário observar que uma língua viva é passível de mudanças devido ao tempo, além de situações de diversas ordens, e que tal processo não para nunca. Isso torna a língua viva uma entidade mutável e heterogênea, dinâmica, por assim dizer, podendo ser caracterizada, pois, como aquela que é usada como instrumento contínuo de comunicação entre os indivíduos de uma determinada nação (COSTA, 1996), ou seja, é a língua "atualmente

falada por um povo ou tribo" (ALMEIDA, 2005, p. 18), como o português, o francês, o italiano etc.

Ocorre que a língua viva é de fato heterogênea e apresenta um dinamismo inerente, o que permite dizer que, dentro de tal idioma, podem existir formas distintas, que variam e podem ser descritas e analisadas cientificamente. Aliás, essa variação é um "fenômeno universal e pressupõe formas linguísticas alternativas denominadas variantes" (MOLLICA, 2013, p. 9), que podem ser observadas de modo contextualizado, levando-se em conta o local, a classe social, a idade, o gênero do falante da língua viva, além de outros aspectos também importantes e que se referem a traços próprios dos falantes.

Nesse sentido, no ambiente onde se desenvolve uma língua viva a homogeneidade é ficcional, não real. Conforme, pontua John Lyons (2011), não se pode crer ou pressupor que todos os indivíduos falem exatamente a mesma língua dentro de uma comunidade linguística. Isso ocorre porque a língua viva admite muitas facetas, que podem observadas por meio da pronúncia, da gramática e do vocabulário do falante, por exemplo, além de diferenças linguísticas bastante óbvias como o sotaque do indivíduo e o dialeto manejado na região.

Imaginando, pois, a língua portuguesa que se manifesta no Brasil, percebe-se que existem várias nuances que são peculiares ao português, as que se apresentam dentro de um quadro amplo de características que abrange as línguas vivas em geral. Assim, o português comporta distinções internas na forma de falar, por exemplo, por causa da heterogeneidade que é inerente a uma língua viva, dinâmica e mutável, diferentemente do que ocorreria como uma língua morta, por suas próprias características.

O fato de que algumas línguas desaparecem ao longo do tempo é conhecido. Isso se aplica ao caso das línguas clássicas, como o latim e o grego. É importante ressaltar, porém, que as causas relacionadas ao desaparecimento, extinção ou morte de uma língua não estão diretamente ligadas a aspectos linguísticos. Passando agora à morte de uma língua, sabe-se que esta se dá de maneira tão abrupta que, em geral, não é possível identificar exatamente os seus estágios de desaparecimento. Nesse sentido, serão apresentados a seguir alguns casos de morte da língua que foram apontados pela estudiosa do assunto Thaís Cristófar-Silva (2002).

O primeiro caso de morte de uma língua se aplica às situações em que o pesquisador não pode investigar o processo de desaparecimento

desta, devido ao fato de existirem poucos falantes vivos de tal língua. Sendo assim, há uma grande dificuldade em recolher materiais de estudo para que seja feita uma definição mais exata. Já o segundo caso está associado a uma opressão política imposta aos falantes de determinada língua, como ocorreu em El Salvador, país onde os falantes do *lenca* e do *cacaopera* tiveram de parar de fazer uso de sua língua materna. Tais falantes foram reprimidos e dizimados. Os sobreviventes, por sua vez, deixaram de falar a sua língua para não serem mais reconhecidos como parte daquele grupo étnico. O terceiro caso, por seu turno, é marcado pelo fato de a língua não ser mais usada de maneira coloquial, mas apenas em situações de ritual, mesmo que seja normal o uso de alguns itens do léxico, cujo conteúdo semântico não é reconhecido verdadeiramente pelos eventuais praticantes. (CRISTÓFARO-SILVA, 2002)

Com base nos três casos apresentados, é possível dizer que não é tão simples definir uma língua como morta, já que se fazem necessárias diversas percepções. Todavia, os exemplos citados mostram que é mais comum conviver com uma língua morta do que se imagina. A questão da morte de uma língua é muito mais complexa e envolve inúmeros questionamentos como: É morta a língua não falada, mas escrita? É morta a língua oficial de um país, ainda que a nação não tenha falantes nativos? É morta a língua que sobrevive no uso constante do léxico corrente, mesmo que os falantes não reconheçam tais itens lexicais como de outro idioma?

Tomando o latim como exemplo, sabe-se que é escrito, embora praticamente não falado; é língua oficial do Vaticano, mas não tem falantes nativos; sobrevive no léxico corrente, mas os falantes às vezes não reconhecem os traços latinos. Consoante Napoleão Mendes de Almeida (2005, p. 18), uma língua é considerada morta quando "não é usada por nenhum povo ou tribo, mas sobrevive em documentos". Aliás, o autor cita o latim como língua morta, desconsiderando que tal língua é atualmente cultivada de diversos ambientes, acadêmicos ou não, não dependendo exclusivamente de uma sobrevivência em documentos antigos (SANTOS SOBRINHO, 2013). Trata-se, na verdade, de um caso bastante peculiar.

Sobre a extinção de uma língua, não é comum encontrar em estudos a explicação desse processo. Em geral, os casos são apenas citados, sem preocupação com maiores delongas explicativas. Na tradição norte-americana, por exemplo, foi notada a importância da documentação das línguas, uma vez que elas estavam desaparecendo. O obstáculo da situação se encontra no fato de que o interesse da documentação não era o processo de extinção, e sim a descrição linguística dos falantes cujas lín-

guas iriam desaparecer. Todo o problema descrito implica diretamente a explicação do que seria uma língua extinta, visto que o material de estudo é escasso devido à falta de interesse. (CRISTÓFARO-SILVA, 2002)

Sobretudo, faz-se necessário ressaltar que língua extinta é diferente de língua morta, e ambas não devem ser confundidas. A língua pode ser considerada extinta uma vez que não é mais utilizada nem se faz necessário esforço para aprendê-la. Nota-se que o mesmo não ocorre com a língua morta. É possível dizer que uma língua extinta é uma língua apagada na qual não se encontram sequer falantes vivos. Um exemplo de língua extinta é o dalmático, falado na antiga Dalmácia e o rético, falado na Récia, que são línguas românicas atualmente extintas (VILAS BOAS & HUNHOFF, 2014). Nesse caso, além de não haver falantes nativos, tal língua não deixou literatura comprobatória de existência, ainda que se sabia ter existido.

Para Napoleão Mendes de Almeida (2005, p. 18), a língua extinta "não é falada nem deixou provas de sua existência", como é o caso das línguas supostamente faladas pelos etruscos e pelos celtas. Nesta definição, dificilmente poderia ser enquadrado o latim, já que, além da farta literatura que atesta a sua existência, o idioma é adotado em várias searas do saber (direito, filosofia, teologia) e incentivado no ambiente universitário. Assim, de certa forma, o latim é manejado, não podendo ser comparado à língua etrusca. Eis, então, parte do problema classificatório do latim, que não seria precisamente classificado como morto nem extinto.

Há um Clube de Simulações da Universidade de São Paulo, relacionado à UNESCO, que divide o processo de extinção de uma língua em três, sendo o primeiro a extinção repentina, que ocorre quando há uma perda de um grupo completo e de maneira rápida; o segundo seria a extinção radical, que é parecida com o primeiro, porém, deixa alguns sobreviventes que, por fim, abandonam a sua língua, por não terem mais com quem utilizá-la; por último, a extinção gradual, que é o tipo mais comum e pode demorar gerações até que se alcance a inexistência. Devido ao seu caráter gradual, é possível encontrar trabalhos que possuíam o intuito de revitalizar o uso da língua ou, nos casos irreversíveis, registrá-la para que não desapareça por completo no campo fonético ou da escrita.

A língua, no geral, é uma parcela cultural que dá identificação a um lugar. Ela se torna um meio de expressão da identidade local e liga os falantes do passado, presente e futuro. Junto dessa suposta língua é pos-

sível encontrar conhecimento de mundo e experiência humana, por isso tem havido um contínuo esforço para evitar que determinadas línguas desapareçam. Há países inclusive adotando meios que inibem tal processo por meio da valorização de línguas minoritárias, como é o caso da União Europeia. (JONES, 2003)

Há ainda a denominação "língua hipotética", abordada por autores como Mário Eduardo Viaro (2013), Edwin Bucher Williams (1986), Joaquim José Nunes (1969), Bruno Fregni Bassetto (2010). É possível entender que tal termo se refere às línguas que não possuem documentos suficientes para a comprovação de sua existência, sendo necessário um estudo comparativo baseado em suposições. Como exemplo de língua hipotética, tem-se o indo-europeu, já que foi reconstruído com base em fragmentos heterogêneos e de época remota. Entretanto, denominar uma língua como hipotética não é tão simples como parece.

No século XVI, diante de algumas palavras parecidas existentes no latim, no grego e no sânscrito, despertou-se o interesse de alguns estudiosos, que se dedicaram à reconstrução linguística do que seria a "língua-mãe". No entanto, apesar dos esforços para chegar a uma língua responsável pela existência de todas as outras, o resultado previsto não foi alcançado. Através da noção de afiliação genética das línguas, foi possível estabelecer as chamadas famílias linguísticas, que constataam o parentesco existente entre as línguas. (VIARO, 2013)

Essa noção de afiliação genética das línguas, como explica Mário Eduardo Viaro (2013), torna-se tangível quando se percebe que o português provém do latim, e o latim, por sua vez, provém de um ramo hipotético denominado itálico. O itálico, por seu turno, provém de outro grupo hipotético ainda mais antigo, o indo-europeu, sendo ambos situados linguisticamente no campo da hipótese, já que não documentados, mas sim reconstruídas com base em comparações entre vocábulos de várias línguas. Não se trata, obviamente, de assunto que abranja a língua latina.

Reflexão: em qual conceito se encaixa o latim?

O latim é conhecido por ser a língua-mãe do idioma de diversos povos. Tal língua "vem de um grupo hipotético chamado itálico" (VIA-

RO, 2013, p. 107) e deu origem às chamadas línguas românicas¹, dotadas de características que comprovam essa relação.

Edwin Bucher Williams (1986) explica que, enquanto o latim clássico² se tornava uma língua morta, ou seja, seu uso era cada vez mais restrito, o latim vulgar³, modalidade linguística da qual se originou o português, seguia em desenvolvimento. Segundo o mesmo autor, o latim vulgar não cultivou uma grande literatura que pudesse comprovar sua existência, sendo então “uma língua reconstruída de fragmentos heterogêneos e em grande parte na base de hipóteses”. (WILLIAMS, 1986, p. 15)

Embora o latim na sua modalidade vulgar se tratasse de uma língua eminentemente falada e com pouca cultura literária, isso não o faz uma língua hipotética, visto que, consoante Edwin Bucher Williams (1986), há fontes comprobatórias da existência do latim, como os elementos populares, observações linguísticas nas modalidades do latim clássico e no medieval, elementos latinos presentes nas línguas de muitos povos e, principalmente, as próprias línguas românicas.

De modo contrário, a unidade primitiva que deu origem ao latim, o chamado indo-europeu, que é descrito por Joaquim José Nunes (1969, p. 3) como uma língua “falada por um povo sem história e cujo assento ou habitação a ciência ainda não conseguiu determinar”, trata-se de uma língua hipotética, uma vez que tudo o que se sabe a respeito dela advém de estudos comparativos entre diversas unidades linguísticas, a partir do que Mário Eduardo Viaro (2013, p. 107) denomina de “noção de afiliação genética das línguas”. Mário Eduardo Viaro (2013) traz em sua obra um exemplo claro de como ocorre tal estudo comparativo:

Tenhamos em mão as formas da primeira pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo do verbo ser nessas três línguas: em latim, *eram*, em grego, *ēn*, em sânscrito, *asam*. Aparentemente não há nada em comum, mas se sabemos que em grego há uma forma mais antiga, *hean*, e que o metaplasmo *ea* > *ē* é frequente no dialeto ático, pode-se chegar com facilidade à forma indo-europeia **esam*. (VIARO, 2013, p. 108)

¹ De acordo com Ismael de Lima Coutinho (1974, p. 42), as “línguas românicas são aquelas que conservam vestígios indeléveis de sua filiação ao latim no vocabulário, na morfologia e na sintaxe”.

² A modalidade latim clássico, segundo Edwin Bucher Williams (1986, p. 15), era “a língua das classes cultivadas”.

³ A modalidade latim vulgar, segundo Edwin Bucher Williams (1986, p. 15) era “a língua do povo”.

Observando o exemplo de comparação acima, percebe-se que há grande dificuldade em reconstruir uma língua com base em hipóteses. Esse tipo de estudo requer conhecimento histórico e linguístico, uma vez que é necessário recorrer a vários idiomas, analisá-los historicamente, recorrer a metaplasmos com intuito de explicar possíveis mudanças ao longo do tempo e, enfim, comparar cada aspecto linguístico dos vocábulos selecionados, como o ocorrido com o verbo “ser”.

Dessa forma, é possível dizer que tal noção de afiliação entre línguas é algo exequível e possibilita reconstruir uma língua desconhecida que deu origem a tantas outras. Logo, entende-se que o termo “língua hipotética” pode ser usado para referir-se ao indo-europeu e não ao latim, o qual, embora faça parte da família indo-europeia, não comporta tal terminologia, uma vez que não é uma língua alcançada através de uma reconstrução comparativa com base em hipóteses.

Outro termo problemático utilizado para se referir ao latim é o de “língua extinta”. Entretanto, Leland McCleary (2009, p. 11) explica que a extinção de uma língua ocorre quando deixam de usá-la, “e quando os últimos falantes daquela língua morrem, a língua também morre. Se a língua é escrita, ainda podemos saber algo sobre ela, mas a maioria das línguas não tem escrita e, quando morrem, desaparecem para sempre”.

Em suma, para que uma língua seja considerada extinta, é necessário que não haja mais nenhum falante vivo, assim como uma determinada espécie que é extinta quando o último ser vivo pertencente a ela deixa de existir. A partir dessa definição de língua extinta, percebe-se que tal fenômeno também nunca ocorreu com o latim, visto que ele ainda é praticado em áreas como a ciência, a igreja e resgatado de inúmeras formas, as quais serão vistas mais a diante. Além do mais, por se tratar de uma língua não ágrafa, o latim (clássico) deixou diversos elementos que comprovam a sua existência, assim como farta literatura escrita.

Para fins de exemplificação, Bruno Fregni Bassetto (2013) aponta que a única língua românica morta é a dalmática, falada na região da antiga Dalmácia, uma província romana. Entretanto, entende-se que tal língua se encaixa melhor na definição de língua extinta dada por Leland McCleary (2009), uma vez que o último falante do dalmático morreu no dia 10/06/1898, data também considerada como o dia de seu desaparecimento. Mário Eduardo Viaro (2013) também apresenta outros exemplos de línguas extintas, tais como o sânscrito, o tocário e o hitita.

Confusões entre os termos língua morta e extinta são comuns, visto que ambos indicam que a língua não é mais usada no cotidiano de nenhum povo, porém há diferenças entre esses conceitos, comprovadas a partir dos três casos de morte de uma língua apresentados por Thaís Cristófar-Silva (2002) e a definição de língua extinta para Leland McCleary (2009). O que é interessante entender aqui, é que o termo língua extinta não se aplica ao latim, pois se trata de uma língua que possui escrita e tem parte do seu léxico constantemente resgatado por praticantes de outras línguas, ainda que em rituais religiosos e documentos bastantes específicos.

O latim, contudo, também não pode ser referenciado como uma língua viva, a partir do momento em que ela não é mais usada por uma comunidade como meio de comunicação, seja escrita seja oral. Em outras palavras, não se faz necessário aprender a língua latina para viajar a algum lugar, nenhum estabelecimento possui o compromisso de se comunicar por meio dela e, obviamente, o mesmo não ocorre com as demais línguas como o português, o francês e as outras neolatinas. Sabe-se que, no Vaticano, a língua oficial é a latina, utilizada em documentos oficiais e religiosos, devendo ser ressaltado, todavia, que não há nativos da língua, uma vez que não ocorrem nascimentos no país.

Embora o latim não possa ser considerado uma língua viva devido aos motivos apresentados acima, defini-lo como língua morta parece no mínimo injusto, e isso porque o idioma é um dos mais estudados no mundo. Os especialistas atribuem esse interesse ao aprendizado do latim por ser uma porta para as raízes comuns da cultura europeia (KLUEM-PERS, 2006). Aliás, um fato interessante a respeito dessa língua que supostamente é considerada como morta é que recentemente fora lançado pelo Vaticano um dicionário contendo novas palavras latinas⁴.

Ora, se levado em consideração apenas o critério de utilização de uma língua no âmbito da informalidade, consoante aponta Thaís Cristófar-Silva (2002), de fato o latim deveria ser classificado como uma língua morta. Ocorre que a língua latina tem sido, com demasiado esforço, cultivada em ambientes específicos, geralmente acadêmicos, sendo utilizada coloquialmente na fala (SANTOS SOBRINHO, 2013). Contudo, como isso ocorre em espaços artificialmente cultivados para tanto, emer-

⁴ O latim fora inicialmente falado na era antes de Cristo, logo muitas palavras usadas no atual vocabulário não possuem seus respectivos significados na língua latina.

ge a questão da não existência de um falante verdadeiramente nativo da língua.

Mesmo convivendo diariamente com os praticantes das línguas românicas, herdeiras comprobatórias da existência do latim, a razoável quantidade de léxico manejada pelos falantes não parece ser reconhecida de fato por eles. Note-se que, normalmente, a língua latina é utilizada em áreas técnicas, nas quais a precisão conceitual é condição importante, como o direito, a biologia, a taxonomia da fauna e da flora, a química, etc. Não parece que itens lexicais esparsos na fala e na escrita dos indivíduos sejam suficientes para atestar a vida de uma língua. De modo análogo, dados o uso constante e corrente do léxico latino, como se pode ver em produtos de supermercados e marcas comerciais, e a utilidade técnica em virtude de ser uma língua precisa e menos sujeita às ações do tempo, também não se pode atestar com veemência a morte do latim.

Para a língua portuguesa, é fato que o latim é de suma importância, uma vez que esta é a sua raiz, que se faz muito presente no cotidiano, nas áreas acadêmicas e também sociais, o que significa que o latim não é importante apenas para o aprofundamento do conhecimento do português, mas também em diversos seguimentos da vida, inclusive para o raciocínio lógico e intelectual, como aponta Napoleão Mendes de Almeida (1992).

De qualquer forma, com base nos três casos de morte de língua definidos por Thaís Cristófar-Silva (2002), já apresentados no primeiro tópico deste trabalho, pode-se observar que o latim mais se aproxima, não de forma taxativa, ao terceiro caso: a língua não é mais usada de maneira coloquial, apenas em situações de ritual. Entretanto, é usual aparecerem itens do léxico latino fora dos rituais religiosos, ainda que, em geral, os falantes não possuam conhecimento de etimologia da palavra. Na verdade, os participantes dos rituais religiosos, em sua maioria, não possuem o conhecimento do conteúdo semântico que é proferido em tais rituais.

Além dos comentários apresentados evidenciando que o latim não é uma língua viva, há ainda uma impressão de que o estudo do latim jamais será recuperado em sua totalidade devido às próprias circunstâncias das políticas educacionais atuais⁵. No entanto, isso não inclui as universi-

⁵ Atualmente, o ensino médio tem sido alvo de diversas reformas educacionais, sendo que muitas áreas do saber têm sua carga horária reduzida, o que levanta a hipótese de que a língua latina de fato não voltará ao currículo do ensino básico, como o era até meados do século XX.

dades, que mantêm cursos que fomentam o aprendizado da língua como um meio de compreensão das bases históricas das línguas românicas, dos termos técnicos utilizados no meio jurídico, de conhecimentos de cunho teológico e filosófico etc.

Por fim, o que se observa é que há um impasse na definição exata da língua latina, isso porque tanto defini-la como viva quanto defini-la como morta parecem extremismos. Como é possível uma língua morta criar um novo dicionário? Como é possível uma língua morta ainda ser utilizada em tantos estudos atuais? Como se explica o crescente interesse no estudo do latim em países que sequer o têm como língua originária? Ao que parece, é difícil classificar uma língua que possui contornos de viva, porém não mais falada, pelo menos não de maneira corriqueira.

3. Conclusão

Após uma reflexão a respeito dos inúmeros conceitos para enquadramento do latim, entende-se que há real dificuldade em determinar o que o idioma vem a ser devido a questionamentos tais como: o significa de fato que uma língua está em uso? Pode-se considerar que o latim está em uso, mesmo que o falante não reconheça o significado do léxico? A vida e a evolução de uma língua podem ser provadas pela publicação de um glossário como novas terminologias latinas, por exemplo?

Com base em autores como Thaís Cristófar-Silva (2002) e Mário Eduardo Viaro (2013), que abordam, respectivamente, os termos língua extinta e hipotética, é possível descartar tais definições, já que a primeira se trata, em geral, de línguas que deixam de existir quando o seu último falante morre; a segunda, de línguas que são reconstituídas com base em hipóteses devido à falta de documentos que comprovem sua existência. Logo, esses dois casos não se aplicam ao latim, visto que, apesar de não existirem falantes nativos, existem os praticantes eventuais da língua nos dias atuais, além de inúmeros documentos escritos em latim.

Na verdade, o grande impasse está entre os conceitos de língua viva e morta. Sobre língua viva, Vera Lúcia Anunciação Costa (1996) diz se tratar de um instrumento diário de comunicação, ou seja, uma língua viva é aquela que é utilizada no cotidiano dos falantes de uma nação e que se encontra em constante evolução. Isso remete ao fato de que o latim não é uma língua praticada como instrumento diário de comunicação de um povo, a não ser em situações específicas. Dessa forma, percebe-se

que o latim melhor se encaixa no terceiro caso de morte de uma língua apresentado por Thaís Cristófar-Silva (2002), que consiste no não uso de maneira coloquial, mas apenas em situações de ritual.

Assim sendo, com base no conteúdo pesquisado, parece que é inegável o fato de que os resquícios da língua latina, seu legado e sua história estão presentes no meio social e, mesmo sendo uma língua aparentemente estática e sem nativos, ainda contribui sobremaneira com a cultura neolatina, estando presente em várias áreas do conhecimento, especialmente pela não propensão a mudanças, diferentemente do que ocorre com uma língua viva. De qualquer forma, devido a tantas especificidades, há dificuldade em delimitar qual seria a melhor classificação para o latim, e é por isso que não se pretende esgotar o assunto com este trabalho, mas sim contribuir para o enriquecimento dos estudos acerca da importância da língua latina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*: curso único e completo. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*, vol. I - história externa das línguas românicas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

_____. O extinto veglioto no contexto românico. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 24, 1º. Sem, p. 20-38, 2013. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/24/Idioma24_a02.pdf>. Acesso em: 25-01-2017.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 12, p. 51-59, 1996. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100005>. Acesso em: 25-01-2017

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. Morte de língua ou mudança linguística? – Uma revisão bibliográfica. *Revista do Museu Antropológico - UFG*. Goiás, vol. 5-6, n. 1, p. 55-73, 2002. Disponível em:

<<http://www.projetoaspa.org/cristofaro/publicacao/pdf/mudancalgtca-goias-2002.pdf>>. Acesso em: 26-01-2017

JONES, Meirion Prys. *As línguas ameaçadas de extinção e a diversidade linguística na União Europeia*. Direção-Geral das Políticas Internas. 2003. Disponível em:

<<http://www.europarl.europa.eu/committees/en/supporting-analyses-search.html>>. Acesso em: 07-02-2017.

KLUEMPERS, John. Língua morta, porém popular. *Deutsche Welle*, s/p, 2006. Disponível em:

<<http://latim.paginas.ufsc.br/files/2012/06/Li%CC%81ngua-morta.pdf>>. Acesso em: 26-01-2017.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Trad.: Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MAGRINI, Daniel Ferreira; PEREIRA, Danuzia dos Anjos; ZACARIAS Pedro Henrique de Souza; YOUNG, Chloé Rocha. Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura. (UNESCO). Simulação Diplomática. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009. Disponível em:

<<http://stoa.usp.br/csusp/files/1560/8684/Guia+de+Estudos+-+UNESCO+PAX+2009.pdf>>. Acesso em: 27-01-2017.

MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXT0-BASE_Sociolinguistica.pdf>. Acesso em: 28-01-2017.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: ____; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NUNES, Joaquim José. *Compêndio de gramática histórica*. 7. ed. Lisboa: Clássica, 1969.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante dos. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção*. 2013. Tese (Doutorado). – Programa de Pós-graduação em Língua e

Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/te-ses/2013/28001010078P1/TES.PDF>>. Acesso em: 27-01-2017.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

VIARO, Mário Eduardo. *Manual de etimologia do português*. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2013.

VILAS BOAS, Cristiane Max Serra; HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Um estudo sobre a origem da língua portuguesa: do latim à contemporaneidade, contexto poético social. *Revista Moinhos*, vol. IV, p. 33-45, 2014. Disponível em:

<http://www.unemat.br/revistas/moinhos/media/files/um%20estudo%20sobre%20a%20origem%20da%20l%20c%20g%20ngua%20portuguesa_%20do%20latim%20c%20contemporaneidade,%20contexto%20po%20tico%20e%20social.pdf>. Acesso em: 08-02-2017.

VIOTTI, Evani de Carvalho. *Introdução aos estudos linguísticos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf>. Acesso em: 07-02-2017.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português*. 4. ed. Trad.: Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

A CONSTITUIÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO PELA NARRATIVA NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Manuela Chagas Manhães (UENF e UNESA)

manuelacmanhaes@hotmail.com

Júlio Ramos Esteves (UENF)

Julioesteves46@yahoo.com.br

RESUMO

Este presente artigo trata da importância da identidade cultural nas comunidades tradicionais. Desse modo, pretende-se realizar uma abordagem que privilegia a socialização humana, calcada na compreensão da cultura como instrumental de significação, partindo do pressuposto que toda realidade é visualizada através de representações. Busca-se aproximar da identidade como processo, da percepção da realidade cultural, de como se dá a transmissão de modos apreendidos, as relações simbólicas e, principalmente, a valorização cultural. Tais questões estabelecem a relação entre a construção da identidade individual e o sentimento de pertencimento das comunidades tradicionais. Neste aspecto, compreendendo que a identidade do sujeito social seja consideravelmente delineada, no sentido de representar a realidade objetiva na qual está localizada, cada pessoa é mais ou menos aquilo que se supõe que seja, quando consideramos a condição da socialização que produziu tal identidade. Por isso, entendemos que a identidade seja uma das questões fundamentais que, norteia as ações sociais, sua organização e manifestação no espaço público, assim como a formação dos indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos, ou seja, estes indivíduos são socializados para viver em um grupo determinado internalizando valores, linguagem, costumes, ritos, regras, expressões culturais: tudo aquilo que permite que o identifique. É um sujeito social definido pela cultura e pelo grupo a que é membro, se identificando com seus pares pelo sentimento de pertencimento, favorecendo a existência e a perpetuação do grupo em si, fortalecendo não só a sua historicidade, mas sua relação direta com a sociedade e a realidade social que está inserida.

Palavras-chave:

Sentimento de pertencimento. Identidade cultural. Comunidades tradicionais.

1. Introdução

Este presente artigo busca entender como a identidade cultural é um eixo norteador para que haja o reconhecimento entre os membros das comunidades tradicionais que enfrentam as adversidades e transformações ocasionadas pela globalização e seu dinamismo econômico e todas as consequências que provocam na vida social mudanças rápidas tanto no meio ambiente quanto nas atividades vistas como tradicionais assim como nas suas próprias identidades.

Trata-se de um estudo calcado na compreensão da cultura como instrumental de significação e partindo do pressuposto que toda realidade é visualizada através de representações. Distanciando-se de uma concepção elitista de cultura, associada à acumulação de conhecimentos, à uniformidade de padrões transmitidos e à racionalidade individualista. Busca-se se aproximar da identidade como processo, da percepção da realidade cultural, de como se dá a transmissão de modos apreendidos, as relações simbólicas e, principalmente, a valorização cultural. Partindo desses pressupostos, e é de suma relevância estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos, especialmente ao tratarmos dos grupos sociais conhecidos e considerados como comunidades tradicionais.

Neste sentido nos perguntamos como estes indivíduos podem buscar a justiça e a sua legitimação no território brasileiro para que possam estar inclusos não só em sistemas legais que incorporam a equidade social, mas que preservam a sua história, seus mitos, seus ritos e formas de expressões culturais, em suma: seu patrimônio cultural que vem se desgastando diante das dificuldades enfrentadas. Tais questionamentos nos levam a concordar com Júlio Ramos Esteves (2015) quando afirma a necessidade de fazer-se uma reflexão crítica sobre a justiça, para que possamos falar de democratização assim como a relevância da luta pelo reconhecimento para que haja o fortalecimento do sentimento de pertencimento, mas também da consciência social que está vinculada a solidariedade social entre os pares.

Para isso entendemos que autoidentificação nestas comunidades é um fator primário para que sejam consideradas legítimas na sociedade brasileira. Esta autoidentificação seria um primeiro passo junto ao Ministério da Cultura para seu reconhecimento como comunidade tradicional. Ou seja, seu modo de vida, atividades socioeconômicas, sua linguagem, passadas de geração e geração através da história oral assim como seus aspectos simbólicos, ritualísticos, seus costumes e tradições, suas narrativas, de uma maneira geral, suas expressões culturais estariam entrelaçados e dariam um sentido maior para esta comunidade: sua identidade e conseqüentemente, o sentimento de pertencimento entre os membros da comunidade tornando efetiva a luta pelo reconhecimento.

2. Desenvolvimento

Sabemos que para que as comunidades tradicionais sejam vistas como tais e terem como pleitear seu reconhecimento é, antes de mais nada, importante a sua autodefinição, entender o sentido de comunidade tradicional pesqueira que se faz viva na ação comunicativa, e, que traz consigo uma questão fundamental a sua atividade socioeconômica e sua construção sociocultural. Em outras palavras, os atores sociais estão imersos em seus grupos, e para que exista um movimento endógeno, é de suma importância o reconhecimento recíproco (HONNETH, 2009), por isso, a comunidade tradicional, utilizando como instrumento de comunicação e formação desse indivíduo, a narrativa, permite que haja identificação em si mesma, dando sentido a sua significação e sua representação no meio social, compostas, dessa forma, pela ação comunicativa na qual traz como fio condutor o reconhecimento social entre eles.

Ou seja, sabemos que além das questões simbólicas, refletidas no cotidiano desse segmento social que passa por processos de exclusão social, temos, na atualidade, diferentes enfrentamentos e dificuldades que percorrem o desafio para efetivação do reconhecimento destas comunidades tradicionais e que refaçam, ressignifiquem a história da sociedade brasileira democrática, garantindo a cidadania a partir da equidade social e da preservação das particularidades históricas da comunidade tradicional e, ainda, a memória coletiva baseada no que nos compõe: a diversidade cultural (GUIDDENS, 2002). Por isso que neste cenário atual é de extrema relevância pensarmos sobre essa comunidade tradicional (BAUMAN, 2003), sobre a constituição de suas narrativas e suas expressões formadas e formadoras da memória coletiva e de seu patrimônio histórico cultural e ainda das questões que emergem nos e dos conceitos de diversidade cultural, identidade cultural, e que são, consequentemente, traduzidas em seus discursos, na maneira que compõem as formas narrativas em seu cotidiano, reconhecida pelos e entre seus pares contribuindo para a fortalecimento do sentimento de pertencimento.

3. Identidade cultural e autoidentificação

Tendo como base o projeto de lei de iniciativa popular dos territórios pesqueiros, trazemos para nossa discussão informações fundamentais para que possamos realizar nossas reflexões sobre justiça ambiental, social e formação de expressões culturais e bens culturais. Este artigo é o resultado de um projeto de pesquisa em desenvolvimento que traz como

objeto de estudo as comunidades tradicionais, que compuseram o território brasileiro com a formação de suas identidades a partir de sua autoidentificação, o sentimento de pertencimento e suas atividades socioeconômicas, e lutam para que permaneçam vivas na sociedade brasileira em tempos tão dialéticos para sobrevivência das comunidades tradicionais na realidade social nacional.

Como foi dito para ser vista como comunidade tradicional e ter como pleitear seu reconhecimento a autodefinição é o primeiro passo, se reconhecer entre seus pares, lhe dá o sentido de pertencimento a um grupo específico, compartilhando seus universos simbólicos, seus padrões culturais, seus modos de vida, compactuando com suas especificidades e particularidades, e que geralmente trazem consigo uma questão fundamental a sua atividade socioeconômica e sua construção sociocultural. Identificar-se em si mesma, dando sentido a sua significação e sua representação no meio social. É preciso levantar suas expressões, mapeá-las e traduzir seus significados históricos, sociológicos, antropológicos e filológicos neste contexto de retalhos que vem sendo massacrados pelas problemáticas provocadas pela própria globalização. É necessário dar voz a este segmento social para que possamos falar pensar e promover a justiça ambiental e social, além da preservação de suas inúmeras histórias narradas, cantadas, desenhadas e pintadas, seus trabalhos artesanais que mediam o estar no mundo, que compõem de uma maneira macrossocial a diversidade da sociedade brasileira.

Portanto, sabemos que além das questões simbólicas refletidas no cotidiano deste segmento social que passam por processos de exclusão social, temos na atualidade diferentes enfrentamentos e dificuldades que percorrem o desafio para efetivação do reconhecimento destas comunidades tradicionais e que refaçam, ressignifiquem a história da sociedade brasileira democrática, garantindo a cidadania a partir da equidade social e da preservação de nossa história e memória coletiva baseada no que nos compõe: a diversidade cultural. Por isso que neste cenário atual é de extrema relevância pensarmos sobre esta comunidade tradicional e a constituição de suas expressões e de seu patrimônio histórico cultural e as questões que emergem nos e dos conceitos de diversidade cultural, identidade cultural, e consequentemente, justiça social e reconhecimento social.

Então, podemos observar a importância social da formação da identidade. É a identidade que diferencia os indivíduos, o que caracteriza como sujeito social, pessoa, ou como um grupo social. Ela é definida pe-

los conjuntos de atribuições de papéis sociais que todos nós desempenhamos em nosso dia-a-dia e, é determinada pelas condições sociais que são decorrentes da produção socioeconômica, pelos nossos ideais, comportamentos e formações. Neste aspecto, estamos identificando um sistema antropossociocultural⁶ que irá fomentar uma formação de identidades culturais, especificamente, na sociedade brasileira de acordo com sua história, com seus símbolos e toda uma gama de variáveis que influenciaram e se tornam formadoras de membros de grupos sociais, de comunidades tradicionais.

Isso significa dizer que, quando nos referimos, no caso, à identidade cultural, referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura nacional e específica que esta em nosso meio, que convivemos e absorvemos ao longo de nossas vidas. A cultura nacional é composta não apenas de instituições nacionais, mas também de símbolos e representações que iremos nos deparar em todos os momentos de nossas vidas. Por isso, é importante salientar que esta identidade não é uma identidade natural, biologicamente passada, mas sim, uma identidade constituída, ou melhor, uma diversidade de identidades construídas. Hall (2002, p. 15) nesse âmbito diz que: "uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza ações, quanto à concepção que temos de nós mesmos, da mesma forma que há a formação da memória coletiva".

É nesse aspecto que percebemos a importância da memória coletiva para a construção da realidade social, da realidade vivenciada na dinâmica social por cada sujeito social. Seriam versões contadas, interpretadas e que são de suma relevância para que os sujeitos sociais possam garantir a existência do grupo assim como de seu modo de vida e suas redefinições mediante as novas urgências, desafios, experimentações, dificuldades e necessidades sociais compartilhadas e formadoras da identidade cultural formada e formadora dos e pelos membros de uma comunidade tradicional.

4. *Identidade cultural e estima social na luta pelo reconhecimento das comunidades tradicionais*

Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1985, p. 228) salienta que a identidade é um elemento chave da realidade social subjetiva também, e

⁶ Termo utilizado por Edgar Morin, em seu livro *Cultura de Massa XX*, vol. II: Necrose (2001)

como toda realidade subjetiva esta numa relação dialética com a sociedade. A identidade é formada através de processos sociais. Uma vez formada, é mantida, modificada ou tem uma nova remodelagem provocada pelas relações sociais. Assim, Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1985, p. 230) afirmam que: "A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Os tipos de identidade, por outro lado, são produtos sociais *tout court*, elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva".

Concordamos com John Rawls (in ESTEVES), que há o estabelecimento do sentimento do respeito próprio, quando o sujeito social está imerso em alguma pequena associação ou grupo, no interior dos quais as atividades que são valiosas para elas sejam publicamente reconhecidas pelas outras pertencentes ao mesmo grupo ou associação. Isso significa dizer que um dos aspectos mais relevante para se criar este sentimento de pertencimento a uma associação ou grupo ou comunidade é o aspecto cultural e assim a base da constituição de sua identidade cultural.

Desse modo, é perceptível que a identidade do sujeito social seja consideravelmente delineada, no sentido de representar a realidade objetiva na qual está localizado. Em outras palavras: cada pessoa é mais ou menos aquilo que se supõe que seja, quando consideramos a condição da socialização que produziu tal identidade. Por isso, entendemos como a identidade, uma das questões fundamentais que, norteia as ações sociais, sua organização e manifestação no espaço público democrático, assim como a formação dos indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos, ou seja, estes indivíduos são socializados para viver em um grupo determinado internalizando valores, costumes, ritos, regras, expressões culturais: tudo aquilo que permite que o identifique. É um sujeito social definido pela cultura e pelo grupo a que é membro, se identificando com seus pares pelo sentimento de pertencimento, favorecendo a existência e a perpetuação do grupo em si fortalecendo não só a sua historicidade, mas sua relação direta com a sociedade e a realidade social que está inserida buscando mediar novas reivindicações e processos sociais no espaço público.

Segundo Henri Acselrad (1992) quando falamos no espaço público estamos tratando de uma instância em que homens e mulheres se reconhecem como iguais; espaço no qual os atores sociais discutem e decidem em comum. Ou seja, neste espaço por mais que seja múltiplo e heterogêneo, e, baseado na diversidade em diferentes aspectos, é construído um mundo comum compartilhado por todos. Estamos tratando de um

mundo que traz a democracia como estrutura das suas instituições, leis, regras e normas. Que favorece a multiplicidade, a discussão, a persuasão uma construção heterogênea em prol da equidade. Mas, sabemos que a democracia, principalmente com o advento do sistema neoliberal e a tecnologia, por mais que seja formal quando pensada, analisada é, no dia-a-dia, vivenciada de maneira diferente e apresenta muitas disparidades e desigualdades entre os sujeitos sociais, grupos sociais e classes sociais.

No Brasil, ao longo de sua história, poderíamos levantar diferentes fatos que demonstram a existência destas dualidades antes mesmos de falarmos no sistema democrático. Mas o que interessa para nós é pensar sob o aspecto territorial e a constituição de comunidades tradicionais que ainda hoje, no século XXI, está à deriva do ideal democrático seja pelas injustiças sócio econômicas ou pelo não reconhecimento enquanto comunidades tradicionais que estruturaram e estruturam o território e a cultura brasileira. Portanto, é neste sentido que Henri Acselrad (1992, p. 76-77) afirma que:

Em nome de uma concepção industrialista de progresso, foram desestruturadas as condições materiais de existência de grupos socioculturais territorialmente referenciados e destruídos os direitos de populações inseridas em formas sociais de produção não capitalistas.

Isso significa dizer que, as questões ambientais trazem consigo a discussão de potencialidades democratizantes, que trabalham a justiça ambiental e social, intermediadas por lutas ambientais e por movimentos sociais organizados através da constituição dos atores sociais envolvidos em seus ambientes naturais traduzindo fontes de renda, modos de vida, condições materiais e imateriais construídos, perdidos e vivenciados pelos grupos que tendem a uniformizar valores, costumes, rituais, e formando, conseqüentemente, sua identidade cultural. Tal identidade torna-se fator integrante entre os sujeitos sociais e favorecem para que haja a manutenção do sentido de comunidade e sua articulação pela luta do reconhecimento, o que, quando se realiza – o reconhecimento social – favorece a estima social.

É deste modo, que é de fundamental importância contextualizar e redescobrir os resquícios deste patrimônio cultural material e imaterial, para que possamos refletir e resgatá-los e, assim, trazê-los à luz da comunidade e da sociedade, de uma maneira mais ampla, o que pode favorecer sua autoidentificação e identificação social enquanto grupo organizado coletivamente, preservando não só sua história, sua memória, mas também, estimulando o enriquecimento de tal comunidade no que tange

o seu sentido, a sua representação de classe para si, partindo do pressuposto, que a coletividade quando se constitui através de sua história, de sua cultura passa a ter um viés superestrutural traduzido nos laços de pertencimento o que, provoca o reconhecimento e quando organizado e reconhecido, fortalece o grupo em si mesmo na trama social.

Concordamos com Henri Acselrad (1992, p. 89):

Lutando contra sua remoção ou fixação compulsória, ou contra a inviabilização de sua permanência em territórios fundamentais à sua identidade, tais grupos procuram assegurar seus direitos a pastagens, florestas, recursos hídricos, caça, coleta, pesca e agricultura. Com construções identitárias que traduzem os efeitos de ação do Estado (...) ou inserção mais permanente em conflitos abertos (...), as denominações de uso local e imediato se politizam por intermédio de propostas, formas organizativas, meios de mobilização e luta, generalizando o localismo das reivindicações e forçando o Estado a uma negociação global baseada em princípios gerais que orientam as políticas públicas.

Neste ponto refletimos sobre a relação direta que existe entre os patrimônios culturais e os sujeitos sociais, os sujeitos sociais e a sua realidade sociocultural econômica, ou seja, o sujeito social e o seu ambiente e suas construções, para que haja a mobilização do grupo para possíveis reivindicações coletivas que venham ser contextualizados tanto a justiça ambiental quanto a social.

O fato é que dentro da perspectiva do interacionismo simbólico, na qual os indivíduos atribuem significado simbólico aos objetos sociais, que incluem as pessoas com quem se interagem socialmente. Os sujeitos sociais passam a fazer uso do self que corresponde às ideias e sentimentos que os indivíduos têm de si mesmos, produzindo um texto biográfico no qual destacaram os principais fatos de sua vida e de sua família com a seleção de fatos e situações sociais simultâneos a períodos de sua vida. A sua forma de pensar, de se vê no grupo social e suas ações são desenhadas no meio social, estão sendo norteadas pelos valores, pelos costumes, pelas tradições, pela suas normas e regras apreendidas na socialização social, da mesma forma que é ressignificada mediante a dinâmica social vivenciada.

Desta forma, o que temos somos indivíduos específicos mediados por suas culturas e construídos a partir da interação social. Por isso que encontramos nas comunidades tradicionais indivíduos definidos, determinados, aculturados que comungam especificidades pontuais que caracterizam seus próprios grupos assim como a si mesmos.

Quando estabelecemos a relação da memória com o processo socializador, temos a narrativa sendo utilizada como grande instrumento para que haja entre os membros do grupo, da comunidade uma integração através de suas lembranças, de seus recortes, de suas vivências que podem ser ressignificadas. Logo, percebemos a memória com um papel catalisador entre os indivíduos, sendo uma base para a integração entre os membros de uma comunidade tradicional que traz através da mesma o sentido de existência de seus modos de vida e de sua dinâmica.

5. Conclusão

O estabelecimento da relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais com a luta pelo direito de ser considerada uma comunidade tradicional que tenha a legitimidade territorial, a justiça ambiental e social, o seu reconhecimento para se manter dignamente na região, perpetuando a sua forma de organização e sentimento de pertencimento entre os membros envolvidos.

Visualiza-se como as relações simbólicas geradas nas relações objetivas entre membros de comunidades tradicionais e suas atividades, podem ser vistos como forma de mobilização em torno de um processo de afirmação identitária em que se constrói um o sentido de identidade que tenta, ainda que a sociedade faça um processo de exclusão, sua legitimação mediante a necessidade de pertencimento para com seus pares, o que permeia a comunidade tradicional, tentando resistir às adversidades encontradas em seus cotidianos, formando seus bens culturais ao longo da história da sociedade brasileira tendo como base a tão sonhada justiça e reconhecimento social.

Ainda temos muito que levantar e refletir sobre as expressões e manifestações culturais das comunidades tradicionais. Temos muito que entender. Suas particularidades e multiplicidades que garantem suas histórias e memórias e o seu sentimento de pertencimento. O fato é que nossa história é um complexo mosaico de culturas e povos que transitam na nossa sociedade e enfrentam, no dia-a-dia, verdadeiros dilemas para que possam ser vistos e reconhecidos como parte integral da sociedade brasileira e são os aspectos culturais que podem promover sua autoidentificação, e, assim a luta pelo seu reconhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. Cidadania e meio ambiente. In: _____. (Org). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

_____. Políticas ambientais e construção democrática. In: _____. (Org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

BEGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Trad.: Floriano de Souza Fernandes. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação*: economia, sociedade e cultura, vol. I. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. São Paulo: COBLO, NUPAUB, 2000.

ESTEVES, Júlio Ramos. *Justiça ambiental*: o problema de distribuição de Custos e Benefícios da exploração do Petróleo para as comunidades Pesqueiras da Bacia de Campos. [No prelo]

LITTLE, Paul Elliott. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia, nº 322. Brasília: Departamento de Antropologia/UnB, 2002.

MELLUCI, Alberto. *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes, 1991.

PRADO, Simone Moutinho. *Da anchova ao salário mínimo*: uma etnografia sobre injunções de mudança social em Arraial do Cabo/RJ. Niterói: Eduff, 2002.

_____; SILVA, Edson Pereira. *Meio ambiente e identidade social*: uma perspectiva interdisciplinar. Relatório final – CNPQ Mais, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Trad.: Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**A CONSTRUÇÃO DO FEMININO
PELO VIÉS DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Caroline Delfino dos Santos (UNIGRANRIO)

carol.delfino.santos@gmail.com

Vera Lúcia Teixeira Kauss (UNIGRANRIO)

RESUMO

O referido artigo busca analisar a representação da mulher, bem como a construção do seu papel social no ideário presente na música popular brasileira. Considerando que o conceito de gênero se refere a uma construção social distinta da ideia de sexo, nos apoiaremos nas contribuições de Raquel Soihet e Joan Wallach Scott para elucidar tal conceito. As assimetrias presentes na relação entre feminino e masculino, bem como os processos de subalternização do primeiro sobre o “segundo sexo” (BEAUVOIR, 1970) justificam a necessidade de maiores reflexões em torno dos discursos (re)produzidos socialmente. Assim, teceremos algumas considerações a partir da análise das letras das músicas “Emília”, “Ai, que saudade da Amélia” e “Folhetim” e “Desconstruindo a Amélia”. Para a análise dos discursos, recorreremos às proposições de Michel Foucault. A pesquisa apresenta características do tipo documental com abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Discursos sociais. Gênero. Música.

1. Introdução

Desde as escrituras sagradas à mitologia grega a mulher é responsabilizada pelo mal da humanidade. Eva e Pandora carregam consigo o estigma de quem disseminaria instintivamente a imprudência, conduzindo o mundo a padecer por seus atos. Eva levaria Adão à perdição por meio da desobediência, induzindo-o a comer do fruto proibido. Um preço alto pagaria cada menina simplesmente por nascer mulher. A insensatez de Eva nos tornaria merecedoras de toda má sorte, da privação do prazer à dor do parto:

E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela. (...) À mulher, Ele (Deus) declarou: Multiplicarei grandemente o seu sofrimento na gravidez; com sofrimento você dará à luz filhos. Seu desejo será para o seu marido, e ele a dominará. (GÊNESIS 3:6-14)

A subalternização da mulher em relação ao homem vem sendo alvo de contínuas reflexões e estudos. Embora as legislações vigentes apre-

sentem avanços quanto ao direito feminino, nas relações cotidianas ainda encontramos vestígios de uma sociedade patriarcal, cuja história fundamenta-se em relações de opressão e machismo. Assim, o referido artigo se inicia com alguns fragmentos da construção histórica e social sobre o conceito de gênero, buscando evidenciar a hierarquia de gênero a favor do masculino, colocando o ser feminino em posição de inferioridade. Posteriormente, nos reportamos ao feminismo como um movimento social e político que reivindica a igualdade de direitos entre homens e mulheres, subvertendo, assim, a lógica de dominação entre os sexos.

Embora o texto se reporte à condição de subalternidade da mulher é importante e urgente evidenciar os movimentos de superação à essa condição de inferioridade que lhe foi posta, tal como nos afirma Lia Faria:

Hoje, algumas mulheres do nosso país buscam conhecer, por diferentes caminhos, o processo de sua alienação e tudo aquilo que contribuiu para sua passividade, a fim de melhor entendê-las, superá-las e poder construir suas próprias vozes, numa pluralidade de sentidos que contemple de fato as diversas subjetividades femininas, negando, assim, um único modelo de modo de ser feminino. (FARIA, 1997, p. 12-13)

É nesse contexto que o presente trabalho se encontra inserido. Buscaremos tecer algumas considerações em torno dos discursos observados sobre gênero na música popular brasileira que imprimem à mulher posição de subalternidade em relação ao homem. Entretanto, no presente estudo, ainda pelo viés da música, objetivamos elucidar letras que empregam outras perspectivas de leitura sobre a identidade feminina e sua sexualidade, desconstruindo a mulher pensada pelo olhar machista e patriarcal.

2. *Representação social da mulher*

A hierarquia de gênero, tal como as demais hierarquias impostas a uma sociedade dual (branco/negro, ocidental/oriental, outros) vem historicamente se revelando como cruel e opressora. Para o entendimento do conceito de gênero é preciso compreendê-lo como uma construção social, elevando a reflexão para além da percepção do sexo anatômico. Ser homem e mulher é um reflexo de uma realidade social e não apenas biológica. De igual maneira, o exercício da soberania do homem em relação à mulher é uma construção cultural e, portanto, passível de sofrer mutações.

A palavra *gênero* refere-se à construção social do conceito de feminino e masculino. Embora o vocabulário seja aqui utilizado para expressar as hierarquias historicamente presentes entre o ser homem e o ser mulher, apenas na década de 70 tal termo foi utilizado com esse fim. Como precursora de tais reflexões, em 1949, por meio da escrita de *O segundo Sexo* Simone Beauvoir trouxe à tona a ideia do ser social e não apenas do ser biológico. De acordo com Raquel Soihet, o gênero destaca a questão relacional entre o feminino e o masculino:

Gênero tem sido desde a década de 70, o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Foi inicialmente utilizado pelas feministas americanas com vistas a acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou diferença sexual. (SOIHET, 1997, p. 101)

Ainda nessa perspectiva, Joan Wallach Scott procura analisar o conceito de gênero:

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero torna aliás uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque oferece um meio de distinguir a prática sexual, dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1995, p. 75)

As assimetrias de gênero, bem como as assimetrias raciais, são bem colocadas por Eduardo Galeano, quando este, num movimento de denúncia das diferentes formas de opressão às categorias minoritárias, denuncia enfaticamente: “Os subordinados devem obediência eterna a seus superiores, assim como as mulheres devem obediência aos homens. Uns nascem para mandar, outros para obedecer”. (GALEANO, 2005, p. 45)

Em diferentes momentos da história a subserviência da mulher em relação aos diferentes segmentos da sociedade se revelaram naturais. Esse ser tido como inferior até mesmo pela ciência sempre esteve à mercê dos comandos e diretrizes ora do pai, enquanto provedor do lar, posteriormente do marido, como proprietário, da sociedade, da Igreja e também do Estado.

Em decorrência das relações de gênero, a mulher pura e casta deixa a casa dos seus pais e passa a servir ao seu senhor, o marido. Seu corpo passa a ser propriedade do mesmo e deve estar pronto para atendê-lo. Na literatura facilmente nos deparamos com expectativas acerca das atribuições da mulher: “O corpo (...) não era diferente do de qualquer outra mulher. Era feito para ser subjugado à vontade de um homem”. (KAWABATA, 2004, p. 60)

Patmore, em 1854, em referência à sua primeira esposa Emily, escreve o poema “Anjo do lar” dando mostras do perfil ideal de mulher como aquela que tem sua vida dedicada aos afazeres domésticos, sendo sempre agradável a todos. Contrariando as expectativas da sociedade, Woolf, em 1931, ao falar à Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres, intenta descrever o “Anjo do lar” às novas gerações, à luz de Patmore, como um fantasma que a perseguiu no início de sua carreira como escritora. Afirmou, inclusive que toda mulher o carrega consigo e precisou matar o seu fantasma para seguir em seu firme propósito de escritora:

Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia se sentar – em suma, seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. E acima de tudo – nem preciso dizer – ela era pura. Sua pureza era tida como sua maior beleza – enrubescer era seu grande encanto. (WOOLF, p. 12, 2012)

No Brasil, em 1942, por meio de “Emília”, o compositor Wilson Batista evidencia os valores tradicionais da família. Embora se comporte como um boêmio, por meio do samba citado, dá deixas de um chefe de família responsável estabelecendo um modelo de mulher perfeita que se dedique ao labor doméstico e tenha, como principal atributo, atender às demandas do marido:

Emília

Quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar
Que de manhã cedo me acorde na hora de trabalhar
Só existe uma
E sem ela eu não vivo em paz
Emília, Emília, Emília
Não posso mais

Eu quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar...

Ninguém sabe igual a ela preparar o meu café
Não desfazendo das outras, Emília é mulher
Papai do Céu é quem sabe a falta que ela me fez

Emília, Emília, Emília

Não posso mais

(Wilson Batista e Haroldo Lobo)

Ainda no início da década de 40, Mario Lago e Ataulfo Alves, através do samba “Ai que saudade da Amélia” dialogavam com Batmore, apresentando uma versão de “Anjo do Lar” traçando, na mesma canção, um paralelo entre a mulher vaidosa e a mulher ideal, exemplificada como “mulher de verdade”:

Ai que saudades da Amélia

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Nem vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo que você vê você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade

(Mario Lago e Ataulfo Alves)

Não é difícil entender o pensamento da época quando analisamos os discursos presentes também nas legislações brasileiras. As expectativas em torno da função social da mulher encontram respaldo nas leis que dissertam sobre como deve ser a educação da mulher desde menina.

A educação formal com acesso à escola nem sempre foi um direito feminino. A escolarização oferecida às mulheres, inicialmente, sofria diferenças em relação à educação recebida pelos meninos, refletindo desde sempre as desigualdades entre os gêneros. Assim, se aos homens era concedido o preparado para honrar a nação ou os negócios, a educação feminina tinha outro propósito, mais especificamente resumia-se a um manual de conduta de como se tornar o “anjo do lar”.

Quando inicialmente afirmamos que a mulher é subserviente não apenas ao marido como também ao Estado, o fazemos porque em toda a história ele se faz presente, legitimando a soberania do “primeiro sexo”

em relação ao “segundo”. No Brasil, as leis previam e estimulavam a permanência da mulher no ambiente doméstico, sendo responsáveis pela conservação da família ou pela ruína desta.

Pensando na preservação da família, Gustavo Capanema prevê um plano de educação específico para a educação das meninas de 12 a 18 anos de idade, tendo como princípio da grade curricular o ensino doméstico destinado às mulheres oriundas das camadas pobres. De acordo com o projeto do Plano de Educação de 1937 a oferta do ensino contemplaria questões de ordem doméstica geral, preparando as meninas para a vida no lar e para a docência desse sistema. As alunas teriam aulas de português, moral familiar, noções de civilidade, matemática elementar, ginástica e canto. O ensino doméstico se dividiria em três categorias: do lar, agrícola e industrial. Embora tal plano não entrasse em vigor, muitas escolas de caráter confessional o adotou, configurando-se em verdadeiras fábricas de donas de casa.

A total ausência de estímulos para o trabalho remunerado da mulher é prevista na legislação. Ainda em 1939, por meio do Decreto-lei Nº 1.764 em seu artigo 3º inciso VII, o então presidente da República Getúlio Vargas estabelecia que, ao elaborar projetos de lei pertinentes à proteção da família, a comissão deveria: “Assegurar aos pais de família, sem prejuízo das condições de ordem geral, a preferência para o provimento nos empregos públicos e particulares”. Mais uma vez, vemos o gênero masculino sendo privilegiado em relação ao feminino.

Ainda sobre a letra da música que descreve práticas de uma mulher despida de um possível culto à aparência “Amélia não tinha a menor vaidade/Amélia é que era mulher de verdade”.

Na contramão desse padrão valorizado por Mario Lago, Clarice Lispector, dedica-se a escrever sobre a mulher. A escritora representa uma importante referência na literatura brasileira, problematizando a figura da mulher ao trazer outras leituras sobre seu gênero. Ainda sobre o discurso presente na letra de “Ai que saudade da Amélia”, analisamos que, embora haja diferentes versões para a criação da música (1941), os autores são categóricos ao afirmar que não se trata de um hino à submissão da mulher. Segundo Ataulfo Alves, “Amélia é compreensão, é ternura, é vida. Ela simboliza a companheira ideal, que luta ao lado do marido, vivendo de acordo com suas possibilidades, sem exigir o que ele não pode dar”. Fato é que, em 1942, a canção foi tocada nos maiores bailes cariocas, sendo premiada como melhor samba do carnaval do ano corrente.

As práticas discursivas presentes na referida letra, articuladas ao fato da música ter ganhado grande notoriedade, direcionam nossa atenção aos efeitos do enunciado sobre o imaginário das massas, corroborando para a ideia de que a mulher ideal é aquela que atende às expectativas do marido, o importunando o mínimo possível com questões de pouca relevância.

A prática da análise do discurso consiste em um importante exercício do campo da linguística. Ela nos possibilita refletir sobre as produções ideológicas impregnadas nos discursos construídos. Daí nossa opção por tal modalidade da linguística. Entendendo a não obviedade dos enunciados, é importante observar as práticas discursivas, construindo uma perspectiva crítica a respeito das mesmas e não perder de vista, tal como proposto por Michel Foucault (2012), que se referem a “(...) práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala (...)” e relacionam-se às questões de poder.

Por esse prisma, ao analisarmos o início da letra podemos observar um perfil de mulher sendo construído na sociedade e criticado pela mesma. O autor busca exaltar com ar saudosista a figura de uma outra mulher que se satisfaz com o mínimo necessário, sendo a companheira ideal capaz de ser solidária às dificuldades do marido. De fato, em nenhum momento podemos identificar, de forma direta, que Amélia era subjugada ao marido, mas sua resignação à condição submetida era evidente e incontestável, sendo inclusive exaltada por seu homem por apresentar tal atributo.

Outra crítica apresentada à letra de Mario Lago refere-se à ditadura imposta sobre como a mulher deve ser ou se comportar, mais especificamente em como deve ser “a mulher de verdade”. Cumpre destacar que nem uma década separava as criações de “Amélia” (1941) e “Emília” (1942) à liberação do voto feminino no país (1932), o que levava a crer que o Brasil vinha se reconfigurando em relação à percepção do papel da mulher na sociedade.

Enquanto cantávamos “Ai que Saudade da Amélia” na década de 40, a história da mulher, em escala universal, era marcada por três grandes momentos: Em 1945, por meio da Carta das Nações Unidas, foi estabelecida a igualdade de direitos entre homens e mulheres e em 1949, foram criados os Jogos da Primavera, ou ainda “Olimpíadas Femininas”. Neste mesmo ano, Simone Beauvoir publicava o livro *O Segundo Sexo*, no qual analisava a condição feminina, promovendo reflexões sobre as

desigualdades existentes entre o masculino e o feminino. Por meio da obra, Simone Beauvoir questiona as relações de poder que inferiorizam a mulher.

3. *A mulher e a sexualidade*

Recentemente, no Brasil a violação do corpo, em forma de estupro ou outras formas de violência sexual contra a mulher, passou a ser vista como crime hediondo conforme Lei nº. 12.015 de 2009. Até o ano de 1995, o violador que casasse com a sua vítima seria isento de punição. De acordo com o exposto na Lei nº 2848 de 07 de dezembro de 1940, percebe-se nitidamente uma despreocupação com o bem-estar físico e emocional da vítima. De acordo com o artigo 107, a punição era extinta diante das seguintes circunstância:

VII – pelo casamento do agente com a vítima, nos crimes contra os costumes;

VIII – pelo casamento da vítima com terceiro, nos crimes referidos no inciso anterior, se cometidos sem violência real ou grave ameaça e desde que a ofendida não requeira o prosseguimento do inquérito policial ou da ação penal no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da celebração. (BRASIL, 1940)

Não se tratava, pois de uma penalização pela agressão praticada contra a mulher, mas sobretudo de uma tentativa de se reparar um mal que ia contra os costumes e moral da época em que o decreto foi criado, 1940. Tal período refere-se ao momento histórico em que a legislação e os legisladores se diziam a favor da família, estimulando o casamento entre homens e mulheres. Cumpre ressaltar que, no caso do estupro, a mulher não era consultada a respeito do casamento.

O direito sobre o próprio corpo configura-se como uma das principais bandeiras do movimento feminista, junto a outras grandes reivindicações tal como igualdade de direitos entre homens e mulheres. Muito embora a constituição atual já o sinalize, na prática tais igualdades se traduzem em reais assimetrias. Daí ser tão importante problematizarmos não apenas a questão da sexualidade feminina, mas investigarmos reflexivamente os valores embutidos na opressão praticada sobre a mulher.

Em *A Ordem do Discurso*, Michel Foucault (1999) chama-nos a atenção para a privação do direito à palavra, mais especificamente sobre temas ainda considerados tabu, a exemplo, a sexualidade. O autor relaciona ainda o discurso às relações de poder:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado, ou exclusivo do sujeito que fala. (...) Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política. (...) Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. (FOUCAULT, 1999, p. 9-10)

Embora o texto original de Michel Foucault tenha sido produzido no início da década de 1970 no contexto da aula inaugural do Collège de France, ainda há névoas sobre o assunto, no esforço de manter as mulheres sob rédeas masculinas. A exemplo, temas como o aborto no Brasil e em várias partes do globo, seguem colocados a segundo plano negligenciando o fato de milhares de mulheres se submeterem a procedimentos clandestinos expondo suas vidas. As clínicas alternativas não apresentam métodos adequados para o procedimento e acabam por deixar graves sequelas no corpo da mulher ou mesmo levam-na a óbito. De acordo com os defensores da legalização, trata-se de um assunto pertinente a políticas públicas para mulheres, uma vez que as mesmas são submetidas a locais precários, que não oferecem condições ideais de higiene. A ausência de tais políticas voltadas para saúde e bem-estar da mulher, somada a interesses de outra ordem, lhe negam o direito de optar por uma laqueadura ou mesmo ter acesso a métodos contraceptivos. Importante pensar que o aborto envolve leituras ainda mais aprofundadas a fim de não incorrer-mos no erro de apresentarmos justificativas rasas e superficiais para sua legalização.

Diferente do que acontece no Senado, a discussão em torno da legalização do aborto tem sido recorrente assunto nas mídias e pauta do movimento feminista. Defendido por parte da sociedade com a justificativa de que a mulher deve ter o direito de decidir sobre seu próprio corpo, militantes do movimento esbarram em fortes argumentos de que tal procedimento depõe contra a vida humana.

O controle sobre o corpo e desejo femininos é de longa data. Historicamente, a guarda da virgindade feminina até o casamento, consistia numa das maiores ditaduras da sociedade e da Igreja sobre o corpo da mulher. Entretanto, não é a única forma de contenção de sua libido, uma vez que, mesmo casada, não poderia expressar prazer sob o risco de ser considerada endemoniada. Espasmos, gemidos, uivos ou orgasmos poderiam ser facilmente interpretados como intervenção do demo.

O prazer feminino foi perseguido e demonizado, não competindo às mulheres de bem o direito de senti-lo. As lésbicas são penalizadas por renegarem a principal atribuição da fêmea: a reprodução, a procriação da espécie humana. A esse respeito, o grande marco da luta da mulher pelo direito de decidir a hora de gerar filhos consiste na invenção da pílula anticoncepcional. O advento da pílula decretava que as pessoas poderiam fazer uso do sexo apenas pelo prazer e não meramente para fins reprodutivos. Embora a Igreja a condenasse, a pílula passou a ser um divisor de águas na história da liberdade sexual das mulheres.

Entre os anos de 1978 e 1979, Chico Buarque compõem a letra da música “Folhetim” que reflete a imagem de uma mulher liberta de censuras em busca dos prazeres do corpo.

Folhetim

Se acaso me quiseres	E, se tiveres renda
Sou dessas mulheres	Aceito uma prenda
Que só dizem sim	Qualquer coisa assim
Por uma coisa à toa	Como uma pedra falsa
Uma noitada boa	Um sonho de valsa
Um cinema, um botequim	Ou um corte de cetim
E eu te farei as vontades	Mas na manhã seguinte
Direi meias verdades	Não conta até vinte
Sempre à meia luz	Te afasta de mim
E te farei, vaidoso, supor	Pois já não vales nada
Que és o maior e que me possuis	És página virada
	Descartada do meu folhetim

(Chico Buarque de Holanda)

A letra fora criada para a peça “Ópera do Malandro”, também de autoria de Chico Buarque, cuja história fora construída a partir do tripé jogatina-contrabando-prostituição. A música apresenta um contrato muito atraente, propondo ao homem “uma noitada boa, um cinema, um botequim”, garantindo-lhe total ausência de compromisso “na manhã seguinte (...) és página virada, descartada do meu folhetim”. O eu-lírico assume a postura assumida pelo “primeiro sexo” descartando-o após a noite de prazeres.

A canção na voz de Gal Costa ganha o apreço do grande público, tornando-se famosa também por ser tema de teledramaturgias acessíveis à massa. Por vezes, o eu-lírico é visto como uma mulher liberta de censu-

ras e privações “Sou dessas mulheres que só dizem sim” e das amarras que a sociedade impõe ao seu corpo e ao seu sexo, uma mulher comprometida em satisfazer-se em nome de um prazer historicamente autorizado aos homens.

No trecho

E, se tiveres renda
Aceito uma prenda
Qualquer coisa assim
Como uma pedra falsa
Um sonho de valsa
Ou um corte de cetim

não observamos um pedido ou algo que condicione o sexo a uma forma de pagamento. Se por vezes a fala do eu-lírico remete à possibilidade de se tratar de uma prostituta, questionamo-nos por que não ser possível referir-se apenas a uma mulher, não profissional do sexo, que se deleita de forma descomprometida?

O objetivo da menção à letra de “Folhetim” não consiste em definir se o eu-lírico falava de uma prostituta ou não. Interessa-nos, nessa análise, o comportamento da mulher, independente da possibilidade de que esta se disponha à satisfação pessoal com tamanha destreza e liberdade a não ser que o faça enquanto “mulher da vida”.

Na contramão da histórica representação social feminina, a mulher pensada e subjugada pelo outro, a letra da música “Desconstruindo a Amélia” de autoria de Pitty e Martin Mendonça traça um perfil contemporâneo da mulher que consciente da sua autonomia e potência assume a autoria dos seus próprios passos:

Desconstruindo a Amélia

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensino a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume, esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar (Uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar (Uhu!)

Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende porque
Tem talento de equilibrista
Ela é muita, se você quer saber
Hoje aos 30 é melhor que aos 18
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra *night* ferver

(Pitty e Martin Mendonça)

Em “Desconstruindo a Amélia” analisamos a busca pela desnaturalização das relações de poder entre os gêneros. Sem a licença da palavra, a mulher vem anunciar ao mundo que deixa de ser plateia para ser ator social. Nem coadjuvante, nem papel principal. Nem Amélia, nem Emília. Nesse contexto, a música também se revelou como um importante veículo para a manifestação de discursos outros.

O compromisso com afazeres domésticos, tão bem descrito na letra, culturalmente faz parte da rotina feminina. São as mulheres que em sua maioria se dedicam aos trabalhos da casa, despendendo mais tempo do que os homens. De acordo com pesquisas realizadas pelo IPEA: “Cerca de 50% dos homens realizam afazeres domésticos, ao passo que entre as mulheres esse percentual fica em torno de 90%”. (BRASIL, 2012) Além de tudo, as atividades domésticas continuam como uma prática de desprestígio, pouco valorizada pela sociedade.

A ida dos homens para as I e II guerras mundiais fez com que muitas mulheres passassem a assumir os negócios da família, movimentando, assim, a economia local. As mudanças oriundas da Revolução Industrial e, posteriormente, a consolidação do capitalismo possibilitaram às mulheres entrarem nas fábricas e indústrias contribuindo com sua mão de obra. Tal mudança não necessariamente veio acompanhada de melhorias na qualidade de vida da mulher, uma vez que as mesmas eram submetidas a péssimas condições de trabalho, muitas horas de labor e salários mais baixos que o dos homens. Acrescenta-se a esta situação o fato das mesmas exercerem dupla jornada: a de operária e dona do lar.

Dois dos fatores podem ser responsabilizados pela permanência e crescimento da mulher no mercado de trabalho. O primeiro deles, certamente, diz respeito ao advento e liberação do uso da pílula e com ele um

maior controle da fecundidade, e ainda aumento da escolarização da mulher. Este, por sua vez, vem contribuindo para o aumento da renda das mulheres e, consequentemente, para sua independência financeira. Muito embora as mulheres apresentem maior escolaridade em relação aos homens, as disparidades salariais ainda se fazem atuantes, denunciando os processos desiguais presentes nas relações de gênero.

De acordo com os dados levantados pelo censo demográfico realizado pelo IBGE entre os anos 2000 e 2010, foi constatado que houve um considerável aumento da escolaridade das mulheres em relação a dos homens:

As estatísticas evidenciam que, no ensino médio, houve aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no período considerado. A taxa feminina foi de 52,2%, para uma taxa masculina de 42,4%. (...) Constatou-se também um contingente maior de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos no nível superior, em 2010. Elas representavam 57,1% do total de estudantes na faixa etária. Consequentemente, o nível educacional das mulheres é maior do que o dos homens na faixa etária dos 25 anos ou mais. Outro fator importante para a elevação do nível de escolaridade das mulheres foi a redução na proporção de adolescentes (15 a 19 anos) com filhos. Este caiu na década, de 14,8% para 11,8%. (BRASIL, 2014)

Embora tenha havido melhoria no nível de instrução das mulheres em relação ao dos homens, o mesmo não pode se dizer em relação aos rendimentos. De acordo com o IBGE do ano de 2010, o “Salário médio de admissão está 5,29% maior, mas diferença entre homem e mulher ainda é grande. Enquanto os homens ganham R\$ 1.063,20, em média, as mulheres recebem R\$ 917,03” (BRASIL, 2012).

Ao analisarmos a cronologia do direito feminino, observamos que, em 1951, a Organização Internacional do Trabalho aprovou a igualdade de remuneração entre trabalho masculino e feminino para função igual. Mais de meio século se passou e tais disparidades ainda podem ser observadas tal como citado na canção “A despeito de tanto mestrado/ Ganha menos que o namorado/E não entende porque”.

Até o ano de 1962, a mulher casada precisava do aval do marido para o exercício da função remunerada. Conforme consta no Estatuto da Mulher Casada Lei Nº 4.121, assinada pelo então presidente João Goulart, a mulher passou a dispor livremente do produto do seu trabalho.

Como se vê, a inserção da mulher no mercado de trabalho de forma legal esbarrou em muitos obstáculos. Cumpre lembrar que as mulheres das classes pobres e oprimidas sempre trabalharam fora. Desde o

Brasil colonial, temos notícias das mulheres que trabalhavam nas casas dos donos de engenhos, prestando-lhes serviços domésticos não remunerados, engrossando as estatísticas da escravidão no país. Mesmo antes do amparo legal ao trabalho feminino, muitas mulheres pobres cosiam roupas ou as lavavam em troca de alguma remuneração.

4. Considerações finais

Os discursos, por assim dizer, são resultado do contexto político e social no qual o autor encontra-se inserido. Sua produção, seu texto refletem os ranços/avanços da sociedade, bem como suas mazelas. A análise dos discursos presentes nas letras de músicas revela a construção ideológica, conforme a temporalidade nas quais foram produzidas, sobre as mulheres, seu papel social e também sobre seu sexo e sexualidade.

Se é verdade que o modelo de sociedade industrial e capitalista gerou novas atribuições às mulheres, também é verdade que esse mesmo modelo de sociedade vem interferindo na construção social da mulher por meio dos discursos impregnados nas letras de música, objeto das nossas análises, nas legislações e literatura. A sua ascensão no mercado de trabalho vem fazendo com que ela faça opções outras tais como casar e ter filhos (um, ou dois) mais tarde ou mesmo não casar e não ter filhos e ainda ter filhos sem casar.

Não abrir mão da maternidade e do casamento também faz parte do cotidiano de muitas mulheres. Conciliar essas múltiplas experiências como estudante, profissional, esposa, mãe, dona de casa tem sido o grande desafio da mulher contemporânea, uma verdadeira “equilibrista”.

O exercício da análise dos discursos realizada no presente estudo evidenciou que a música, como um importante veículo de comunicação às grandes massas, por vezes imprimiu à mulher um valor de subserviência ao homem. Pensando ainda na capacidade de comunicação assumida pela música, compositores mais contemporâneos também se utilizaram dessa importante ferramenta para elucidar características de uma mulher mais consciente de si e senhora de suas ações.

Nesse ínterim, consideramos que o discurso foi utilizado como instrumento de denúncia das assimetrias de gênero e também como ferramenta de luta na busca por relações mais simétricas entre homem e mulher. Contudo, como pontuado por Michel Foucault, “Em todo caso, uma coisa ao menos deve ser sublinhada: a análise do discurso, assim en-

tendida, não desvenda a universalidade de um sentido” (FOUCAULT, 1999, p. 70). Assim, entendemos tratar-se de considerações e interpretações sobre os discursos analisados e não propriamente sobre suas verdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Max. *Hoje na história: começa a ser vendida a primeira pílula anticoncepcional*. São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/28670/hoje+na+historia+1960+%96+comeca+a+ser+vendida+a+primeira+pilula+anticoncepcional+.shtml>>. Acesso em: 27-07-2015.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BELÉM, Euler de França. A história da criação da música “Amélia” por Mario Lago e Ataulfo Alves. *Jornal Opção*, ed. 2075. Disponível em:

<<http://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/a-historia-da-criacao-da-musica-amelia-por-mario-lago-e-ataulfo-alves-33004>>. Acesso em: 26-07-2015.

BRASIL. *Decreto Lei 1.764 de 10 de novembro de 1939*. Câmara Legislativa Brasileira. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1764-10-novembro-1939-411509-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30-07-2015.

_____. Decreto Lei n° 2848 de 07 de dezembro de 1940. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo. Brasília. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiiwLuh7tvVAhXETZAKHVp-A90QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Flegis.senado.gov.br%2Flegislacao%2FListaPublicacoes.action%3Fid%3D102343&usg=AFQjCNGCABkbyex0M7Tw4kuyuvJ3jrDO0A>>.

_____. Decreto n° 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. *Diário Oficial da União*, ano 1932, p. 3385, fev. 1932. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26-07-2015.

_____. *Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009*. Brasília, 7 de agosto de 2009; 188º da Independência e 121º da República. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm>. Acesso em: 26-07-2015.

_____. Lei nº 4.121 - de 27 de agosto de 1962. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, de 03/09/1962. Disponível em:

<<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1962/4121.htm>>. Acesso em: 27-07-2015.

BUARQUE, Chico. *Análise de letras de Chico Buarque*. Disponível em: <<http://analisedeletras.com.br/chico-buarque/folhetim>>. Acesso em: 31-07-2015.

_____. *Folhetim*. Intérprete: Gal Costa in Ópera do Malandro. Rio de Janeiro: Universal, 1978. Faixa 10. Disponível em:

<<http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/folhetim.html>>. Acesso em: 31-07-2015.

DUARTE, Constância Lima; ASSIS, Eduardo de; BEZERRA, Patrícia da Costa. (Orgs.). *Gênero e representação na literatura brasileira*. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras e Estudos Literários/UFGM, 2002.

FARIA, Lia. *Ideologia e utopia nos anos 60: um olhar feminino*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar*. A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2005.

KAWABATA, Yasunari. *A casa das belas adormecidas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

LAGO, Mario; ALVES, Ataulfo. *Ai que saudade da Amélia*. Intérprete: Ataulfo Alves in 90 Anos. Rio de Janeiro: Revivendo músicas, 2003. Faixa 14. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/mario-lago/ai-que-saudades-da-amelia.html#ixzz3h2N6Ee8m>>. Acesso em: 26-07-2015.

MARTIN; PITY. *Desconstruindo Amélia*. Intérprete: Pity in A Trupe Delirante no Circo Voador. Rio de Janeiro: Deck Disc, 1997. Faixa 3.

Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/pitty/desconstruindo-amelia.html>>. Disponível em: 26-07-2015.

NAÇÕES UNIDAS. *Carta das Nações Unidas*, de 26 de junho de 1945. São Francisco. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/onu-carta.html>>. Acesso em: 27-07-2015.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. *Igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por trabalho de igual valor*. 1951. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/node/445>>. Acesso em: 28-07-2015.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica*. Educação e realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez.1995, p. 71-99.

SOIHET, Raquel. *História, mulheres, gênero: contribuições para um debate*. In: AGUIAR, Neuma. (Org.). *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997, p. 95-114.

A CRIAÇÃO LINGÜÍSTICA DE GUIMARÃES ROSA EM *AVE, PALAVRA*

Elvira Livonete Costa (PUC-GO)

elvira-livonete@hotmail.com

RESUMO

A obra literária de João Guimarães Rosa surpreende, encanta e instiga pesquisadores de todas as épocas. Destaca-se, entre outros fatores, pela forma muito particular como o autor compõe suas narrativas e constrói as personagens, todavia chama atenção também a incrível capacidade de criação e recriação lexical empreendida pelo autor em sua tessitura poética. Conhecido como o mago das palavras, João Guimarães Rosa se utiliza dos neologismos como recurso inerente à linguagem para transcender a transparência e superficialidade da língua, abastecendo-se de toda significância e originalidade de uma palavra autêntica e livre da fala desgastada do cotidiano. Fundamentados teoricamente nos princípios e pressupostos da morfologia e lexicologia, lançamos um olhar acerca da última obra escrita por João Guimarães Rosa, *Ave, Palavra*, visando: (1) investigar o processo de criação lexical empreendido em *Ave, Palavra*, de modo a compreender a pluralidade semântica gerada em sua tessitura. (2) Averiguar os tipos de neologismos estabelecidos pelo criterioso método rosiano a fim de verificar a variedade e amplitude de sua escritura. O processo metodológico exigiu a análise criteriosa de vocábulos da língua portuguesa, estrangeira, indígena e português arcaico, visando abarcar a completude do *corpus* dessa pesquisa. Os resultados obtidos revelam que a ação neológica rosiana esvazia a palavra de todo o peso do mundo para preenchê-la com a essência mais pura da linguagem, instaurando a multiplicidade de sentidos que sua escrita alcança.

Palavras-chave: Guimarães Rosa. Neologismo. *Ave*, palavra.

1. Introdução

Entender a atividade criativa de João Guimarães Rosa demanda, entre muitas coisas, de uma análise interpretativa de seus surpreendentes malabarismos linguísticos, uma vez que em suas obras os conceitos são desconstruídos, repensados, desarticulados e reestruturados pela utilização de variados recursos em sua escrita, privilegiando a estilística da palavra, do som, da frase e do enunciado. O neologismo aparece na produção literária rosiana como uma espécie de subversão da matéria linguageira, uma forma reinventada de nomear as coisas de um mundo desgastado pela tagarelice do falar cotidiano, um criacionismo expressivo que transcende o sentido habitual das palavras. Na medida em que mergulhamos nos escritos de Rosa percebemos os labirintos lexicais por ele produzidos, somos impactados pelo turbilhão de sensações que apenas um curto parágrafo pode nos proporcionar.

Onde eu estava ali era um quieto. O ameno âmbito, lugar entre-as-guerras e invasto territorinho, fundo de chácara. Várias árvores. A manhã se-a-si bela: alvoradas aves. O ar andava, terso, fresco. O céu – uma blusa. Uma árvore disse quantas flores, outra respondeu dois pássaros. Esses, limpos. Tão lindos, meigos, quê? Sozinhos adeuses. E eram o amor em sua forma aérea. Juntos voaram, às alamedas frutíferas, voam com uniões e discrepâncias. Indo que mais iam, voltavam. O mundo é todo encantado. Instante estive lá, por um evo, atento apenas ao auspício. (ROSA, 2001, p. 77)

Alguns críticos e pesquisadores tentam explicar a intrigante produção literária do autor mineiro, geralmente pautados em suas investigações acerca das invenções lexicais e neologismos empreendidos pelo escritor. Entretanto, essa tarefa jamais se finda, porquanto a arte de Guimarães Rosa excede em muito sua perfeita engenharia linguística, pois seu dizer não se dá a partir do lugar-comum, percorre horizontes muito mais vastos, sem limites aparentes, como o próprio sertão-mundo de *Riobaldo* (1994). Sua poesia de convergência busca a reconciliação entre o “eu” e o universo sem se abster de seu fazer poético e a renovação da linguagem. Rosa desorganiza, subverte e desconstrói a linguagem retirando o leitor da zona de conforto. *Ave, Palavra* (2001) carrega consigo o caráter multifacetado e abrangente de um fazer literário caracterizado pelo hermetismo, opacidade e profusão de sentidos abarcados por sua produção literária.

Ave, Palavra (ROSA, 2001) é uma obra montada por João Guimarães Rosa e Paulo Rónai, que reúne 56 textos publicados em jornais e revistas entre 1947 e 1967. Uma “miscelânea”, como era chamada pelo escritor, composta por suas notas de viagens, diários, contos, crônicas, poesias, flagrantes, reportagens poéticas e meditações. A obra distancia-se de suas produções anteriores, visto que foge do ambiente sertanejo e volta-se para o homem, todavia apresenta a mesma magistral qualidade estética e a encantadora elaboração linguística. Rosa já semeia no título de *Ave, Palavra* as pistas do objeto que permeia toda a dimensão poética dos textos, o autor rende à palavra a consagração que compõe a essência de sua escritura.

Ave, saudação de origem latina, abarca o louvor à matéria-prima de todos os textos que recheiam esse livro, em que a erudição e o fascínio pelas línguas estampam desde a capa o minucioso cuidado com a plumagem significativa de sua principal personagem, a palavra. Rosa mostra que é verdadeiramente cidadão do mundo ao descrever ambientes quase desconhecidos de diferentes lugares por onde andou, destacando detalhes com a sutileza incomparável de quem decompõe o mundo por meio dos

olhos da alma. Isto posto, abstrai um lirismo extremo da energia pulsante da palavra por meio do som, da forma, dos sentidos multiplicados e do estranhamento provocado por suas inovações linguísticas. Ele aufere magia e riqueza à sua tessitura fazendo uso do inglês, holandês, russo, alemão e japonês em diferentes partes de *Ave, Palavra* (ROSA, 2001), ademais lança mão até mesmo de línguas arcaicas como o latim e o grego. Alguns estudos publicados no Suplemento Literário do jornal Minas Gerais apontam que o autor tenha cunhado palavras a partir de línguas bastante raras como malaio, sânscrito, persa, hindu e árabe. Sua escrita criativa passeia por diversos idiomas, todavia não deixa de privilegiar a grandiosidade da língua portuguesa em meio a sua ancestralidade indígena.

Ave, Palavra (2001) faz poesia por meio da potência criadora do verbo e refaz o mundo pela poesia, uma “ave” sublime criação rosiana que irrompe em palavra o ser das mais diminutas coisas. Aqui a palavra vela e desvela o lado obscuro do mundo e do homem, anunciando verdades inesperadas da alma, e ocultas aos olhos. Tangenciar o universo dessa obra engendra seguir obstinadamente e sem receio pelas trilhas de uma palavra errante, manifestada unicamente por meio de uma linguagem em estado de poesia.

2. A criação neológica rosiana em *Ave, Palavra*

O ato de criação lexical em Guimarães Rosa foi tão intenso e brilhante que o autor praticamente desenhou uma nova face da língua portuguesa. Seus neologismos nem sempre são fáceis de serem traduzidos, porquanto possuem origens complexas e produzem significado de acordo com o enredo. Apesar de haver dicionários para interpretar suas palavras formadas a partir de sufixos, prefixos, estrangeirismos e outras oriundas do português arcaico, faz-se necessário muitas vezes, destrinchá-las para interpretar tais expressões rosianas. Todas as histórias são entremeadas pelo típico estilo do autor, em que a oralidade é reproduzida na fala de um narrador ativo e presente. O ritmo lento e harmonioso da narrativa é proporcionado pelas constantes frases curtas, truncadas e independentes.

É importante compreendermos o conceito de neologismo e as diferentes formas de elaboração antes de enveredarmos nos caminhos da criatividade lexical de Guimarães Rosa, o que fundamenta nosso material de estudo no momento. De acordo com a linguista Maria Aparecida Barbosa (2001), neologismos são novas expressões ou palavras criadas em

um determinado meio, os quais atribuem um novo sentido a um signo já existente, ou seja, resulta da transformação ou inovação de um termo já conhecido.

O neologismo enquanto fato linguístico e cultural pode ser caracterizado como instrumento de uma ideologia, de um determinado momento da história, tornando assim, signos-símbolos de certas facetas culturais, pois os signos surgem de acordo com as necessidades de um meio social. (BARBOSA, 2001)

A língua possui essa capacidade de adaptação e inovação, porquanto constitui uma estrutura ativa, enérgica e movediça. Prova disso é o fato de que o homem ao longo do tempo vem criando e recriando unidades lexicais que correspondam às suas necessidades de comunicação. Uma palavra criada ou modificada pode surgir no dia a dia, de forma absolutamente espontânea, algumas vezes até de forma inusitada. Pode ocorrer naturalmente, como resultado da necessidade de alguma explicação, definição ou ainda para conceituar algo ainda não conhecido. Mesmo com a resistência exercida pelas normas e regras linguísticas, a forma internalizada de uma língua permite ao homem promover esse processo de elaboração de novos vocábulos.

O processo de criação linguística engendrado por Rosa nos textos de *Ave, Palavra* (2001) transita pelas mais diversas formas de elaboração. Entre os vários tipos destaca-se o Neologismo Semântico, o qual produz um sentido diferenciado a uma palavra quando inserida em algum contexto. Funciona como uma espécie de adaptação, especificação ou modernização dentro de uma língua. Os recursos narrativos utilizados por Guimarães Rosa lançam mão das figuras como representação do mundo, real ou fictício, enquanto os temas são elementos que organizam a realidade. Assim sendo, para compreender a amplitude semântica instaurada pelos neologismos criados pelo autor faz-se necessário analisar o encadeamento do tema e das figuras, visto que estes reiteram-se. Destarte, nesse processo de reiterar-se oferecem algum sentido à expressão recém-criada.

Tal recurso é grandemente empregado na tessitura rosiana como forma de enriquecer a escrita, mas, principalmente ampliar os sentidos por meio de imagens, concomitantemente a uma economia verbal. Retiramos alguns exemplos os textos “Histórias de fadas”, “Sanga Puytã” e “O riachinho Sirimim”, respectivamente.

Eram quinze, num só gaiolão misturados, como florida penca, do melhor sertão. Meu amigo Jensen só sabe informar que eram de qualidades diversas, alguns grandes, da variedade rabo-de-andorinha (*sic*), outros minúsculos, do

tamanho de besouros, mais ou menos. __ E as cores? __ "Variavam, verde e azul predominando. Também, umas mais alegres... Mas, principalmente, cores de metal..." (ROSA, 2001, p. 35)

O sol iça a paisagem, e os campos bailam, rugosos, na luz. Vamos na terra do Amambai, vertente do poente. E, contra o planalto recurvo, o céu tomado, súbito estacamos. (ROSA, 2001, p. 42)

O mel também mereja, daquela pedra, junto do lugar que nasce a água. A água vem descendo da pedra, pela face da pedra. Ele nasce ali, é mais um molhado na pedra. Só uns fiapos d'água, que correm pela pedra. (ROSA, 2001, p. 356)

O autor lança mão também do neologismo lexical, o qual introduz um novo vocábulo ao universo discursivo de *Ave*, *Palavra*. Verifica-se também neste caso os estrangeirismos e arcaísmos inseridos em um léxico diferente. Os exemplos utilizados abaixo se encontram em "Zoo – Jardin des Plantes", "Sanga Puytã", "Cipango" e "Pê-duro, chapéu-de-couro", respectivamente.

O muscardim é o mesmo arganaz-ruivo-dos-pomares: ratinho mignon, cor de tangerina, que faz de um seixo o seu travesseiro. (ROSA, 2001, p. 275).

E em Bela Vista só estão internados três ou quatro legalistas, que, por se afoitarem mais em terreno "blanco" Alguém discorda, reticente: __ "*Paraguaio, amigo, é bicho letrado. Não tem nenhum paraguaio sonso, não...*" (ROSA, 2001, p. 47)

Surgiram mulher e filha, moça de sorriso fixo, vindo saudar-nos, com aquele xemexe de plenas curvaturas, as mãos nos joelhos. (ROSA, 2001, p. 145)

E são de couro.

Surgiram da "idade do couro".

Os "encourados".

Homo coriaceus: uma variedade humana. (ROSA, 2001, p. 177)

Por meio da Derivação o autor forma novas palavras ao anexar ou suprimir parte de uma palavra ou radical já existente. Ocorre também pelo processo de transformação da classe gramatical de uma palavra. O exemplo abaixo se encontra em *Aquário – Berlim*.

"Do calmo caos, como de cluso fundo-do-mar, entes nos espreitam, compactos, opacos, refratados. Insolúveis, grávidos, todos exuberam. Eles se conformam diante da gente?" (ROSA, 2001, p. 57)

A prefixação ou derivação prefixal exemplificada em “Uns inhos engenheiros” permite observar que um afixo é anexado ao início da base da palavra.

Onde eu estava ali era um quieto. O ameno âmbito, lugar entre-as-guerras e invasto territorinho, fundo de chácara. Várias árvores. A manhã se-a-si bela: alvoradas aves. O ar andava, terso, fresco. O céu – uma blusa. (ROSA, 2001, p. 77)

Na Sufixação ou derivação sufixal um afixo é inserido no final da base da palavra. O exemplo que segue faz parte do texto “O mau humor de Wotan”.

"Mesmo assim, Marion, loura entre canário e giesta e mais num tailler de azul só visto em asas de borboletas, hesitava em ceder primaveiramente às gratidões do amor". (ROSA, 2001, p. 21)

A Derivação parassintética cunhada por Rosa em “O homem de Santa Helena” introduz um afixo tanto no início como no fim da base simultaneamente.

Não Napoleão, mas um senhor, claro e bem vestido, com quem conversei, uma tarde, entre 1934 e 1935, no Itamaraty, no Serviço de passaportes.

Lembro-me apagadamente das feições, os olhos; deslembro o nome, de que não tomei nota. Ele se portava muito despreconcebidamente. (ROSA, 2001, p. 97)

Classifica-se um tipo de neologismo originado por derivação regressiva, um processo pelo qual se obtém um substantivo através da supressão de morfemas verbais. Um processo inverso ocorre em “Histórias de fadas” a partir de um substantivo concreto forma-se um novo verbo por sufixação. “Chegam de repente, não se sabe de onde se enflecham para uma flor, que corolas, e pulsam no ar, esfuziantes, que não há olhos que os firam. Riscam retas quebradas, bruscas e são capazes mesmo de voar para traz”. (ROSA, 2001, p. 35)

A criatividade de João Guimarães Rosa faz uso também da derivação imprópria, aqui não ocorre nenhum tipo de alteração na forma da palavra, ocorre apenas a modificação de sua classe gramatical dentro da frase, ou seja, transformando um substantivo em adjetivo, verbo em substantivo, etc. Retiramos o exemplo abaixo de “O grande samba disperso”.

Estou alegre de trono, só choro estas poucas lágrimas. Amanhã vou esquecer, depois então vou saber: saudade é chateação, pensamento com cansaço. Saí de lá com o coração muito bandido. Saí, senhor. Ninguém dê notícias minhas. (ROSA, 2001, p. 52)

O neologismo elaborado por Composição forma um elemento linguístico a partir de duas ou mais palavras ou radicais. Ao quais podem ocorrer de duas maneiras diferentes. A aglutinação une duas ou mais palavras ou radicais para formar um novo vocábulo, no entanto isto ocorre através de variação fonética ou transformação na estrutura (acréscimo ou supressão) das palavras oriundas desse novo vocábulo, a este fenômeno chamamos metaplasmo. De acordo com a posição dessa supressão nos elementos formadores classificam-se de: aférese (início), síncope (interior), apócope (final). O trecho a seguir está em “Zoo – Whipsnade Park, Londres”.

O leão, espalha fatal.

As panteras: contristes, contramalhadas, contrafeietas,

O belo-horror dos tigres rugindo. (ROSA, 2001, p. 93)

A justaposição origina um novo elemento linguístico a partir de duas ou mais palavras sem que isto seja recorrente de alterações dos vocábulos oriundos. Utilizamos a seguir um exemplo retirado de *Zoo – Hagenbecks Tierpark, Hamburgo – Stellingen*.

Talvez à garra de pesadelo, o pinguim quase se cai para trás.

Seu inimigo é o leopardo-marinho.

E há o beijo das garças – qual que terna espécie de esgrima.

O pato, treme-bico. Mas come é com o pescoço

Graças amorosas: penas arrepiadas, facas para o alto, esboçam baile, num estalar de mandíbulas. (ROSA, 2001, p. 162)

O neologismo criado a partir de onomatopeias é um processo grandemente utilizado nos textos de Guimarães Rosa, são palavras e expressões articuladas visando a imitação de sons da natureza, ruídos emitidos por animais ou simplesmente para registrar algum barulho característico, com a intenção de promover maior veracidade e originalidade. Fenômeno bastante observado na escrita literária de alguns autores para proporcionar ritmo, movimento e sonoridade aos textos. Citamos alguns exemplos de neologismos por onomatopeia retirados de “Jardim fechado”, “Recados do Sirimim”, “As garças” e “Zoo – Rio, Quinta da Boa Vista”.

A borboleta ia passando manteiga no ar. A borboleta – de upa, upa, flor. E... tililique... um pássaro, vindo de vOos. (ROSA, 2001, p. 350).

O Pedro e a Eva sempre escutavam as rãs. As com espécie de assovio, de taquara, de grilo grande, ou a meio desafinada, rouca: – *corrém, corrém, cor-rém!* A mais, os sapos – de: *tiplão! tiplão! Pão!*... e de: *tum, tum, tum...* – sapos de vários feitios e diversas sonoras batidas. (ROSA, 2001, p. 364).

Até a passar pelos regos e pocinhos da horta, para birra do Joaquim, suspeitoso das verduras, de estragos. – “*Sai! Sai!*” – enxotava-as, ameaçava-as, atrás. E elas, sempre ambas: *jét! Jét!* – já no ar. [...] Já a outra porém se adiantara, tomando o chão: mas não firme, direto, não, se não que feito o urubu, aos três pulinhos – *puf! puf! puf!* – às vezes a gente se assustava. (ROSA, 2001, pp. 374-375).

Suas patinhas, breves, quase não atuam, os movimentos são de cobra, só insinuação. Amiúde bebem, fazem bulha. Ficam de pé – rasga-se seu *ah!* – *ah!* – *ahrr!* Carnívoras sempre em quaresma: atiram-se aos peixes, devoram levemente. (ROSA, 2001, p. 130).

A partir dos exemplos citados anteriormente destacamos duas classes de neologismos, os vocabulares (criação lexical), que originam novas palavras, e os sintáticos (criação estilística), os quais agem no interior de uma frase, ocasionando diferentes construções frasais em meio ao texto. Guimarães Rosa encontra na criação neológica estilística o modo de renomear coisas e conceituá-las de forma inovadora e surpreendente, todavia são as elaborações semânticas de Rosa que desencadeiam no texto um estranhamento maior devido à profusão de sentidos que desencaideiam no solo poético de sua tessitura. O neologismo semântico associa-se diretamente às inovações estilísticas, porquanto instaura novas possibilidades de interpretação acerca de um significante inserido a uma frase, o qual não estabelece uma relação direta a tal conteúdo. Desse modo os apontamentos que abarcam o universo dessa palavra-símbolo são imediatamente remetidos ao interior de outra estrutura significativa, um contexto distinto que inicialmente não tem relação com o signo introduzido na frase, no entanto é importante ressaltar que este fenômeno adquire sentido exclusivamente no referido contexto.

A neologia semântica se configura então como uma alavanca propulsora da grande ampliação de sentido nos textos rosianos, um processo minucioso em que o autor adota um significado pré-existente na língua e deposita neste uma carga significativa a qual não possui. A compreensão de tais malabarismos demanda de uma imprescindível decodificação dos termos, relacionando-os entre si de acordo com o enunciado em que se inserem para uma possível interpretação textual, uma tarefa nem sempre fácil se tratando do discurso rosiano. O olhar minucioso e a percepção apurada acerca do mundo desperta em Guimarães Rosa essa particularidade ímpar em traduzir o universo à sua volta de uma particular e raríssima forma, em que ele lança mão dos vários tipos de neologismos possíveis.

Os recursos utilizados pelo autor em *Ave, Palavra* (ROSA, 2001) acarretam algumas dificuldades a seus leitores em decorrência de sua peculiar criatividade e transgressão às regras linguísticas. Não obstante ao adentrar este desconhecido território rosiano, somos tomados por um desconcertante encantamento que só poderia ser descrito por uma linguagem também recriada e nova, capaz de refletir todo o deslumbramento desse universo poético. Rosa empreendeu neologismos de quase todos os tipos em *Ave, Palavra* tamanha sua dedicação à língua, contudo sua incansável perseguição vai além da criação de novas palavras para compor seus textos, visto que transborda para a constante e incansável busca pela poeticidade da forma. Entre os vários poemas presentes em *Ave, Palavra*, destacamos um trecho de “Uns inhos engenheiros” (ROSA, 2001, p. 77) para uma ligeira análise acerca da elaboração semântica realizada pelo escritor.

Segue-se-lhes no meneio um intentar, e gerir, o muito modo, a atenção concêntrica - e um jeito proposituído negocioso, de como *demoram o lugar e rabiscam os momentos*, mas virando sempre a um ponto, escaninho, no engalhe da árvore, sob sombra. (ROSA, 2001, p. 78)

Observa-se no trecho acima a presença do verbo intransitivo “demorar”, sabemos que não é possível se demorar “um” lugar, visto que o verbo demorar refere-se a tempo e não a espaço, todavia o sintagma verbal é afetado por uma estranha transitividade verbal em meio à frase. Assim sendo, a insólita descrição das aves nesse verso revela, entre outras coisas, que os passarinhos se retardam na sombra entre os galhos da árvore absorvidos pelo tempo e o espaço. A seguir nos deparamos com o verbo “rabiscar”, uma ação que tomada pelos dicionários significa escrever à pressa, fazer traços mal feitos, essa oração não teria nenhum sentido fora da dimensão literária, porquanto rabiscar é uma ação que se empreende geralmente sobre um papel ou ao menos em uma superfície concreta, e “momento” é um substantivo abstrato referente a um período de tempo. Portanto, a frase “rabiscam os momentos” adquire algum sentido se interpretarmos o sintagma verbal como: voar rápido e sem direção definida. Isto posto, percebemos que Rosa brinca de maneira extraordinária com os sentidos evocados pelas palavras e também com as regras gramaticais que coordenam a estrutura frasal.

Observamos o quanto a língua se revela um espaço aberto em potencial a diversas transformações e inovações linguísticas. Palavras podem ser criadas ou reformuladas adquirindo novos conceitos e ampliando os sentidos para um vocábulo já existente de acordo com a necessidade em questão. A língua é uma arquitetura complexa, entretanto sujeita a al-

terações, e estas são constantemente utilizadas em obras literárias como forma de revitalização e maior expressividade do texto. Guimarães Rosa exterioriza sua ânsia por uma linguagem matinal ao empreender uma saga de criação e recriação linguística em sua tessitura literária. Uma busca incessante, diríamos até angustiante, pela palavra exata que se desvela na magia e expressividade impregnadas em cada frase de todos os textos de *Ave, Palavra* (ROSA, 2001). Sobre esse embate linguístico estabelecido na escritura rosiana, Mariana Santos de Resenes e Rachel Pentalea Leal (2004, p. 36) afirmam: “Torna-se clarividente a profunda exploração dos signos⁷, na sua forma e significado e, sobretudo, a função de ambos”, fato decorrente do esmero e um trabalho árduo em que o escritor perpassa limites e regras da linguagem, tornando-a original e inconfundível. Rosa elabora uma fascinante alquimia verbal, agregando à sua tessitura neologismos, estrangeirismos, arcaísmos, novas construções morfológicas e sintáticas por meio da exploração plurissêmica das palavras e de recursos rítmicos e sonoros.

A ação neológica empreendida por Guimarães Rosa se desvela como um refinamento da linguagem, suprimindo o aspecto denotativo, transparente e desgastado da fala, e suscitando maior originalidade à escritura. Outrossim, a criatividade linguística rosiana promove a multiplicidade de sentidos instaurados no solo poético de *Ave, Palavra* (ROSA, 2001) por meio da economia da palavra. As diversas faces da palavra que constitui a linguagem literária são reveladas por meio da sensibilidade e engenhosidade do autor mineiro, sempre em busca da ampliação de sentidos mediante alterações semânticas inusitadas e impactantes. Rosa trabalha a palavra como um ourives lapida um diamante, ambos só terminam a tarefa quando sua preciosidade reverbera o brilho de seu ser por todos os ângulos. O verbo complexo de Guimarães Rosa, assim como um diamante raro, cintila de tal forma incomparável.

3. Considerações finais

João Guimarães Rosa alicerça sua tessitura poética consolidada em diversos procedimentos, utilizando-se de estratégias linguísticas no campo da morfologia, sintaxe e semântica, o autor demonstra especial

⁷ Ferdinand Saussure define o signo linguístico como a união do sentido e da imagem acústica, na qual se estabelece uma relação de oposição entre significado (plano das ideias) e significante (plano de expressão). O estudioso compara em *seu Curso de Linguística Geral* (1969) que o signo linguístico se assemelha a uma moeda, “uma entidade psíquica de duas faces” (p. 80).

encanto pela magia criadora da palavra a partir dos sentidos possíveis que esta pode instaurar em meio à sua obra. Verificamos que a criação neológica rosiana abarca diversos olhares e algumas possibilidades, devido à pluralidade de sentidos que comporta a palavra literária e também às inovações linguísticas empreendidas pelo escritor, todavia é necessário salientar que suas criações não permitem toda e qualquer interpretação, visto que algumas marcas já se inscrevem ao longo da obra propiciando a unidade textual e restringindo as infundáveis significações.

A intensa criação neológica rosiana demanda da competência literária do autor, a qual garante um texto bem estruturado ao invés de um emaranhado de frases sem nenhuma relação entre si. Em vista disso, *Ave, Palavra* (ROSA, 2001) reverencia o vigor e a supremacia da linguagem poética, aliando a estrutura complexa da língua à significância da palavra, por meio da estreita relação entre a linguística e a literatura.

A investigação das instâncias de criação linguística de João Guimarães Rosa se dá a partir das relações com a linguagem como produtora de sentidos ilimitados em meio ao espaço poético de *Ave, Palavra* (ROSA, 2001). Para isso, o autor, fascinado pelo poder misterioso e estranho das palavras e coordenado pelo pensamento e concepção poética contemporânea, utiliza-se dos “instrumentos” linguísticos – fonemas, morfemas, palavras, sentenças – para transcender a língua comum e, assim, emitir os balbucios de uma poesia que excede os sentidos e a compreensão do homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Aparecida. Da neologia à neologia na literatura. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. vol. I. 2. ed. Campo Grande: Edufms, 2001.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antonio et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1992.

CARDOSO, Elis de Almeida. A poesia: escolha lexical e expressividade. In: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil. *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 67-77.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 2002.

GONÇALVES, Aguinaldo José. O legado de João Guimarães Rosa. Dossiê 30 anos sem Guimarães Rosa. *Revista USP*, n. 36, p. 6-17, dez.1997-fev.1998, São Paulo. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26933/28711>>.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

RESENEs, Mariana Santos de; LEAL, Rachel Pentalena. *Um mergulho perscrutador no universo onírico joyciano*. Ensaios. Florianópolis. UFSC, n. 2, p. 35-78, dez. 2004.

ROSA, João Guimarães. *Ave, palavra*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Aguilar. 1994.

ROMANELLI, Rubens Costa. *Os prefixos latinos: da composição verbal e nominal, em seus aspectos fonético, morfológico e semântico*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1964.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VIARO, Mario Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2010.

A ELABORAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Renata da Silva de Barcellos
(CECA-CEJLL/NAVE – UNICARIOCA)
prof.renatabarcellos@gmail.com

RESUMO

Este minicurso pretende propor uma reflexão acerca da produção textual. Como o professor deve orientar a elaboração dos diversos gêneros e modos textuais? De que forma o texto produzido deve ser analisado? Depois da avaliação, na hora do retorno ao aluno, qual deve ser o procedimento? Essas indagações e inquietações são recorrentes ao professor desta disciplina. Tendo em vista isso, a prática de produção textual nas escolas não deveria ser repensada e reformulada urgentemente, tornando a escrita mais atraente e significativa nos seus diferentes contextos? A partir da análise de textos de alunos do segundo e do terceiro ano do ensino médio do CECA e do CEJLL/NAVE e da graduação da UNICARIOCA, verifica-se que ainda apresentam uma enorme defasagem quanto à produção oral e escrita. Várias competências e habilidades devem ser desenvolvidas ainda. Para isso, como suporte teórico, serão tomados por base: Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002 e 2005), Luiz Antônio Marcuschi (2002 e 2006), Novaes (2005), Alcir Pécora (1992) e Sírío Possenti (1994).

Palavras-chave: Produção textual. Gêneros textuais. Tipos textuais.

1. Introdução

Elaborar texto é uma tarefa árdua, mesmo para quem tem prática. Dependendo da tipologia e do gênero é mais ainda. No atual contexto, com o avanço tecnológico, o uso da norma culta está “entrando em extinção” seja na linguagem oral seja na escrita. Em qualquer situação que requeira a formalidade, percebemos o quanto as pessoas violam o seu uso. Será por acreditarem que o povo brasileiro tende a ser informal, a se expressar de forma mais natural ou a gramática lusitana não mais nos representa? Diante dessas questões, como conscientizar o aluno a entender que em cada situação comunicativa cabe um uso adequado da linguagem?

A discussão sobre texto é recorrente entre os linguistas. Nesta breve reflexão, seguimos a definição dada por Ingedore Grunfeld Villaça Koch:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2005, p. 30)

Portanto, o texto é definido pela autora como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal. Desse modo, permite aos parceiros, na interação, não apenas a decodificação de conteúdos semânticos, como também a interação de acordo com as práticas socioculturais. Na mesma linha de pensamento e a partir de uma perspectiva em que os processos sociais e linguísticos estão inter-relacionados, Jean-Paul Bronckart (1999, p. 5) chama de texto «toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente».

O que nos impulsionou a refletir sobre este tema foi como os vestibulandos e graduandos estão se expressando. Como se apropriam dos recursos estilísticos e/ou linguísticos da língua materna. Independente da norma, tipologia e gênero textual, observamos o empobrecimento do texto no que tange a aspectos como concordância, crase, regência... além do nível de informação acerca do tema a ser produzido.

Primeiramente, cabe ressaltarmos que muitos ingressam no Ensino Superior com uma visão limitada da definição de texto

Podemos afirmar que o texto é o produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (sic). Esse conjunto de relações tem sido chamado de retextualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. (PCN, 1999)

Ao iniciarmos com uma turma, verificamos que a maioria dos alunos considera texto somente quando há linguagem verbal. Portanto, é preciso conscientizá-los sobre a definição de texto e trabalharmos ao longo do período os diversos tipos de linguagem componentes: verbal, não-verbal (icônica) e verbal e não-verbal. E, concomitantemente, as suas funções: ilustrar ou complementar.

Cabe destacarmos que, independente, da linguagem que compõe o texto, é fundamental o domínio do tema. Isto é, o conhecimento de mundo para elaborá-los e associar as diversas áreas ao tema proposto.

O texto abaixo é uma charge composta de linguagem verbal – uso da língua portuguesa – e de linguagem não verbal – o icônico – as imagens. A função desta é complementar aquela. Isto é, sem o icônico não saberíamos quem está narrando a história e nem quem é o interlocutor-ouvinte. Quanto ao conteúdo, precisamos acionar o nosso conhecimento de mundo para nos remeter a da Chapeuzinho Vermelho.



Neste texto, o chargista usou o recurso da intertextualidade, para abordar a problemática atual: clonagem de cartão, sequestro e resgate. Além desse recurso estilístico, para a elaboração de um texto bom – com qualidade – é fundamental ter o que dizer e/ou escrever de acordo com a tipologia e gêneros textuais e a norma (coloquial ou culta).

A seguir, apresentaremos uma breve distinção entre produção textual e redação.

2. *Produzir ou redigir textos?*

Vale ressaltar que há diferença de sentido entre redigir e produzir texto. Muitos utilizam-nas como sinônimo, mas não o são. O termo redação é proveniente do latim *redactione* cujos significados são s.f. 1. Ato ou efeito de redigir. 2. p. ext. trabalho ou exercício escolar que versa sobre um assunto dado ou de livre escolha e se destina a ensinar o aluno a redigir corretamente com segmento lógico de ideias; composição.

Na elaboração da redação, o aluno redige um texto sem uma prévia da temática. Sem que seja discutido, contextualizado. O aluno não atribui sentido à solicitação proposta. Já a produção textual é resultado do assunto discutido – trabalhado. As informações são construídas. Assim, quando o aluno é convocado a produzir, na verdade, sistematizará em um modo e gênero textual sua percepção. De acordo com Beatriz Citelli, sugestões aleatórias de temas que não concebem o ato de escrever como um processo e “que não chegam a trabalhar visões de linguagem, relação produtor/leitor, nem a desenvolver propriamente um continuado exercício da escrita”. (CITELLI, 2001, p. 19)

Entretanto, hoje, a escrita deve ser abordada como produção textual de acordo com a concepção sociointeracional (dialógica) da linguagem presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998). Segundo eles, espera-se que os estudantes, ao completar o ensino fundamental, sejam capazes de ler e escrever textos que circulem socialmente. Diante disso, afirmamos que usar o termo “produção de texto” para as atividades relacionadas à escrita não é uma mera substituição às expressões “composição” ou “redação”. João Wanderley Geraldi (1997) distingue as antigas composições e redações das produções textuais, ao considerar o texto como elemento de ensino/aprendizagem, concebendo-o como lugar de e para o diálogo, promovendo a circulação entre os textos, quer os que remetem ao passado, quer os que apontam para os textos futuros.

Concluímos que a utilização de um termo por outro tem acarretado uma orientação inadequado dos alunos e, por consequência, mau desempenho nas avaliações externas. É necessário que os professores de língua portuguesa tenham formação adequada para que possam diagnosticar as competências e habilidades a serem desenvolvidas. E, a partir disso, propor atividades a fim de superar suas defasagens.

Quanto ao texto argumentativo (independente de seus gêneros textuais: artigo de opinião, editorial etc.), o professor deve propor a elaboração de textos constantes para um bom desempenho no ENEM, por exemplo.

A seguir, apresentaremos o modo argumentativo.

3. O texto argumentativo

O texto argumentativo é o exigido pelo exame do ENEM. O objetivo principal deste modo textual é persuadir, convencer, levar o interlocutor a crer nas ideias apresentadas. Para isso, é imprescindível a utilização de elementos de coesão textual e/ou os organizadores argumentativos, por exemplo: advérbios, locuções adverbiais e conjunções, estabelecendo relações adequadas entre termos e também entre os parágrafos, sobretudo no desenvolvimento do texto. Além disso, é necessário que o locutor escolha a melhor estratégia para conseguir adesão do interlocutor.

Na década de 80, a argumentação se difundiu nos estudos linguísticos, propiciando o surgimento da Semântica Argumentativa. Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002, 10-15) defende a proposta de que o ato

linguístico fundamental é o de argumentar. Para a autora, o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas. Desta forma, a autora ressalta que a linguagem passa a ser entendida como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.

Segundo, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2000), a argumentação apresenta alguns traços característicos:

- a) Intenção persuasiva;
- b) Defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto;
- c) Seleção de argumentos que procuram a adesão do interlocutor;
- d) Uso da linguagem de acordo com o padrão culto da língua;
- e) Posicionamento pessoal ou impessoal do locutor, dependendo de sua intenção, de quem são os interlocutores e do veículo do texto;
- f) Presença de palavras e expressões que induzem opiniões.
- g) Os recursos essenciais desta função comunicativa são:
- h) Objeto: qualquer tema duvidoso, conflituoso, problemático, que admita diversos modos de tratamento.
- i) Locutor: deve manifestar uma maneira de interpretar a realidade, uma tomada de posição.
- j) Carácter: dialógico, sustentado pela contraposição de duas ou mais ideias.
- k) Objetivo: provocar a adesão, persuadir, convencer, um interlocutor ou público de uma forma de ver um tema em debate, da aceitabilidade de uma ideia.

4. Tipologia e gêneros textuais

A partir da experiência com alunos do ensino superior, verificamos que, inicialmente, quando a temática da aula é texto e suas modalidades, não sabem reconhecer a tipologia e gêneros textuais. Mais grave ainda é não dominar sequer a estrutura textual: introdução – desenvolvi-

mento – conclusão. Entender que o meio deve conter o maior número de linhas. E a forma do parágrafo: uma frase não é parágrafo. Este deve conter início – meio e fim. Por exemplo:

Com a criação das leis, algumas mulheres tomaram iniciativa de denunciar o agressor, porém algumas mulheres que são agredidas tem medo de denunciar o agressor, deveria existir uma medida protetora para estas mulheres e também incentivo as mesmas denunciarem.

Quando apresentamos as classificações, ficam surpresos com a diversidade. Cabe a nós, enquanto professores, ressaltarmos que cada uma tipologia e gênero é apropriado a uma situação comunicativa. O mesmo ocorre com a norma a ser adotada: “Devemos nos expressar na norma culta ou coloquial?” Se a situação requer formalidade, a culta como em um processo seletivo para emprego ou vaga em universidade, apresentação de um projeto, elaboração de provas e trabalhos; caso contrário, a coloquial utilizada para comunicações entre familiares, amigos etc. No que diz respeito à tipologia textual, Luiz Antônio Marcuschi usa o termo para” designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Isto é são os textos argumentativos, dissertativos, narrativos, descritivos e injuntivos. Quanto à tipologia e aos gêneros textuais, constatamos que muitos alunos não sabem a diferença entre texto argumentativo e dissertativo. E, afinal, como distingui-los? Qual é a característica de cada um? O argumentativo apresenta o posicionamento do autor do texto acerca do tema tratado. Ao discorrermos sobre um assunto, é preciso nos posicionar. Já o discursivo se limite a explicar a respeito do que é proposto.

5. Natureza dos desvios

Inicialmente, cabe ressaltarmos que o termo “desvio” é usado no lugar de “erro” para sinalizarmos o que é considerado inadequado no emprego de um termo ou expressão em um dado contexto em função da produção textual.

A seguir, apresentaremos uma proposta de classificação dos desvios mais recorrentes nos textos dos alunos:

5.1. Acentuação

Os alunos se esquecem de empregar os acentos agudo, circunflexo e grave como em “proprio” – cuja sílaba tônica é “pró”. Outro desvio recorrente é a ausência de acento agudo no verbo “estar” e “ser”: “ele esta / e triste”.

É preciso levar os alunos a perceberem a diferença entre “esta” – pronome demonstrativo e “e” – conjunção: “Esta – e saia linda” e “está – é” – verbo “estar” – “ser”: “Ele está – é feliz”.

Outras vezes, detectamos que eles utilizam a acentuação indevidamente, por exemplo: “essencialmente”. Têm dificuldade em perceber que só há acento na palavra primitiva “essência”, já, na derivada, não há porque o ponto tônico mudou da sílaba “se” para “men”.

Outra questão é o uso inadequado do acento grave como: em “acesso a educação” – faltou o acento grave, porque quem tem acesso, tem acesso a algo ou a alguém. Ou indevido quando se emprega o acento sem a regência do termo regente solicitar, por exemplo: “público garante á transparência “ – quem garante, garante algo. Portanto, não ocorre a crase.

Há outro caso de não uso: os casos em que o acento é proibido como diante de verbo: “começamos à ler”.

5.2. Abreviação vocabular

Atualmente, este desvio é um dos maiores problemas que o professor de língua portuguesa enfrenta proveniente da evolução tecnológica. Com o uso de mensagens no celular e das redes sociais e devido à rapidez com que devemos nos expressar, utilizamos o recurso da economia vocabular, nestes contextos, adequadamente. Mas em provas, trabalhos, redações, inclusive para concursos e processos seletivos, jamais!!! Às vezes, nestes, mesmo com essas orientações, aparecem marcas do internetês “...ñ só pelo fato”.

5.3. Ortografia

Troca de letras é proveniente da oralidade e/ou falta de domínio da forma escrita de uma dada palavra. Por exemplo: “anализar” é com “s” embora a pronúncia seja como se fosse “z”. Sabemos que o “s” entre vo-

gais o som é de "z". Palavra derivada "infelizmente" com "s" quando deveria ser registrado com "z" – palavra primitiva "feliz". O dígrafo "SC" de consciência é eliminado e redigido "concientizar) por não pronunciarmos o "s".

Outro desvio comum é o emprego de letra maiúscula depois de dois pontos: "Porém, alguns fatores como: O machismo". Só seria em maiúsculo se fosse substantivo próprio. No caso, o artigo fica em minúscula.

5.4. Acordo ortográfico

É outro desvio comum nos textos. Os alunos ainda não dominam nem mesmo as regras essenciais como a de duas vogais diferentes (radical para prefixo) perde-se o hífen e junta "autoestima".

5.5. Ortografia de homófonas

É muito comum este desvio devido à pronúncia ser a mesma, mas a ortografia diferente. Muitos alunos não têm bem internalizado as regras de uso, por exemplo, dos porquês e do "a ou há" como em: "A muitos anos no país". Neste caso, pela ideia de tempo decorrido, seria "há" no lugar de "à". Só usamos "a" relacionado a futuro "daqui a dois meses, viajaremos..." ou à distância "daqui a três quilômetros há um borracheiro".

Cabe ressaltarmos, neste tipo de desvio, a separação silábica: "fala-ssemos" – em que não ocorre a separação do dígrafo consonantal.

5.6. Coerência

O comprometimento do sentido do texto ocorre, pelo que observamos, de três formas: má organização do pensamento "O Rio + 20 é uma conferência da ONU que depois de 20 anos acontecerá novamente, foi em 92. A sustentabilidade de nosso planeta. Transformando um mundo melhor para vivermos"; mistura de assuntos e a falta de conclusão do pensamento.

Outro desvio recorrente é o uso das adversativas em sequência ocorrendo a oposição da oposição de ideias. Por exemplo: "Contudo, isso foi mudando ao decorrer dos anos... Porém, alguns fatores como...".

5.7. Concordância verbal

Quando o verbo se flexiona para concordar com o seu sujeito.

Muitas vezes, constatamos a concordância ideológica: “a gente fomos embora tarde” e o mais comum é a omissão do acento circunflexo na terceira pessoa do plural do verbo “*ter*” “Os movimentos sociais tem papel...”.

5.8. Conjugação verbal

No que diz respeito aos verbos, observamos constantemente a ausência de desinência de infinitivo “r” como em “por marca os 20 anos”. – “deve-olha para...”. “Esta é uma oportunidade para pensa...” Podemos dizer que esse tipo desvio também na locução verbal ocorre por reproduzirmos na escrita o esvaziamento desse elemento mórfico típico da oralidade.

Quanto à locução verbal cujo verbo principal é o “vir”, uma característica é a troca da desinência de infinitivo “r” pelo “m” como em: “pode vim”.

Um desvio clássico na oralidade e/ou escrita é o verbo “ver” no modo subjuntivo como em “Quando eu o vir”, na maioria das vezes, dizemos “quando eu o ver”.

O uso da locução verbal no lugar do futuro do presente como em “Muitas outras mulheres irão sofrer” em vez de “sofrerão”.

5.9. Gerundismo

Trata-se do uso abusivo desta forma nominal. Ela só deve ser empregada quando for para expressar uma ação em processo: “estou redigindo este texto para você, leitor”.

Quando o texto requer a expressão na norma culta, não devemos utilizar locução verbal (verbo auxiliar “ir” mais um principal na forma nominal infinitivo – vou ler) no lugar do futuro do presente “lerei” ou do futuro do pretérito “leria”.

5.10. Coesão

O uso dos conectores nas produções textuais, elementos indispensáveis no processo argumentativo, de tal modo que o seu emprego pode ter influência nas escolhas sintáticas e semânticas e nas orientações argumentativas e informacionais de um texto.

Trata-se da palavra cuja função é servir de elo – de ligação uma a outras. Morfologicamente, quem exerce esta função são as preposições – texto *sobre* produção textual – as conjunções “Fui à faculdade, *mas* não houve aula” – e os pronomes relativos “a menina *que* estava aqui”.

Nas produções textuais dos alunos, verificamos o uso indevido como o início de um período com a conjunção “pois”. É preciso orientar os alunos que não se inicia uma frase com esse conectivo. Por exemplo: “tornando-se assim profissionais competentes. Pois somos cidadãos e merecemos...”. No contexto desse fragmento, verificamos que era desnecessário o seu emprego. Bastava iniciar o período com o verbo “somos”.

Quanto a esse tipo de desvio, cabe ressaltarmos a falta de paralelismo cuja definição é a ausência de equilíbrio sintático quanto ao uso dos conectivos. As mais comuns são a da mistura da conjunção “ou” com o “seja”, como: “seja ele ou eu”; e da locução conjuntiva “não só... mas também”. Os alunos tendem a omitir a segunda estrutura “mas também” ou o termo “também”, por exemplo: “Eles não só são cantores, são todos famosos”.

O uso indevido dos pronomes “mesmo – mesma” no lugar de “ele” – “ela” como em “Além disso, apesar de existirem leis que protegem as mulheres, as mesmas acabam sofrendo...”. Deveria ser “elas”.

O pronome “mesma” e “mesmo” deve ser empregado com o valor de “próprio” – “semelhante”.

Há casos em que é simplesmente desnecessário o uso como em: “Sabe-se que as mulheres constituem boa parte da população, e as mesmas, historicamente, demoraram a ter seus direitos”. Nesse caso, bastava o não emprego de “as mesmas”.

A expressão expletiva “que é” desnecessária em construções como “tipo de educação que é perpetuada no Brasil”. Desnecessário o uso. Bastava tirar o fragmento ficaria “tipo de educação perpetuada no Brasil”.

Iniciar frase com pronome “se” como em “Se caracteriza por ações de violência...” – “Se diferencia dos crimes...”. Trata-se de verbos

pronominais, o seu emprego não deveria ser a próclise, mas, sim, a ênclise.

O uso do "então" no valor semântico de conclusão equivalente a "portanto", "por isso" como em “Então, é possível mudar e impedir que mais vidas sofram por isso...”.

A inadequação do emprego do pronome relativo "onde". Ele só deve ser utilizado para referir-se a lugar. Os alunos têm elaborado construções como “Óbvio que antes tinha desigualdade, onde as mulheres eram submissas” cuja ideia é de temporalidade.

O emprego equivocado dos demonstrativos "este" – "esta" – "esse" – "essa". Lembrando que "este" e "esta" são catafóricos e para se reportar ao tema tratado "esses" e "essa" anafóricos. Exemplos: “Fatos como estes ocorrem naturalmente...”. Deveria ser “esses” porque já foram mencionados. Já em “Com a criação dessa lei, é possível...” deveria ser “desta” por tratar-se do tema da redação.

5.11. Ausência de equilíbrio do uso de pronomes

Ao elaborar um texto, devemos ter atenção: é impessoal, é na primeira pessoa do singular ou do plural? E no emprego dos pronomes oblíquos “Devemos se inspirar” – o fragmento está na primeira pessoa do plural, logo, o pronome oblíquo pertinente é o "nos" no lugar de "se".

5.12. Desorganização frasal

Ocorre quando os termos da frase não foram empregados devidamente. Isso pode resultar na separação do sujeito para o predicado através do uso de vírgula ou da sua ausência como em “Negros e brancos que terminam o ensino médio concorrem todo ano a uma vaga nas universidades...” Neste fragmento, verificamos que a locução adverbial temporal "todo ano" deveria ser entregue no início de período e separado por vírgula: “Todo ano, negros e brancos que terminam o ensino médio concorrem a uma vaga nas universidades”.

5.13. Frases longas

Este é um dos maiores problemas dos textos atuais. Os alunos vão escrevendo, escrevendo e... onde está a pontuação? Como em “A atual crise econômica mundial é a grande oportunidade para a mudança quando nós não estamos em crise, não queremos...”. Nesse fragmento, deveria colocar um ponto final antes da conjunção temporal “quando”. Esse tipo de desvio pode implicar o entendimento do texto por causa do excesso de informação. Ou seja, implicar a coerência.

5.14. Inadequação vocabular

Quando a escolha lexical não combina com o termo relacionado “... a fim de novos salários, ostentando algo muito maior e a curto prazo”. “novos” não combina com “salários”, deveria empregar “melhores” e “ostentando” não é pertinente – seria “almejando”; ou é incompatível com a norma utilizada no texto (coloquial ou culta), em certos casos, a palavra trata-se de uma gíria como em: “... o Brasil está uma beleza”. A gíria “beleza” foi empregada no lugar de “ótimo”. Exemplo: “... para os estrangeiros acharem que o Brasil...” – o texto exigia a expressão escrita na norma culta, logo, o termo “acharem” está indevido. No lugar, deveria ser “pensarem”. Cabe ressaltarmos que o verbo “achar” é muito utilizado na informalidade tanto com esse sentido quanto com o de “considerar” como no seguinte exemplo “... acabam achando ofensas...”, no lugar seria “consideram ofensas...”

Uma estrutura verbal muito utilizada por nós falantes é “ter que”. Devemos nos lembrar de que a expressão original era “ter de”, mas, com a evolução natural da língua, o “de” foi trocado pelo “que”. Na norma culta, utilizamos os seus sinônimos: “dever, precisar e necessitar” em casos como este “... as pessoas têm que ser livres...”.

Outro termo utilizado inadequadamente é o pronome relativo “onde” relacionado à temática “Esta é a questão onde devemos ler atentamente” e não a lugar “Muito menos onde se estuda”.

5.15. Emprego dos pronomes demonstrativos

É comum o uso indevido dos pronomes “este” e “desse”.

Este: refere-se a algo/alguém próximo ao locutor, ao tema desenvolvido numa redação ou à exposição/conferência, ao ano em processo, por exemplo: “Esse ano será realizada a Rio + 20” – como é o ano em curso – deveria ser “Este”.

5.16. Ortografia

Nas dissertações do ENEM analisadas ocorrem problemas de ortografia, que podem, em determinadas circunstâncias, provocar alguns problemas de interpretação do texto, embora seja o fator que provavelmente menos problemas implica no domínio da textualização.

5.17. Pontuação

Os sinais de pontuação têm por finalidade assinalar as pausas e as entonações na leitura, separar palavras, expressões e orações que precisam ser destacadas e também para fazer esclarecimento a respeito de algo que se escreveu. Na perspectiva de Cardoso, está “relacionada com as condições e oportunidades oferecidas pelas escolas, bem como as experiências de letramento ocorrida nas práticas sociais de leituras e escritas”. (CARDOSO, 2003, p. 125)

Este é o tipo de desvio mais recorrente. Sempre há uma falha desta natureza. Vale ressaltarmos que devemos evitar frases longas. Por isso, ao terminarmos de redigir, revisamos nosso texto sempre. Entre outros aspectos, verificamos a construção frasal, se a pontuação utilizada ou não faz com que o texto transmita a mensagem pretendida. Um dos desvios deste tipo “na moda” é a separar o sujeito do predicado. Vejamos um exemplo: “o ponto principal, será a sustentabilidade”.

Outro desvio frequente é não empregar a vírgula diante dos conectores: “Por isso dizemos...”. Depois da locução conjuntiva conclusiva, utiliza-se a vírgula. Ou da ausência de vírgula para destacar o adjunto adverbial de lugar: “No Brasil as cotas começaram...”, com a função de marcar o sujeito oculto há vírgula antes do verbo “podemos” no fragmento “Com isso podemos”. Devemos empregá-la também para destacar a oração reduzida de infinitivo: “Ao analisar o vídeo conclui...”

Com o termo “etc.”, é comum os alunos empregarem vírgula e/ou a conjunção “e” “banana, mamão, uva, e etc.”. Além disso, há outra ques-

ção: o uso das reticências depois do termo “etc...”, o que caracteriza redundância.

É comum também verificarmos como os graduandos utilizam letra maiúscula depois de dois pontos. Esta só é utilizada quando o substantivo for próprio.

5.18. Regência verbal

Ora o texto apresenta a falta do elemento coesivo “... deixar de refletir o que podemos...”. Quem reflete, reflete *sobre* algo ou alguém. Ora o seu uso indevido “o objetivo dessa reunião é discutir *sobre* ...”. Quem discute, discute algo, ou com alguém.

5.19. Repetição de palavras

Não devemos repetir termos seja qual for a sua morfossintaxe. É uma das características muito comum da linguagem informal, sobretudo na expressão oral: “... pessoas que são contra e pessoas que são a favor”. Desnecessário a repetição da palavra “pessoas” – segunda ocorrência.

OBS. palavra “que”: atualmente, observamos como as pessoas estão utilizando indiscriminadamente esta palavra como em “Homens que têm medo de reconhecer que elas são capazes, que tem os mesmos direitos que nós”.

5.20. Redundância

Ocorre quando dizemos ou escrevemos algo que já foi expressa a ideia como “subir para cima – entrar para dentro”. Nesses casos, verificamos que os verbos “subir e entrar” já apresentam a ideia de “cima e dentro”. Isso também ocorre com o verbo “preferir”. Muitas vezes, ouvimos ou lemos “Prefiro mais pizza do que hambúrguer”. O adequado pela norma culta é: “Prefiro pizza a hambúrguer”.

É muito comum o uso da estrutura “como por exemplo”. O termo “como” é equivalente à expressão “por exemplo”. Assim, basta empregar um deles.

Outro caso comum de redundância é “Há alguns tempos atrás”. Com a semântica de tempo decorrido, utilizamos o verbo "haver", portanto, o termo "atrás" é desnecessário.

A partir da observação da tipologia de desvios, cabe a nós, professores de língua portuguesa, propormos cada vez mais a prática de diversos tipos e gêneros textuais e, ao entregarmos o texto, devemos comentar o motivo de cada estrutura marcada. Para superarmos as deficiências, é preciso, primeiro, transmitirmos confiança aos alunos, não os expor, a fim de comentarmos os desvios. Como procedemos? Ora escrevemos os fragmentos a serem ajustados no quadro – sem autoria – ora chamamos individualmente e comentamos os desvios. Os alunos devem ser motivados a escrever. É necessário dizermos a eles que são capazes de superar as inadequações, desde que, realmente, almejem isso. Segundo, conscientizá-los da importância de nos expressarmos adequadamente nos mais diversos contextos; e, concomitantemente, levá-los a entender quais são suas inadequações.

Quanto à correção, vale dizermos que é uma tarefa difícil: requer tempo, atenção e habilidade para podermos trabalhar com os alunos, levá-los a entender a necessidade de redigir bem. Sobre as dificuldades de corrigir textos,

corrigir uma redação é uma operação complexa que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira. A dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática.

O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante. (SERAFINI, 1998, p. 107)

Escrever exige não só conhecimento das características do modo e gênero textuais a ser elaborado como também ter consciência das dificuldades a serem superadas.

6. *Considerações finais*

Quando o assunto é produção textual, todos nós sentimos “um frio na espinha” quando somos requisitados a expressão oral e/ou escrita. Isso ocorre pelo fato de não estarmos “seguros” quanto ao domínio das diversas regras gramaticais a serem postas em prática e à organização das ideias por falta de prática em redigirmos textos. O exercício constante

nos possibilita ordenarmos as ideias e produzirmos textos com desenvoltura.

O minicurso pretende proporcionar uma breve reflexão acerca do que é fundamental levar em consideração para a elaboração de um texto nas mais variadas tipologias e gêneros textuais, no padrão da norma culta. Sem dúvida, o primeiro passo é não termos medo de escrever. Redigimos sem nos preocupar, inicialmente, com regras gramaticais. É preciso navegarmos “no reino das palavras” como bem disse Drummond. Se o tema não for de nosso domínio, obrigatoriamente, quando nos for solicitado apresentação de um texto oral e/ou escrito, primeiro, devemos pesquisar o assunto para ter conteúdo e nos motivarmos. Um texto vazio causa má impressão.

Nós, professores, devemos transmitir confiança para que os alunos não fiquem “bloqueados” devido a uma abordagem indevida com relação às inadequações encontradas num texto. Assim, a segurança transmitida juntamente com as explicações dos usos inadequados e das práticas constantes são fatores cruciais para que os alunos superem seus déficits.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- AMARAL, Emilia; SEVERINO, Antônio, PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Redação, gramática, literatura*. São Paulo: Nova Cultural, 1993.
- ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Universitária, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Severino Antonio Moreira. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação*. São Paulo: Atual, 2000.

CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONCEIÇÃO, Hélio Casatle da. *Redação sem segredo*. São Paulo: Jenner, 1987.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, vol. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

HOUAISS, Antonio. *O português no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Referenciação e discurso*. São Paulo: CONTEXTO, 2005.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Repetição. In: JUBRAN, Célia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Gramática do português culto no Brasil*, vol. 1 – Construção do texto falado. Campinas: Unicamp, 2006, p. 219-254.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Sobre a linguagem politicamente correta. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional da Abralín. Salvador (BA), 1994, publicado em 1995.

_____. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, ano 4, vol. 2, p. 125-142, jul./dez. 1995. Disponível em:

<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1016/1127>>.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Trad.: Maria Augusta Bastos de Matos. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TERRA, Ernani; NICOLE, José de. *Redação para o 2º grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.

TUFANO, Douglas. *Estudo de redação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

VYGOTSKY, Lev Seminovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad.: Maria da Penha Villa Lobos. 5. ed. São Paulo: Ícone/Universidade de São Paulo, 1988.

_____. *A formação social da mente*. Trad.: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A ENTOAÇÃO REGIONAL NO FALAR DE MINAS GERAIS

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (UFRJ)

pri_gevigi@hotmail.com

Cláudia de Souza Cunha (UFRJ)

profclaudiacunha@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa prosódica descreveu a variação regional da entoação, por meio da frequência fundamental (F0), nos acentos pré-nuclear e nuclear, em enunciados assertivos e interrogativos neutros, no falar de Minas Gerais, especificamente nos municípios de Unai (noroeste), Poços de Caldas (sudoeste), Uberlândia (oeste) e Ipatinga (leste). A entoação, segundo Sandra Madureira (1999), corresponde às modulações da frequência fundamental (medida em Hertz), da intensidade (medida em decibéis) e da duração (medida em milissegundos), sendo que o parâmetro acústico mais importante da entoação é a frequência fundamental (F0), que designa o número de repetições de ciclos de uma onda periódica, percebido pelos interlocutores como altura de voz, isto é, em variações melódicas em um tom mais grave ou agudo (Cf. MADUREIRA, 1999). Para conhecer as realizações fonéticas das afirmativas e interrogativas nessas localidades, foram selecionados do corpus do projeto Atlas Linguístico do Brasil (projeto ALiB), 16 informantes: quatro por município, distribuídos equitativamente por duas faixas etárias – 18 a 30 anos e 50 a 65 anos, até o 5º ano de escolaridade. Os dados para análise foram retirados, especificamente, do questionário de prosódia. Devido à complexidade da pesquisa prosódica, privilegiou-se, neste estudo, verificar o comportamento entoacional dos falantes mineiros apenas no questionário prosódico do ALiB, ao invés de observar a entrevista como um todo. O programa computacional PRAAT foi utilizado para segmentar os valores da F0 nas sílabas, e um script, cedido pelo Dr. Plínio Barbosa, foi usado para extrair automaticamente os valores da F0. Posteriormente, realizou-se uma média desses valores para a descrição da curva entoacional e a interpretação dos dados teve como suporte teórico o modelo autosegmental e métrico. (PIERREHUMBERT, 1980)

Palavras-chaves: Correlação; Funcionalismo; Títulos; Notícias.

1. Introdução

Há algumas décadas, os estudos na área de prosódia, especificamente no campo dialetológico, despertaram o interesse de diversos pesquisadores europeus e brasileiros. Atualmente, as descrições dialetológicas ficam por conta do desenvolvimento dos Atlas, dentre os quais pode-se citar o ALiB (*Atlas Linguístico do Brasil*) e o AMPER (*Atlas Prosódico Multimídia das Variedades Românicas*).

A prosódia entendida como a interação das variações suprasegmentais de tom, intensidade, duração e ritmo têm cada vez mais conqui-

tando o seu espaço e se tornando importante para os estudos da diversidade linguística contemporânea.

Sob coordenação da professora Dra. Cláudia de Souza Cunha, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, os pesquisadores de prosódia propuseram uma divisão dialetal do Brasil com base na análise da entoação de sentenças declarativas e interrogativas por meio da variação da frequência fundamental (F0) no ALiB.

A entoação, segundo Sandra Madureira (1999), corresponde às modulações da frequência fundamental (medida em Hertz), da intensidade (medida em decibéis) e da duração (medida em milissegundos), sendo que o parâmetro acústico mais importante da entoação é a frequência fundamental (F0), que designa o número de repetições de ciclos de uma onda periódica, percebido pelos interlocutores como altura de voz, isto é, em variações melódicas em um tom mais grave ou agudo. (Cf. MADUREIRA, 1999)

João Antônio de Moraes (1982) afirma que a frequência fundamental é o traço prosódico mais significativo para a delimitação do padrão entoacional de um falante, pois as alterações de grave e agudo determinam a análise da melodia. Em virtude dessa importância na situação comunicativa que o foco desta pesquisa se direcionou à entoação.

Sendo assim, foram descritos os possíveis comportamentos entoacionais em enunciados assertivos neutros e em enunciados interrogativos do tipo questão total também neutros, nos falares de quatro municípios do interior de Minas Gerais: Unaí (noroeste), Poços de Caldas (sudoeste), Uberlândia (oeste), Ipatinga (leste). Para tanto, foi observado o comportamento da frequência fundamental no domínio do sintagma entoacional (I), nas sílabas que compõem os acentos pré-nuclear e nuclear, e posteriormente, foi utilizada a teoria autossegmental métrica, postulada por Janet B. Pierrehumbert (1980) para as descrições entoacionais.

Do *corpus* do ALiB, nas localidades selecionadas, foram retiradas as 16 entrevistas para análise: 4 entrevistas por município; os informantes são divididos em sexo/gênero, faixa etária (18 a 30 anos e 50 a 65 anos), com escolaridade até a quarta série do ensino fundamental.

Devido à complexidade da pesquisa prosódica, privilegiou-se, neste estudo, verificar o comportamento entoacional dos falantes mineiros apenas no questionário prosódico do ALiB, ao invés de observar a entrevista como um todo.

Assim, como objetivo geral, este trabalho preocupou-se em descrever o padrão entoacional por meio da F0, das cidades de Unaí (noroeste), Poços de Caldas (sudoeste), Uberlândia (oeste), Ipatinga (leste). E, como objetivos específicos, pretende-se: comparar o movimento da curva de F0 entre homens e mulheres; comparar o movimento da curva de F0 entre as sentenças declarativas e interrogativas; comparar o movimento da curva de F0 entre os municípios selecionados; e contribuir para os estudos sobre a descrição prosódica dos dialetos brasileiros.

2. Referencial teórico

A perspectiva teórica adotada, o modelo autosssegmental e métrico, resultado da tese de doutorado de Janet B. Pierrehumbert (1980) sobre a entoação do inglês, corresponde a um sistema de representação da entoação de uma língua, de modo a descrever suas melodias possíveis, os padrões e seus contrastes, por meio da inflexão tonal de dois tons: H (high) e L (low), alto e baixo, respectivamente. Essa representação acompanha o movimento da curva melódica, ou seja, em um movimento ascendente temos L+H; em um movimento descendente, teremos a notação H+L.

Há também um asterisco (*) e o diacrítico % para indicar eventos tonais associados à sílaba tônica. Assim sendo, quando a sílaba acentuada estiver ocupando uma posição alta será representada por H*, ou por L* se estiver em posição baixa. Já H% ou L% acontecerá quando esses tons estiverem nas sílabas átonas adjacentes (TENANI, 2002). O quando a seguir sistematiza os acentos abarcados pelo modelo:

Tipo de acento	Descrição
H*	Pico localizado na sílaba tônica
L*	Vale localizado na sílaba tônica
L+H*	Vale seguido por um pico localizado na sílaba tônica
L*+H	Vale localizado na sílaba tônica, seguida por um pico
H+L*	Pico seguido de vale localizado na sílaba tônica
H*+L	Pico localizado na sílaba tônica, seguido por um vale

Quadro 1: Acentos monotonais e bitonais componentes do modelo AM (Santos, 2016)

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o modelo AM da fonologia entoacional pelo fato de ser a corrente teórica mais amplamente difundida nos estudos prosódicos e permitir uma fácil observação/comparação dos contornos da curva de F0.

O objetivo, portanto, de usar esse modelo fonológico é analisar a curva de F0, transformando o seu movimento em tom alto e/ou baixo, de modo a descrever e formalizar esses tons, caracterizando, assim, a entoação dos falantes mineiros.

Apesar de esse modelo visar à análise de fenômenos contrastivos, caracterizada, pois, como fonológica, utiliza como base a realização concreta da curva em valores de F0 fornecidos por programas computacionais, como o PRAAT, o que facilita sua adaptação a uma análise de cunho fonético.

3. Metodologia

3.1. O corpus

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), de caráter nacional, em desenvolvimento, fundamenta-se nos princípios gerais da geolinguística contemporânea, priorizando a variação espacial ou diatópica. Sob coordenação geral das professoras Doutoras Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso, Diretora Presidente, e Jacyra Andrade Motta, Diretora Executiva, ambas professoras efetivas da Universidade Federal da Bahia, esse projeto tem por objetivo geral a realização de um atlas geral do Brasil do vernáculo da língua portuguesa.

Entre os diversos objetivos específicos, o ALiB busca:

- i) Descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas e léxico-semânticas) consideradas na perspectiva da Geolinguística.
- ii) Oferecer aos estudiosos da língua portuguesa (linguistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos, etc.), aos pesquisadores de áreas afins (história, antropologia, sociologia, etc.) e aos pedagogos (gramáticos, autores de livros-texto, professores) subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidiáletal do Brasil.
- iii) Estabelecer isoglossas com vistas a traçar a divisão dialetal do Brasil, tornando evidentes as diferenças regionais através de resultados cartografados em mapas linguísticos e realizar estudos interpretativos de fenômenos considerados.

Assim, os inquéritos do referido projeto são compostos por três questionários: Questionário Fonético-Fonológico - 159 perguntas, às quais se juntam 11 questões de prosódia; Questionário Semântico-Lexical - 202 perguntas; e Questionário Morfossintático - 49 perguntas. Além disso, inclui-se nesse questionário questões de pragmática (04), temas para discursos semidirigidos – relato pessoal, comentário, descrição e relato não pessoal –, perguntas de metalingüística (06) e um texto para leitura – a "Parábola dos sete vimes".

Desses questionários, foram extraídas apenas os enunciados assertivos e interrogativos neutros das questões de prosódia. Em estudos futuros serão analisadas as demais asserções e interrogações produzidas pelos informantes ao longo de todos os questionários mencionados.

3.2. O tratamento dos dados

Após a coleta do *corpus* serão desenvolvidas as seguintes etapas referentes ao tratamento dos dados:

1º etapa: segmentação das sílabas. Por meio do programa computacional PRAAT (versão 5.1.20), que permite a divisão do enunciado em sílabas, palavras ou fones, as sílabas de todos os enunciados foram segmentadas foneticamente.

2º etapa: uso de um script. Com o auxílio de um script, fornecido pelo Dr. Plínio Barbosa, foram geradas as medidas de F0 referentes ao pico silábico de cada enunciado do *corpus*. Ainda no programa PRAAT, insere-se o script, para cada enunciado segmentado, ou seja, um por vez. Em seguida, automaticamente, é gerado um arquivo de texto, em formato txt., com os valores de F0, intensidade e duração. No entanto, somente foi analisada a F0.

3º etapa: análise dos dados. Com os arquivos gerados por meio do script, foram realizadas as médias do pico de F0 nas regiões pré-nuclear e nuclear do enunciado. Após as médias, os resultados foram interpretados e descritos por meio da teoria autosssegmental métrica (PIERREHUMBERT, 1980) para a descrição do movimento de F0.

4. Análise dos resultados

4.1. Acento pré-nuclear e nuclear nas sentenças declarativas

Segundo João Antônio de Moraes (2008), Cláudia de Souza Cunha (2011) e outros pesquisadores, o padrão dos enunciados assertivos configura-se, na maior parte das línguas estudadas, por uma proeminência da F0 no acento pré-nuclear e uma queda da F0 no fim do enunciado, na sua última tônica.

Partindo disso, os gráficos a seguir mostram os, em falantes do sexo masculino e feminino, em cada município pesquisado, nos enunciados assertivos (pré-núcleo e núcleo).

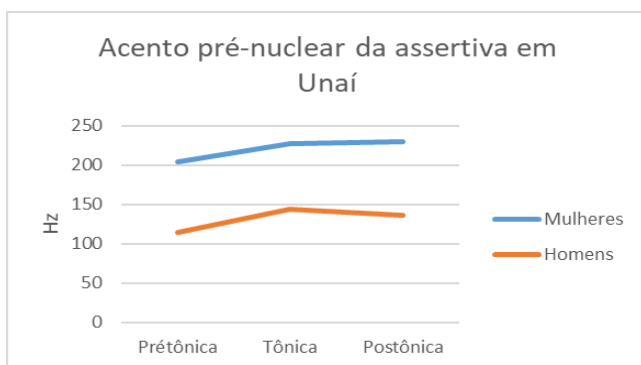


Gráfico 1. Comportamento da curva de F0 na região pré-nuclear em enunciados assertivos na cidade de Unaí.

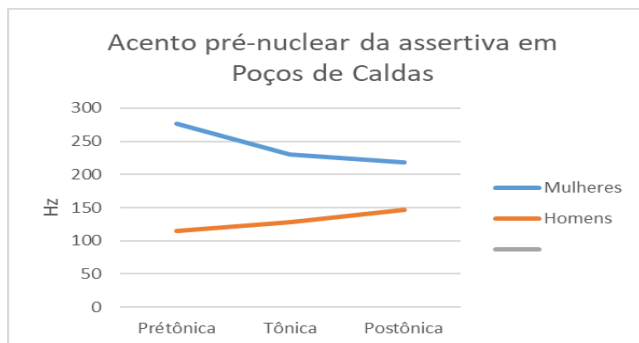


Gráfico 2. Comportamento da curva de F0 na região pré-nuclear em enunciados assertivos na cidade de Poços de Caldas.

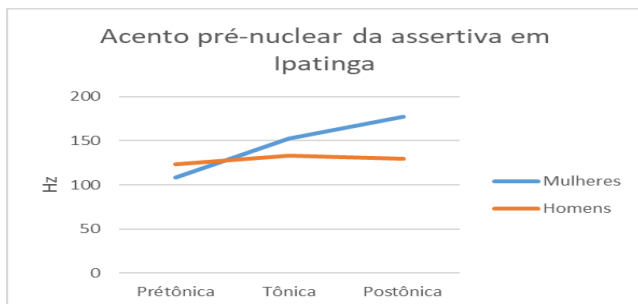


Gráfico 3. Comportamento da curva de F0 na região pré-nuclear em enunciados assertivos na cidade de Ipatinga

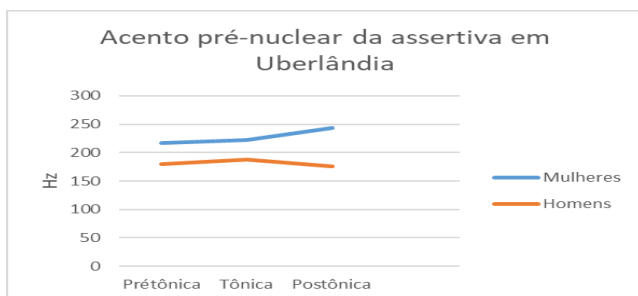


Gráfico 4. Comportamento da curva de F0 na região pré-nuclear em enunciados assertivos na cidade de Uberlândia

De acordo com os gráficos acima, na região pré-nuclear das sentenças declarativas, observa-se uma diferença entoacional não só entre as cidades, como também entre homens e mulheres.

Em relação aos falantes do sexo masculino, nas quatro localidades o pico de F0 incide sobre a tônica da região pré-nuclear, no entanto, o movimento da curva de F0 é diferente: enquanto em Unaí (noroeste), Ipatinga (leste) e Uberlândia (oeste) apresenta o padrão circunflexo, em Poços de Caldas, o padrão é ascendente.

Quanto aos falantes do sexo feminino, foram notados dois padrões: em Poços de Caldas (sudoeste) o pico incide sobre a pretônica e depois há o movimento descendente; em Unaí (noroeste), Ipatinga (leste) e Uberlândia (oeste) acontece o mesmo padrão, há uma leve proeminência sobre a sílaba tônica e, logo em seguida, um movimento ascendente.

Em seguida, mostram-se os gráficos da região nuclear dos enunciados assertivos.

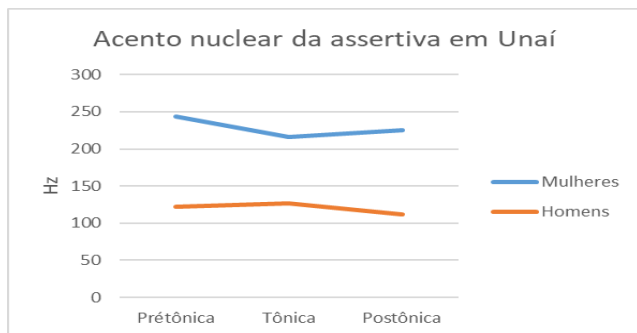


Gráfico 5. Comportamento da curva de F0 na região nuclear em enunciados assertivos na cidade de Unaí

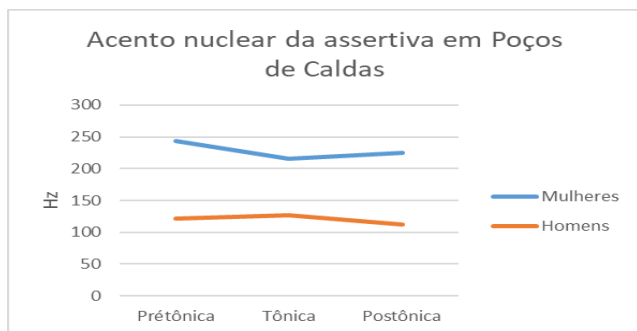


Gráfico 6. Comportamento da curva de F0 na região nuclear em enunciados assertivos na cidade de Poços de Caldas

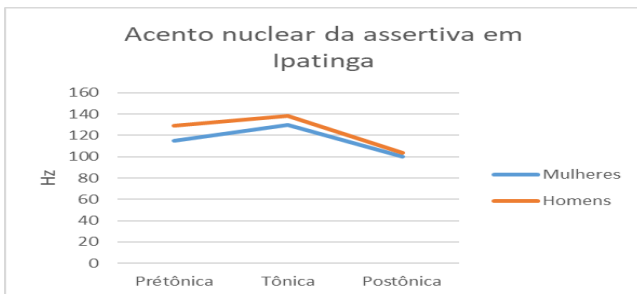


Gráfico 7. Comportamento da curva de F0 na região nuclear em enunciados assertivos na cidade de Ipatinga

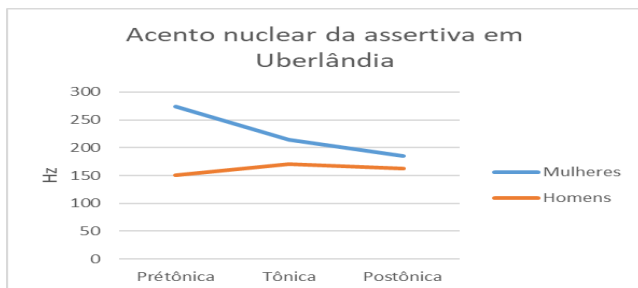


Gráfico 8. Comportamento da curva de F0 na região nuclear em enunciados assertivos na cidade de Ipatinga

Quanto à região nuclear, nos enunciados assertivos, os homens apresentam apenas o padrão circunflexo com o pico de F0 na sílaba tônica. Contudo, em Uberlândia, no final desse padrão, ou seja, na última sílaba, especificamente a postônica, observa-se uma leve subida.

As mulheres, por sua vez, apresentam três padrões: em Ipatinga o movimento da curva é semelhante ao falante masculino, um movimento circunflexo; em Unaí e Poços de Caldas, o pico incide sobre a pretônica, em seguida há uma queda na tônica e, posteriormente, a curva volta a subir; já em Uberlândia, o pico também incide sobre a pretônica, mas o movimento da curva é descendente.

4.2. Acento pré-nuclear e nuclear nas sentenças interrogativas

Na questão total, acontece uma subida melódica na primeira sílaba tônica, entretanto, em um nível mais elevado em relação àquele observado nos enunciados assertivos. Na região nuclear, mais precisamente na sílaba tônica, ocorre uma subida da curva de F0, incidindo o pico máximo da frase e, em seguida, acontece uma queda em direção à postônica final (FÓNAGY, 1993; GRICE, 2006; MORAES, 2008; entre outros). No entanto, em diversas comunidades, a curva de F0 nas sentenças interrogativas pode continuar com o movimento ascendente após a tônica, o que marcaria uma diferença dialetal.

A seguir, têm-se os gráficos da região pré-nuclear dos enunciados do tipo questão total.

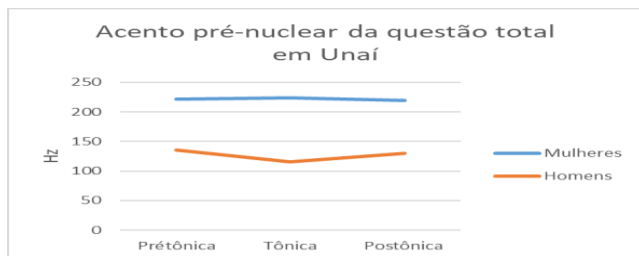


Gráfico 9. Comportamento da curva de F0 na região pré-nuclear em enunciados do tipo questão total na cidade de Unai

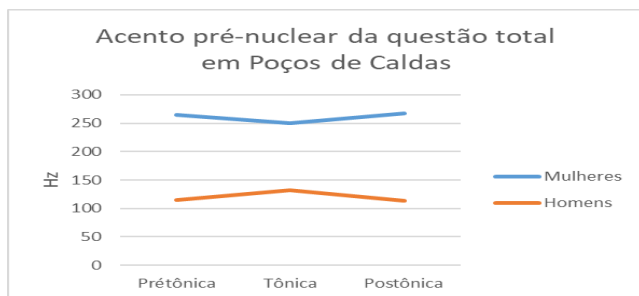


Gráfico 10. Comportamento da curva de F0 na região pré-nuclear em enunciados do tipo questão total em Poços de Caldas

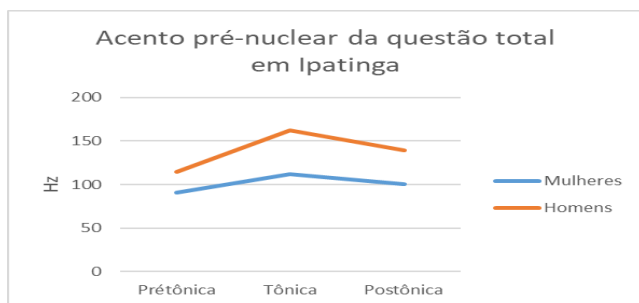


Gráfico 11. Comportamento da curva de F0 na região pré-nuclear em enunciados do tipo questão total na cidade de Ipatinga

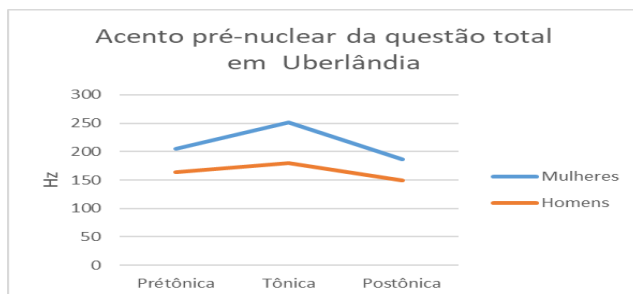


Gráfico 12. Comportamento da curva de F0 na região pré-nuclear em enunciados do tipo questão total na cidade de Uberlândia

Conforme os gráficos expostos acima, no que diz respeito ao acento pré-nuclear da questão total nos falantes do sexo masculino, observam-se dois padrões melódicos: Poços de Caldas, Ipatinga e Uberlândia possuem um pico na sílaba tônica da região nuclear e um movimento circunflexo, entretanto, no município de Unai, há uma leve subida na tônica e, em seguida, uma leve queda, caracterizando um movimento ascendente-descendente.

Em relação aos falantes do sexo feminino, também foi encontrado o movimento circunflexo com pico na sílaba tônica nas cidades de Unai, Ipatinga e Uberlândia. Em Poços de Caldas, as mulheres apresentaram uma leve queda na tônica e uma leve subida na postônica.

Cabe ainda pontuar nessa comparação que, em Ipatinga, os homens tiveram um maior valor de F0 do que as mulheres na região pré-nuclear.

A seguir, são apresentados os gráficos da região nuclear dos enunciados do tipo questão total.

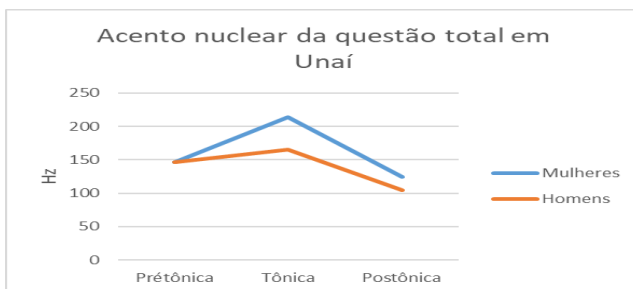


Gráfico 13. Comportamento da curva de F0 na região nuclear em enunciados do tipo questão total na cidade de Unai.

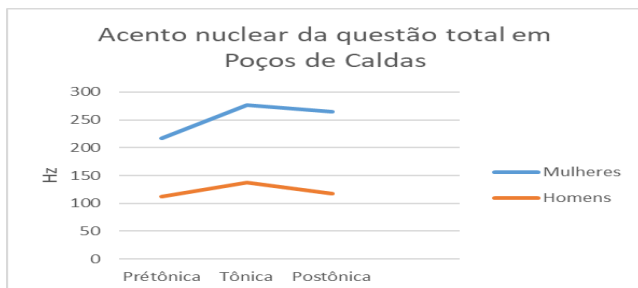


Gráfico 14. Comportamento da curva de F0 na região nuclear em enunciados do tipo questão total na cidade de Poços de Caldas

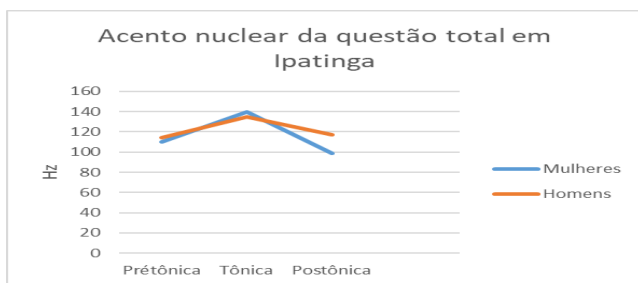


Gráfico 15. Comportamento da curva de F0 na região nuclear em enunciados do tipo questão total na cidade de Ipatinga

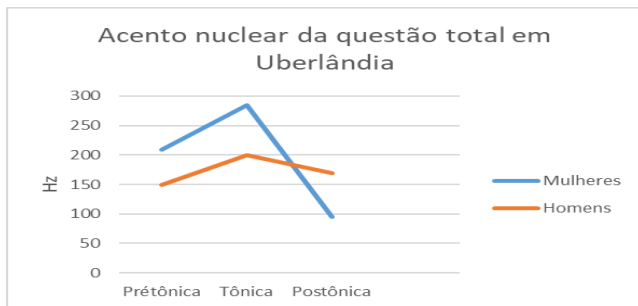


Gráfico 16. Comportamento da curva de F0 na região nuclear em enunciados do tipo questão total na cidade de Uberlândia

Nos gráficos acima, os homens, na região nuclear das sentenças interrogativas, nas quatro localidades, apresentam um movimento circunflexo em sua curva entoacional, como pico incidindo sobre a tônica destacando-se o município de Unaí que apresenta uma queda mais brusca do que as demais localidades após a sílaba tônica.

Quanto às mulheres, elas também possuem um movimento circunflexo, mas com algumas diferenças em relação à localidade: em Poços de Caldas, a curva apresenta um leve declínio após a sílaba tônica, enquanto que, em Uberlândia, acontece um declínio brusco após a tônica.

4.3. Descrição fonológica dos padrões entoacionais

Em síntese, pode-se descrever todos os padrões entoacionais encontrados da seguinte maneira, com base na teoria autosegmental métrica (PIERREHUMBERT, 1980): na região pré-nuclear dos enunciados assertivos, os falantes do sexo masculino apresentam os padrões: $L+H^*+L$ e H^* . Já as mulheres, H^* e $L\%$.

Na região nuclear dos enunciados assertivos, os homens possuem o padrão $L+H^*+L$. As mulheres, por sua vez, têm: $H\%+L+H$; $L+H^*+L$ e $L\%$.

Na região pré-nuclear dos enunciados do tipo questão total, os homens têm os padrões: $L+H^*+L$ e $H\%+L+H$. Já as mulheres: $L+H^*+L$.

Na região nuclear dos enunciados do tipo questão total tanto as mulheres quanto os homens apresentam o comportamento $L+H^*+L$.

5. Considerações finais

Os resultados apontam para uma variação regional prosódica, especialmente na fala das mulheres. Apesar de não haver nos estudos prosódicos significativas diferenças do comportamento de F_0 entre homens e mulheres, nos resultados desta pesquisa, encontrou-se uma variedade de padrões de F_0 para as mulheres que as diferem dos homens. Tais diferenças foram mais nítidas nas sentenças declarativas tanto na região pré-nuclear, quanto na região nuclear.

Cabe aqui frisar que esta pesquisa não pretende esgotar todas as possibilidades de descrição que os gráficos permitem observar. Em estudos posteriores será ampliado o corpus de análise e serão analisados outros pontos no nível suprasegmental. Entretanto, pensa-se que este estudo contribui para a análise da entoação do ponto de vista da variação prosódica na fala dos mineiros, auxiliando a descrição de sua diversidade linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Leandra Batista. Análise prosódica de sentenças declarativas e interrogativas do dialeto mineiro (Brasil) com diferentes sintagmas nominais (SN's) na posição de sujeito. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana* (RILI) La prosodia en lenguas y variedades del ámbito iberorrománico. Sevilla: Vervuert, vol. IX, n. 17.p. 141-156, 2011a.

_____. A variação prosódica mineira: o projeto AMPER e as falas marianense e belorizontina. *Anais do I Encontro sobre Diversidade Linguística de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011b. p. 117-125.

CUNHA, Cláudia de Souza. A prosódia das orações assertivas e interrogativas nos falares brasileiros. Comunicação oral apresentada no Congresso Internacional da ALFAL, 2011.

FÓNAGY, Ivan. As funções modais da entoação. Trad.: João Antonio de Moraes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: UNICAMP, p. 25-65, 1993.

GRICE, Martine. *Intonation*. Cologne: University of Cologne/Elsevier, 2006.

MADUREIRA, Sandra. Entoação e síntese de fala: modelos e parâmetros. In: SCARPA, Ester Mirian. *Estudos de Prosódia*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MORAES, João Antônio de. *Em torno da Entoação*: alguns problemas teóricos. *Cultura Linguística*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 63-78, 1982.

_____. The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In: Fourth Conference on Speech Prosody, 2008. Proceedings...Campinas: UNICAMP, 2008. p. 389-397.

PIERREHUMBERT, Janet B. *The phonology and phonetics of English intonation*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club. PhD dissertation, MIT. [IULC edition, 1987], 1980.

REIS, César Augusto da Conceicao; ANTUNES, Leandra Batista; PINHA, Vanessa Cristina de Jesus. *Prosódia de declarativas e interrogativas totais no falar marianense e belorizontino no âmbito do Projeto AMPER*. Anais do III Colóquio de Prosódia da Fala. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011. Disponível em:

<<http://www.experimentalprosodybrazil.org/1132011.pdf>>. Acessado em jan.2017.

SANTOS, Priscila Francisca dos. *Da região da Costa Verde ao Noroeste Fluminense: a prosódia dos enunciados interrogativos totais do Rio de Janeiro*. 2016. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Joelma Castelo Bernardo da. *Caracterização prosódica dos falares brasileiros: as orações interrogativas totais*. 2011. Dissertação (de mestrado em língua portuguesa). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

SILVESTRE, Aline Ponciano dos Santos. *A entoação regional dos enunciados assertivos nos falares das capitais brasileiras*. 2012. Dissertação (de mestrado em Língua Portuguesa). – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

TENANI, Ester. *Domínios prosódicos no Português do Brasil: Implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 2002. Tese (de doutoramento em Linguística). – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

**A EXPERIÊNCIA MUSEAL
COMO LINGUAGEM NÃO VERBAL:
UM EXEMPLO DO MUSEU CIÊNCIA E VIDA**

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO)

jpinheiro@unigranrio.edu.br

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento (UNIGRANRIO)

apcln@hotmail.com

Rosane Cristina de Oliveira (UNIGRANRIO)

rosanecrj@unigranrio.edu.br

Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte (UNIGRANRIO)

prof.tico@unigranrio.edu.br

RESUMO

A intenção deste trabalho é analisar as experiências das visitas em museus como forma de linguagem não verbal, a partir da relação que se coloca entre o autor e o leitor das exposições. Para tal, escolhemos analisar algumas experiências no Museu Ciência e Vida, em Duque de Caxias, Baixada Fluminense, a partir da pesquisa como JCNE/FAPERJ, que originou a criação do Núcleo de Estudos Urbanos no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Neste sentido, percebemos como o público, em sua maioria escolar, se relaciona com as exposições do Museu Ciência e Vida, tendo como base a questão teórica da linguagem e seu uso, e como objeto a entrevista feita com a Diretora do Museu, a fim de perceber como têm refletido no museu as visitas do público e a utilização de seus espaços, e como o museu se torna lugar de memória, a partir das interações humanas.

Palavras-chave: Linguagem não-verbal. Museu. Patrimônio

1. Introdução

As exposições “falam”? E o que elas comunicam? Que tipo de linguagem utiliza? Como o público lê essa mensagem? As pesquisas realizadas a partir da relação dos transeuntes do município de Duque de Caxias (RJ) com os patrimônios da cidade levaram o Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos Urbanos no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO a pensar na comunicação que poderia – ou não – ser estabelecida entre o público e as exposições do Museu Ciência e Vida.

A aproximação com o objeto pesquisado mobilizou várias frentes de investigação que abrangeu desde a pesquisa bibliográfica e documental até a pesquisa de campo, de caráter mais exploratório. Esse artigo

nasceu de uma das etapas exploratórias quando realizamos uma entrevista com a Prof^a. Mônica Damouche (Diretora do Museu Ciência e Vida). Nessa oportunidade a diretora nos informou que o público tinha uma boa aceitação das exposições e que um dos focos do trabalho da instituição era atingir professores e alunos do município.

Apesar de realizarmos uma pesquisa participante, marcando presença em várias atividades desenvolvidas pelo museu, o material ilustrativo desse artigo foi retirado do arquivo do museu disponível na página do Facebook.

Não nos interessou o quantitativo do público e sim as reações provocadas nos participantes aos diversos tipos de estímulos das exposições oferecidas pelo museu. Aqui a palavra exposição não se refere somente à uma mostra ou exibição, mas a qualquer meio utilizado pelo museu como forma de narração, discurso ou comunicação estabelecida entre acervo e público.

Como base teórica utilizamos os trabalhos desenvolvidos por Ingedore Grunfeld Villaçã Koch e Luiz Antônio Marcuschi sobre os conceitos de linguagem. Trouxemos autores como Francisca Hernández Hernández, Jorge Wagensberg, José Mauro Matheus Loureiro e Milden Loureiro e como contribuição nas reflexões sobre a relação entre museu e comunicação, dando certo destaque aos objetivos do museu de ciência. Por fim, relacionamos a teoria à prática do Museu Ciência e Vida.

2. *Museu e comunicação*

Falar de comunicação implica, primeiramente, refletir e conceituar o que seria linguagem. De acordo com Eli Pereira da Silva (2010) historicamente a linguagem humana tem sido compreendida de formas diversas. No entanto, podemos tentar resumir essas reflexões a partir de três abordagens. A primeira abordagem seria compreender a linguagem como representação do mundo e do pensamento. Dessa forma, seria o resultado de uma tradução do pensamento construído na mente humana, de maneira individual e independente de um contexto situacional.

Uma segunda forma de compreensão seria considerar a linguagem como conjunto de signos linguísticos combinados a partir de certas regras. Esse código permitiria a transmissão da mensagem de um emissor para um receptor desde que ambos dominem o mesmo código que, no ca-

so, seria a língua. Aqui o uso da linguagem exige o envolvimento de, no mínimo, duas pessoas supondo-se um ato social.

Por fim, a linguagem pode ser compreendida como processo de interação, de forma que

o indivíduo, ao usar a língua, não faz apenas traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outro, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa. Ela produz efeitos de sentido entre os interlocutores, numa dada situação de comunicação e num contexto sócio-histórico e ideológico determinado. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais. A linguagem é caracterizada pelo diálogo em sentido amplo. (SILVA, 2010, p. 556)

Podemos afirmar que a linguagem é criação e ação do ser humano cuja principal finalidade é a comunicação. Ingedore Grunfeld Villaça Koch (*apud* XAVIER, 2005, p. 142) associa a linguagem com a capacidade do ser humano de expressar-se através de qualquer conjunto de signos. A linguagem, no entanto, não é estática. Ao contrário, está sempre em transformação no ato de ser utilizada e modificando quem dela se utiliza. Portanto, apesar de ser expressa num conjunto de signos está inserida em um processo de construção e desconstrução dentro de um contexto social.

No ato comunicativo a linguagem pode ser verbal e não verbal. Desde o nascimento nossa socialização e inclusão social é iniciada com a utilização da linguagem. Somos inseridos em uma sociedade através da oralidade ou da linguagem verbal. Somos seres falantes. Aos poucos somos preparados para dominar a linguagem verbal escrita. Nos tornamos seres escreventes. Mas, antes desse processo convencional de inserção na palavra/código escrito, utilizamos como leitura do mundo: imagens, símbolos, sinais de trânsito, gestos. Convive em nós tanto a linguagem oral/escrita quanto a linguagem não verbal. Cada situação comunicativa exige de nós um comportamento diferente, ou seja, é o contexto que determina o tipo de linguagem que necessitamos utilizar nas situações sociais. Portanto, linguagem e cultura são intrinsecamente indissociáveis.

Luiz Antônio Marcuschi (*apud* XAVIER, 2005, p. 132) também compreende a linguagem como própria do ser humano. É uma faculdade mental instalada no cérebro. É uma forma de expressão. Configura-se na prática social. Por isso, a relação entre linguagem e sociedade é mediada pela cultura e pelas situações/contexto em que as pessoas vivem.

É pensando nos contextos sociais e nos aparelhos de cultura da cidade que nos voltamos para refletir sobre linguagem e museus. Da mesma forma que, Cecília Carrossini Bezerra Cavalcanti e Pedro Muanis Persechini (2011) também compreendermos os museus como “fontes de conhecimento por excelência”. Conhecimento que passa pelos valores culturais, pela ideias e modelos de representação. Portanto, são instituições centrais de difusão de cultural. Por assumirem tal característica, transformam-se em locais de conexão entre diversos tipos de conhecimento e a sociedade.

Os museus são espaços essencialmente interdisciplinares. Neles estão em interação os conceitos de diversas áreas disciplinas. Desde a arquitetura e passando por arqueologia, história, pedagogia. No entanto, podemos afirmar que a “tradutora” de toda a potencia de conhecimentos que abarcam o espaço museal é a linguagem. O patrimônio museal é semiótico, se estabelece na relação de significados entre objeto e pessoas. Todo acervo museal é carregado de significados.

Francisca Hernández Hernández (1998), na introdução do livro “O museu como espaço de comunicação”, afirma que em nossa atualidade não há dúvidas que o museu é um meio de comunicação que se iguala “ao rádio, à televisão e aos meios interativos”. Em *Manual de Museologia* (1994) ela afirma que é através da exposição que se desencadeia o processo comunicativo no espaço museal. A definição da palavra exposição utilizada pela autora deve ser compreendida como *representação*, uma ordenação de objetos para serem **vistos** pelo público. (grifos nossos). Também Susan Pearce (*apud* LOUREIRO & LOUREIRO, 1995, p. 10-11) concorda com Francisca Hernández Hernández no que diz respeito ao caráter midiático do museu e compreende a exposição museal como um ato de comunicação pleno.

De acordo com José Mauro Matheus Loureiro e Mlden Loureiro, na inter-relação entre museu e sociedade a contemplação de uma exposição museal implica na construção de representações. Mas essa tendência comunicacional só começou a ser adotada há 50 anos atrás. Mas, nesse pouco tempo, tornou-se a função mais valorizada nesse tipo de instituição.

A vertente comunicacional da exposição museológica é enfatizada somente por volta da metade do século atual, quando a instituição museológica passa a ser entendida, de acordo com Arnaut e Almeida (1997, p. v), concomitantemente como espaço de pesquisa, preservação e comunicação, passando então esta última a ser “uma de suas funções mais valorizadas”. (LOUREIRO & LOUREIRO, 2007, p. 7)

Dessa forma, de nenhuma maneira os processos comunicativos estão excluídos nos espaços de um museu. No entanto, como veículos de comunicação, somos propensos a pensar nessa relação apenas na forma verbal ou escrita e relegando a segundo plano as formas não verbais. Mas, no espaço das exposições todas as formas de linguagens estão imbricadas. Pois usamos, ao mesmo tempo, todas essas formas com uma única intenção: atingir o público visitante.

Sob a ótica de Francisca Hernández Hernández (1998, p. 6), se observamos a historiografia dos museus podemos perceber que, desde o princípio de suas atividades, a comunicação visual tem sido uma das linguagens mais utilizadas no processo de comunicação que se estabelece entre autor (museu) e o leitor (visitante). Esse tipo de linguagem foi ainda mais enriquecido com o surgimento de outras técnicas de comunicação que são utilizadas em nosso tempo. Técnicas que não apenas pretendem estabelecer reações de percepção e contemplação, mas que estimulam todos os sentidos da pessoa.

A lo largo de la historia de los museos, uno de los lenguajes más utilizados en el proceso de comunicación ha sido el visual. A través de La presentación de los objetos se ofrecía al visitante la posibilidad de iniciar una relación perceptivo-contemplativa, cuyos resultados podían ser diferentes, de acuerdo con la capacidad de recepción que los visitantes tuvieran del mensaje que se deseaba transmitir. En algunas exposiciones actuales, con una museografía más enriquecida por la incorporación de las nuevas técnicas de comunicación, se busca una mayor participación del público. Éste es invitado a desarrollar todos los sentidos, desde la vista, el oído, el olfato hasta el tato y el movimiento del cuerpo, que refuezan la transmisión del mensaje y convierten al espectador en un elemento activo dentro de la exposición. (HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, 1998, p. 5)

A autora (1994) também chama a atenção para a diversidade de técnicas de exposição que, na concepção da mesma, é consequência da interrelação de três fatores que interferem diretamente em sua organização:

- 1) O efeito produzido pelos objetos que são expostos, ou seja, o significado (signo) do qual o objeto exposto é portador.
- 2) O tratamento da temática da exposição.
- 3) A ordenação da exposição, ou seja, o discurso expositivo, o como dizer.

Percebemos que há sempre o que dizer na exposição museal. Por isso, o objetivo principal é criar condições para que seja produzido um diálogo entre visitante-objeto.

3. *O museu e a relação com o público visitante*

Como já afirmado anteriormente, os museus não essencialmente locais de conexão entre as pessoas e o(s) conhecimento(s). No caso específico dos museus de ciência, esses são considerados por Cecilia Carrossini Bezerra Cavalcanti e Pedro Muanis Persechini (2011) como “mediadores privilegiados entre a Ciência e o público”. Para os autores é o museu que permite uma reaproximação dos cientistas com o povo. É nesse espaço que é possível oferecer um ambiente totalmente contrário do que está no imaginário da sociedade de um cientista sempre isolado em locais distantes como: um laboratório de pesquisa asséptico ou numa pequena sala, atrás de uma escrivaninha, totalmente à parte da vida cotidiana. Seja de modo itinerante, usando um pequeno espaço ou um prédio suntuoso, “os museus de Ciência têm hoje no Brasil e no mundo uma presença marcante”.

Mas, a partir de quais critérios os museus podem estabelecer um bom diálogo entre seu acervo e o público que atende? Com o intuito de encontrar um caminho para essa conexão fez-se necessário um movimento de investigação por parte das instituições museais. Francisca Hernández Hernández (2015) afirma que as primeiras tentativas de pesquisa que tinham como objeto de investigação de comportamento e atitude do público freqüentador de museus surgiu no Estados Unidos, na década de 1970. Essas buscas tinham como objetivo conhecer o impacto que as exposições dos museus produziam em seus públicos. O objetivo principal da pesquisa era alcançar uma maneira mais eficaz de comunicação entre museu e público.

Os benefícios de uma aproximação cada vez mais estreita entre público e museu é justificado por Francisca Hernández Hernández visto que

Analizar las características sociodemográficas y psicológicas de los visitantes reales y potenciales de los museos es importante para saber a qué público nos enfrentamos y qué relación se da entre el visitante y el contexto de la exposición, así como el descubrimiento de cuáles son sus puntos de interés y qué es lo que se necesita para que el visitante se sienta agusto durante la visita. Hoy toda experiencia museográfica que el visitante lleve a cabo, si pretende ser eficaz, ha de fundamentarse en la participación activa, en el diálogo con la

exposición, en la implicación de las emociones, en la satisfacción de sus expectativas lúdicas, en la aceptación de la propia subjetividad, en el descubrimiento del contexto social en el que se enmarca la exposición y en la experiencia personal que posee el que se acerca a visitarla. Sin estos requisitos, no es posible tener una experiencia educativa gratificante y enriquecedora de la visita al museo. (HERNANDÉZ, *op. cit.*, p. 159)

Francisca Hernández Hernández compreende os museus como locais de experiências educativas. No entanto, pensar em educação, não é necessariamente pensar em escola. A educação, por ser abrangente, acontece em diversos locais e pode assumir características formais e não formais. No entanto, pesquisas brasileiras na área de museologia demonstram que a maior parte do público atendido nos museus é proveniente de escolas públicas e privadas.

Para Andrea Fernandes Costa (2015) as pesquisas indicam que existe um declínio da motivação intrínseca dos estudantes brasileiros ao longo do ensino fundamental e médio. Essa falta de interesse é mais acentuada nos estudos de matemática e ciências. Para a pesquisadora, o museu é um local de combate contra a desmotivação pessoal e contra a exclusão. Além disso, é um patrimônio comum e, portanto, um direito de todos.

Para Jorge Wagensberg (2003), o museu pode e deve proporcionar uma experiência gratificante e enriquecedora, mas para ele a educação formal não deveria ser a prioridade. Em seu conceito de museu, a nova museologia deve ter a emoção como base e os museus científicos devem permitir que seus visitantes experimentem três elementos: o toque [hands-on], a reflexão [minds on] e a emoção [heart-on]. O objetivo principal de qualquer museu na sua relação com o público deve ser através do estímulo pois esse é capaz de produzir uma mudança de atitude. Para ele, os museus brasileiros de ciência devem buscar atrair visitantes através da emoção porque as emoções são iguais para qualquer pessoa: criança, jovem ou adulto. Por isso, uma das hipóteses sobre o quantitativo de público atendido pelos museus de ciência não dependem nem do local onde estão situados, de idade ou nível de formação cultural e econômica. Depende de ser um “bom museu” sob a ótica dessa nova museologia. Mas, também concorda com Andrea Fernandes Costa quando afirma que um museu tem a capacidade de ser um centro de desenvolvimento da identificação coletiva e, portanto, é “uma exigência democrática”.

A preocupação com uma experiência positiva do público com o museu tem a finalidade de garantir que a ciência se torne parte do cotidi-

ano das pessoas de uma forma mais crítica. Ou seja, que efetivamente realize-se uma divulgação científica de forma que a influência do conhecimento científico se torne cada vez mais compreensível socialmente.

A ciência aspira entrar no cotidiano. Se há uma partida de futebol, os jornais vão falar sobre isso durante 7 dias; se há uma peça de teatro ou um concerto, há crítica. Agora, ninguém comenta uma exposição de ciência em um museu. Isso é muito grave, porque conhecimento sem crítica é mais grave que crítica sem conhecimento. Há uma enorme contradição: justamente a ciência, que é sobre o que menos se conversa e menos se critica, é a forma de conhecimento que influi cada dia mais na vida da comunidade. No momento que conversarmos sobre ciência, significará que estamos em um momento muito bom. (WAGENSBERG, *op. cit.*, p. 17)

Portanto, preocupar-se com o público visitante em museus não é apenas uma questão de quantitativo ou de manutenção do funcionamento de uma instituição. É dar direitos e assegurar que, ao apropriar-se desse espaço formativo enquanto cidadãos, há de se construir uma consciência mais crítica individual e coletivamente.

Mas, para José Augusto dos Santos Alves (2011) os museus do século XXI “encontram-se num momento decisivo da sua história”. Momento no qual a garantia de sua sobrevivência e identidade dependem, também, da qualidade do serviço prestado ao seu público. Portanto, devem buscar conhecer as necessidades dos seus visitantes e “oferecer experiências gratificantes e proveitosas”. Para ele, a exposição enquanto meio de comunicação contempla tanto o reencontro entre usuário/objeto quanto uma estratégia comunicacional e, o mais importante, como “motor de impacto social” pois ao favorecer a interação fornece a um grupo/comunidade certo sentimento de existência e identidade.

A riqueza da interação do museu dá-se a partir da participação do público que, de acordo com José Augusto dos Santos Alves não pode ser compreendida como uma presença passiva.

Olhem-se os usuários, observe-se a variedade das suas atividades, para além da lenta deambulação em cortejo. Visitar é ultrapassar a fronteira, a margem que separa o mundo familiar de um mundo estranho. É sobretudo entrelaçar os atos: caminhar, fixar o olhar, ver, ler, afastar, comparar, recordar, discutir, etc. É necessário não confundir o espaço da exposição concebido pelo conservador/autor com este mesmo espaço, vivido e percebido por um usuário empenhado na sua viagem. O que é para o primeiro um espaço sintético, total, organizado e hierarquizado, é para o segundo um labirinto, encaminhado pelo fio de Ariane, que é o guia da exposição. A visão sinóptica, de um, dá lugar ao itinerário linear, e a uma descoberta por fases, do outro. A exposição é o media da presença: reúne fisicamente objeto e usuário. O conservador/autor de-

saparece no momento em que o usuário entra em cena. (ALVES, 2011, p. 256-257)

Pensando na forma do entrelaçamento de atos descritos por José Augusto dos Santos Alves e na relação de comunicação estabelecida entre autor/leitor durante uma exposição que partimos para uma pesquisa de campo num museu de ciência estabelecido na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

4. *Visitações no Museu Ciência e Vida: uma relação autor-leitor*

O Museu Ciência e Vida (MCV) foi inaugurado em 2010, no município de Duque de Caxias (RJ), como parte de um projeto de divulgação científica da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e contou com a parceria da Secretaria de Ciência e Tecnologia do governo do Estado do Rio de Janeiro.

O projeto arquitetônico do museu tem um estilo moderno e a área ocupada pelo prédio ocupa uma área de 5000m², dividida em quatro pavimentos. De acordo com entrevista da diretora do MCV, Prof^a. Monica Santos Damouche o museu foi pensado para ser um “espaço bonito, grande, sofisticado em que as pessoas pudessem se orgulhar do que tem na cidade deles”.

O Museu Ciência e Vida oferece à população de Duque de Caxias e áreas adjacentes um leque de atividades bem diversificadas, dentre as quais podemos destacar: sessões de planetário, cineclube, exposições temporárias, oficinas de robótica e outras. O planetário é apontado na entrevista como a atividade que “sem dúvida alguma encanta o visitante”. Por isso, é tratado pela administração do museu com o “*status* de uma exposição de grande porte”.

Como todos os museus de ciência o principal objetivo da instituição é realizar um trabalho de divulgação e popularização da cultura, arte e ciência. Ser uma referência no contexto social onde está estabelecido. Na entrevista o serviço ao público é um chamamento muito forte assumido pelo museu. A diretora do museu afirma que a função da instituição é

... somar com a população. Para a população também ter isso aqui como referência para sua cultura. E é isso, a gente está à disposição para ajudar. [...] Isso aí eu acho que é muito importante porque se a gente está aqui, está trabalhando, é minha obrigação, é meu dia a dia mas é, sobretudo, para a população. Eu acho que é para as crianças, para os estudantes, para os adultos. É pra eles. A

gente está aqui dando a nossa energia, o nosso gás pra eles, entendeu? Isso pra mim é muito forte.

E como essa população inicialmente estabeleceu uma relação com essa instituição? Como informado pela Prof^a. Monica Santos Damouche, logo após a inauguração a visitação espontânea era de 100% e, mais tarde, as escolas começaram a frequentar o museu. Atualmente, o público recebido pelo museu pode ser classificado em três setores: público escolar, público espontâneo e público docente. A diretora do museu sinaliza que o público mais focado é a criança e o professor. A criança...

... porque é importante a criança frequentar um museu de ciências. Isso abre a cabeça dela. Isso amplia os horizontes. Isso é importante. Não significa que o adulto não tenha que vir. Tem que vir também. É importante que as crianças que estão em formação possam desfrutar dessa infraestrutura. Então, esse objetivo tem sido perseguido.

O professor, enquanto público, é compreendido como uma das maneiras de proporcionar melhorias na qualidade da educação no Estado e como apoio para a estruturação da prática pedagógica.

E ajudar os professores para melhorar a educação no nosso Estado. Que na região é particular porque a gente entende que é através dessas ações de educação não formal que a gente vai despertando o gostinho, a curiosidade nos estudantes e que eles vão se interessando mais. E com isso, o professor também se sente valorizado a partir do momento que ele consegue um apoio para sua prática educativa.

E, para isso, o caminho de sensibilização do público em geral é através do estímulo de diversas sensações que levem os visitantes a despertarem o gosto pela ciência através da vivência de novas experiências de saber.

Hoje o que eu quero é ajudar a criançada a ver como fazer ciência pode ser legal. Que não é um bicho de sete cabeças. Que a coisa pode ser simples. É claro que requer dedicação. Sem sombra de dúvida, requer dedicação. Muita dedicação! Mas é muito gratificante. Pode ser muito gratificante. Estimular as meninas a optarem pelas carreiras científicas que não necessariamente é coisa de menino. Não tem nada a ver. As meninas podem ir para onde elas quiserem. E é isso! Encantar as crianças, os jovens, com as possibilidades que a ciência nos apresenta. E ajudar nossa população a crescer, a ter mais cidadania, ter mais oportunidades. Estamos vivendo tempos tão difíceis. Pelo visto, os próximos anos não serão fáceis, mas temos que resistir. E de fato acreditar. Eu, pelo menos, acredito muito no que a gente faz. E estamos aí em frente, na luta, perseverantes.

Esse trabalho de estímulo é oriundo do conceito de “museu total” e um dos pesquisadores que apoiam esse conceito é Jorge Wagensberg. Em entrevista concedida à Germana Barata na revista *on-line Ciência e*

Cultura (2013), o físico e diretor do Museu da Ciência de Barcelona afirma que o elemento que fundamenta a transmissão de conhecimento científico para o público é a emoção e que a nova museologia deve pretender ser universal e incluir “na apenas os elementos de uma exposição, mas também a arquitetura, conteúdos, comunicação, objetos e equipe”. A universalização do museu da concepção de Jorge Wagensberg vai além do dar acesso do conhecimento a todos, mas propõe um desafio ao museu para que se torne local de quebra de barreiras sociais e econômicas. “Eu acho que é importante valorizar a população local. Por exemplo, a gente tem o nosso “De frente para o cientista”. Já trouxemos algumas pessoas aqui da região”.

Cecilia Carrossini Bezerra Cavalcanti e Pedro Muanis Persechini (2011) apontam a relação existente entre narrativa e museus de ciências. Para eles essa ligação existe, pois esses museus “realizam cópias ou reproduções dos experimentos ou experiências que mudaram a percepção da natureza e da compreensão de mundo”.

Essa perspectiva de mudança é corroborada por Jorge Wagensberg quando este afirma que o bom museu ou a boa exposição é aquele(a) na qual o visitante sai com mais perguntas do que quando entrou, pois

O museu é uma ferramenta para a mudança, para a mudança individual e, portanto, para a mudança social também. O museu é insubstituível no estágio mais importante do processo cognitivo: o início. Saindo da indiferença para a vontade de aprender. (WAGENSBERG, 2015, p. 3)

A aptidão para aprender é uma das habilidades do ser humano. O processo de aprendizagem é amplo e depende de estímulos internos e externos. A primeira etapa da aprendizagem é a aquisição de uma nova experiência, um novo conhecimento, uma nova competência. Os museus com tendências mais modernas tendem a explorar com mais intensidade essa primeira etapa com estímulos visuais, auditivos, escritos, sensoriais.

5. Considerações finais

Em relação ao nosso objeto, percebemos que as atividades desenvolvidas no Museu Ciência e Vida, e observadas durante a pesquisa, demonstraram que a interatividade é a base da ação educativa da instituição. Estimular os sentidos dos visitantes e provocar questionamento. As atividades observadas incluíam as diversas linguagens verbais (oral, escrita) e não verbais (som, imagem, gesto etc.). Na interação, mediada ou não, do público com as exposições percebe-se que a experiência museal é

permeada pela linguagem não verbal presente na reação expressa pela linguagem corporal de atenção ao escutar, de movimentos do corpo durante as atividades, de emoção ao escutar um poema, de fascínio na observação de imagens do planetário e sensações táteis durante a realização de oficinas.

Andrea Fernandes Costa afirma o grande diferencial do museu está na experiência vivida através do objeto autêntico porque

os objetos emocionam, surpreendem, despertam curiosidade, estranhamentos, questionamentos... fazem querer saber mais!!! A realidade presente nos objetos é que diferencia a experiência viva no museu daquelas obtidas por meio de livros, internet.

A experiência e comunicação com o objeto realiza-se através da emoção, da surpresa, da curiosidade. Especialmente nos museus de ciência essa leitura, essa comunicação não precisa necessariamente ser verbalizada, mas o visitante a experiência através de todos os sentidos.

Das atividades que participamos como pesquisadores pudemos perceber que a comunicação entre museu e público é muito satisfatória. Na maioria das vezes o público deixa para a equipe uma “sensação de satisfação” e surpresa com a experiência vivida e partilhada. Sempre por parte dos funcionários e monitores esse público é incentivado a deixar por escrito uma opinião ou sugestão. A grande maioria não se preocupa em deixar o registro escrito. Mas a pesquisa de satisfação de público é um dos focos do trabalho desse ano. Há uma dissertação de mestrado que trabalhou com opiniões dos professores no primeiro ano de funcionamento do museu com o intuito de ouvi-los para saber do que gostaram e de como avaliam os serviços prestados pelo museu. A Prof^a. Monica Santos Damouche, ainda na entrevista, informa que o museu “entrou no observatório de centros de museus de ciências e tecnologia” e dará início a um pré-teste de pesquisa de satisfação a partir do próximo ano visto que o ano corrente foi prejudicado devido a crise econômica do Estado do Rio de Janeiro.

É um momento difícil porque o museu não está aberto na sua plenitude. Está semiaberto. A gente não está com todos os andares em visita por conta dos serviços que estão reduzidos. Então, a gente não consegue abrir completamente. Mas isso vai passar! A gente acredita que isso vai passar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Augusto dos Santos. O museu como esfera de comunicação. *Seminário de Investigación em Museología de los Países de Lengua*

Portuguesa y Española, II, 2010. Buenos Aires, Comité Internacional del ICOM para la Museología – ICOM, 2011, p. 274-283. Disponível em:

<<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10360.pdf>>

BARATA, Germana. Entrevista: Jorge Wagensberg. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 55, n. 2, p. 16-17, abr. 2003. Disponível em:

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252003000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20-08-2017.

CAVALCANTI, Cecília Carrossini Bezerra; PERSECHINI, Pedro Munis. Museus de Ciência e a popularização do conhecimento no Brasil. *Field Actions Science Reports*, Special Issue 3, 2011. Disponível em: <<http://factsreports.revues.org/1085>>. Acesso em: 20-08-2017.

COSTA, Andrea Fernandes. *Museu e escola*: um só time. Disponível em: <https://prezi.com/xmkwtvu_iybm/museu-e-escola-i-seminario>. Acesso em: 23-04-2015.

HERNÁNDEZ, Francisca Hernández. El museo como espacio de comunicación. Asturias: Trea, 1998.

_____. Manual de la museologia. Madrid: Síntesis, 1994.

LOUREIRO, José Mauro Matheus; LOUREIRO, Mlden. Museus e divulgação científica: singularidades da transferência da informação científica em ambiente museológico. *Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa da Informação (CINFORM)*, vol. 7, 2007.

SILVA, Eli Pereira da et al. Linguagem e sistema ead-unitins: concepções e aproximações. *Travessias*, vol. 4, n. 3, 2010.

WAGENSBERG, Jorge. O museu “total”, uma ferramenta para a mudança social. 4º Congresso Mundial de Centros de Ciência. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Disponível em:

<<http://www.museudavida.fiocruz.br/4scwc/Texto%20Provocativo%20-%20Jorge%20Wagensberg.pdf>>. Acesso em: 23-04-2015.

A FUNCIONALIDADE DA LÍNGUA LATINA EM MARCAS E RÓTULOS COMERCIAIS

Thiago Soares de Oliveira (UNEF e IFF)
so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva a análise de marcas e rótulos comerciais como forma de identificar o uso da língua latina, isto é, demonstrar que, apesar de não ser falada por um povo na atualidade, essa língua sobrevive por meio de vocábulos empregados funcionalmente. Selecionou-se, para tanto, um *corpus* misto e aleatório composto por dez marcas de produtos diversos nomeados por palavras latinas, as quais se pretende explicar com base na gramática desse idioma. Com isso, tenciona-se a promoção de uma análise comprobatória de que, em alguns casos, a língua latina não se limita a vestígios e traços históricos, sendo utilizada plenamente na contemporaneidade.

Palavras-chave: Letras clássicas. Latim. Análise gramatical.

1. Considerações iniciais

Embora seja o primeiro idioma oficial do Vaticano, seguido do Italiano, ao latim não é dedicada a fala usual dos indivíduos, à exceção de cerimônias religiosas específicas e de alguns ambientes acadêmicos que envolvem a seara das letras, da teologia, do direito e da filosofia. Apesar disso, a língua latina, todavia, sobrevive, como se pretende demonstrar nomeando marcas comerciais diversas que utilizam funcionalmente os vocábulos latinos.

A fim de dar conta do propósito aqui delineado, foram selecionados aleatoriamente dez rótulos relacionados a produtos conhecidos e amplamente comercializados. O método aleatório de escolha das marcas foi propositado, já que não se objetiva analisar produtos componentes de um departamento de vendas específico, mas aqueles que se valem de palavras latinas como forma de nomear itens a serem comercializados. Assim, o *corpus* escolhido mostra-se adequado ao desígnio traçado de corroborar a existência e a funcionalidade de vocábulos latinos nos rótulos de produtos de livre circulação.

Antes da parte analítica, porém, revisam-se brevemente as cinco declinações latinas por serem o supedâneo teórico necessário ao exame dos vocábulos que nomeiam os produtos selecionados, os quais, oportunamente, são ilustrados com a devida fonte dos dados para demonstrar

que a escolha do nome mantém relação com produto; em outras palavras, trata-se de seleção intencional que mantém íntima vinculação ao que o produto pretende representar.

Essa parte do trabalho, por ser teórica, baseia-se na pesquisa bibliográfica, uma vez que a fonte dos dados explorada para a sua redação se ampara na bibliografia especializada de autores, tais como Napoleão Mendes de Almeida (1992), Zélia de Almeida Cardoso (2003) e Ernesto Faria (1958), entre outros. Enfim, assinala-se a relevância deste trabalho na medida em que, na seara das letras clássicas, há trabalhos de análise análogos que também buscam compreender como a língua latina sobrevive na contemporaneidade.

Não se tenciona, portanto, esgotar o assunto tampouco os vieses de análise possíveis, mas contribuir de forma individual, juntamente com as pesquisas já existentes, para a compreensão da relevância do latim na atualidade. Os rótulos escolhidos dispõem, tanto quanto possível, de vocábulos que permitem uma observação que se coaduna com o objetivo delimitado.

2. Considerações sobre a flexão casual dos substantivos

Distintamente do português, língua cuja categorização morfológica se dá em dez classes de palavras (ALMEIDA, 2005; BECHARA, 2006 e 2009; CEGALLA, 2000; CUNHA & CINTRA, 2012; INFANTE, 2001; ROCHA LIMA, 2011), o latim subdivide-se em apenas nove, dada a inexistência dos artigos (ALMEIDA, 1992; CARDOSO, 2003; FARIA, 1958; FONSECA, 1942). Segundo denominação de Ernesto Faria (1958, p. 52), "são nove as chamadas partes do discurso", às quais normalmente se atribui a designação de categorias gramaticais: substantivos, adjetivos, pronomes, numerais, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

Mesmo com uma classe gramatical a menos que o português, "o sistema morfológico latino é bastante complexo" (CARDOSO, 2003, p. 18), sendo os substantivos divididos em declinações e os adjetivos em classes. A complexidade da morfologia latina, doravante morfossintaxe, tendo em vista que os nomes se flexionam conforme o caso gramatical assumido, pode ser assinalada, a princípio, porque

As palavras podem ser variáveis ou invariáveis, conforme sejam passíveis de modificações em sua forma, pela presença de morfemas. São palavras vari-

áveis os nomes (substantivos, adjetivos, numerais e pronomes) e os verbos (não há artigos, em latim). São invariáveis os advérbios, em sua grande parte, as preposições, as conjunções, as interjeições (exceto algumas interjeições nominais) e as partículas (de interrogação sobretudo). Os nomes flexionam assumindo forma diferentes conforme o caso gramatical em que estejam sendo empregados, o número e, na maioria das vezes, o gênero. Os verbos, além de apresentarem formas nominais – quando se comportam como nomes –, se flexionam quanto à voz, ao modo, ao tempo e à pessoa. (CARDOSO, 2003, p. 18)

Sobre essa diversidade morfossintática, não se pode negar que muito se assemelha ao idioma nacional, tirante algumas questões sobre variação de classes de palavras e a flexão de caso, entendido este como "o elemento da flexão, ou seja, da declinação de um nome ou pronome quando recebe uma desinência (terminação), ou seja, um morfema número-casual, conforme a sua função dentro de uma oração" (SILVA, 2012, p. 13). A definição de caso muito explica a opção aqui adotada de se fazer uso do termo *morfossintaxe* em vez de *morfologia*, já que a declinação da palavra está intimamente ligada à função sintática que o termo exerce na oração.

Simplificadamente, Napoleão Mendes de Almeida (2002) explica que, em uma oração, podem ser encontrados seis elementos, a saber: o sujeito, o vocativo, o adjunto adnominal restritivo, o objeto direto, o adjunto adverbial e o objeto indireto, correspondendo aos casos nominativo, vocativo, genitivo, acusativo, ablativo e dativo, respectivamente. O conhecimento dessas funções sintáticas é de suma importância para que sejam entendidas as inúmeras exceções do latim, bem como as demais funções desempenhadas pelos casos, uma vez que, de acordo com Ernesto Faria (1958), a multiplicidade de formas é a principal característica do latim. Contudo, devido ao escasso espaço, esta parte do trabalho se aterá a breves considerações sobre a flexão casual dos substantivos, como forma de construir uma base teórica a partir da qual se possa analisar o *corpus* selecionado. Vale ressaltar, contudo, que

As palavras "nominativo", "acusativo", "genitivo", "dativo" e "ablativo" são termos técnicos para os cinco ou seis chamados 'casos' dos substantivos e adjetivos latinos. [...] Quando enunciados dessa forma, os casos são chamados de "declinação". "Declinar" um nome significa flexioná-lo em todos os casos (JONES & SIDWELL, 2012, p. 13)

Nesse rumo, é preciso explicar que "todos os substantivos estão sujeitos à flexão de caso. Assim, todos eles apresentam, idealmente, doze formas diferentes (singular e plural, nos casos nominativo, vocativo, acusativo, genitivo, dativo e ablativo)" (GONÇALVES, 2007, p. 43), além

de poderem apresentar os gêneros masculino, feminino e neutro, sendo que este sobreviveu em alguns pronomes demonstrativos (isto, isso, aquilo e o), pronomes indefinidos (tudo, nada, algo), adjetivos e infinitivos substantivados, consoante salienta Marcos Bagno (2007). A tais resquícios, José Pereira da Silva (2010, p. 117) acrescenta frases do tipo *Limonada é bom* e *É proibido entrada*, em que o sujeito aparece "indeterminado", ressaltando que "as causas do desaparecimento do gênero neutro foram fonéticas (analogia das formas) e psicológicas (desnecessidade da oposição entre o gênero animado e o inanimado)".

Considerando que "os substantivos sempre estabelecem concordância de gênero, número e caso com outras palavras nominais que os modificam" (GONÇALVES, 2007, p. 43), tornando ainda mais complexa a compreensão dos mecanismos de declinação, uma das formas mais utilizadas para separar os substantivos didaticamente envolve o conhecimento do tema, que

É a parte do substantivo pronta para receber as desinências de caso, ou seja, constitui-se do radical do substantivo e, em alguns casos, uma vogal temática que se segue imediatamente ao radical. Os substantivos latinos podem ter, então, seis tipos de tema: os com vogal temática *a*, *o*, *i*, *u* e *e*, e os sem vogal temática (que têm o radical terminado em consoante, portanto). Isso nos dá um total de seis classes possíveis para os substantivos. No entanto, os substantivos de tema consonântico e os de tema em 'i' foram incluídos na mesma categoria, o que nos deixa com cinco conjuntos (paradigmas) de declinações nominais. (GONÇALVES, 2007, p. 44)

A despeito da organização proposta por Rodrigo Tadeu Gonçalves (2007), considera-se, aqui, como melhor forma distintiva das declinações a proposição que encontra respaldo em Napoleão Mendes de Almeida (1992), Zélia de Almeida Cardoso (2003), Ernesto Faria (1958) e Amós Coêlho da Silva (2012), segundo as quais o genitivo singular funciona como caso distintivo entre os demais. As terminações *ae*, *i*, *is*, *us* e *ei* correspondem ao genitivo singular das declinações da 1ª à 5ª, respectivamente. Vale mencionar, nesse ponto, em relação a palavras latinas, que, "como o genitivo é o caso mais característico das declinações, é costume indicá-las pelo genitivo singular, processo este puramente empírico, mas consagrado pela tradição" (FARIA, 1958, p. 71). Passa-se, com base nisso, a discorrer sobre as cinco declinações dos substantivos latinos, organizando-as em tabelas para que fique facilitado o entendimento.

À primeira declinação, cujo tema ocorre em *-a* e genitivo singular ocorre em *-ae*, pertencem majoritariamente as palavras "de gênero feminino, havendo algumas do gênero masculino (nomes de homens, de seres

do sexo masculino, de certas profissões e de alguns rios" (ALMEIDA, 1992, p. 31). Alguns exemplos seriam: *rosa, ae* (rosa), *nauta, ae* (marinheiro), *ala, ae* (asa), *corona, ae* (coroa), *columba, ae* (pomba), *ancilla, ae* (escrava). Desse modo, declinando, a título de exemplo, o vocábulo *pecunia, ae* (dinheiro), descrito aqui da forma como aparecem nos dicionários, ou seja, nominativo singular seguido de genitivo singular, ter-se-ia a Quadro 1:

1ª DECLINAÇÃO - Tema em A		
<i>Pecunia, ae</i> (feminino)		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	pecuniA	pecuniAE
Vocativo	pecuniA	pecuniAE
Genitivo	pecuniAE	pecuniARUM
Ablativo	pecuniA	pecuniIS
Dativo	pecuniAE	pecuniIS
Acusativo	pecuniAM	pecuniAS

Quadro 1: 1ª declinação latina

Conforme Zélia de Almeida Cardoso (2003), pertencem à segunda declinação os substantivos de tema em -o-, sendo majoritariamente masculinos, como *lupus, i* (lobo), *puer, i* (menino), *magister, tri* (professor), *vir, i* (varão). São femininos, contudo, os nomes de árvores tais como *pirus, i* (pereira) e *malus, i* (macieira). Os neutros, por sua vez, são os substantivos que têm o nominativo singular em -um, como ocorre com *templum, i* e *bellum, i*, além de três substantivos em -us, empregados apenas no singular, quais sejam: *pelagus, i* (mar), *uirus, i* (veneno) e *uulgus, i* (povo, multidão). A segunda declinação, obviamente, é mais complexa do que a primeira, comportando, inclusive, diversas exceções que não poderão ser contempladas neste trabalho. Logo, para efeitos da composição das tabelas, utilizar-se-ão, em vez de exemplos, apenas as terminações da regra geral. Vide Quadro 2, representativa dos substantivos masculinos e femininos terminados em -us:

2ª DECLINAÇÃO - Tema em O		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	US	I
Vocativo	E	I
Genitivo	I	ORUM
Ablativo	O	IS
Dativo	O	IS
Acusativo	UM	OS

Quadro 2: 2ª declinação latina - terminação -us

Se acrescentadas outras terminações casuais da segunda declinação, bem como algumas excepcionais e as palavras neutras, o resultado seria a Quadro 3, que segue:

2ª DECLINAÇÃO - Tema em O		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	US, ER, IR, UM	I, A
Vocativo	E/I, ER, IR, UM	I, A
Genitivo	I	ORUM, UM
Ablativo	O	IS
Dativo	O	IS
Acusativo	UM	OS, A

Quadro 3: 2ª declinação latina - terminações diversas

Já a terceira declinação latina é a mais complexa das cinco, pois inclui inúmeras terminações e exceções. De acordo com Orlando Fonseca e Domingos de Vilhena Moraes (1942) e Peter Jones e Keith Sidwell (2012), a essa declinação pertencem palavras de várias terminações no nominativo, mas todas com genitivo singular em *-is*, e palavras dos três gêneros gramaticais, sendo parissilábicas as que têm o mesmo número de sílabas no nominativo e genitivo singular, cujo genitivo plural ocorre com a terminação *-ium*, via de regra; imparissilábicas são as palavras que não têm essa igualdade numérica de sílabas. Nesse caso, o genitivo plural se dá, normalmente, em *-um*. Podem ser citados como exemplos: *rex*, *regis* (rei), *leo*, *leonis* (leão), *libertas*, *libertatis* (liberdade), *natio*, *nationis* (nação), *civis*, *civis* (cidadão), *nox*, *noctis* (noite), *ars*, *artis* (arte).

Segundo Zélia de Almeida Cardoso (2003, p. 32), "as palavras masculinas e femininas em tema *-i-* tinham, na origem, um paradigma próprio que as diferenciava das que não possuíam vogal temática", apresentando as seguintes terminações casuais, representadas pela Quadro 4:

3ª DECLINAÇÃO - Tema em I		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	IS	(I)ES
Vocativo	IS	(I)ES
Genitivo	IS	IUM
Ablativo	I(D)	IBUS
Dativo	I	IBUS
Acusativo	IM	IS

Quadro 4: 3ª Declinação latina - regra de aplicação ampla

Dada "a pluralidade de possibilidades de terminações do nominativo e do genitivo singular" (CARDOSO, 2003, p. 34), é possível ainda compor a Quadro 5, de casos variáveis:

3ª DECLINAÇÃO - Tema em I		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	VARIÁVEL	ES
Vocativo	VARIÁVEL	ES
Genitivo	IS	UM
Ablativo	E	IBUS
Dativo	I	IBUS
Acusativo	EM	ES

Quadro 5: 3ª declinação latina - casos variáveis

Quanto aos neutros da terceira declinação latina, os quais podem ter tema em *-i* ou não apresentar vogal temática, as terminações mais frequentes ocorrem em *-al*, *-ar* e *-e* no nominativo singular, mantendo-se o genitivo singular em *-is*. À guisa de exemplos, podem ser citados: *animal*, *is* (animal), *calcar*, *is* (espora) e *mare*, *is* (mar). Orlando Fonseca e Domingos de Vilhena Moraes (1942) aprofundam bastante este estudo que, compilado sinteticamente, resulta na Quadro 6:

3ª DECLINAÇÃO - Tema em I		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	AL, AR, E	IA
Vocativo	AL, AR, E	IA
Genitivo	IS	IUM
Ablativo	I	IBUS
Dativo	I	IBUS
Acusativo	AL, AR, E	IA

Quadro 6: 3ª declinação latina - neutros com terminação fixa no nominativo singular

Há também, na terceira declinação, substantivos neutros cujo nominativo é variável, com a manutenção, do genitivo singular em *-is*, por ser o caso distintivo entre as declinações latinas. Nesses casos, assevera Zélia de Almeida Cardoso (2003) que o radical pode apresentar *t*, *r*, *n*, *s*. São exemplos desses neutros específicos: *caput*, *itis* (cabeça), *marmor*, *oris* (mármore) e *tempus*, *oris* (tempo). Eis a Quadro 7:

3ª DECLINAÇÃO - Tema em I		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	VARIÁVEL	A
Vocativo	VARIÁVEL	A
Genitivo	IS	UM
Ablativo	E	IBUS
Dativo	I	IBUS
Acusativo	VARIÁVEL	A

Quadro 7: 3ª declinação latina - neutros com variável no nominativo singular

À quarta declinação, menos numerosa do que a terceira, pertencem "nomes masculinos e femininos, que terminam em *us*, e alguns nomes neutros, que terminam em *u*" (ALMEIDA, 1992, p. 81). Como já foi pontuado, o genitivo singular dessa declinação termina em *-us* e o tema se dá em *-u*. Afora algumas particularidades, que não serão citadas, e a distinção declinativa a depender da terminação no nominativo singular, as quais serão devidamente separadas nas tabelas, essa declinação não oferece grandes dificuldades se comparada à anterior. Segundo Ernesto Faria (1958),

A quarta declinação encerra [...] um número restrito de palavras, sofrendo, além disso, a concorrência principalmente da segunda declinação, como também em parte da terceira. Por este motivo, desde os primórdios da tradição literária, apresenta ela a tendência a desaparecer, o que e ultimou no latim vulgar dos fins do império. Ainda mais concorreu para o desaparecimento da quarta declinação como que certa indecisão de vários de seus temas, que tomavam casos de outros sistemas de flexão, especialmente da segunda. (FARIA, 1958, p. 110)

Vide, então, o Quadro 8:

4ª DECLINAÇÃO - Tema em U		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	US	US
Vocativo	US	US
Genitivo	US	UUM
Ablativo	U	IBUS
Dativo	UI	IBUS
Acusativo	UM	US

Quadro 8: 4ª Declinação latina - palavras masculinas e femininas

Antes de tabelar as demais terminações da quarta declinação, vale mencionar que "alguns substantivos, porém, conservam o dativo/ablativo plural em *-ubus*. É o caso de *quercus* (carvalho) e *lacus* (lago) e de algumas palavras que poderiam ser confundidas com palavras da terceira declinação por terem radicais semelhantes" (CARDOSO, 2003, p. 40), como ocorre com *partus*, *us* (parto), para que não se confunda com *pars*, *partis* (parte), e *arcus*, *us* (arco), evitando confusão com *arx*, *cis* (fortificação).

Quanto aos neutros da quarta declinação, tratar-se de um pequeno número de palavras, cujas terminações estão assim representadas pela Quadro 9:

4ª DECLINAÇÃO - Tema em U		
CASO	SINGULAR	PLURAL

Nominativo	U	UA
Vocativo	U	UA
Genitivo	US	UUM
Ablativo	U	IBUS
Dativo	UI	IBUS
Acusativo	U	UA

Quadro 9: 4ª Declinação latina - palavras neutras

Por fim, a quinta declinação é menos numerosa de todas as declinações latinas, "podendo-se dizer que somente os substantivos *res* (=coisa) e *dies* (=dia) constituem verdadeiramente essa declinação" (ALMEIDA, 1992, p. 85). Na verdade, Orlando Fonseca e Domingos de Vilhena Moraes (1942) assinalam que há outros vocábulos, mas apenas esses dois declinam-se em todos os casos. À última declinação pertencem os substantivos em tema *-e*, cujo genitivo singular ocorre em *-ei*, e mescla algumas desinências da primeira e da terceira declinações, como se pode observar no Quadro 10:

5ª DECLINAÇÃO - Tema em E		
CASO	SINGULAR	PLURAL
Nominativo	ES	ES
Vocativo	ES	ES
Genitivo	EI	ERUM
Ablativo	E	EBUS
Dativo	EI	EBUS
Acusativo	EM	ES

Quadro 10: 5ª Declinação latina

As cinco declinações passaram a três

Sobretudo porque eram poucos os nomes que se enquadravam na 4ª e na 5ª. Assim, os nomes da 5ª passaram, em sua maioria, para a 1ª e, em menor volume, para a 3ª declinação. Os nomes da 4ª se transferiram para a 2ª, pela semelhança que existia entre as desinências casuais. Para isso contribuiu a confusão que já existia no próprio latim clássico, em que alguns substantivos da 5ª podiam também ser declinados pela 1ª: *avarities*, *-ei* ou *avaritia*, *-ae*; *luxuries*, *-ei* ou *luxuria*, *-ae*; *materies*, *-ei* ou *materia*, *-ae*. O mesmo ocorria com os nomes da 4ª e da 2ª: *domus*, *-us* ou *domus*, *-i*; *colus*, *-us* ou *colus*, *-i*; *fructus*, *-us* ou *fructus*, *-i*. (BAGNO, 2007, p. 30)

Diante dessa sintética exposição acerca da flexão casual dos substantivos latinos, em que não foram explicadas minúcias das declinações, mas apenas o necessário para a análise do *corpus* selecionado, inserindo-se, tanto quanto necessário, explicações outras no decorrer do próximo tópico, passa-se à análise das marcas e rótulos comerciais com o fito de dar conta do objetivo proposto: demonstrar que, apesar de não ser falada

por um povo, a língua latina sobrevive por meio de vocábulos empregados funcionalmente.

3. *Análise do corpus: apontamentos sobre a funcionalidade do léxico latino*

Revista de forma breve a flexão casual dos substantivos e entendida a complexidade do manejo do sistema morfológico/morfossintático latino, passa-se a analisar a funcionalidade do léxico da língua latina utilizado para nomear marcas comerciais, assinalando a íntima relação entre o que a marca supostamente propõe e o produto comercializado. Eis a primeira gravura que compõe o *corpus*:



Fig. 1: Cerveja Liber. Fonte: <http://www.brahma.com.br/vivaobar>

O nome *Liber*, que estampa a bebida, do latim *liber*, *liberi*, dentre outras possibilidades, pode significar "homem livre". Trata-se do uso propositado de um substantivo masculino da 2ª declinação latina, no nominativo singular, bastante apropriado para a proposta da marca. Pela análise dos elementos imagéticos do produto, percebe-se que se trata de uma linha específica de cerveja da *Brahma* com percentual zero de álcool, o que proporciona liberdade ao homem para dirigir sem que seja infringida norma referente à legislação de trânsito. A partir do nome da marca, que muito se assemelha à palavra *livre*, subentende-se que há a possibilidade do consumo da cerveja com liberdade, uma vez que a ausência de álcool na composição não compromete o indivíduo que pretende conduzir um veículo automotor. Agora, vide a segunda figura:

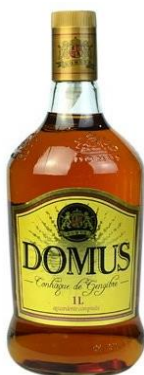


Fig. 2: Conhaque de gengibre *Domus*.

Fonte: <http://supermercadogomes.com.br/bebidas/destilados/garrafa-de-conhaque-de-gengibre-domus-1-litro.html>

Diferentemente da **Fig. 1**, que propõe uma bebida não alcoólica, na **Fig. 2**, tem-se um conhaque de gengibre nomeado por *Domus*, do latim *domus*, *domus*, substantivo latino feminino da 4ª declinação no nominativo singular, que significa "casa; domicílio; família". Nesse caso, a significação do vocábulo se associa claramente à proposta da marca: uma bebida artesanal, produzida no âmbito familiar. Normalmente, aos produtos caseiros é atribuída certa confiança relativa ao processo de produção. Logo, do meio familiar à disposição dos bons apreciadores de conhaque, a palavra *Domus* pressupõe procedência e, ao que parece, foi propositalmente escolhida e bem empregada, ainda que a associação da significação da marca ao produto comercializado não seja tão simples para o indivíduo desconhecedor do vocábulo latino. Eis a **Fig. 3**:



Fig. 3: Intimus. Fonte: <http://www.lojasrede.com.br/produto/Absorvente-Interno-Intimus-Mini-Caixa-Com-8-Unidades-124697>

Na figura acima, a associação é bem clara graças às demais informações que acompanham o nome do produto. *Intimus*, do latim *intimus*, -i, é um substantivo masculino da 2ª declinação no nominativo singular, significando "aquele que vive na intimidade". Considerando que a mercadoria se apresenta como um absorvente íntimo que protege a mulher ao fornecer cobertura seca e com abas, o nome da marca é bem sugestivo se associado às informações outras constantes na embalagem, como a cor rosa, por exemplo. Além do mais, *Intimus* pode ser relacionado ao adjetivo *íntimo*, do latim *intimus*, -a, -um, devido à função de proteção íntima feminina. Assim, a transparência com a língua portuguesa leva o consumidor a saber que se trata de um absorvente íntimo, o que torna o vocábulo latino plenamente funcional em relação ao que se pretende comercializar. A **Fig. 4**, abaixo, também é bastante representativa:



Fig. 4., Natura. Fonte: <http://jovemaprendiz.blog.br/jovem-aprendiz-natura-2015>

A palavra *Natura* significa "natureza", do latim *natura*, -ae, substantivo feminino da 1ª declinação no nominativo singular. A marca é bastante famosa por comercializar cosméticos fabricados com matéria-prima advinda da natureza, agregando fragrâncias inspiradas em diversas espécies de plantas. Na gravura, *Brasil*, como elemento secundário, tenciona representar que a linha veiculada tem seu foco voltado às espécies botânicas do país. Nesse caso, trata-se de uma associação simples entre o vocábulo latino e a empresa de cosméticos. Uso útil do latim, portanto, assim como o é o da **Fig. 5**, que segue:



Fig. 5: *Plus Vita*. Fonte: <http://www.saoluizdelivery.com.br/pao-de-forma-light-integral-plus-vita-400g-31925.aspx/p>

A marca acima, representada pela **Fig. 5**, é composta por dois vocábulos: *plus*, advérbio latino que significa "mais" e *vita*, substantivo feminino da 1ª declinação no nominativo singular, do latim *vita*, -*ae*. Obviamente, nesse caso, a palavra *plus* está morfologicamente destituída de sua categoria gramatical em razão da posposição de um substantivo. O melhor, aqui, seria atribuir ao vocábulo a noção de indefinição própria de alguns pronomes. De qualquer forma, a expressão *mais vida*, tradução literal da marca, é assaz representativa do produto anunciado: pão integral, fonte de fibras, com zero percentual de gordura e *light*, ou seja, menos calórico. Pressupõe-se, logo, que a ingestão do produto prolongue a vida do indivíduo, motivo pelo qual o alimento "convida" o comprador a consumi-lo. A escolha do nome da mercadoria condiz com a mercadoria em si, não apresentando aleatoriedade em relação a esta.

Abaixo, na **Fig. 6**, o rótulo que ilustra o produto da *Johnson*, ou seja, *Optimum* é de uso bastante interessante. Em latim, *Optimum* (de *optimus*, -*a*, -*um*) é uma forma adjetiva neutra sinteticamente flexionada em grau. Trata-se, na verdade, do superlativo absoluto sintético neutro de *bonus*, -*a*, -*um*, que significa "bom", seguido das demais flexões genéricas (masculino, feminino, neutro). Equivalendo a *ótimo* em português, o produto de limpeza se apresenta como superior, já que não apenas *bom*. No caso específico, graças à simples relação possível com o idioma nacional, inclusive por aproximação fonética, o nome da mercadoria mostra-se interessante e funcional, propiciando que o desconhecedor do latim adira aos efeitos da publicidade.



Fig. 6: Produto de limpeza *Optimum*. Fonte:
http://www.paodeacucar.com.br/secoes/C4233_C4446/cozinha?&ftr=facet_LIMPEZA

Eis, agora, a **Fig. 7:**



Fig. 7: Iogurte *Corpus*
Fonte: <http://masterbrand2013-hml.hmlwunderman.com.br/nossas-marcas/corpus>

A proposta apresentada pela *Danone* com o iogurte *Corpus*, do latim *corpus*, *-oris*, substantivo neutro da 3ª declinação no nominativo singular, relaciona-se ao produto tanto pela sugestividade da significação vocabular quanto pela aproximação fonética com o português. *Corpus* normalmente significa "corpo", mas pode significar "gordura". Desse modo, por se tratar de um alimento *light*, espera-se que tenha reduzido valor calórico, contribuindo para a manutenção de um corpo mais saudável. Ademais, o rótulo explicita a expressão "menos gordura". Assim, a escolha do vocábulo latino, que poderia ser substituído pela sua forma aportuguesada, é útil visto que o fator de impacto e o de realce são itens considerados quando se pretende atrair o público consumidor.

Segue a **Fig. 8:**



Fig. 8: Whisky *Natu Nobilis*

Fonte: <http://www.valdarmoveis.com.br/whisky-natu-nobilis-600734.html>

A composição da significação do rótulo da **Fig. 8** é bem mais complexa, tendo em vista o uso do caso ablativo, em vez do usual nominativo. *Natu* é flexão de *natus*, *-us* (substantivo masculino da 4ª declinação, o qual significa "nascimento; idade") no ablativo singular, caso latino que mormente representa as circunstâncias. Já *nobilis*, no caso em análise, apresenta-se como o adjetivo "nobre, de boa origem", do latim *nobilis*, *-e*. Assim, a expressão seria traduzida para o português como "pela origem nobre; pelo nascimento nobre", o que é reforçado pelo termo inglês *blended whisky*, ou seja, "whisky misto, misturado". Nessa ilustração, embora *natu* possa ser associado a *nato*, *nascido*, o mais provável é que *nobilis* remeta ao adjetivo nobre, produzindo o efeito de sentido que relaciona o whisky a uma bebida nobre. Diante disso, a expressão, mesmo que de complexo entendimento, colabora para a sedução do comprador, tal como a **Fig. 9**, que segue:



Fig. 9: Sabonete *Lux*

Fonte: <http://loja.paguemenos.com.br/sabonete-lux-luxo-brilhe-90g-8781.aspx/p>

Quanto à figura acima, a semelhança entre o nome latino *Lux* e o adjetivo a ele atribuído é sugestiva e propositada devido ao significante dos vocábulos, não ao significado. Em latim, *lux* significa "luz; brilho", de *lux*, *lucis*, substantivo feminino da 3ª declinação no nominativo singular. A intenção, portanto, é cativar o comprador pela associação entre o produto e o luxo que este proporciona ao deixar a pele brilhante. Como se percebe, "brilhe" é informação secundária que compõe a embalagem, assim como "com óleos hidratantes aromáticos". Assim, há relação entre *lux* e "brilhe", mas não perceptível pelo significado da palavra latina, mas pela proximidade de significante com "luxo". De todo modo, o uso do latim é útil e serve ao propósito do produto, sendo, portanto, funcional. Vide, por fim, a **Fig. 10**:



Fig. 10: Relógio Invicta

Fonte: <http://blog.opticasitamaraty.com.br/must-have/must-have-relogios-invicta>

A palavra *Invicta*, diferentemente da maioria dos vocábulos latinos submetidos analisados, é um adjetivo flexionado no gênero feminino singular (ou neutro plural) que significa "não vencido; invencível; poderoso", do latim *invictus*, *-a*, *-um*. Por se tratar de uma marca de relógio de luxo, a proposição é a de que se associe o uso do produto ao poder que ele representa. Relativamente à marca analisada, há, também, um propósito funcional e bem delimitado na seleção do nome.

4. Considerações finais

O trabalho desenvolvido demonstra que o latim tem sido amplamente empregado em nomes de marcas de produtos diversos e rótulos (não necessariamente a marca), como se pôde perceber nas análises tecidas. Em alguns exemplos, os nomes se apresentam em forma flexionada

diversa do usual nominativo singular. Seria, então, o caso de levantar a reflexão acerca da morte total de um idioma apenas porque deixou de ser falado?

Obviamente, em termos linguísticos, o manejo oral pelo indivíduo é critério *sine qua non* para a classificação de uma língua, já que esta, por ser social, só possui sentido e verdadeira viabilidade na comunidade de fala onde é empregada. Logo, a utilização é, com efeito, fundamento extremamente válido para definir e classificar um idioma. O que dizer, contudo, de vocábulos latinos corriqueiramente utilizados, muitas vezes assemelhados pelo significante e funcionalmente sugestivos? Seriam eles apenas resquícios sem sentido e não práticos que persistem em sobreviver na língua portuguesa?

Diante das análises aqui impendidas, nota-se que o léxico latino é amplamente utilizado no meio comercial em substituição a algumas formas aportuguesadas, em razão de um apelo específico que relaciona o produto às várias aproximações possíveis com o idioma nacional, seja pelo significante seja pela fonética. Nomes como *Lux* e *Corpus*, por exemplo, são extremamente operacionais, especialmente se considerados todos os elementos secundários que podem e devem ser percebidos nas mercadorias a serem comercializadas.

Isso significa, nesse sentido, que a escolha do léxico latino é propositada e responde às necessidades de venda do produto, bastando perceber que a associação entre marca/rótulo e mercadoria é realçada pelo uso dos vocábulos latinos que, na maioria dos casos submetidos à análise, são sugestivos e não demandam verdadeiramente o conhecimento da flexão casual para a adesão do público-comprador, se bem que, conhecendo os casos latinos, fique ainda mais clara essa relação. Além do mais, a suposta casualidade do uso desses vocábulos fica à beira do descarte, uma vez que se pretende que a marca seja representativa da principal característica do produto, o que foi possível demonstrar no estudo realizado.

Assim sendo, em meio ao descaso de outros setores, as ricas possibilidades oferecidas pelo léxico da língua latina, ao que parece, têm sido bem aproveitadas nos rótulos de determinadas marcas, significando que o idioma sobrevive. O conhecimento do latim decerto subsidia a análise proveitosa dos efeitos da relação dessas marcas com os produtos a serem comercializados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*: curso único e completo. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BAGNO, Marcos. *Gramática histórica*: do latim ao português brasileiro. Brasília: UnB, 2007. Disponível em: www.gpesd.com.br/baixar.php?file=100. Acesso em: 05-08-2015.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CEGALLA, Domingos. Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

FONSECA, Orlando; MORAIS, Domingos de Vilhena. *Língua latina*: gramática. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1942.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Língua latina*. Curitiba: IESDE, 2007.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

JONES, Peter; SIDWELL, Keith. *Aprendendo latim*: textos, gramática, vocabulário, exercícios. Trad.: Isabella Tardin Cardoso e Paulo Sérgio de Vasconcelos. São Paulo: Odysseus, 2012.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SILVA, Amós Coêlho da. *Ars latina*: curso prático da língua latina. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ingráfica, 2010.

A HISTORIOGRAFIA LITERÁRIA BRASILEIRA E AS CONTRADIÇÕES PROPOSTAS PELAS ESCRITAS PERIFÉRICAS

Regina Céli Alves da Silva (CiFEFiL)
reginaceli2011@gmail.com

RESUMO

Nossa reflexão sobre a história da literatura brasileira tem nos apontado caminhos a serem seguidos, se quisermos, de fato, empreender tal percurso de pesquisa. Um dos caminhos é o que leva ao encontro de escritas reconhecidas como periféricas/marginais. O minicurso que propomos tem como objetivo, a partir da análise do texto *Capão Pecado*, de Ferréz, tentar avaliar em que medida esse e outros textos, que se apresentam sob a rubrica periférica/marginal, podem ser considerados como parte de um mesmo conjunto, ou seja, como porta-vozes, por exemplo, dos espoliados moradores de comunidades carentes. Além da análise detalhada da narrativa de Ferréz, observaremos também: *Cidade de Deus*, de Paulo Lins; *Manual prático do ódio*, também de Ferréz; *Guerreira*, de Alessandro Buzo. A metodologia adotada para análise baseia-se na observação dos elementos constitutivos da narrativa e em operadores textuais sugeridos por Roland Barthes, a *mathesis*, a *mimesis* e a *semiosis*.

Palavras-chave:

História literária. Escritas periféricas. Escritas marginais. *Capão pecado*.

1. Introdução

A história da literatura, como método de investigação, ascendeu e se consolidou no século XIX, período no qual a compreensão de cunho historicista foi instituída como modelar, expandindo-se para as várias áreas do conhecimento, inclusive para o âmbito dos estudos literários. Interessada na criação literária, a história da literatura buscou, na subjetividade dos autores e no meio em que as obras eram produzidas, por exemplo, explicações para os textos, que seriam, portanto, reflexos daqueles fatores.

A metodologia investigativa das histórias da literatura encontrou ampla aceitação entre os estudiosos da área, vigorando com autoridade até inícios do século XX, ou seja, até o momento em que já eram notáveis o declínio do método historicista e o interesse despertado pelo aspecto formal das obras, entendendo-as como arranjos de linguagem.

O século XX, portanto, assistiu ao desprestígio sofrido pela história da literatura, que passou a receber severas contestações, entre elas, e,

talvez, das mais relevantes, aquelas que apontam o estabelecimento de um cânone, de uma hegemonia e normatização do fazer literário. No entanto, contra todos os ataques, as histórias da literatura resistiram, e continuam a ser publicadas, como é o caso da *História da literatura brasileira*, organizada por Sílvio Castro (1999), em três volumes, contando com a contribuição de vários autores; ou, simplesmente, sendo reeditadas, como, por exemplo, a *Formação da literatura brasileira*, do professor Antonio Candido (1971), que teve a primeira edição na década de 50, do século passado.

Por entendermos que a historiografia literária continua sendo uma contribuição muito relevante para os estudos literários, temos nos dedicado a pesquisar sobre a história da literatura brasileira no século XXI. Este trabalho é um momento dessa pesquisa, uma parte que, segundo entendemos, não pode ficar fora do âmbito de investigação de qualquer estudioso disposto a refletir, hoje, acerca do assunto. Aliás, a reflexão sobre história da literatura deverá suscitar um leque abrangente de indagações, entre as quais, aquelas referentes a cada termo do sintagma acolhido como título deste artigo. Historiografia, literária, brasileira, contradições, escritas periféricas são termos a sofrer exame cuidadoso, tanto ao serem avaliados em suas relações com os demais quanto ao serem pensados a partir de suas particularidades intrínsecas.

Ou seja, há um longo e trabalhoso caminho a ser percorrido nesse sentido, e, para darmos início às nossas ponderações, decidimos primeiro percorrer os textos que, apresentados como manifestações literárias, são reconhecidos sob a rubrica marginal/periférica. Escolhemos, para uma primeira abordagem, confrontar dois estudos sobre a literatura brasileira contemporânea e as vozes que vêm das margens/periferias. O primeiro, *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*, de Regina Dalcastagnè, ressalta serem muitos os autores e críticos que atualmente buscam espaço para "poder falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala". (DALCASTAGNÈ 2012, p. 7)

Segundo a autora, refletir sobre a literatura brasileira contemporânea é estar diante de um conjunto de problemas que inclui entre outros a luta por um espaço que ainda se mostra muito homogêneo. Para prová-lo, Regina faz um levantamento, considerando a publicação de quase trezentos livros, e chega às seguintes cifras: a maior parte dos romances publicados pelas principais editoras brasileiras é de autores homens, sendo ainda mais gritante a homogeneidade racial, noventa e quatro por cento são brancos; sessenta por cento vivem entre Rio de Janeiro e São Paulo, e

quase todos com profissões que encontram espaços privilegiados de produção de discurso, tais como, os meios jornalístico e acadêmico.

Ao contrário de Regina, a professora Beatriz Resende, no livro, *Contemporâneos: Expressões da Literatura Brasileira no Século XXI*, envereda por caminhos diferentes de observação, concluindo, por exemplo, no mapa que faz da produção literária brasileira, da virada do século XX para o século XXI, que saltam aos olhos a fertilidade (publica-se muito, inclusive novos autores), a qualidade (as publicações apresentam qualidade literária e linguística), a multiplicidade (verifica-se heterogeneidade das vozes, em convívio não excludente, expondo temas, tons e convicções diferentes sobre literatura).

Constatam-se entre as estudiosas dois posicionamentos distintos. À homogeneidade excludente apresentada por Regina Dalcastagnè contrapõe-se a heterogeneidade em salutar convivência indicada por Beatriz Resende. No entanto, apesar da leitura em contraponto que sugerem, esses estudos têm em comum a observação de um fenômeno, bastante robusto para não ser enxergado, que é o das vozes das periferias, ou melhor, das comunidades ditas periféricas, que participam, hoje (até pelo índice numérico que apresentam, tornando difícil não escutá-las), do que se costuma identificar sob as rubricas "literatura marginal" ou "literatura de periferia/periférica".

Nesse sentido, pretende-se observar, nesta abordagem, aquelas vozes, que, se identificando como marginais/periféricas, reivindicam, ao mesmo tempo, lugares fora e dentro do cânone literário, sinalizando contradições dentro do espaço de contradições que pretendem enfatizar. Para esta exposição escrita, ainda que tenhamos anunciado a pluralidade de vozes, contemplaremos o texto *Capão Pecado*, de Ferréz, dedicando-lhe análise mais aprofundada, na qual, além de identificarmos os componentes narrativos - enredo, narrador, personagens, tempo e espaço —, acolhemos, como operadores textuais, as três forças da literatura arroladas por Roland Barthes (1992), em *Aula – mathesis, mimesis e semiosis*. Essa opção permitirá, a nosso ver, que fundamentemos o que vem anunciado no título do artigo como contradições das escritas periféricas.

Sublinhamos que, embora a análise mais aprofundada se restrinja a apenas um texto, os outros textos citados ao longo do minicurso também encontram ressonância na linha de observação que vamos apresentar. Afinal, trata-se de narrativas produzidas por autores que reivindicam para si a rubrica marginal/periférica, e que propõem discussões sobre a

violência, a miséria, enfim, sobre as condições adversas em que se encontram milhares de indivíduos que habitam as periferias de grandes cidades do Brasil, como Rio de Janeiro e São Paulo. Na verdade, indo além, esses autores se anunciam como legítimos porta-vozes das periferias. Essa legitimidade tem como base o fato de serem, ou já terem sido, moradores dessas comunidades periféricas.

Nesse sentido, há duas situações fundamentais que devem ser observadas. A primeira concerne ao fato de que o texto em destaque, *Capão Pecado*, e os outros citados na exposição oral suscitam reflexões sobre a violência, a miséria, mas apenas na medida em que se oferecem, eles mesmos, como gritos de guerra, que acabam por reforçar, segundo o vemos, aquelas condições adversas, de violência e miséria, por exemplo. São gritos contra a sociedade como um todo, verdadeiras apologias ao crime.

A segunda situação tem a ver com a reivindicação desses autores de se outorgarem o direito, por serem também, ou terem sido, moradores de comunidades periféricas, de agirem como porta-vozes daqueles que vivem nas periferias, silenciados e ultrajados. Nesse caso, é preciso, segundo nossa observação, que se questione a legitimidade desse ato, afinal, como podemos verificar, os autores de que tratamos são aqueles que fazem das ações criminosas e violentas a matéria fundamental de suas tramas, e isso não representa a maioria dos que habitam em tais localidades.

Sendo assim, entendemos que a produção textual que vem a público sob a denominação literatura periférica/marginal deve ser cuidadosamente analisada. Segundo o artigo da professora Rejane Pivetta de Oliveira, "Literatura marginal: questionamentos à teoria literária", os termos marginal e periférico "abarcam um largo espectro de significações" (OLIVEIRA 2011, p. 31). Com isso, a professora sinaliza que há muitos pontos a serem observados quando se trata do assunto, até mesmo no que diz respeito ao próprio uso que se faz dos termos de identificação, marginal e periférico.

Rejane enfatiza o sentido que, dentro do quadro da história da literatura brasileira, o termo "marginal" assumiu. Ela lembra que esteve ligado, na década de setenta do século XX, a um movimento literário que se caracterizou por suas propostas contrárias "às formas comerciais de produção e circulação da literatura, conforme o circuito estabelecido pelas grandes editoras" (OLIVEIRA 2011, p. 33). No entanto, o uso do

termo marginal, hoje, que teve em Ferréz a sua inspiração inicial, se dá sobre outras condições, como diz a professora Rejane:

O aspecto característico da literatura marginal contemporânea é o fato de ser produzida por autores da periferia, trazendo novas visões, a partir de um olhar interno, sobre a experiência de acostumar-se na condição de marginalizados sociais e culturais. Essa é uma diferença crucial, [...]. (OLIVEIRA, 2011, p. 33)

Em resumo, é esse o entendimento que se tem sobre a identificação atual do termo.

Quanto aos textos aos quais nos referimos, verificamos que possuem temática muito restrita, que contempla majoritariamente personagens envolvidas com a criminalidade. As vozes dos milhares de trabalhadores, que sofrem com as injustiças sociais, e, além disso, que são também tiranizados por aqueles delinquentes muitas vezes enaltecidos nessas produções textuais, quase não aparecem, sendo mesmo muito discretas. Dessa forma, o leitor desses textos, aquele que não reside na periferia, permanece sem uma visão interna "sobre a experiência de viver na condição de marginalizados sociais e culturais", como apontou a professora Rejane, a não ser que se entenda essa "condição de marginalizados" como a que se refere, única e exclusivamente, à vida de crimes praticados por indivíduos que são reconhecidos como marginais, isto é, como criminosos.

Em contrapartida, também sob a rubrica marginal/periférica, encontram-se textos que tratam de aspectos inerentes à vida nas comunidades carentes, mas que não ficam restritos à abordagem de crimes e de violência, voltados apenas aos atos criminosos de alguns grupos. Esses são os que estariam mais próximos do que nos explica a professora Rejane. Como exemplo, citamos o já famoso livro de Conceição Evaristo (2003), *Ponciá Vicêncio*, que apresenta uma narrativa bastante distanciada daqueles textos de que estamos tratando. Em nossa avaliação, aliás, essa obra é uma das mais belas representantes da literatura brasileira contemporânea. Não sendo o foco de nossa análise neste momento, não entraremos em detalhes sobre ela. Ao citá-la, temos apenas o objetivo de sublinhar, que, sob a denominação marginal/periférica, acolhe-se uma gama de textos bastante diferenciados, e isso tem suscitado o nosso empenho para distingui-los.

Por conseguinte, em nossa investigação, buscamos o enfrentamento das muitas questões que os envolvem, de forma que possamos desenvolver o estudo sobre a historiografia literária brasileira no século XXI

com base em pesquisa, ao mesmo tempo, ampla e aprofundada. Para tal, será necessário, por exemplo, em relação ao tópico em destaque, fazer ponderações sobre o crime, a violência, a cultura, a periferia, o contemporâneo, o emprego/o desemprego etc.

Por enquanto, estamos em fase de leitura e análise cuidadosa dos textos inscritos sob a rubrica marginal/periférica, e, dessa fase, apresentamos alguns resultados.

2. Capão Pecado: organização do texto e análise

2.1. Elementos da narrativa: enredo, narrador, personagens, tempo, espaço

Capão Pecado, de Ferréz, é obra lançada em 2000, pela Editora Labortexto, sendo posteriormente publicada pela Editora Objetiva e, depois, pela Editora Planeta. Neste trabalho, é desta última, ano 2013, a edição utilizada. Afirma-se, no entanto, que, ao longo desses treze anos, desde a primeira publicação até a utilizada nesta análise, o formato do texto não foi modificado. São vinte e três capítulos, divididos em cinco partes, cada uma delas sendo apresentada por uma espécie de prefácio, ou texto introdutório, que vem assinado por um ser civil, identificado ou não com um grupo de *rap* conhecido, principalmente em São Paulo, e, de alguma forma, ligado à comunidade de Capão Redondo, situada na periferia da cidade, e fonte de inspiração para o desenvolvimento do enredo textual.

Entre esses textos/notas introdutórias percebe-se a ligação: todos os autores são/foram moradores de periferias; são amigos de Ferréz; apresentam uma visão muito similar a respeito da periferia, em particular, e da sociedade, em geral. Em suas falas, destacam-se, como traços comuns, a retórica de guerra e a demonstração de que conhecem os inimigos contra quem devem lutar.

O discurso aguerrido de todos eles professa a necessidade de revolução, de luta armada, pois compreendem que o lugar onde vivem/viveram é abrigo da miséria, da injustiça, e de outras condições adversas ao bem-estar dos indivíduos que lá habitam. Lugar onde tudo está errado, e é contra eles. Por isso, propõem a força, chegando mesmo, como o faz Garret, na nota que antecede a quinta e última parte da narrativa, a lançar a seguinte afirmação, dirigida ao leitor: "Tiozão, a real é essa, o dia que a gente se conscientizar, vai faltar bala pra todo mundo"

(FERRÉZ 2013, p. 173). Assim como Garret, os outros quatro, Ratão, Outraversão (grupo), Aleção (do grupo Negredo) e Ferréz, demonstram conhecer o inimigo, aquele para quem vai faltar bala. Este é toda a sociedade que não vive na periferia (ou o que eles entendem por periferia). Tal inimigo é o outro, e não importa se esse outro é também aquele que sofre com os mesmos problemas que os afligem.

Chamamos a atenção para os textos que precedem as cinco partes do livro porque o desenvolvimento do enredo corrobora o que eles anunciam. Os vinte e três capítulos apresentam momentos do cotidiano na comunidade de Capão Redondo, relatados por um narrador em 3ª pessoa, que reveza o uso do discurso indireto e do indireto livre com o direto, quando põe as personagens em diálogo.

Na verdade, trata-se de enredo muito simples, com um tênue fio condutor. Tal fio está centrado na personagem Rael, sua procura por emprego, o namoro com Paula, o casamento, o nascimento do filho e, finalmente, a morte. Ao longo da narração desses episódios da vida de Rael, outras personagens aparecem, amigos ou não dele, oferecendo ao leitor, um recorte bastante reduzido e pouco dinâmico do dia a dia local, uma vez que se dá em torno apenas de umas poucas personagens, e estas se limitam à prática de atos muito repetitivos.

Dessa forma, o olhar do narrador, embora seja anunciado pelo autor do livro como de amplo espectro, ou seja, preocupado em dar visibilidade aos habitantes da periferia, caracteriza-se como um olhar muito restrito, enxergando uma parcela pequena da população que habita aquele pedaço da cidade. Por isso, episódios envolvendo Rael, preferencialmente, mas também Matcherros, Cebola, Burgos, China, Paula, Panetone, entre outros, constroem o enredo superficial e pouco detalhado daquele espaço que, no título da obra, perde um dos termos do sintagma, Redondo, para dar lugar a outro, pecado. Assim, Capão Redondo fica assinalado como o lugar onde o pecado reside. Ressalta-se que a maioria dos caracteres apresentados está envolvida com a criminalidade de alguma forma. Roubo, assassinato e tráfico de drogas pertencem ao rol dos delitos praticados, ou, como revela o título, são alguns dos pecados comuns ao lugar.

Mas não só de bandidos fala a narrativa. Rael, morador de uma casa muito pobre, tem pai e mãe trabalhadores. Ele, juntamente com Capachão (Mariano), que estuda para ser policial militar, e alguns outros poucos personagens, que são citados de passagem no texto, compõem o

bloco dos indivíduos honestos do lugar. O que prevalece, contudo, é a ascendência de meliantes, tais como Burgos, que, além de envolvido com roubos e drogas, é um assassino frio, que mata sem dó e parece gostar do que faz, a ponto de fazê-lo por dinheiro, caracterizando-se como um matador de aluguel.

Também quanto às personagens, assinalamos a figuração de superfície, sem qualquer complexidade, e a explicação simplista de seus atos, baseada na influência do meio sobre elas, que assim teriam suas vidas escritas antes mesmo de nascer. Ou seja, o que o texto nos diz é que aqueles que vivem de forma criminoso o fazem menos por escolha do que por falta de opção.

O mesmo diapasão simplista e superficial serve às dimensões de tempo e espaço. A enunciação é linear, com os episódios apresentados em ordem direta, tendo, nas etapas da vida de Rael, a linha condutora. O espaço em destaque são as ruas da comunidade de Capão Redondo, periferia da cidade de São Paulo, e seu entorno. O campinho de futebol (e também ponto de encontro), os bares, as ruas, as casas (de Rael e outros personagens) compõem o cenário por onde transitam as personagens, em recorrentes práticas criminosas.

A moradia de Rael recebe atenção especial, sendo descrita com algum detalhamento, dando a conhecer um pouco da realidade habitacional em que vivem milhares de indivíduos que habitam, Brasil afora, lugares como Capão Redondo.

Apresentados resumidamente os elementos da narrativa, passamos à análise, contando com os operadores textuais sugeridos por Roland Barthes para norteá-la.

2.2. Lendo com Barthes: *mathesis*, *mimesis*, *semiosis*

Na palestra que fez, em 1977, quando assumiu a Cátedra de Semiologia no Colégio de França, Barthes, ao tecer um discurso sobre as relações de poder inscritas na língua/linguagem, reivindicou para a literatura um lugar especial, uma vez que esta, segundo sua visão, aciona forças libertárias, e, entre estas, três são de maior relevância, a *mathesis*, a *mimesis* e a *semiosis*.

Pela *mathesis*, "a literatura assume muitos saberes" (BARTHES 1992, p. 18), fazendo-os girar e concedendo-lhes um lugar indireto, e nis-

so ela é realista. "Através da escritura o saber reflete incessantemente sobre o saber" (BARTHES 1992, p. 19), dramatiza-se. No discurso da ciência, o saber se reproduz na ausência de um sujeito enunciador; no da literatura, um sujeito é ouvido, e "as palavras [...] são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa". (BARTHES 1992, p. 21)

Na *mimesis*, o que ocorre é a representação do real, ou melhor, a tentativa de representação, pois, sendo o real uma ordem pluridimensional e a linguagem, unidimensional, não é possível o paralelismo entre ambos. Nesse caso, a literatura é irrealista – "acredita sensato o desejo do impossível" (BARTHES 1992, p.23). Utópica, portanto. A utopia não freia o poder; a utopia da língua pode ser recuperada "como língua da utopia" (BARTHES 1992, p.25). Ao autor resta o deslocamento e/ou a teimosia. Deslocando, faz a ordem girar; teimando, resiste ao estereótipo, afirmando o "irredutível da literatura" (BARTHES 1992, p. 26). Espia e movimento. Entrada no jogo, dramatização.

A terceira força, *semiosis*, "consiste em jogar com os signos" (BARTHES 1992, p.28). Promove uma heteronímia. Barthes descreve como "cúmulos de artifício" (BARTHES 1992, p.33), estereótipos, são produzidos por uma sociedade e, a seguir, transformados em "cúmulos de natureza" (BARTHES 1992, p.33), sentidos inatos. Por isso, tal força está voltada para o texto, índice do (des)poder. Este conduz a palavra gregária (os estereótipos) para outro lugar, atópico, fora do centro, portanto, e "longe dos *topoi* da cultura politizada". (BARTHES 1992, p. 35)

Acatando a sugestão barthesiana, esta análise reflete sobre a atuação dessas forças no texto em questão. Assim, pela *mathesis*, acompanham-se, em *Capão Pecado*, muitos saberes, tais como, o literário, o histórico, o político, o sociológico, o antropológico, o cultural, o psicológico etc. Mas os que mais se destacam, segundo nossa visão, são o sociológico e o antropológico. Afinal, o autor verbaliza claramente que tem a intenção de exibir em seu texto o que ele entende ser um "retrato do Brasil", no qual a sociedade como um todo está representada.

Além disso, nas páginas de *Capão Pecado*, a antropologia, como campo de conhecimento cujas reflexões encontram-se permeadas pela noção de cultura, parece ser aclamada, uma vez que, tanto nas notas introdutórias às partes que compõem o livro quanto ao longo dos capítulos, questões ligadas ao âmbito cultural são levantadas, às vezes, até mesmo, sublinhadas, como no caso da personagem Rael e seu interesse pela leitu-

ra. A visão cultural se apresenta também com muita eloquência através das vozes das personagens que têm no *hip hop*, (voz, dança, composição escrita), no grafismo, na *street dance* seus exemplos maiores de cultura, os quais, para eles, são mais do que suficientes para que se percebam, enquanto seres criadores e criativos, superiores aos *playbas* que tanto odiam. *Playbas* é corruptela do inglês *playboy*, e é usado para se referir aos rapazes, e moças também, que não habitam as periferias (favelas).

Quanto ao perfil sociológico delineia-se em *Capão Pecado*, à medida que expõe, de forma bastante realista, através das experiências de certas personagens, aspectos da vida naquela comunidade paulistana. Sobressaem a desigualdade social, o ambiente de pobreza e a extrema e crescente violência. E tão colado à realidade é o tom dessa narrativa que as personagens parecem saltar direto das ruas da cidade real para os limites do papel. Esse é o caso, por exemplo de Panetone, Amaral, Cebola, que dão nome a seres fictícios da trama, mas que também são citados pelo autor, na referência que faz a seres civis na nota introdutória.

Sobre outros saberes, também mereceria destaque a abordagem psicológica, pois permitiria trazer à discussão as opções de vida de várias personagens e as relações que mantêm com os familiares, os amigos e a sociedade em geral. A desconfiança, e até negação, do trabalho como forma de ganhar o sustento, a rejeição à escolaridade, o ódio por todos os que não habitam no mesmo lugar que eles são, entre outras, algumas características apresentadas e que poderiam fomentar discussões mais aprofundadas sobre esses comportamentos.

Obviamente, as questões históricas, geográficas, filosóficas, políticas, econômicas, jurídicas estão também presentes, principalmente as de cunho histórico, campo privilegiado em que se travam todos os demais embates. Não há na verdade, como separar os campos, só o fazemos para fins didáticos, de exposição. Afinal, história, política, economia, legislação, sociologia são saberes que se encontram tão imbricados em *Capão Pecado*, que se torna difícil tratá-los separadamente. As citações a respeito da força policial, por exemplo, e do comportamento, na maior parte das vezes, agressivo de seus componentes (soldados) evidenciam um problema grave, que envolve complicadas reflexões de teor político, econômico, jurídico, etc. Enfim, quanto aos campos de saber, *Capão Pecado* é solo fértil, que, com certeza, suscita inúmeras discussões.

Com relação à *mimesis*, observa-se que a tentativa de representação da realidade no texto de Ferréz é tão intensa, que chega a confundir

as personagens ficcionais com seres civis, identificando-as, em alguns casos, pelos mesmos nomes. Nesse sentido, o texto se aproxima muito da retórica realista/naturalista e da pretensão de fazer da linguagem um espelho da realidade, esquecendo-se que, qualquer espelho, superfície plana que é, limitada, apenas vai refletir aquilo que seus limites permitirem. Daí o tal "retrato do Brasil" ser apenas um esboço de uma das cenas que o compõe.

Não se diz que tais cenas são meros detalhes, pois não o são. Constituem, na verdade, parte de um preocupante panorama que cresce e provoca cada vez mais tensões no país. No entanto, ao contrário da visão de Ferréz, o Brasil não pode ser visto e entendido como um país onde predominam os criminosos de todos os tipos, de batedores de carteira a assassinos. Também não é possível estender o mesmo ponto de vista para as regiões reconhecidas como periféricas, ou melhor, as chamadas comunidades (ou favelas). A maioria das pessoas que as habitam é trabalhadora e honesta, bem como o povo brasileiro, em geral. Afinal, se assim não o fosse, quem pagaria os impostos que sustentam o país? Com certeza não seriam aquelas "pessoas raras" de que fala o autor na nota que introduz o texto.

Com isso esclarecido, volta-se à representação da realidade pretendida por Ferréz. É tal o empenho do autor nesse sentido, que chega a adotar, para os diálogos entre as personagens, uma abordagem linguística muito próxima daquela utilizada por determinados grupos de moradores das comunidades. Os trechos a seguir o exemplificam:

– Fora os malucos que tão só no trampo, que nem o Tiozinho lá da rua de cima, o seu Damião, que sai todo dia na correria, pega buzão lotado e nunca vi reclamando. – Só! Mas o que leva esses tiozinhos e alguns malucos mais novo a suar pra caralho num trabalho? Se pá é a vontade de ver o filho no final da noite, tá ligado? E nas correria louca, nem sempre se vê o pivete, e nem sempre se volta pra casa, tá ligado? (FERRÉZ 2013, p. 186)

Esses dois trechos de diálogo se referem ao antepenúltimo e ao penúltimo parágrafo de *Capão Pecado*; registram uma conversa entre duas personagens, cujas identidades não ficam óbvias para o leitor. No entanto, são bons exemplos das situações citadas. A primeira tem a ver com aquela ideia de "retrato do Brasil", que não corresponde à realidade como um todo. Não corresponde nem na reprodução linguística nem na maneira de pensar, ou, mais ainda, de atuar das personagens. A segunda tem a ver com os indivíduos que habitam as comunidades. Também, quanto a eles, não se encontra correspondência, tanto no que diz respeito

à linguagem quanto no que tem a ver com a opção pela ociosidade e pelo crime como meio de subsistência.

Quanto à linguagem, para o brasileiro, em geral, o diálogo se dá em padrão linguístico tão especial, digamos, que torna o entendimento muito difícil. Por isso mesmo, tentamos uma "tradução", que seria, mais ou menos, a seguinte, para o primeiro trecho: "—Com exceção das pessoas (leia-se adultos acima de trinta anos) que trabalham, a exemplo do senhor Damião, que mora na rua lá de cima, e sai todo dia apressado para alcançar o ônibus e que nunca vi reclamando". Para o segundo trecho, teríamos algo como:

— Só! [não foi possível traduzir, parece uma interjeição, com significado de concordância com o que o outro disse anteriormente] Mas o que leva essas pessoas e algumas outras mais novas a se dedicar tanto a um trabalho? Se é vontade de ver o filho no final da noite, entende? No entanto, na atribulação em que vivem, nem sempre podem estar com os filhos, e nem sempre voltam para casa, entende?

O que conseguimos perceber é que o diálogo dessas personagens gira em torno de um questionamento dos motivos que levam as pessoas a optar pelo trabalho como meio de subsistência. Não conseguem, no entanto, entender, e citam um morador da comunidade, o senhor Damião, como uma pessoa que labora para ganhar o sustento. Esses trechos, assim como outros do texto, se tomados por quem desconhece a realidade do país, tanto estrangeiro quanto brasileiro, e entendidos em conjunto com a advertência inicial de que se trata de um "retrato do Brasil", levarão o possível leitor a vários equívocos. Um deles seria o de se entender que a maioria das pessoas moradoras das chamadas periferias não trabalha e vive de praticar expedientes criminosos, sendo exceções aqueles que vivem de outra forma, trabalhando honestamente, por exemplo. Outra aferição errônea seria em relação à linguagem falada cotidianamente, que, de forma nenhuma está representada nesses e em muitos outros trechos do texto.

Por essas observações, já se pode afiançar que o projeto do autor de representação da realidade é duplamente falhado. Primeiro, porque não é possível tomar a linguagem, unidimensional, para representar a realidade, multidimensional; segundo, porque os fatos apresentados não são representativos do país, em geral, nem das periferias, em particular, ou seja, não é possível, com eles, se ter o tal "retrato do Brasil".

Quanto à "semiosis", esta é a força pela qual o texto poderia ganhar um vigor especial, desvinculando-se da já mais que centenária esté-

tica naturalista e aproximando-se das propostas da arte moderna e, conseqüentemente, das mudanças que, em nome dela, foram se delineando na seara da literatura.

Mas isso não acontece. O tal vigor parece soterrado pelos "gritos de guerra", que tão alto são bradados nas tais "notas introdutórias", por exemplo. Esses gritos não fazem mais do que reforçar o ódio com que são proferidos e as contradições salientadas no título deste artigo. Basta observá-los. No primeiro, deles, a nota do autor, Ferréz diz que "o livro foi escrito principalmente para que a história desse povo, dessa época não fosse esquecida, eu queria eternizar essas pessoas, deixá-las vivas, pelo menos no livro" (FERRÉZ 2013, p. 10)

Contudo, em linhas anteriores, ele diz:

Um livro, talvez um reflexo de uma periferia que cerca toda a cidade. Um povo que serve a comida, que lava os carros, que faz a segurança, que cuida dos filhos dos ricos e que muitas vezes não tem segurança nem alimentação para os próprios filhos, e que ainda tem esperança, embora cada vez menos sonhos. (FERRÉZ 2013, p. 8)

Essas pessoas, as que "serve[m] a comida, lava[m] os carros", etc., são as que quase não aparecem no texto em análise. À exceção do próprio Rael e de seus pais, que são trabalhadores, dos pais de Will e Dida e do pai de Matcherros e de Capachão, quase todos os outros personagens em destaque estão envolvidos em algum tipo de ato criminoso, além de não trabalharem nem estudarem.

Mas esses é que são chamados, ainda na nota do autor, de "pessoas raras", "como o Cebola, Alex, Ronaldo, Nandinho, Marquinhos, Panetone, Amaral [...]" (FERRÉZ 2013, p. 9). Essas "pessoas raras" são citadas em abundância no texto, inclusive há personagens cujos nomes são Cebola, Amaral e Panetone, como os seres civis arrolados. Daí perguntarmos: raras por quê? O que o autor quer dizer com isso? Normalmente, o uso da expressão "pessoa rara" é lançado àquele tipo de indivíduo que reúne em si diversas qualidades, sempre com acentos positivos, tais como, bondade, doçura, gentileza, generosidade, entre outros.

No entanto, as pessoas raras de que fala o autor, alguns ainda vivos, "e outros [que] ficaram na memória pois tiveram suas vidas abreviadas" (FERRÉZ 2013, p. 9), são aquelas que, retratadas no livro, roubam, matam, traficam, e não apresentam, portanto, nenhuma qualidade que justifique considerá-las "pessoas raras". Ter-se-á, nesse caso, uma interpretação particular do sintagma, fugindo ao seu emprego usual?

No posfácio, também escrito pelo autor, e iniciado com uma espécie de parábola, na qual compara o homem da periferia a uma árvore na porta de um bar, Ferréz diz que, como a árvore que tem suas folhas e até galhos arrancados, o homem da periferia também tem por "todos [que] passam por ele" (FERRÉZ 2013, p.187) algo de valor arrancado. Indo além, o autor afirma que "O homem que vive na periferia, quando resolve buscar o que lhe roubaram, é posto atrás das grades pelo sistema. Tentam proteger a sociedade dele, mas também escondem sua beleza". (FERRÉZ 2013, p. 187)

Desses dois pequenos trechos iniciais do posfácio, observamos serem muitas as dúvidas que suscitam, e que poderiam ser esclarecidas se houvesse respostas para as seguintes perguntas: 1- Como o autor entende esse "homem da periferia", isto é, como é, para ele, esse homem? 2- Quem são esses "todos" que arrancam algo do homem da periferia? 3- O que é esse "algo de valor" arrancado? 4- Como o tal "homem da periferia" resolve buscar o que lhe roubaram? 5- O que lhe roubaram? 6- Por que é posto atrás das grades pelo sistema? 7- O que entende por sistema? 8- O que quer dizer com "tentam proteger a sociedade" dele? 9- Quem é, ou quem são, o "tentam"? 10- O que quer dizer com, "escondem-lhe a beleza"? 11- Quem são os que "escondem"?

Na continuidade do fragmento destacado, o autor diz:

A luz dos postes; a oração do idoso que pede que Deus ilumine sua vida e a vida dos seus; o menino que não concilia o sono com a fome; o barulho dos carros passando pela fresta do barraco, encobrimdo a música do disco que fala de muitos na contramão da evolução social, sendo seus destinos infrutíferos, e sendo seus futuros tão gloriosos e raros quanto um belo pôr do sol. (FERRÉZ 2013, p. 188)

Nesse parágrafo, a impressão é a de que o autor está definindo a tal beleza de que fala e com a qual conclui o parágrafo anterior. No entanto, se for isso, causa-nos certa estranheza atribuir ao termo beleza a falta de sono gerada pela fome, ou o barulho que entra pelas frestas do barraco, sendo ainda mais incongruente a relação feita entre destinos infrutíferos, futuros gloriosos e raros e um belo pôr do sol. Afinal, algo infrutífero, ou seja, algo que não frutifica, é o que está fadado à morte, pois não é mais capaz de oferecer novos frutos. Como poderia, então, ter futuro, e, além, um futuro glorioso, ou, mesmo, se assemelhar a um "belo pôr do sol"?

O que se observa nesse parágrafo, segundo nossa visão, é um lançar de palavras soltas no papel que não dialogam entre si, expondo apenas contradições. Após esse trecho, lemos:

É muito raro um favelado parar para ver as estrelas numa grande e farta cidade que só lhe entrega cada dia mais a miséria, mas que é sua cidade. Uma metrópole definidora de destinos cruzados, inutilmente ligados pela humildade e *pelo carinho que os cercam*. Família é sintonia, dizem os poetas urbanos sobreviventes do inferno para aqueles de mentes tristes, porém fascinadas em igual proporção com as ilusões carnavalescas de um país que luta por seus times de futebol mas não luta pela dignidade. (FERRÉZ 2013, p. 188)

Novamente, como continuidade do anterior, o trecho acima reforça o que já foi dito sobre o excesso de ideias que parecem aleatoriamente expostas. Afinal, a visão das estrelas no céu sobre a cidade, entendida como um fato raro na vida do favelado, é, com certeza, também um fato raro na vida de qualquer outro cidadão, uma vez que o dia a dia corrido e suado (de casa para o trabalho, do trabalho para casa, com enfrentamento de transportes que não oferecem qualquer conforto) é, para todos os que o experimentam, estafante, gerando um cansaço que não permite ao indivíduo sequer pensar em outra coisa, ao voltar para casa, que não seja descansar para, no dia seguinte, começar tudo outra vez. Como lembrar que existem estrelas no céu? Além do mais, com a iluminação das grandes cidades e com a poluição, principalmente em São Paulo, as estrelas ficam mesmo meio escondidas.

Quanto à "grande e farta cidade", o que isso quer dizer? Será que ele entende que apenas a periferia, a favela passa por situações de necessidade? O restante da cidade, todos os subúrbios, e, até mesmo em regiões conhecidas como mais ricas, todos vivem à farta? Prosseguindo, a "grande e farta cidade, que só lhe entrega cada dia mais a miséria", é a cidade como um todo, todos os seus habitantes, são esses os culpados? São culpados todos aqueles que não moram exatamente no mesmo lugar que ele(s) da periferia?

"Uma metrópole definidora de destinos cruzados, inutilmente ligados pela humildade e pelo carinho que os cercam". Nesse trecho entende-se que a metrópole, pelo seu tamanho e pelas regras e rotinas que impõe àqueles que nela vivem, acaba definindo destinos que, muitas vezes se cruzam. Até aí é possível entender a passagem, mas o que vem a seguir, "destinos cruzados, inutilmente ligados pela humildade e pelo carinho que os cercam", parece mesmo um paradoxo. Ou será que o autor pretende dizer que, embora muitos destinos de indivíduos estejam ligados pelos laços de carinho e humildade, isso é fraco e inútil diante da

força definidora da metrópole? A metrópole, com suas regras e imposições, não é sensível ao carinho e à humildade que há entre as relações dos indivíduos da periferia e acaba por anulá-las, tornando-as inúteis?

Em outro trecho, o autor afirma que a "Família é sintonia, dizem os poetas urbanos sobreviventes do inferno para aqueles de mentes tristes [...]". Ou seja, os poetas urbanos, que são sobreviventes do inferno (leia-se, da periferia), dizem para aqueles que também habitam as periferias, que família é sintonia? Família é mais que laço de sangue, é estar em sintonia com o outro?

E as "mentes tristes, porém fascinadas em igual proporção com as ilusões carnavalescas de um país que luta por seus times de futebol, mas não luta pela sua dignidade", são as mentes que, embora tristes, não deixam de, na mesma proporção da tristeza, se fascinarem com as ilusões oferecidas pelo carnaval? Ou seria: essas mentes tristes se fascinam e se iludem com o carnaval, deixando-se levar por todo o azáfama que cerca essa festa popular, e, assim, anestesiados, tornam-se incapazes de lutar por aquilo que seria, de fato, necessário? Então, as ilusões, carnavalescamente alienantes, são características de um país (um povo inteiro) que, por uma ilusão coletiva, luta por seus times de futebol, mas não, por sua dignidade?

É difícil, de fato, entender a mensagem, o(s) sentido(s) do texto de Ferréz. E, por se tratar de um posfácio, portanto um discurso que não tem, ou pelo menos não tem de ter, um apelo poético, ou ficcional, surpreende por seu caráter despojado, cujas ideias são lançadas descompromissadamente, surgindo em fluxo contínuo, sem qualquer preocupação de relacioná-las entre si, ou de explicá-las com algum rigor. Surpreende por vários motivos, entre eles por demonstrar o autor a pretensão de ser um porta-voz, de falar em nome de outras pessoas que, segundo ele entende, não têm oportunidade de externar seus problemas, ou de serem ouvidas. Por isso mesmo, o cuidado com o texto deveria ser dobrado.

Como tentamos demonstrar, a cada frase, o descompromisso demonstrado por Ferréz com as relações de sentido entre as muitas situações que ele anuncia nos causa perplexidade. E, para não nos alongarmos muito mais, reapanhamos o trecho que grifamos anteriormente, "pelo carinho que os cercam" para contrapô-lo a outros dois trechos que o autor escreve mais à frente:

Ponha no próximo a culpa de sua ganância [...]. Que esses meninos que vivem na rua se virem [...]. É só olhar ao redor e ver que eles são menos abra-

çados a cada dia pelos seus, que eles *não são acolhidos carinhosamente* em um lar, e sendo assim, nunca alcançarão o padrão social imposto. (FERRÉZ 2013, p. 188. Grifos nossos)

Ele se refere aqui às crianças da periferia.

Seis parágrafos adiante, o penúltimo do posfácio, o autor reafirma o carinho e o amor com o qual as crianças da periferia são tratadas.

A pobreza aqui é passada de pai para filho, assim como a necessidade de se trabalhar dia e noite para comprar um pão, um saco de arroz, um saco de feijão. Mas é *com amor e carinho* que criamos nossos filhos, sem darmos conta do local, dos amigos incertos e das coisas que injetam aqui armas e drogas. (FERRÉZ 2013, p. 190. Grifos nossos).

Portanto, como já demonstrado à farta, é tão aleatório o discurso construído por Ferréz, as ideias vão sendo lançadas com tamanha desobrigação, que chegamos ao ponto de uma ser a contradição da outra.

Nessas três passagens, retiradas de diferentes parágrafos do posfácio, os termos carinho e carinhosamente foram usados para descrever o relacionamento entre os moradores das comunidades/periferias, principalmente aquele mantido entre os mais velhos e suas crianças. No primeiro momento (*pelo carinho que os cercam*), podemos considerar a tese de que existe o carinho entre eles; no segundo momento, apenas algumas linhas abaixo, (*não são acolhidos carinhosamente em um lar*), observamos a antítese, afinal, o autor afirma que as crianças da comunidade não são acolhidas carinhosamente, isto é, com carinho, em um lar; no terceiro momento, Ferréz volta a afirmar (*é com amor e carinho que criamos nossos filhos*) que o carinho com as crianças existe. Ou seja, o leitor fica diante de uma tese, a seguir, de uma antítese, e, novamente, da tese. Por isso mesmo, a antítese se perde, levando com ela a tese, restando somente uma grande contradição. Ou ainda, um amontoado de ideias contraditórias entre si.

Para concluir o posfácio, na continuação do penúltimo parágrafo, do qual já citamos parte, o autor reafirma que os moradores das periferias estão embriagados e que por isso continuarão nas condições em que estão. Leia-se:

Embriagados continuaremos assim, andando no chão frio com os pés descalços, um sorriso na boca ainda seca da corrida contra a lei. Toda uma nação está olhando para uma janela eletrônica; através dela está o passado manipulado, e o que ninguém vê é a porta que fica ao lado, a porta do futuro, que está trancada pela mediocridade dos nossos governantes. (FERRÉZ 2013, p. 190)

Ferréz volta a usar termos de forma generalizada, se arrogando uma competência, no mínimo, duvidosa. Como pode ele falar por todos, fazendo, como afirma, o "retrato do Brasil"? Ele diz que uma nação inteira está olhando para a televisão, mas não é "toda uma nação [que] está olhando para uma janela eletrônica", vendo o mundo através dela. Da mesma forma essa mídia, da qual fala, mais do que manipular o passado, manipula o presente, criando um imaginário que, como disse Barthes, faz com que "cúmulos de artifício" sejam tomados como "cúmulos de natureza".

Sobre a "mediocridade dos nossos governantes", anotamos o termo medíocre, que diz respeito ao médio, que está na média, e que, talvez, se aplique a alguns dos nossos governantes, mas não à maior parte, que vem se mostrando, há muito tempo, abaixo da média. Mas, o que mais nos chama a atenção na escolha de "mediocridade" para se referir aos governantes é que, pela primeira vez nos textos apreciados (notas dos autores), governantes são citados como responsáveis por algo, no caso, por abrir a porta para o futuro, e a palavra usada para qualificá-los é amena, não vem carregada do mesmo ódio dirigido aos cidadãos comuns.

Ora, não são os tais governantes, a quem, pelo voto, elegemos a cada quatro anos, e a quem são outorgados o direito e o poder para legislar em nosso nome, justamente aqueles que deveriam, por isso mesmo, agir em nosso benefício, devolvendo-nos, aquilo a que temos direito, saúde, educação, moradia digna, segurança, e transporte de qualidade, por exemplo, porque afinal, com nosso trabalho e impostos pagamos por eles? E isso tudo no aqui e agora, não no futuro, pois é no aqui e agora que trabalhamos e pagamos tributos. Falar em porta do futuro é usar um dos jargões incessantemente propalados pela mídia, é reafirmar o discurso que há muito se vem ouvindo por aqui, aquele que posterga, indefinidamente, o bem-estar que deveria ser, há muito, uma conquista.

Mediante o exposto, pensamos já poder, seguramente, assinalar o caráter contraditório do texto de Ferréz, caracterizado pelo uso de clichês, de frases de efeito, de ideias aleatoriamente expostas. Tudo isso, no conjunto, traz como resultado um discurso que só faz reforçar todos aqueles aspectos, especialmente os midiáticos, que o autor pensa estar denunciando. Ao contrário, acentua-os, na medida em que se apresenta, a ele e àqueles que diz serem os "seus" (os habitantes das periferias), sempre como vítima, como receptor e nunca como agente. Apesar de se anunciar como porta voz.

Como alternativa a esse quadro, isto é, o posicionar-se como mero paciente, sugere a luta, a tal "revolução", feita a "balas", contra o inimigo, ou seja, contra todos aqueles que não habitam na mesma periferia. Embora isso pareça um absurdo, é, no entanto, a mensagem que fica da leitura do texto de Ferréz.

Ora, essa é exatamente a lógica do capitalismo, que Ferréz condena, embora não o saiba, encarnando-a num inimigo de carne e osso, visível, portanto, bem à mão, bastando esticar o braço para tocá-lo. Ou melhor, bastando ter "balas" suficientes para dizimá-lo. Para esse inimigo, palpável, existe a opção das balas, mas para o outro, invisível, qual a opção? Certamente não o tipo de discurso que ele profere, pois só reforça a "mensagem ideológica" do capitalismo, a mensagem que põe "uns contra os outros", em competição acirrada e sem qualquer resquício de solidariedade.

Assim, a revolução apregoada por Ferréz também não passa de um termo vazio, cercado de mal-entendidos, uma vez que revolução pressupõe mudança, e não um estrondoso extermínio de cidadãos, que são identificados como inimigos, devido, provavelmente, a uma intensa falta de entendimento da situação. Por essa falta, que acaba sendo preenchida por notícias e compreensões superficiais, características, aliás, daquelas que são alardeadas pela mídia citada, o discurso proferido por esse autor não passa de um amontoado de palavras equivocadas e contraditórias.

Os textos de abertura das outras quatro partes de *Capão Pecado*, assinados por Ratão, Outraversão (grupo), Negredo (grupo) e Garret, respectivamente, não serão observados em detalhe como procedemos com os de Ferréz. Apenas registra-se o que há de comum entre eles. Nota-se em todos uma voz que distingue o "nós", indivíduos que habitam as periferias, e o "eles", aqueles que não são habitantes das periferias; destaca-se também o tom aguerrido, de identificação bélica (se dizem guerreiros) contra o sistema; e a convocação para a guerra.

No entanto, assim como os de Ferréz, esses também são textos que, ao mesmo tempo que convocam à ação, reafirmam a espera. Nesta, contam com alguém, um outro (o sistema, talvez?) que lhes traga mudanças. Confere-se com um trecho extraído de Garret:

Ninguém escolheu nascer aqui, mas já que aqui estamos, demorô pra gente sobreviver a todo custo. Fica a pequena *esperança de um dia nos trazerem a paz de volta*, mas uma paz com justiça, porque a Zona Sul merece isso. Merece viver em paz. (FERRÉZ 2013, p. 173-4)

Quanto ao texto ficcional propriamente dito, *Capão Pecado*, como anunciado no início da abordagem da terceira força, a *semiosis*, parece mesmo uma espécie de eco dos "gritos de guerra" bradados nas notas introdutórias das cinco partes em que o texto foi dividido. Por esse motivo, essas notas receberam nossa atenção detida.

Ao longo da narrativa de *Capão Pecado*, através de um tênue fio condutor, a história de Rael, cenas repetidas flagram encontros de algumas personagens. Normalmente, nesses encontros, as conversas giram em torno de ações que cometeram, em geral roubos e assassinatos, ou que ainda vão cometer. Em alguns poucos momentos, as personagens falam algo sobre uma vida mais honesta. Alguns fragmentos do texto serão destacados a seguir, de forma a servirem como ilustração do que se afirma.

Geóvas, Ratinho, Jacaré e China jogavam bilhar no bar do Joaquim e demonstraram espanto quando viram Will andando sossegado na rua de baixo, indo em direção à Cohab do Jânio. Os quatro riram quando viram Burgos passando logo em seguida, vindo como um demônio, bem na moralzinha atrás de Will. Não esperaram para saber o que ia acontecer, largaram os tacos, pagaram a ficha a Joaquim, avisaram para ele fechar o bar e cada um foi para sua casa. Alguns minutos depois muitas pessoas já estavam em volta de Will, que estava com um ferimento na cabeça e ainda tremia; dona Maria Bertoleza correu logo que soube do acontecido, abraçou o filho fatalmente baleado e chorou, chorou, chorou [...]. (FERRÉZ 2013, p. 45)

Rael decidiu voltar e, no meio do caminho, avistou uma igreja evangélica. Rael entrou na igreja, o culto ainda estava no início, [...]. Rael não conseguiu rezar, pois no bairro a lei da sobrevivência é regida pelo pecado; o prazer dos pívetes em efetuar um disparo, a palavra revolução, a necessidade de ação, mais de 200 mil revoltados que não estão enganados. (FERRÉZ 2013, p. 67-8)

No diálogo entre Burgos e China, o leitor toma conhecimento da intenção de Burgos em matar seu irmão de criação. Fala primeiro Burgos:

– Cê tá ligado, ele não quer mais saber de dor, da precisão, da fome, da porra da noia. Cê tá ligado? Ele só quer adentrar a terra, parar de sofrer, mano. – Mas, Burgos, num dá essa, mano, ele é seu irmão, como você vai subir seu irmão? – Que se foda! Ele é meu irmão de criação, e o filho da puta vai morrer de qualquer jeito, China. – Mas ele pode tomá aquele bagulho lá, aquele tal de AZT. – Que nada, num vou ficar vendo ele se acabar assim, o vírus tá comendo ele, e hoje ele vai subir. (FERRÉZ 2013, p. 105)

No mesmo dia, Burgos assassinou o irmão.

Três páginas adiante, o narrador conta como o Testa, amigo de Rael, foi também assassinado por Burgos.

A dois metros dali [da casa de Rael], seu amigo Testa sentia o frio do aço quando este penetrou sua boca, sua língua se contraiu e seus dentes bateram com força no cilindro da morte. Burgos segurou o cano firmemente na boca de Testa e lhe fez elogios com demasiado ar de superioridade, suas palavras não alcançavam o pequeno menino viciado em pedra e pichador nas horas vagas, pequeno devedor, muito pequeno para tão grande dívida. (FERRÉZ 2013, p. 108)

Os quatro fragmentos destacados são exemplos, e não são os únicos, daqueles encontros, ou momentos da vida das personagens, em que a morte, o crime, estão evidenciados. Nessa sequência selecionada, primeiro observamos o assassinato de Will pelas mãos de Burgos. A seguir, Rael entra em uma igreja, mas o que ele encontra ali está longe de ser conforto espiritual. Ao contrário, começa a lembrar da vida na comunidade, e o que lhe vem à mente é a palavra revolução e os milhares de revoltados que ali vivem. Ou seja, os gritos de guerra das notas introdutórias ressoam nas vozes do narrador e da personagem central. Na próxima citação, um diálogo entre Burgos e China deixa claro que aquele vai matar o irmão, pois não quer, segundo explica, que ele sofra com a doença contraída (aids). Os argumentos de China tornam-se infrutíferos, pois Burgos está decidido. E realiza, no mesmo dia, a sua intenção. À frente, outra morte pode ser colocada na vasta conta de Burgos, desta vez, a de um menino pequeno, apenas porque ainda não pagara a dívida que fizera com a compra de drogas.

Para finalizar, recolhemos apenas mais um trecho de diálogo, no qual Matcherros e Narigaz conversam sobre eles, os rapazes da comunidade, e os rapazes de outras partes da cidade. Quem fala é Narigaz:

– Deixa pra lá, vou continuar com a ideia. Então se liga, os *playbas* têm mais oportunidade, mas na minha opinião, acho que temos que vencê-los com nossa criatividade, tá ligado? Temos que destruir os filhos da puta com o que a gente tem de melhor, o nosso dom, mano. O Duda e o Devair pintam pra caralho, o Alaor e o Alce fazem um *rap* bem cabuloso, o Amaral e o Panetone jogam uma bola do caramba. Você, Matcherros, desenha até umas horas [...]. (FERRÉZ 2013, p. 120-1)

A vontade de vingança, de superação dos *playbas*, o ódio pelo outro, por todos aqueles que não estão ali junto com eles, é mensagem estampada na voz de Narigaz. Ou seja, é a mensagem que o texto ficcional veicula, ressoando as vozes que falam nas notas introdutórias, seus discursos ressentidos; uma mensagem que não traz, nas suas cento e oitenta e seis páginas, nenhuma novidade, muito menos um trabalho com a palavra que ateste seu valor estético. É apenas mais um "grito de guerra". Um grito que não dá voz àqueles que também habitam Capão Redondo, que

são a maioria, mas que não se afinam com as ideias e atos criminosos desses que foram, eles sim, retratados no texto.

Portanto, um texto que anuncia como proposta ser uma espécie de porta-voz dos oprimidos, dos socialmente injustiçados, revelando-se como um contradiscurso (uma contradição), ou seja, como um discurso que se opõe à ordem estabelecida, ao "status quo", acaba se revelando, apenas, como um discurso contraditório, eivado que está de ideias pré-concebidas, clichês que em nada contribuem para uma real mudança, ou seja, para o que seria uma revolução, de fato, na vida das pessoas que diz representar; aliás, nem na delas nem na de nenhuma outra.

Para concluirmos essa análise, ressaltamos o estreito vínculo de *Capão Pecado* com a estética naturalista, que encontrou, no século XIX, ambiente propício para o seu desenvolvimento. No Brasil, o mais importante e interessante representante dessa vertente literária, Aluísio Azevedo, produziu várias obras, entre as quais, a mais famosa, *O cortiço*, publicada em 1890. Facilmente verificável no romance de Azevedo é a circulação de ideias que, então, em voga, eram compartilhadas por muitos homens de Letras. Ideias que tinham na ciência o seu principal ponto de apoio.

As lições de Taine, por exemplo, e o determinismo por ele defendido, eram seguidas à risca. Por isso mesmo, em *O cortiço*, assistimos a sucumbência das personagens ao meio onde vivem, à dinâmica imposta por um ambiente pobre, muitas vezes hostil, cheio de adversidades. E Azevedo soube mostrá-lo à perfeição, comungando, dessa forma, com a visão cientificista que se fazia fortemente presente à época.

Embora não seja o nosso interesse no momento desenvolver a conexão entre a estética naturalista e o texto de Ferréz, apenas queremos sinalizar o vínculo e lembrar que, no século XIX, a voz da ciência, comprometida com a busca da objetividade na observação dos fenômenos, mesmo os sociais, empolgava estudiosos, e artistas. Ao século XX coube a tarefa de demonstrar os limites da objetividade, e derrubar, por exemplo, as convicções a respeito da influência do meio sobre os indivíduos.

No entanto, *Capão Pecado* apresenta, para justificar as ações violentas e criminosas das personagens em evidência no texto, as mesmas teses que levaram Aluísio Azevedo a produzir *O cortiço*. Ou seja, também para Ferréz, os indivíduos se encontram inexoravelmente envolvidos por circunstâncias as quais eles não são capazes de superar, daí sucumbirem. Os trechos selecionados ao longo desta análise, tanto do romance

quanto das notas introdutórias e do posfácio, são esclarecedores nesse sentido.

Ou seja, além de se caracterizarem como discursos totalmente contraditórios, esses textos continuam afirmando teorias que já foram, há muito, contestadas. Na verdade, o que fazem é uma reafirmação de conceitos e preconceitos que já deveriam estar superados. Têm a pretensão de se caracterizarem como denúncias, mas não fazem mais do que apenas reforçar tais preconceitos. As passagens que descrevem cenas de sexo entre os rapazes e as moças, entre Rael e Paula, por exemplo, são particularmente esclarecedoras do que vimos anotando. São cenas, em geral, de extrema violência sexual, nas quais as mulheres são equiparadas a animais, a éguas, que é como Rael se refere à Paula.

Enfim, para usar uma expressão muito corrente nos dias de hoje, *Capão Pecado* veicula uma mensagem "politicamente incorreta". Tão incorreta, que se aproxima de teorias e teses que, se, no século XIX, vinham com o aval da ciência, sendo, por isso mesmo, louvadas por estudiosos e artistas, no século XXI, estão longe de receber tal aval, tendo mesmo, a maioria delas, sido rebatidas e superadas, passando de conceitos que eram a preconceitos a serem definitivamente banidos.

3. Conclusão

Na introdução, dissemos que este trabalho está inserido no âmbito mais amplo de uma reflexão sobre a historiografia literária. Esta, com certeza, terá de enfrentar vários desafios, principalmente o de definir o seu objeto, além de ter de defender a necessidade de sua existência, e também de buscar novos caminhos de abordagem. No caso da historiografia literária brasileira, são muitos os enfrentamentos que se impõem. Por isso, as ponderações das professoras Regina Dalcastagnè e Beatriz Rezende foram lembradas, com o intuito de indicarmos diferentes visões acerca da literatura brasileira contemporânea.

No entanto, verificamos que, embora as duas apresentem pontos de vista distintos, ambas concordam quando citam a literatura marginal/periférica como fenômeno que requer atenção. Assim, em consonância com as vozes de Regina e de Beatriz, este trabalho também afirma a necessidade de se refletir cuidadosa e profundamente sobre essa vertente literária, que já apresenta um número bastante relevante de produções e uma repercussão que merecem ser avaliadas. Por isso, *Capão Pecado*, de

Ferréz, esteve sob análise atenta, o que nos possibilitou fazer considerações que podem ser estendidas a outras narrativas filiadas à etiqueta marginal/periférica.

Nessa análise, verificamos que *Capão Pecado* apresenta enredo bastante simples, versando sobre o crime e a violência vivenciada por grupos de personagens que vivem nas periferias; o ódio e o desejo de vingança; o ócio; a falta de escolaridade, etc. As personagens se assemelham, aparecendo em número irrelevante aqueles que, na verdade, existem aos milhares nas periferias, e, em maior número, quase que uma totalidade, as personagens envolvidas com a criminalidade. As dimensões de tempo e espaço também não lograram grandes esforços de análise, uma vez que se trata de narrativa linear, escrita em ordem direta, do mais antigo fato ao mais recente, numa superfície espacial plana, sem qualquer tratamento estético.

Sobre a linguagem e a voz narrativa, assinalou-se a vontade de representação da realidade, o que configura um realismo, que busca, na abordagem linguística, o que seria o "toque" original, à medida que, ao colocar personagens em diálogo, o autor tenta reproduzir o registro literal de suas falas, trazendo ao texto uma expressão característica dos grupos representados, mas apenas desses grupos, pois não é um registro que represente a maioria, aquela de quem Ferréz afirma querer ser porta-voz.

A proposta de fazer o texto funcionar como um contradiscurso (contradição), que vai de encontro aos discursos (dicções) oficiais, manipuladores de opiniões, não se realiza. O que se lê, na verdade, é um texto, cuja mensagem vem crivada de teorias e teses oitocentistas, que deram ensejo a muitas e belas obras estrangeiras e brasileiras, como *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, por exemplo, mas que não se sustentam mais, há, pelo menos, um século.

Contraditória, a narrativa de *Capão Pecado* veicula mensagens de ódio e vingança. E, embora assuma posicionamentos de confronto com a mídia, culpando-a pela alienação daqueles que entende como o "seu povo", isto é, os moradores das periferias, o autor não faz mais do que reforçar tal alienação, uma vez que produz um discurso maniqueísta, que prega a injustiça da sociedade contra eles (os personagens em destaque nos enredos), e o quanto são limitados pelas condições em que vivem e incapazes de transformá-las.

Do ponto de vista estético, o trabalho com a linguagem não faz mais do que, de forma simples e direta, tentar passar a visão de mão úni-

ca a respeito dos atos cometidos pelas personagens em foco, justificando-os e, mais do que isso, outorgando-lhes um aceno heroico, como demonstrações de coragem, resistência e vingança. Assim, diante das injustiças que lhes são imputadas pelos inimigos (toda a sociedade e governo), os personagens-justiceiros, armados como podem, disparam seu rancor contra tudo e contra todos, e não se rendem ao mercado de trabalho nem aos bancos escolares.

Para reforçar o teor das mensagens deixadas no texto, o autor acolhe, em notas introdutórias, os discursos de vários seres civis, seus amigos, que nada mais fazem senão corroborar o que Ferréz anuncia, tanto no texto de *Capão Pecado* quanto na nota do autor e no posfácio. Nesses discursos, as contradições observadas ao longo dos vinte e três capítulos da obra são facilmente identificáveis, deixando claro que a narrativa não passa de um eco das opiniões que veiculam.

Assim, como já fartamente sinalizamos, *Capão Pecado* é um texto que, longe de representar milhares de indivíduos, tornando-se uma espécie de porta-voz deles, constitui-se como uma narrativa que, esteticamente, deixa muito a desejar, e, como texto de denúncia social, também não consegue mais do que se ater a clichês e generalizações rasteiras. Apenas para concluir, citamos que, das muitas afirmativas que lemos a respeito da rubrica marginal/periférica, uma delas diz respeito à vontade dos autores comprometidos com tal rubrica se posicionarem fora do que seria o cânone literário, daí uma das explicações para a adoção do termo marginal por Ferréz.

No entanto, é o próprio Ferréz quem diz, no último parágrafo da introdução que escreveu para o seu último livro, *Os ricos também morrem*, de 2015:

Uma introdução, para representar todos os amigos que morreram travando a guerra, aos que não puderam ver mais o sol de cada dia, aos que nunca souberam o valor de uma vida, e até aos que sorriem pouco. Que eu escreva com responsabilidade em nome dessa verdade de hoje. *Mesmo que os vermes chamem minha literatura de nicho*, eu a faço, arranco dúvidas, planto sorrisos e faço estralar a caneta na estrada para construir uma nova caminhada, onde o futuro não seja só uma simples palavra. Que se torne, sim, uma arma. (FERRÉZ, 2015)

Percebemos que, doze anos depois da publicação de *Capão Pecado*, as mesmas palavras de ordem e as mesmas ideias que falam de futuro, de ódio, de guerra, de escrever em nome de outro, continuam presentes no discurso de Ferréz. E, se lá no início, por volta do ano 2000, afir-

mava sua aversão ao cânone, se autoproclamando marginal, em 2015, e mesmo antes, na verdade, mostra seu incômodo com os "vermes", que chamam o que ele escreve de "nicho".

Não vamos entrar em detalhes sobre isso, pois é discussão para momentos posteriores de nossa pesquisa, apenas deixamos mais esse registro das incongruências desse autor, e também de outros, que se inscrevem sob a rubrica marginal/periférica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÍZELO, Roberto. *História da literatura: trajetórias, fundamentos, problemas*. São Paulo: É Realizações, 2014.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1992 [1977].

BUZI, Alessandro. *Guerreira*. São Paulo: Global, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1971 [1959].

CASTRO, Silvio (Org.). *História da literatura brasileira*. Lisboa: Alfa, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Horizonte; Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FERRÉZ [Reginaldo Ferreira da Silva]. *Capão pecado*. São Paulo: Planeta, 2000.

_____. *Manual prático do ódio*. São Paulo: Planeta, 2014.

_____. *Os ricos também amam*. São Paulo: Planeta, 2015.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Planeta, 2012.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. *Revista Ipotesi*. Juiz de Fora, vol. 15, n. 2 - Especial, p. 31-39, 2011.

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

**A IDENTIDADE E O PERTENCIMENTO
NA FORMAÇÃO DA LINGUAGEM
NAS COMUNIDADES PESQUEIRAS DE ARRAIAL DO CABO,
DA REGIÃO DOS LAGOS, ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Manuela Chagas Manhães (UENF e UNESA)

manuelacmanhaes@hotmail.com

Júlio Ramos Esteves (UENF)

julioesteves46@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho analisa como as identidades são construídas por meio da herança cultural intermediada pela narrativa, em um processo permanente de transmissão cultural e de participação dos indivíduos nas atividades cotidianas de extração marinha da Região dos Lagos no estado do Rio de Janeiro. Com destaque das atividades, tais como pesca da anchova, da lula, do camarão e extração de mariscos como meio de fortalecimento da identidade social. Para melhor compreensão fundamenta-se a partir de três eixos norteadores: (1) identidade cultural, memória coletiva e pertencimento; (2) como as relações simbólicas geradas nas relações objetivas entre pescador e peixe/lula/camarão ou extrator e marisco favorece ou não a reprodução da identidade social, e, por último, (3) narrativa e história oral como meio de socialização e resgate da identidade dos membros da comunidade. Assim o objetivo é analisar a identidade como processo, a percepção da realidade cultural, a transmissão de modos apreendidos, as relações simbólicas intermediadas pela narrativa e principalmente a valorização cultural além de nortear a importância da autoidentificação para que haja reconhecimento desta comunidade como comunidade tradicional.

Palavras-chave:

Comunidade pesqueira. Narrativa. História oral. Identidade sociocultural.

1. Introdução

Este presente artigo busca entender como as comunidades pesqueiras artesanais que habitam áreas litorâneas da Região dos Lagos, mais especificamente, Arraial do Cabo, constituem sua identidade cultural e assim o fortalecimento do sentimento de pertencimento através da autoidentificação intermediada pela construção da narrativa que favorece a ação comunicativa e o reconhecimento recíproco entre os membros da comunidade, permitindo que haja memória coletiva.

Além disso, esse presente trabalho é resultado de uma pesquisa que está em andamento no doutoramento. Dessa forma, buscamos a compreensão do modo de vida desse povo do mar, o que nos permite tra-

zer à luz da razão como essa comunidade vem enfrentado as adversidades e transformações ocasionadas pela globalização e seu dinamismo econômico e todas as suas consequências que provocam na vida social mudanças rápidas tanto no meio ambiente quanto nas atividades vistas como tradicionais assim como nas suas identidades. A destruição de espaços costeiros, o turismo desordenado e a própria dificuldade enfrentada no cotidiano têm levado a esta comunidade o seu afastamento desta atividade socioeconômica, o que nos leva a crer na existência de problemáticas estruturais em suas vidas em suas formas de organizações e a presença de conflitos sociais pela sobrevivência que passam a ser corriqueiros diante das novas realidades que estão imersos.

Trata-se de um estudo calcado na compreensão da cultura como instrumental de significação e partindo do pressuposto que toda realidade é visualizada através de representações compartilhada pela constituição de sua narrativa que traz um movimento de resistência e sobrevivência. Distanciando-se de uma concepção elitista de cultura, associada à acumulação de conhecimentos, à uniformidade de padrões transmitidos e à racionalidade individualista. Busca-se se aproximar da identidade como processo, da percepção da realidade cultural, de como se dá a transmissão de modos apreendidos, as relações simbólicas e principalmente a valorização cultural. E assim, estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos, especialmente aos grupos sociais que vivem e dependem da interação com a natureza, no caso específico, as comunidades de pescas artesanais do município de Arraial do Cabo (RJ), localizado na Região dos Lagos.

Para isso entendemos que autoidentificação nestas comunidades é um fator primário para que sejam consideradas legítimas na sociedade brasileira. Esta autoidentificação seria um primeiro passo junto ao Ministério da Cultura para seu reconhecimento como comunidade tradicional. Para isto se torna elemento integrador a linguagem: as suas narrativas como instrumento socializador para o seu modo de vida que traz a pesca artesanal como estruturante assim como inúmeros universos simbólicos. Ou seja, a pesca como atividade socioeconômica, passada de geração e geração através da história oral assim como seus aspectos simbólicos, ritualísticos, seus costumes e tradições, de uma maneira geral suas expressões culturais estariam entrelaçados e dariam um sentido maior para esta comunidade formando a sua identidade e, consequentemente, o sentimento de pertencimento entre os membros da comunidade tornando efetivo o princípio de horizontalidade.

2. *Fundamentação teórica*

Sabemos que para que seja vista como comunidade tradicional pesqueira e ter como pleitear seu reconhecimento é, antes de mais nada, importante a sua autodefinição, entender o sentido de comunidade tradicional pesqueira que se faz viva na ação comunicativa, e, que traz consigo uma questão fundamental a sua atividade socioeconômica e sua construção sociocultural. Em outras palavras, os atores sociais estão imersos em seus grupos, e para que exista um movimento endógeno, é de suma importância o reconhecimento recíproco (HONNETH, 2009), por isso, a comunidade tradicional pesqueira, utilizando como instrumento de comunicação e formação desse indivíduo, a narrativa, permite que haja identificação em si mesma, dando sentido a sua significação e sua representação no meio social, compostas, dessa forma, pela ação comunicativa na qual traz como fio condutor o reconhecimento social entre eles.

Ou seja, sabemos que além das questões simbólicas, refletidas no cotidiano desse segmento social que passa por processos de exclusão social, temos, na atualidade, diferentes enfrentamentos e dificuldades que percorrem o desafio para efetivação do reconhecimento destas comunidades tradicionais e que refaçam, ressignifiquem a história da sociedade brasileira democrática, garantindo a cidadania a partir da equidade social e da preservação das particularidades históricas da comunidade pesqueira cabista e, ainda, a memória coletiva baseada no que nos compõe: a diversidade cultural (GUIDDENS, 2002). Por isso que neste cenário atual é de extrema relevância pensarmos sobre essa comunidade tradicional (BAUMAN, 2003), sobre a constituição de suas narrativas e suas expressões formadas e formadoras da memória coletiva e de seu patrimônio histórico cultural e ainda das questões que emergem nos e dos conceitos de diversidade cultural, identidade cultural, e que são, consequentemente, traduzidas em seus discursos, na maneira que compõem as formas narrativas em seu cotidiano, reconhecida pelos e entre seus pares contribuindo para a fortalecimento do sentimento de pertencimento.

3. *A identidade cultural e o sentimento de pertencimento: elos integradores entre os sujeitos sociais*

O sujeito social pós-moderno tem a marca de não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: a qual é formada e transformada constantemente em relação a um padrão definido nos sistemas sociais e culturais que nos rodeia e que

existe antes de pensarmos nascer. Ou seja, são sistemas definidos historicamente. Isso significa dizer que assumimos identidades distintas em distintos momentos.

Então, podemos observar a importância social da formação da identidade. É a identidade que diferencia os indivíduos, o que caracteriza como sujeito social, pessoa, ou como um grupo social. Ela é definida pelos conjuntos de atribuições de papéis sociais que todos nós desempenhamos em nosso dia-a-dia e, é determinada pelas condições sociais que são decorrentes da produção socioeconômica, pelos nossos ideais, comportamentos e formações. Neste aspecto, estamos identificando um sistema antropológico-cultural⁸ que irá fomentar uma formação de identidades culturais, especificamente, na sociedade brasileira de acordo com sua história, com seus símbolos e toda uma gama de variáveis que influenciaram e se tornaram formadoras de membros de grupos sociais, de comunidades, entre elas, as comunidades pesqueiras artesanais.

Isso significa dizer que, quando nos referimos, no caso, à identidade cultural, referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura nacional e específica que esta em nosso meio, que convivemos e absorvemos ao longo de nossas vidas. A cultura nacional é composta não apenas de instituições nacionais, mas também de símbolos e representações que iremos nos deparar em todos os momentos de nossas vidas. Por isso, é importante salientar que esta identidade não é uma identidade natural, biologicamente passada, mas sim, uma identidade constituída, ou melhor, uma diversidade de identidades construídas. Stuart Hall (2005, p. 15), nesse âmbito, diz que uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza ações, quanto à concepção que temos de nós mesmos.

Logo, para ser vista como comunidade tradicional e ter como pleitear seu reconhecimento social é importante a sua autodefinição, entender o sentido de comunidade tradicional pesqueira em suas distintas regiões, mas que trazem consigo uma questão fundamental a sua atividade socioeconômica, as suas narrativas e, desse modo a sua construção sociocultural, ou seja, o patrimônio cultural. Identificar-se em si mesma, dando sentido a sua significação e sua representação no meio social. Por isso ao levantarmos e entendermos suas expressões, mapeá-las traz o valor simbólico de seus significados históricos, sociológicos, antropológicos e filosóficos neste contexto de retalhos que vem sendo massacrado pe-

⁸ Termo utilizado por Edgar Morin, em seu livro *Cultura de Massa XX*, vol. II: Necrose (2001)

las problemáticas provocadas pela própria globalização possibilitando trazer e fortalecer a memória coletiva. É necessário dar voz a este segmento social para que possamos falar pensar na preservação de suas inúmeras histórias narradas, cantadas, desenhadas e pintadas, seus trabalhos artesanais que mediam o estar no mundo, seu modo de vida cultural e econômico que compõem a sua identidade enquanto comunidade, presente na trama do tecido social baseada na diversidade da sociedade brasileira.

Para Stuart Hall (2005) a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é representado e de acordo com o contexto social em que está inserido. Isso nos leva a pensar que a formação da identidade está diretamente relacionada ao contexto sociocultural e, consequentemente, está imersa em valores, regras, sanções, condutas, diferenças e divergências. Assim, a noção de um sujeito tendo uma identidade unificada e estável é superada. Esta, por sua vez, passa a ser definida historicamente e com particularidades.

Esse fenômeno de descentramento ou deslocamento tem características positivas. De acordo com Stuart Hall (2005) tal fenômeno desarticula as identidades estáveis do passado, abrindo possibilidades para que novas identidades sejam criadas; produz os novos sujeitos, no entanto, não mais como identidades fixas e estáveis. Novos sujeitos fragmentados, com identidades abertas, paradoxais, sempre em processo, assim como a própria história desses sujeitos. Na verdade, é uma concepção lacaniana, ou seja, é a formação do sujeito em relação aos outros. É uma concepção do eu interativo, do espelho. É uma noção de sujeito que surge à medida que as sociedades modernas se tornam mais complexa e adquirem uma forma mais coletiva e social. Essa visão entende que a identidade dos sujeitos é formada na interação entre o indivíduo, a sociedade e suas manifestações, constituindo o princípio de pertencimento num grupo determinado, específico, em nosso caso, a comunidade pesqueira em Arraial do Cabo.

Entretanto, Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1985, p. 228) salientam que a identidade é um elemento chave da realidade social subjetiva também, e como toda realidade subjetiva esta numa relação dialética com a sociedade. A identidade é formada através de processos sociais. Uma vez formada, é mantida, modificada ou tem uma nova remodelagem provocada pelas relações sociais. Assim, Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1985, p. 230) afirmam que "A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Os tipos de identi-

dade, por outro lado, são produtos sociais *tout court*, elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva".

Concordamos com Rawls (in ESTEVES), que há o estabelecimento do sentimento do respeito próprio, quando o sujeito social está imerso em alguma pequena associação ou grupo, no interior dos quais as atividades que são valiosas para elas sejam publicamente reconhecidas pelas outras pertencentes ao mesmo grupo ou associação. Isso significa dizer que um dos aspectos mais relevante para se criar este sentimento de pertencimento a uma associação ou grupo ou comunidade é o aspecto cultural, e assim, a base da constituição de sua identidade cultural.

Desse modo, é perceptível que a identidade do sujeito social seja consideravelmente delineada, no sentido de representar a realidade objetiva na qual está localizado (HALL, 2005). Em outras palavras: cada pessoa é mais ou menos aquilo que se supõe que seja, quando consideramos a condição da socialização que produziu tal identidade. Por isso, entendemos como a identidade, uma das questões fundamentais que, norteia as ações sociais, sua organização e manifestação no espaço público democrático, assim como a formação dos indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos, ou seja, estes indivíduos são socializados para viver em um grupo determinado internalizando valores, costumes, ritos, regras, expressões culturais: tudo aquilo que permite que o identifique. É um sujeito social definido pela cultura e pelo grupo a que é membro, se identificando com seus pares pelo sentimento de pertencimento, favorecendo a existência e a perpetuação do grupo em si fortalecendo não só a sua historicidade, mas sua relação direta com a sociedade e a realidade social que está inserida buscando mediar novas reivindicações e processos sociais no espaço público e seu reconhecimento social.

No Brasil, ao longo de sua história, poderíamos levantar diferentes fatos que demonstram a existência destas dualidades antes mesmos de falarmos no sistema democrático. Mas o que interessa para nós é pensar sob o aspecto territorial e a constituição de comunidades tradicionais que ainda hoje, no século XXI, está à deriva do ideal democrático seja pelas injustiças sócio econômicas ou pelo não reconhecimento enquanto comunidades tradicionais que estruturaram e estruturam o território e a cultura brasileira.

A constituição dos atores sociais – em nosso caso as comunidades tradicionais pesqueiras – envolvidos em seus ambientes naturais, tem uma relação direta com suas atividades que são fontes de renda, repre-

senta modos de vida, condições materiais e imateriais construídos, perdidos e vivenciados pelos grupos que tendem a uniformizar valores, costumes, rituais, e formando, consequentemente, sua identidade cultural. Tal identidade torna-se fator integrante entre os sujeitos sociais e favorecem para que haja a manutenção do sentido de comunidade, como dito anteriormente, das comunidades pesqueiras artesanais em Arraial do Cabo, no estado do Rio de Janeiro.

É deste modo que é de fundamental importância contextualizar e redescobrir os resquícios deste patrimônio cultural material e imaterial, para que possamos refletir e resgatá-los e, assim, trazê-los à luz da comunidade e da sociedade, de uma maneira mais ampla, o que pode favorecer sua autoidentificação e identificação social enquanto grupo organizado coletivamente, preservando não só sua história, sua memória, mas também, estimulando o enriquecimento de tal comunidade no que tange o seu sentido, a sua representação de classe para si, partindo do pressuposto, que a coletividade quando se constitui através de sua história, de sua cultura passa a ter um viés superestrutural traduzido nos laços de pertencimento o que, provoca o reconhecimento e quando organizado e reconhecido, fortalece o grupo em si mesmo na trama social.

Concordamos com Henri Acselrad (1992, p. 89):

Lutando contra sua remoção ou fixação compulsória, ou contra a inviabilização de sua permanência em territórios fundamentais à sua identidade, tais grupos procuram assegurar seus direitos a pastagens, florestas, recursos hídricos, caça, coleta, pesca e agricultura. Com construções identitárias que traduzem os efeitos de ação do Estado (...) ou inserção mais permanente em conflitos abertos (...), as denominações de uso local e imediato se politizam por intermédio de propostas, formas organizativas, meios de mobilização e luta, generalizando o localismo das reivindicações e forçando o Estado a uma negociação global baseada em princípios gerais que orientam as políticas públicas.

Neste ponto refletimos sobre a relação direta que existe entre os patrimônios culturais e os sujeitos sociais, os sujeitos sociais e a sua realidade sociocultural econômica, ou seja, o sujeito social e o seu ambiente e suas construções, o seu modo de vida intermediado pela narrativa que é socializadora, buscando, então, sobreviver às adversidades do nosso tempo e mobilizar-se, se torna eixo norteador a formação da identidade cultural para que possibilite integrar os membros constituindo entre os pares o reconhecimento recíproco e seu sentimento de pertencimento.

4. Memória social, linguagem e especificidades: a herança cultural e a ação comunicativa na socialização

Partindo de Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1985), sabemos que a linguagem usada na vida cotidiana nos fornece as objetivações que serão repletas de sentido dentro de uma ordem determinada pelo modo de vida, pela vida social de uma maneira geral. Logo, a linguagem ganha significação por aquele que a vivencia, determinada por um lugar geograficamente definido, usa instrumentos e vive dentro de uma teia de relações sociais. Em outras palavras, “a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação”. (BEGER & LUCKMAN, 1985, p. 39)

Tais autores afirmam que a significação dada aos elementos fornecidos pela linguagem para obtenha sentido e representação passa pela intersubjetividade, numa relação composto entre os membros de um grupo, de uma comunidade, essa intersubjetividade acaba fomentando a diferenciação entre os diversos grupos que compõem a sociedade de maneira ampla, pois compõe a realidade social vivenciada pela formação de uma consciência de si e do outro. Isso significa dizer que há uma correspondência entre os diversos significados nesse mundo da vida cotidiana, que são partilhados, são comuns e, por isso, são apreendidos. A linguagem, então, é intermediadora, devido a sua capacidade de comunicar significados e objetos. Ou seja, a realidade da vida cotidiana é admitida como sendo a realidade (BEGER & LUCKMAN, 1985, p. 40). Nesse aspecto, concordamos com Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1985, p. 43):

A linguagem comum de que disponho para a objetivação de minhas experiências funda-se na vida cotidiana e conserva-se sempre apontando para ela, mesmo quando a emprego para interpretar experiências em campos delimitados de significação.

Ao constataremos o papel integrador que a linguagem faz e favorece entre os interlocutores, entendemos que é através da linguagem que temos um grande acervo de um grande conjunto de sedimentações coletivas que são adquiridas e que podem ser reinventadas e reinterpretadas diante das nuances vivenciadas pelo grupo, assim como pela própria dinâmica social. O fato é que pela ação comunicativa o processo de socialização é praticado, tanto a primária quanto a secundária, formando o indivíduo a partir dessas sedimentações coletivas, construídas historicamente, e que, na verdade, são passadas de geração para geração, tendo a interiorização da realidade social e formação de sua memória coletiva

perceptíveis as interações da vida cotidiana, mas, que pode ganhar novos sentidos, significações. Segundo Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1985, p. 173):

(...) o indivíduo não nasce membro de uma sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim (...) Sem dúvida, este assumir em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez assumido pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado. Em qualquer caso, na forma complexa de interiorização, não somente compreendo os processos subjetivos momentâneos do outro mas compreendo o mundo em que vive e esse mundo torna-se meu próprio.

Quando estabelecemos a relação da memória com o processo socializador, temos a narrativa sendo utilizada como grande instrumento para que haja entre os membros do grupo, da comunidade uma integração através de suas lembranças, de seus recortes, de suas vivências que podem ser ressignificadas. Logo, percebemos a memória com um papel catalisador entre os indivíduos.

É nesse contexto que buscamos compreender a origem da palavra memória, que está associada à deusa *Mnemosine*. Essa deusa, conhecida como musa inspiradora e protetora das Artes e da História estaria no caminho dos homens por permitir que ele se comunique uns com os outros, assim como tenha a recordação dando sentido a sua existência entre seus pares. (LE GOFF, 2000, p. 21-44)

Em outras palavras, quando entendemos a palavra memória, estamos afirmando que a memória permite o ordenamento do mundo antes de existirmos, ela permite que a vida coletiva seja organizada, garantindo os modos de vida através de lembranças, vivências e compartilhamento de valores, rituais, tradições, em suma, especificidades dos diferentes grupos sociais que em todos instantes podem sofrer ressignificações e reinterpretações mediante a dinâmica social estabelecida na narrativa e autonarrativa que trazem tais recordações formadoras da memória coletiva.

Segundo Ecléa Bosi (1994, p. 55):

[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Como Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1985) afirmam, a construção social da realidade se deve a formação do indivíduo no meio em que vive favorecido pela objetividade do que é transmitido e subjetividade pela interpretação. É fato a influência sobre o indivíduo pelas instituições sociais como a família, a religião, a organização da vida social, econômica e política, além de aspectos da própria vida cultural. A constituição da memória coletiva via a narrativa torna-se, assim, vivenciada pelos membros da comunidade, permitindo que haja um primeiro reconhecimento entre eles, o que pode ser percebido com a existência do sentimento de pertencimento, e, por mais, que haja diferentes formas de interpretar e representar a própria memória individualmente, temos pontos de interseções que traduzem a identidade cultural do próprio grupo, refletida entre os pares no seu cotidiano.

Isso não significa dizer que a memória não sofra alterações, é justamente ao contrário. Maurice Halbwachs (1990) no diz que a memória não permanece inalterada, na verdade, a memória, não reproduz de forma simétrica a imagem do que foi vivido, do passado, assim na verdade, a memória é uma reconstituição, uma reprodução sobre o viés de pontos de vista. Dessa forma, a memória coletiva se faz a partir da interseção dos sujeitos sociais que se relacionam uns com os outros, dando, então, sentido ao passado existente no consciente e inconsciente dos indivíduos e a sua relação com o presente.

É nesse aspecto que percebemos a importância da memória coletiva para a construção da realidade social, da realidade vivenciada na dinâmica social por cada sujeito social. Seriam versões contadas, interpretadas e que são de suma relevância para que os sujeitos sociais possam garantir a existência do grupo assim como de seu modo de vida e suas redefinições mediante as novas urgências, desafios, experimentações, dificuldades e necessidades sociais.

5. *Comunidade tradicional pesqueira cabista: alguns elementos da narrativa e o patrimônio histórico cultural imaterial em Arraial do Cabo*

Dentro da perspectiva do interacionismo simbólico, na qual os indivíduos atribuem significado simbólico aos objetos sociais, que incluem as pessoas com quem se interagem socialmente. Os alunos passaram a fazer uso do self que corresponde às ideias e sentimentos que os indivíduos têm de si mesmos, produzindo um texto biográfico no qual destacaram os principais fatos de sua vida e de sua família com a seleção de fatos e situações sociais simultâneos a períodos de sua vida. O interessante é que passaram a se caracterizar a partir de uma distinção básica entre dois tipos sociais de Arraial do Cabo, o nato, chamado de cabista e o migrante, chamado de caringô. E mais o bifó é o esperto, é o que dá golpe em todo mundo, é o malandro. O cabista nato, independente de ser pescador ou não, recebeu o apelido de xaréu dos natos da cidade de Cabo Frio. Como o xaréu é um peixe considerado de terceira, tal apelido não passa de uma provocação do pessoal de Cabo Frio, que no passado ouvia como retaliação dos cabistas que é melhor ser um xaréu do que ser um carapicu ou um camarão do esgoto que desemboca na Lagoa de Araruama. Porém, nos dias de hoje, parece que ninguém mais se ofende ao ser chamado de xaréu, e a identificação com o peixe foi assumida a ponto de qualquer cabista nato dizer dos cabistas de um modo geral, que todos nós somos xaréu.

Assim, ser um xaréu é ser de Arraial do Cabo em oposição a ser um camarão, ou seja, um nato de Cabo de Frio. Provocações não faltam quando se trata de comparar peixes com pessoas, levando em consideração que no local existe uma escala de qualidade para o pescado que valoriza primeiramente os peixes de carne branca de fundo, ou de toca, do tipo badejo, garoupa e xerne, que só são pescados de linha ou de mergulho; seguidos por peixes de carne branca, pescados de rede, do tipo anchova e cavala, e depois, em terceiro lugar, por peixes de carne vermelha.

Neste aspecto foi possível estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais a luta pelo direito de ser pescador e de participar dos festivais de recursos marinhos que ocorrem na região. Como exemplos, temos ao longo dos diferentes festivais gastronômicos realizados pela e para as comunidades tradicionais de pescas artesanais de diferentes tipos.

São rituais que trazem a sua memória coletiva e fomentada pela sua historicidade compartilhada pelos membros dessa comunidade tradicional pesqueira. Assim, temos o festival de lula na Praia Grande, em Arraial do Cabo, festival do marisco na praia do Perú, em Cabo Frio, e festival de camarão na praia do Siqueira, também em Cabo Frio, são festas que foram criadas em um ambiente de celebração da fartura, mobilizam as famílias dos pescadores e demais moradores, cada uma responsável por uma barraca, como também estimulam a criatividade dos cozinheiros no preparo das iguarias conforme as mais variadas receitas, em um rito que, ano a ano, vem reunindo mais adeptos e incentiva o turismo na região em épocas de baixa temporada. Ocorrem, em geral, respectivamente em março, abril e julho. Para participar tem que ser identificado como pescador e/ou extrator tradicional, demonstrando como a identidade de pescador ou maricultor é um mecanismo de articulação política, social e econômica.

O fato é que ao buscar entender o processo de construção do pertencimento e enraizamento do indivíduo nos grupos sociais refletimos sobre suas narrativas e os processos sociais em busca de direitos a partir dos modos de vida, de sua memória coletiva que podem gerar o sentimento de pertencimento grupais e institucionais. Para isso, é de suma importante manter a nossa pesquisa para que possamos analisar as relações simbólicas geradas da interação entre natureza e pessoas, além de entender a identidade social como processo de articulação política e social a partir da constatação da comunidade pesqueira como uma comunidade tradicional do território brasileiro, podendo então refletir e contextualizar o sentido real de justiça ambiental e social para este segmento da sociedade brasileira.

6. Conclusão

O estudo da história local, especialmente a partir de relatos orais, possibilitou verificar a identidade como processo, a percepção da realidade cultural, a transmissão dos modos apreendidos, as relações simbólicas e principalmente a valorização cultural em que notamos uma linguagem específica com atribuição de valores e sentidos.

Assim, estabeleceu-se a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais com a luta pelo direito de ser considerada uma comunidade tradicional que tenha a legitimidade territorial a justiça ambiental e social e se manter dignamente na região, se maneira que é perceptível sua forma de or-

ganização entre os membros envolvidos: o trabalho com a pesca, sendo considerados como um dos povos do mar.

Visualiza-se como as relações simbólicas geradas nas relações objetivas entre moradores e suas atividades ligadas ao mar, podem ser vistos como forma de mobilização em torno de um processo de afirmação identitária em que se constrói um o sentido de identidade que tenta, ainda que a sociedade faça um processo de exclusão, sua legitimação mediante a necessidade de pertencimento para com seus pares, o que permeia a comunidade de pesca artesanal no município de Arraial do Cabo, tentando resistir às adversidades encontradas em seus cotidianos, formando seus bens culturais ao longo da história da sociedade brasileira tendo como base no processo socializador a sua narrativa repleta de símbolos, representações e significações.

Ainda temos muito o que levantar das expressões e manifestações culturais deste povo do mar cabista, de uma maneira geral, do patrimônio cultural desta comunidade tradicional de nosso território brasileiro. Temos muito que entender sobre as variáveis encontradas ainda em sua narrativa, em sua historicidade, temos que desvendar suas particularidades e multiplicidades que garantem suas histórias e memórias e o seu sentimento de pertencimento. O fato é que nossa história é um complexo mosaico de culturas e povos que transitam na nossa sociedade e enfrentam, no dia-a-dia, verdadeiros dilemas para que possam ser vistos e reconhecidos como parte integral da sociedade brasileira e são os aspectos culturais que podem promover sua autoidentificação e, conseqüentemente, o reconhecimento recíproco entre os pares, o que é de suma relevância no contexto da justiça ambiental e social, em nosso caso, para comunidade pesqueira em Arraial do Cabo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. Cidadania e meio ambiente. In: _____. (Org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

_____. Políticas ambientais e construção democrática. In: _____. (Org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BEGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Trad.: Floriano de Souza Fernandes. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação*: economia, sociedade e cultura, vol. I. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. São Paulo: COBLO, NUPAUB, 2000.

ESTEVES, Júlio Ramos. *Justiça ambiental*: o problema de distribuição de custos e benefícios da exploração do petróleo para as comunidades pesqueiras da bacia de Campos. [No prelo].

GUIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*, vol. II. Lisboa: Edições 70, 2000.

LITTLE, Paul Elliott. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil*: por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia, nº 322. Brasília: Departamento de Antropologia/UnB, 2002.

MELLUCI, Alberto. *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes, 1991.

PRADO, Simone Moutinho. *Da anchova ao salário mínimo*: uma etnografia sobre injunções de mudança social em Arraial do Cabo/RJ. Niterói: Eduff, 2002.

_____; SILVA, Edson Pereira. *Meio ambiente e identidade social: uma perspectiva interdisciplinar*. Relatório final – CNPq Mais, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Trad.: Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM COLABORATIVO

Arisberto Gomes de Souza (UFRN)
aarisba@hotmail.com

RESUMO

Nesse texto, reunimos argumentos de diferentes autores para explicitar uma relevante característica dos projetos de letramento: o trabalho colaborativo. Buscamos compreender esse dispositivo didático a partir da ideia de ampla participação, que é condição *sine qua non* para seu desenvolvimento e implementação. Pensando, portanto, nesse dispositivo didático que tem como marca o processo colaborativo, objetivamos empreender uma discussão que ratifica a ideia dos projetos de letramento enquanto lugar do ensino-aprendizagem baseado na ampla cooperação. Nossas discussões buscam reafirmar os projetos de letramento como encadeamentos de ações de aprendizagem coletivas e colaborativas, mediadas pela leitura e pela escrita, que visam ao desdobramento de necessidades que surgem de interesses da vida cotidiana de estudantes e professores.

Palavras-chave: Letramento. Ensino-aprendizagem. Escrita. Leitura.

1. Introdução

Os projetos de letramento são práticas de letramento que têm “como ponto de partida a prática social, esses projetos visam atender a necessidades sociais e demandas comunicativas específicas de um determinado grupo, a partir de ações coletivas”. (OLIVEIRA, 2010c, p. 340)

Os projetos possibilitam o uso social e efetivo da leitura e da escrita, motivado por ocasiões em que os sujeitos escrevem e leem com vistas a demandas e necessidades comunicativas tanto no plano individual quanto no comunitário. (OLIVEIRA, 2008, p. 115)

O projeto de letramento funciona, então, a partir da constituição de comunidades em que a aprendizagem e o ensino se dão de maneira compartilhada. Interesses, conhecimentos e sentimentos são conciliados. Alunos e professores agem colaborativamente, em busca da contínua construção do conhecimento e para alcançar resultados que verdadeiramente interessem a todos. Pensando, portanto, nesse dispositivo didático que tem como marca o processo colaborativo, objetivamos empreender uma discussão que ratifica a ideia dos projetos de letramento enquanto lugar do ensino-aprendizagem baseado na ampla cooperação.

Tomando a literatura que trata dos projetos de letramento como base, procuramos articular argumentos no sentido de mostrar que esses dispositivos estimulam e se sustentam a partir da efetiva participação. Nossas discussões buscam reafirmar os projetos de letramento como encadeamentos de ações de aprendizagem coletivas e colaborativas, mediadas pela leitura e pela escrita, que visam ao desdobramento de necessidades que surgem de interesses da vida cotidiana de estudantes e professores.

2. Os projetos de letramento e o ensino-aprendizagem colaborativo

Proporcionar maior participação nas escolas com vistas à construção do conhecimento, além de ser considerada uma condição quase que consensual nos dias atuais, deve ser encarada, principalmente, enquanto orientação oficial, advinda de normas e parâmetros legais. O Ministério da Educação, por exemplo, deixa claro em seu *Guia de Orientações Metodológicas Gerais para Professores Alfabetizadores* (BRASIL, 2001) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), que trocar informações com outros leitores é crucial para o aluno.

Esses documentos orientam, ainda, que o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático que deve ser considerado por todo professor. É a partir do que já se sabe que novos saberes podem ser mais bem adequadamente agregados, em um processo de construção colaborativa (e não de “transmissão”) de conhecimentos.

A troca de experiências e de saberes na escola parece ser mesmo um mecanismo que favorece o sucesso do ensino e da aprendizagem e vai além disso: contribui para que todos se sintam membros constituintes do grupo e essenciais diante das necessidades das situações de aprendizagem. Uma organização da prática escolar que leva em consideração esses pressupostos, sem dúvida, concebe os diferentes integrantes enquanto sujeitos tanto em transformação quanto transformadores. Em outras palavras, são sujeitos que, a partir da interatividade, podem ser capazes de agir e de intervir no mundo.

Acerca disso, um dispositivo didático muito promissor, em especial nesses tempos em que é preciso lidar com a interação presencial e virtual e a profusão de informações a que temos acesso, é o que advém dos chamados projetos de letramento (KLEIMAN, 2000). Nesses projetos, a cooperação é um elemento indispensável. Um aluno pode, por

exemplo, atuar orientando os outros colegas até que seja necessário que outro ocupe essa posição ou convide um agente externo à sala de aula para que também contribua no processo. Isso significa que, nos projetos de letramento, todo e qualquer indivíduo imbuído de saberes pode estar a serviço da construção do conhecimento.

Os projetos de letramento são vistos como uma concepção de aprender diferenciada, que leva em conta formas de aprendizagem situadas (LAVE & WENGER, 1991), em que o foco são as práticas sociais cotidianas. Eles se desenvolvem por meio de uma rede de ações coletivas e colaborativas, que visam ao desdobramento de necessidades que surgem de interesses da vida cotidiana de estudantes e professores. Essas ações, assim como outras práticas sociais, são mediadas pela leitura e pela escrita. Porém, diferentemente do que ocorre no ensino tradicional, elas têm uma função social real que não a de comprovar ao professor que já se sabe ler e escrever. Nesse dispositivo didático, a leitura e a escrita são instrumentos para que outras ações se realizem: ações sociais que ultrapassam os muros da escola.

Para Ângela Bustus Kleiman (2000, p. 238), um projeto de letramento é

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve a escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Esses projetos funcionam a partir da constituição de comunidades de aprendizagem (CROSS, 1998). Nessas comunidades, a aprendizagem e o ensino se dão de maneira compartilhada, interesses, conhecimentos e sentimentos são conciliados. Dessa forma, "professores e alunos, na qualidade de agentes de mudança [...] agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem". (OLIVEIRA, 2010a, p. 130)

Alunos e professores atuando em conjunto nessas comunidades de aprendizagem são o cerne do trabalho colaborativo nos projetos de letramento. Ambos agem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, são agentes humanos que interagem comunicativamente e

propagam os usos da leitura e escrita para resolverem situações-problema que interessam a todos. Esses indivíduos seriam, conforme Ângela Bus-tos Kleiman (2007, p. 21) agentes de letramento, significando que

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

Importante ressaltar ainda que, para ser um agente de letramento não é necessário ou obrigatório estar atrelado a uma instância maior que promove sistematicamente a aprendizagem, como a escola. Indivíduos podem ser agentes de letramento pelo simples fato de se relacionarem socialmente via ações que mobilizam gêneros textuais. O agente de letramento seria, conforme Maria do Socorro Oliveira (2010b, p. 51), “um mobilizador de recursos, atentos às necessidades, potencialidades e saberes dos membros da comunidade de aprendizagem (escola) e voltado para a construção da autonomia do aluno”.

Quem opta por trabalhar com projetos de letramento, intimamente atrelados às demandas de escrita que permeiam o contexto social, deve estar atento aos aspectos atuais e relevantes que dizem respeito às efetivas vivências com a escrita. Esse ponto é significativo porque diz respeito aos gostos dos discentes e à valoração que é dada a determinadas práticas de escrita. Nos projetos de letramento, dever e prazer podem estar associados; com isso, as aulas ganham um tom mais “recreativo” – brincar, jogar, interagir – desde que os alunos não percam de vista as metas propostas para cada etapa do projeto em desenvolvimento.

É importante frisar esse aspecto de objetivos e metas porque, quando se imagina um ensino baseado no processo colaborativo, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num ambiente de aprendizagem em que uma rede de ações interdependentes visa à construção do conhecimento, pautadas na valorização e no respeito aos participantes, de forma que todos se sintam mobilizados a pensar em conjunto e a tomar as melhores decisões. A inclusão do aluno como agente no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância para esse dispositivo didático.

A escola concebida nos projetos de letramento é vista como um lugar de comunhão. Os professores com estudantes, pais, gestores, coordenadores, funcionários, enfim, toda a equipe forma um todo colaborati-

vo. Essa condição é indispensável para o sucesso do ensino-aprendizagem. Mais uma vez, a figura típica e central do professor dá lugar ao trabalho em grupo. A responsabilidade e o envolvimento de cada integrante da comunidade escolar modificam o funcionamento de todo o conjunto, interferindo também nas relações de poder. É necessário desconstruir a tradição que dita a escola como um lugar de subordinadores e subordinados. O professor que não fomenta a opressão pode atuar nesse sentido, incentivando a criação de estruturas horizontais de participação e de construção de aprendizagens.

Outro paradigma essencial aos projetos de letramento é o de que, ao ensinar, o professor também aprende com seus alunos. O aluno é, portanto, um ser de possibilidades e de conhecimento. Um exemplo disso é a gama de conhecimentos que já povoam o cognitivo de uma criança e que, necessariamente, não são desenvolvidos na escola: normas culturais, valores, crenças, emoções, afetividade, religiosidade, ética. Mesmo pouco considerados pelas grades curriculares, todo esse potencial pode ser explorado e ampliado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. As possibilidades de construção e reconstrução do saber são infinitas.

Essa é uma das grandes vantagens do trabalho de base colaborativa, os conhecimentos e experiências se proliferam. Nesses moldes, o professor atua ajudando o aluno a aprender e aprende com ele. É um processo de muitas descobertas. Os docentes podem diagnosticar, avaliar e aprimorar práticas, à medida que agem para fazer com que os alunos construam conhecimentos.

Professor e aluno são indivíduos que podem se desenvolver mutuamente, por meio das trocas na interação. Ambos são capazes, podem se transformar e transformar situações adversas. Nessa forma de aprender e ensinar, a falsa premissa da assimetria de conhecimentos entre o professor e o aprendiz não se sustenta, o que, de fato, existe são saberes diferentes. Caberia ao professor, portanto, refletir sobre algumas distinções cruciais: não basta escutar, é preciso ouvir o outro. Não é suficiente olhar, é preciso enxergar o outro.

É importante que professor e aluno estabeleçam uma parceria, uma relação dialógica em que ambos se educam, cada um contribuindo com conhecimentos e experiências, assim como preceitua Paulo Freire (2005),

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado,

também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2005, p. 79)

Tudo isso condiz com a interação no mundo atual, que é constante, apresenta grande quantidade de informações e enorme rapidez. Logo, não faz sentido um professor agir nos dias de hoje como agia tempos atrás. Possivelmente, ele não obterá sucesso se continuar sua postura de mero “transmissor” de conhecimentos. Esse profissional, indispensável na organização do processo de ensino e aprendizagem, tem de ser o maior estimulador de processos que conduzem os alunos a desenvolver valores, atitudes, conceitos, competências e habilidades. Para isso, precisa acompanhar as mudanças de seu tempo, que é agora.

Nesses novos tempos, é indispensável que o professor utilize as diversas linguagens em prol da compreensão, inclusive aquelas ancoradas em novas tecnologias; desencadeie discussões que estejam em sintonia com as situações e os contextos vivenciados no mundo, com foco especial no meio social ao qual os alunos estão inseridos; trabalhe para que o aluno possa conectar, autonomamente, aquilo que foi compreendido a outros aspectos, dando continuidade, assim, ao próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor assume o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, buscando favorecer uma postura reflexiva e investigativa por parte dos alunos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e da ação e, por conseguinte, ajudando-os a exercerem plenamente a cidadania.

É por essa razão que nos projetos de letramento a figura do agente é primordial. Mesmo em tempos de grande transformação tecnológica, o professor continuará a ser um agente de letramento indispensável. Ele precisa estar atento aos sinais do grupo, pois é ele quem planejará as situações para que a aprendizagem ocorra e pensará nos dispositivos que melhor despertarão o interesse dos educandos. A ele caberá, também, sistematizar as discussões que surgem, agindo ativamente no sentido de encontrar as melhores soluções para estimular o processo natural de construção do conhecimento dos aprendizes.

Para a implementação de uma postura nesses moldes é imperioso o professor fazer o que gosta e gostar do que faz. Um professor que não gosta de ensinar pode, isoladamente, dar uma excelente aula, mas o que está em pauta nos projetos de letramento vai muito além de momentos estanques de ensino e com objetivos também estanques. O professor, que

atua nessa perspectiva, não estimula a aprendizagem fundada em critérios individuais e competitivos. Pelo contrário, ele é um ser de solidariedade, que aposta no sucesso dos alunos e entende que educação é algo que se faz todo dia e para toda a vida, por isso a preparação é contínua e a participação de todos é vital.

3. Considerações finais

Os projetos de letramento representam uma maneira alternativa de se vivenciar o ensino-aprendizagem. Nesses tempos de intensa circulação de informações, ele se torna importante porque enxerga nos diferentes integrantes da comunidade escolar potenciais que podem ser explorados com vistas ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. A ideia é a de que alunos, professores e outros agentes podem atuar como eficazes articuladores de saberes quando operam na qualidade de agentes de letramento.

Os projetos de letramento são um importante dispositivo didático que orienta a vivência de ações de ensino-aprendizagem significativas. Educadores que acreditam nos resultados do trabalho colaborativo podem levar em consideração essa possibilidade didático-pedagógica na hora de planejar suas ações. As atividades implementadas em projetos de letramento, orientadas pela efetiva participação, estimulam o contato interpessoal, fortalecem as relações afetivas, descentralizam o saber e beneficiam o processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia de orientações metodológicas gerais para professores alfabetizadores*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CROSS, Patricia K. Why learning communities? Why now? *About Campus*, vol 3, n. 3, p. 4-11, 1998. Disponível em: http://www.faculty.umb.edu/john_saltmarsh/Articles/cross.pdf.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KLEIMAN, Ângela Bustus. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: ____; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, vol. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 121-140, 2010a.

_____. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana. (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Horizonte, 2010b, p. 40-55.

_____. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 10, n. 2, p. 325-345, 2010c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf>>.

A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA LATINA NO PORTUGUÊS

Ricardo Santos David (FCU)

ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

A língua é parte integrante da cultura da humanidade e como tal faz parte de sua evolução. A língua portuguesa tem suas raízes históricas no latim, e, portanto, recebe sua influência. Ela se origina no latim vulgar até chegar no português falado atualmente em todo território nacional. O objetivo deste estudo é analisar a influência do latim na língua portuguesa. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi uma pesquisa bibliográfica. Conclui-se que o latim continua presente na língua portuguesa, passando sempre por uma renovação, com o aparecimento e desaparecimento de signos, contribuindo para que o universo lexical da língua portuguesa seja cada vez mais enriquecido.

Palavras-chave: Latim. Língua portuguesa. Vocábulo.

1. Introdução

A língua é um dado social, sendo utilizada, composta por elementos linguísticos e um sistema de signos que permite e comunicação entre os seres humanos.

A língua portuguesa tal qual se conhece hoje, tem sua origem na língua latina. Atualmente, devido a mutações linguísticas ocorreram muitas modificações resultantes de fusões morfossintáticas, no entanto, no cotidiano, ainda se utilizam muitos vocábulos latinos. O problema a ser investigado neste estudo parte do seguinte questionamento: A língua latina influencia na língua portuguesa? O objetivo deste estudo é analisar a influência do latim na língua portuguesa.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo é foi uma pesquisa bibliográfica. Este tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de fontes bibliográficas que já estão elaborados (livros, teses, artigos) (GIL, 2008). Por meio da pesquisa bibliográfica pode-se melhor caracterizar o tema da pesquisa. (MARCONI, 2001)

2. História da língua latina

O latim é um idioma que se originou entre os povos da Ásia, sendo, portanto, considerada uma língua indo-europeia, que se expandiu pa-

ra Europa, especialmente para Itália na região do Lácio. Assim, considera-se que o latim se origina de línguas arcaicas que são faladas nesta região. O termo “latim” deriva de “*Latium*”, que significa Lácio, que é a região da Itália central.

O latim se tornou o idioma oficial do antigo Império Romano. A partir de sua importância influência deu origem a várias línguas europeias, denominadas românicas, sendo elas: o português, espanhol, castelhano, francês, italiano, o romeno, o galego e o catalão. De acordo com Martins (2002, p. 01):

A língua latina é descendente do grupo itálico do indo-europeu. Antes disso, conforme nos ensina Meillet, em *Les dialectes indo-européens*, havia uma unidade anterior, o ítalo-céltico, porque há particularidades comuns às línguas itálicas (latim, osco, umbro etc.) e as línguas célticas (bretão, irlandês, galês, etc.), em contraposição com as demais línguas indo-europeias. Mas, sem sombra de dúvida, o grupo das línguas itálicas (ou itálico comum) apresenta ligações mais estreitas entre si do que qualquer outro grupo indo-europeu, tais como o germânico, o grego, o balcânico-eslavo e o indo-iraniano.

Ismael de Lima Coutinho (2006) afirma que não é fácil precisar todos os vocábulos originários das línguas que falaram na Península Ibérica antes dos romanos, contudo muitas delas trouxeram contribuições ao léxico de nossas palavras.

Em relação à língua italiana, se constata que a maioria de seus vocábulos se originou do latim vulgar. A língua italiana se origina das línguas neolatinas, ou seja, língua românica, e por estar localizada em uma região em que o domínio romano se deu de forma mais extensa e duradoura. A língua italiana se formou no final da Idade Média, resultante da diferenciação do latim em línguas vulgares, que se acentuou e fez surgir diferentes línguas românicas.

Renato Marcos Endrizzi Sabbatini (2008, p. 01) explica que:

A Itália foi, após a derrocada do Império Romano, a principal herdeira do latim. Nos séculos seguintes, gerou-se, a partir deste, uma verdadeira “confederação” de novas línguas e dialetos na península, denominados genericamente de *italiano*. Os especialistas concordam que o isolamento entre povoados que ocorreu no baixo período medieval, em razão da desagregação social e política daquela época, foi o grande motor da divergência linguística na maioria dos países europeus. A padronização dos idiomas ocorreu em grande parte apenas após os movimentos políticos de unificação, no século XIX; o dialeto toscano foi o selecionado para ser a norma culta do italiano, por exemplo.

Segundo Ismael de Lima Coutinho (2006) muitos vocábulos de nossa língua se originaram da época em que os romanos estabeleceram domínio sobre os gregos em território itálico. Após o século I com o advento do cristianismo muitos vocábulos penetraram o latim e foram disseminados sob a influência da igreja.

Em Roma, o latim vulgar era a língua falada por classes menos cultas, na Itália e nas províncias. Esta língua foi aprendida pelos povos conquistados e exerceu influência na formação de vocábulos da língua portuguesa. José Pereira da Silva (2007, p. 23) salienta que:

Foi o latim vulgar dos soldados, colonos e mercadores o que se propagou à comunidade romana. Dele possuímos hoje menos documentos do que do latim clássico. Encontramos restos nas comédias de Plauto e Terêncio, no *Satyricon* de Petronio, na *Silviae vel potius Aetheriea peregrinatio ad loca santa*, atribuída a uma freira da Península Ibérica, na *Mulomedicina Chironis*, de Cláudio Hermério, no *Appendix Probi*, lista de erros compilados por um gramático, nas inscrições, nas várias glosas, de Silos, de Cassel, de Reichenau etc.

O latim vulgar se tornou a popular do latim, sendo denominada de *sermo vulgaris*, denominação. Conforme Bruno Fregni Bassetto (2005, p. 92) a denominação correta é *sermo plebeius* e assim a definida como

norma da grande massa popular menos favorecida, analfabeta. Foi metodicamente ignorada pelos gramáticos e escritores romanos, mas era viva e real; apresenta variante, sobretudo no léxico, segundo o modo de vida dos falantes, distinguindo-se o *sermo rusticus*, o *castrensis* e o *peregrinus*.

Em conclusão, o latim vulgar não pode ser apenas o latim falado em Roma, mas a língua falada pela plebe romana, instrumento de comunicação que se havia transformado na "koiné" do vasto Império em todo o Ocidente, desde o Tejo até o Danúbio (MAUER, 1962, p.152).

O latim vulgar *sermo vulgaris* foi típico das classes inferiores da sociedade romana, entretanto não somente as pessoas incultas e vulgares que usavam a norma popular do latim, pois com o passar do tempo, passou a ser utilizado por todo o Império Romano. Esta norma era um meio de comunicação no cotidiano. Contudo, devido às correções gramaticais, uma vez que havia esforço para se escrever no latim literário. (COUTINHO, 1976)

O latim literário era o latim erudito, que tem grande valor e que é conhecido nos dias atuais através das obras de grandes escritores como César, Cícero, Virgílio, Horácio e outros. O latim vulgar por sua vez, foi menos utilizado em escritos, pois não apresentava regras rígidas e por

possuir características da vida dos latinos foi sendo levada a várias regiões que estavam sob o domínio dos romanos, diferenciando-se com o passar do tempo e também devido à ação dos substratos e superstratos linguísticos. Isto resultou no surgimento das línguas neolatinas a partir do século IX d.C., dentre elas o português.

A língua portuguesa deriva da língua românica do latim vulgar trazido pelos romanos para a Lusitânia e que foi modificado ou mais propriamente passou por uma evolução desse latim. Os romanos vieram para a Península no século III a.C., os mais antigos testemunhos históricos da luta deste povo com os lusitanos datam do ano de 193 a.C.

3. A influência da língua latina na língua portuguesa

A língua tem seu caráter social, portanto, evolui e se transforma historicamente. Como tal, a língua latina foi influenciada por outras línguas, devido ao desenvolvimento de relações culturais que se estabeleceram ao longo dos séculos. (TERRA, 1997)

A língua latina deu origem à língua portuguesa, sendo que existe uma profunda relação entre ambas. Embora com o passar dos anos a língua portuguesa tenha ganhado novos contornos e formas, a sua estrutura é fundada na língua latina. (CEREJA & MAGALHÃES, 1999)

A língua portuguesa tem suas raízes na língua latina o latim, e como sofreu várias influências por parte de outras culturas, ainda mantém aspectos gramaticais que não são achados em outras línguas românicas (TERRA, 1997). De acordo com Josanne Cristina Ribeiro Ferreira Façanha (2014, p. 36):

A língua portuguesa resultou da fusão do latim com o galego, principal língua falada na região do Condado Portucalense, que corresponde a atual região de Portugal, sendo um dos idiomas derivados que mais demorou a se compor, motivo pelo qual a língua portuguesa é tão semelhante ao latim.

Desta forma o latim é necessário nos estudos de gramática da língua portuguesa, uma vez que é necessário compreender o significado das palavras em sua origem e terminologia, e a partir disto melhor compreende também os significados do sistema lingüístico cultural brasileiro. (SILVA, 2009)

O português falado no Brasil sofreu influências em sua evolução, pela mistura de diversos falares, sendo estes: o indígena, negro e o norte-americano. O aprofundamento do falar indígena pelos padres jesuítas,

fez com que esta língua fosse transmitida de geração a geração e permanesse até os dias atuais. Desde a época da colonização, ainda que houvesse a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, a língua tupi continuou sendo muito utilizada. Esta realidade levou a uma fusão da língua indígena com vocábulos lusitanos. (SILVA, 2007).

Marcos Bagno (2002, p. 158) diz que

Três línguas conviviam no Brasil colônia, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que cobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum): o latim uma terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas.

Devido a estes contrastes tão latentes em território brasileiro, a língua latina se desenvolveu aqui com modalidade diferente daquela praticada pelo povo lusitano. Portanto, é preciso lembrar que o Brasil é um país com diversidade cultural que reflete em sua língua, e face a isto, é uma língua que embora tenha recebido influenciada língua latina, possui autonomia. (GUIMARÃES, 2004)

Na atualidade, se verifica que por influência da língua latina, a língua portuguesa apresenta termos e vocábulos latinos, que às vezes fazem com a compreensão de alguns termos se difícil, por ter uma relação direta com o latim vulgar. (FAÇANHA, 2014)

No cotidiano se encontram muitas expressões latinas, tais como: *habeas corpus* (que tenhas o teu corpo), *curriculum vitae* (carreira da vida), *post scriptum* (depois de escrito), *causa mortis* (causa da morte), *in memoriam* (em memória) *modus vivendi* (modo de viver), *lato sensu* (em sentido amplo), *stricto sensu* (em sentido restrito), *corpus* (corpo). (FAÇANHA, 2014)

Atualmente a língua portuguesa é resultante do fio condutor proveniente do latim. Contudo, a língua portuguesa apresenta caráter analítico em relação à língua latina, pois, a evolução do latim enriqueceu algumas classes gramaticais, com preposições. (SILVA, 2009)

4. Considerações finais

O objetivo deste estudo é analisar a influência do latim na língua portuguesa. Por meio da revisão de literatura constatou-se que o latim é necessário nos estudos de gramática da língua portuguesa, uma vez que é

necessário compreender o significado das palavras em sua origem e terminologia, e a partir disto melhor compreende também os significados do sistema linguístico cultural brasileiro.

Com a realização deste estudo, conclui-se que o latim continua presente na língua portuguesa, passando sempre por uma renovação, com o aparecimento e desaparecimento de signos, contribuindo para que o universo lexical da língua portuguesa seja cada vez mais enriquecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. 02. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

CEREJA, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. *Português: linguagens, literatura, produção de texto e gramática*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1999.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FAÇANHA, Josanne Cristina Ribeiro Ferreira. Juridiquês: a influência da língua latina na linguagem jurídica brasileira. *Revista Humana Et Al*, Paço do Lumiar, vol. 01, n. 02, p. 36-50, dez. 2014. Disponível em: <http://www.iesfma.com.br/index.php/component/docman/doc_download/153-juridiques>.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica para o curso de direito*. 02. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAURER JR., Theodoro Henrique. *O problema do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.

SABBATINI, Renato Marcos Endrizzi. *As contribuições do idioma italiano ao português: estrangeirismos que ficaram* 2008. Disponível em:

<<http://www.renato.sabbatini.com/papers/italianismos.htm>>. Acesso em: 04-09-2015.

SILVA, José Pereira da. *Elementos de filologia românica de Antenor Nascentes*. Rio de Janeiro: Botelho, 2007. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/pereira/textos/elementos_de_filologia_romana.pdf>.

SILVA, Luis Antônio da Silva. *A língua que falamos*. Rio de Janeiro: Globo, 2009.

SILVA, Paulo Vítor Mattos. *Do latim ao brasileiro: panorama evolutivo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2007. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/40/do%20latim%20ao%20brasileiro.pdf>>. Acesso em: 12-09-2015.

TERRA, Ernane. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

A INTERFACE SEMIÓTICA DAS CANÇÕES DE NANDO REIS NO ESTUDO DA LEITURA

Carmen Elena das Chagas (IFRJ)

carmen.chagas@ifrj.edu.br

Pânmella Franco Bispo dos Santos (IFRJ)

flor-pan@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho possui como objetivo migrar do “restritivamente linguístico” para o “globalmente comunicativo”, buscando trazer novas perspectivas de estratégias para o estudo de leitura. Assim, através dos fundamentos teóricos da abordagem global, da linguística textual, da semiótica e da pedagogia simbólica, deseja-se, aqui, valorizar os sentidos na construção do saber, conjugando mente/audição; cognitivo/afetivo; abstrato/concreto através do uso dos conhecimentos prévios do aluno no gênero textual “canção”. O *corpus* do trabalho é formado por vinte canções do compositor Nando Reis, cujas letras retratam a identidade semiológica do artista e que viabilizam a inserção do aluno-leitor na apreensão do texto, levando-o a ser um leitor de sucesso. A metodologia deste trabalho será através das capacidades da competência comunicativa do aluno-leitor. Primeiro, fez-se necessária a escolha de letras das canções de Nando Reis; segundo, houve momentos de estudos sobre as teorias norteadoras do trabalho; terceiro, foi feita uma análise semiótica das letras escolhidas, buscando hipóteses sobre o perfil subjetivo/literário do compositor. Nessa análise, observaram-se alguns pontos como: a neutralidade do gênero do eu lírico; a repetição de palavras concretas que utilizam a natureza como pano de fundo e que se referem à presença dos sentidos; uma busca incessante de explicações para efemeridade da vida, através do refrão; um passear pelos tempos passado/presente/futuro, reiterando a inconstância do ser e, por fim, uma constante presença do vocábulo SOL nas letras, trazendo a possibilidade de compreensão do compositor se ver nesse sol ou este como integridade do seu eu lírico.

Palavras-chave: Leitura. Canção. Competência comunicativa.

1. Considerações iniciais

O trabalho com leitura, ao longo dos anos, nas salas de aula, tem sido uma prática muito intensa, isso porque o aluno precisa estar preparado para se tornar o sujeito capaz de ler, de compreender e transformar o que está escrito. Assim, é importante que o ato de ler se torne uma capacidade de apreender a significação profunda dos textos com que o aluno-leitor se depara, preparando-o para reconstruir o seu conhecimento.

Ao considerar que o ensino da língua visa proporcionar ao aluno situações em que ele possa vivenciar a linguagem como prática social e que, uma análise mais detalhada da estrutura textual constitui um interes-

sante foco para língua portuguesa e literatura, isso se o gênero selecionado for favorável ao estudo, fica muito mais fácil a análise porque as variáveis podem explorar a função das estratégias próprias de cada texto.

O *corpus* do trabalho foi composto por 20 canções diversas do cantor e compositor brasileiro Nando Reis, cujas letras revelam o valor semiótico e semiológico do texto, relacionando-o, assim, às capacidades da competência comunicativa da abordagem global e observando os sentidos presentes nos textos através da pedagogia simbólica.

Cada gênero textual abre a perspectiva de uma multiplicidade de interpretação ou leitura, pois se as intenções do produtor podem ser das mais variadas formas, não teria sentido a pretensão de atribuir ao texto, apenas, uma interpretação única e verdadeira.

Interpretar, assim, um texto consiste em apreender os seus possíveis significados, que se apresentam nele por meio de marcas verbais e não verbais de acordo com a natureza do texto que se está sendo lido. Essas marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe o levantamento de hipóteses sobre o que os autores podem querer estar expressando. É preciso lembrar o aluno-leitor que essas pistas que lhe são direcionadas no texto tornam possível a reconstrução do texto a partir de um contexto que advém de seu conhecimento de mundo e atreladas as características próprias do texto. A consciência deste fato poderá, inclusive, servir-lhe de base para perceber a natureza polissêmica da leitura porque faz com que seja a sua (do leitor) história um fator importante de experiências e de leituras responsável por essa reconstrução que ele mesmo faz do texto ao longo de sua vida.

Dessa forma, um texto traz referências explícitas ou implícitas a outros textos, já que a intertextualidade, propriedade constitutiva de todo texto, pode contribuir para o desenvolvimento de enfoques diferenciados no ensino pelo fato de fazer da leitura uma atividade eminentemente interdisciplinar.

Esse projeto de leitura que se organizou em torno do gênero “canção” integrou atividades, cuja realização envolveu ler para compreender e apreender aquilo que se faz relevante para o desenvolvimento de outras atividades e não apenas o “mero ler para aprender a ler”. Houve, nesse contexto, uma união de aspectos que trabalham estratégias mais práticas embasadas na visão de mundo dos alunos e em uma perspectiva mais criativa.

A partir disso:

Há, além dos signos da linguagem verbal, muitas outras espécies de signos que povoam de linguagens a vida do homem: a pintura, a mímica, o código de trânsito, a moda, as linguagens artificiais, etc. Os signos, em geral, tanto os das linguagens não-verbais quanto os da linguagem verbal, são objetos de uma ciência geral dos signos: a semiologia. (ORLANDI, 2000, p. 11)

O que referimos, aqui, é que o possível e o razoável em relação ao entendimento de um texto possam se definir, levando-se em conta as histórias da sua leitura na maneira de interação que o leitor estabelece em um determinado processo de leitura.

O estudo de leitura, nas aulas, de certa forma, apresenta uma pedagogia da contradição, pois fragmenta o texto para que se aprenda a perceber o todo e procura fazer com que o aluno responda somente o que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático, ao mesmo tempo, que se exige um leitor participativo e crítico. Essa pedagogia acaba contribuindo para um aluno que lê e não entende, interpreta sem ter lido e faz atividades sem função realmente sociocultural.

O ensino de leitura em sala de aula, muitas vezes, parte de uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto e depois de uma série de reflexões discutidas por meio de perguntas sobre o texto que não leva em consideração se o aluno de fato o compreendeu. Nesse tipo de ensino, o professor passa para os alunos uma resposta que passa a ser a “autorizada” do texto. Essa visão autoritária de leitura vem do princípio de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada e, assim, permite todas as deturpações ocorridas no entendimento do texto, pois o aluno baseia-se na crença de que o papel dele consiste apenas em extrair informações por meio dos domínios das palavras que trazem informações. Isso, na verdade, é uma atividade de decodificação, porque permite leituras dispensáveis uma vez que não modificam a visão de mundo do aluno-leitor.

Assim, a abordagem global objetiva a globalidade – o todo - por meio de um escopo de ações de como trabalhar o ensino de leitura. Essa globalidade parte do princípio de que os alunos não são “tábuas rasas” e que as atividades práticas precisam deixar de ser rotineiras e monológicas.

À medida que essa teoria nos chama a atenção para o fato de que o aluno-leitor já traz uma bagagem previamente construída em sua men-

te, a ideia de que há o aluno “zero” precisa ser abdicada para que haja uma mudança considerável na relação professor/aluno/objeto de estudo.

Dessa forma, o que estamos nos referindo, aqui, é que o possível e o razoável em relação ao entendimento de um texto possam se definir, levando-se em conta as histórias da leitura na maneira de interação em que o leitor se estabelece em um determinado processo de construção do seu eu como sujeito.

2. Objetivo geral

Trabalhar a leitura, de forma intertextual, conjugando o gênero “canção” aos estudos semiológicos, visando ao desenvolvimento do aluno-leitor, através da competência comunicativa da abordagem global, transformando-o em leitor de sucesso ao migrar do “restritivamente” linguístico para o “globalmente” comunicativo.

3. Objetivos específicos

- Identificar a interface semiológica das canções de Nando Reis, relacionando-as aos movimentos literários;
- Identificar nas letras das canções de Nando Reis características estilísticas próprias do autor;
- Classificar as características das canções de Nando Reis a um determinado contexto a partir da semiologia das letras;
- Proporcionar ao aluno-leitor uma educação dos sentidos e da percepção crítica, propiciando a descoberta do prazer sensorial e estético, por meio de uma linguagem multissemiótica, voltada para a interação pluridimensional que relaciona todos os elementos que o gênero “canção” pode pressupor, através da pedagogia simbólica;
- Construir um objeto concreto que sirva de objeto detonador anamnésico para a retenção do conhecimento.

4. *Capacidades da competência comunicativa da abordagem global*

A Abordagem busca a competência comunicativa do leitor através das capacidades que buscamos nos textos como:

- a) *Linguística* – características próprias da língua portuguesa (regras) substantivos abstratos e concretos, pronomes, verbos etc.
- b) *Textual* – características do próprio texto como é do gênero canção, há uma construção já pré-determinada como refrão, melodia, repetição, sonoridade etc.
- c) *Referencial* – características que vêm do nosso conhecimento de mundo que utilizamos para tirar conclusões de ideias que não estão no texto como a percepção de um eu lírico meio desapegado ao mundo, inconstante, em busca de algo etc.
- d) *Relacional* – características que vêm da troca de papéis entre autor/leitor/autor. O autor escreve a letra, o leitor apreende o sentido e transforma o que aprendeu e cria algo concreto e vira autor do próprio texto, deixando de ser um mero leitor para ser um leitor de sucesso.
- e) *Situacional* – Quando o leitor se torna autor de sua interpretação, ele se sente seguro de si e é capaz de apreender, modificar, criar o seu próprio texto. A situação dele muda de leitor para autor.

Através dessas capacidades observadas nas canções foi possível chegar às hipóteses do trabalho e comprová-las com os exemplos apresentados *a posteriori*.

5. *Metodologia*

A metodologia para este trabalho foi fundamentada em alguns mandamentos e submandamentos da leitura na escola apresentados por Maurício da Silva (2002, p. 35) em seu livro “Repensando a leitura na escola: um outro mosaico” e na pedagogia simbólica, segundo Carlos Amadeu Byngton (1996), baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que por isso inclui todas as dimensões da vida: o corpo, a natureza, a sociedade, as ideias, as imagens e as emoções. Um método centrado na experiência e não na abstração, que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo

dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado. Partindo, sempre, dos pressupostos teóricos da abordagem global que visam ao estudo das capacidades da competência comunicativa do aluno-leitor, sob o olhar detalhado da semiótica.

Primeiramente, foram escolhidas 20 letras das canções de Nando Reis; segundo, realizou-se um estudo das teorias que embasam o trabalho; terceiro, as letras escolhidas foram analisadas sob a ótica das capacidades (textual, linguística, referencial, situacional e relacional) da competência comunicativa da abordagem global, da semiótica e da linguística do texto; e, por último, tentou-se conjugar os aspectos cognitivo/afetivo; abstrato/concreto; mental/manual; objetivo/subjetivo da pedagogia simbólica, na construção, assim, um objeto concreto que conjugasse os sentidos no caso uma bolsa de praia.

6. Resultados

A partir do resultado das análises das letras, deu-se continuidade da pesquisa sobre o tema, abrangendo-o a outros gêneros textuais. Percebeu-se que essa maneira de estudar leitura pode ser implantada em mais salas de aula das escolas de forma eficaz. A pesquisa revelou características próprias do compositor/cantor Nando Reis como:

- 1ª *Neutralidade de gênero*, pois o eu lírico não faz referência a masculino ou feminino.

Ex.:

“O que *you* está fazendo?” (Relicário) ;

“Quando *you* está ao lado dessa *pessoa*” (Sei);

“*You* não vai chorar” (Dessa vez);

“Quando foi que eu deixei de *te* amar” (Quem vai dizer tchau);

“Se os *seus* lábios ainda estão molhando os lábios meus”. (N).

- 2ª *Uso da natureza como pano de fundo*; (busca dos sentidos) e 3ª. *Repetição de palavras concretas e abstratas* (objetividade x subjetividade).

“A tarde linda”,

“Dançam as *ilhas* sobre o *mar*” e “O horizonte anuncia com o seu vitral” (Relicário);

“Sabe, quando passa a *nuvem* em *brasa*” e “*arde o corpo*, sopra do *ar* que traz essa pessoa” (Sei);

“*céu cheiro* e *ar* na cor que o *arco-íris*” (Pra você guardei o amor);

“As *lágrimas* que molham esses *olhos crus*” (Frases mais azuis);

“No *fogo* o *gelo* vai queimar” (Pra você guardei o amor); “a *telha* esquentada e cobre” (A letra a).

“Seus *olhos* abrem *portas*” (Pra onde foi?)

3ª *Uso do refrão como reforço para a efemeridade/inconstância da vida.*

O seu lugar não sei
no meu lugar deixei você entrar
pra onde foi?
mas não se foi
não se vá. (Pra onde foi?);

sol para luzir o dia
céu para cobrir o mundo
som para ouvir
sono para dormir (Para luzir o dia);

Por onde andei
enquanto você me procurava
e o que eu te dei?
foi muito pouco (Por onde andei);

Estranho seria se eu não me apaixonasse por você
o sal viria doce para os novos lábios
Colombo procurou as Índias, mas a Terra avisto em você
o som que eu ouço são as gírias do seu vocabulário (All star)

eu não vou chorar
você não vai chorar
você pode entender
que eu não vou mais te ver
por enquanto
sorria e saiba o que eu sei
eu te amo (Dessa vez).

4ª Utilização dos tempos passado/presente/futuro como inconstância da vida.

É bom se apaixonar
ficar feliz
te ver feliz me faz bem
foi bom se apaixonar
foi bom e é bom e o que *será*
por pensar demais eu preferi não pensar demais
dessa vez
foi bom e por que *será*? (Dessa vez);

Somos se *pudermos* ser ainda
fomos donos do que hoje não *há* mais
houve o que *houve* é o que *escondem* em vão (Quem vai dizer tchau?);

cartazes te procurando
aeronaves *seguem* pousando
sem você *desembarcar*
pra eu te *dar* a mão nessa hora
levar as malas pro fusca lá fora (Luz dos olhos);

Mas talvez você não *entenda*
essa coisa de *fazer* o mundo *acreditar*
que meu amor não *será* passageiro
te *amarei* de janeiro a janeiro
até o mundo acabar.
(De janeiro a janeiro).

5ª Afirmação do “eu” do compositor através da presença do vocábulo SOL na maior parte das letras.

“Quando o segundo *sol* chegar” e “que eu fui lá fora e vi dois *sóis* num dia” (O segundo sol);

“*sol* do dia” (Espatódea);

“*sol* para luzir o dia” (Para luzir o dia);

Amanhã você será a noite
Amanhã eu serei o *Sol*
Amanhã você verá de noite
Amanhã eu verei no *Sol*?
Amanhã o que eu direi pro *Sol*?
Amanhã você terá a noite
porque amanhã eu te darei o *Sol*
(Para quando o arco-íris encontrar o pote de ouro

”de olhos abertos me esquento o *sol*” (Os cegos do castelo);

“cantar *um novo dia nascendo*” (Dessa vez); “Sorrir, vem *colorir solar*” (Pra você guardei o amor).

Assim, o uso da natureza como pano de fundo em suas canções e vida; uso de substantivos concretos e abstratos, demonstrando a inconsciência do ser; e o passear pelos tempos presente, passado e futuro na mesma canção, demonstrando a transitoriedade da vida e, por fim, o signo Sol como referencial de sua vida. Através desse signo, construiu-se o objeto detonador anamnésico⁹ – uma bolsa de praia.



Transcrição da bolsa pela orientanda:

Eu fiz o Nando Reis, formando um sol porque ele é muito importante para mim e o meu sol como compositor e cantor. Ele me traz luz, força e alegria. Os raios que saem dele são os versos que marcam a identidade dele porque todos tem a palavra sol. Cada palavra está com uma cor de acordo com o significado de cada sol no verso. A ação dos verbos e as palavras (capacidades linguística e textual) e a presença do sentido (visão, tato, audição) vão dando o significado do que ele quer passar e a resignificação desses termos construídos por mim. Eu passei de leitora para leitora/autora, já outras pessoas vão poder dar novas significações através da minha imagem.

Isso é sair o restritivo para o globalmente comunicativo. É se tornar uma leitora capaz de ler, compreender, apreender e transformar. Para chegar a es-

⁹ Objeto detonador anamnésico é o que faz o aluno relembrar os conceitos estudados através da construção objetual e subjetivo. (SILVA, 2013)

sas conclusões, eu tive que fazer uma varredura nas canções para encontrar as pistas escondidas nas entrelinhas. Explique o porquê das cores diferentes. Os verbos usados e palavras concretas têm um significado.

Luzir=amarelo=brilhar;

Esquenta=vermelho=quente=fogo;

Secaram=roxo=tristeza,

Dar=verde=esperança etc.

Dia=claridade;

Amanhã=advérbio=futuro;

Pôr-do-sol=entardecer=a noite vem e o dia passa=transitoriedade da vida;

E a cor azul=dia=vida.

Quando eu terminei essas tarefas, eu percebi que eu consegui transpor os limites de leitor/autor/leitor por isso o uso do termo *trans* que quer dizer transpor limites. Quando eu explico os conceitos teóricos através do desenho, eu uso a transconceitualização. Ao mudar o gênero canção para imagem, eu faço a transgeneração e ao sair com a bolsa, eu utilizo a transterritorialização, pois eu saio do lugar da sala de aula, da minha casa e levo o Nando Reis para a rua, para os corredores da escola para os outros alunos, eu acabo levando cultura, arte e conhecimento para as outras pessoas. Eu levo a leitura e a interpretação para fora do ambiente escolar.

7. Considerações finais

Ao concluir a pesquisa, conseguiu-se comprovar os dados propostos nas hipóteses e atingir o objetivo geral, pois ao conseguir sair de uma leitura meramente linear e se tornar a autora do próprio texto, através das análises feitas sobre o compositor e cantor Nando Reis, proporcionou-se levar a cultura e arte, através dos textos, a toda uma comunidade. A definição do significado do vocábulo SOL para o eu lírico revela que há um vazio do “eu” através da inconstância da vida e do jeito atemporal de viver e ser dele, pois a presença do termos concretos e abstratos comprovam elo entre o objetivo e subjetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BYNGTON, Carlos Amadeu. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. (Org.). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988

KLEYMAN, Ângela Bustos. *Oficina de leitura*. São Paulo: Pontes, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. *A construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário brasileiro globo*. São Paulo: Globo, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maurício da. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. Niterói: Eduff, 2002.

**A INTERFACE SINTAXE-SEMÂNTICA
NA CONSTRUÇÃO DE MOVIMENTO-CAUSADO
DO PORTUGUÊS DO BRASIL
COM BASE NA GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES
BASEADA NO USO**

Fernanda da Silva Ribeiro (UFRJ)

fernandaribeiro9@yahoo.com.br

Lilian Ferrari (UFRJ)

lilianferrari@uol.com.br

RESUMO

A construção de movimento-causado – CMC (GOLDBERG, 1995) é definida estruturalmente como [SUJ [V OBJ OBL]] e semanticamente como “X causa Y a mover-se para Z”. Exemplos da autora incluem: *Joe kicked the dog into the bathroom*. Esta construção contém um verbo transitivo, e pode comportar, também, verbos prototipicamente intransitivos, como em *They laughed the poor guy out of the room*. A leitura de movimento-causado é possível, neste último caso, pois o ambiente construcional fornece papéis argumentais ao verbo, definidos pela construção como um todo. Além disso, a construção de movimento-causado está vinculada a uma rede polissêmica, consoante o princípio da motivação maximizada, havendo diferentes leituras dentro de uma mesma sintaxe. Além dos vínculos polissêmicos, as redes construcionais também preveem a construção de movimento-causado em uma rede que envolve laços metafóricos. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é mostrar como a construção de movimento-causado (GOLDBERG, 1995) pode ser descrita no português brasileiro.

Palavras-chave: Construção de movimento-causado. Português brasileiro. Metáfora.

1. Introdução

O paradigma denominado gramática de construções encontra-se hoje estabelecido como o modelo de gramática da linguística cognitiva. Com base nos trabalhos pioneiros de Charles Fillmore, George Lakoff e Paul Kay, produzidos na década de 80, e a partir da publicação de Adele Eva Goldberg acerca de sentenças do inglês, em 1995, a vertente é mundialmente reconhecida e ganha cada vez mais adeptos em todo o mundo.

Subdividida em uma família de modelos teóricos, a gramática de construções prevê um pareamento forma-significado e um tratamento de cada construção da língua como uma unidade simbólica, abarcando, assim, desde morfemas, itens lexicais e expressões idiomáticas até estruturas abertas ou semiabertas. O conceito de construção, destarte, permitiu uma revisitação à noção de língua-I, expandindo-a e compreendendo to-

das as construções de uma língua como representativas da totalidade do conhecimento linguístico do falante, organizadas em uma rede de herança.

Atualmente existe uma miríade de trabalhos em diversas línguas do mundo com o foco em estudos à luz da gramática de construções. No Brasil, essas pesquisas vêm crescendo de forma exponencial (cf. MIRANDA & SALOMÃO, 2009), possibilitando um tratamento mais adequado de diversos fenômenos linguísticos. Motivado por isso, este artigo apresenta um estudo preliminar da construção de movimento-causado (GOLDBERG, 1995), até então detalhada somente no inglês, no português brasileiro. Para tanto, o artigo é dividido da seguinte maneira: na seção 2, o aporte teórico adotado será revisito; na seção 3, será apresentada a metodologia empregada; a seção 4 tratará da análise dos dados coletados e, por fim, a última seção tecerá as considerações finais.

2. Revisão da literatura

Nesta seção, a literatura em que este trabalho se baseia será revisitada. A seção 2.1., a seguir, apresentará um breve percurso da Gramática de construções desde o seu surgimento até os dias atuais e, na seção 2.2, a construção de movimento-causado, objeto desta pesquisa, será descrita, em consonância com Adele Eva Goldberg (1995).

2.1. Gramática de construções

A gramática de construções (GC) é um modelo de representação do conhecimento linguístico que emergiu nos anos 1980, na Universidade da Califórnia em Berkeley, através de trabalhos seminais como os de Charles Fillmore, George Lakoff e Paul Kay. Oriundos da tradição gerativista, esses linguistas mostraram uma insatisfação crescente com a ênfase dada à separação estrita entre léxico (entendido como lugar das irregularidades e improdutividades) e gramática (vista como o lugar das regularidades e produtividades), o que preteria as expressões idiomáticas que, devido à sua natureza, eram entendidas como meros resíduos do léxico.

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por esses linguistas vieram mostrar que as expressões idiomáticas, ao contrário do que se acreditava, marcam forte presença na língua, além de também integrarem o co-

nhecimento linguístico do falante. Os primeiros exemplos discutidos por esses estudiosos são ilustrados abaixo:

If I hadn't've seen it, I would have stepped in it.

What the devil did you fix it with?

What the heck did you see? (FILLMORE, 1985)

There comes Harry with his hat on (LAKOFF, 1987)

I barely got up in time to eat lunch, let alone cook breakfast (FILLMORE, KAY & O'CONNOR, 1988)

Esses estudos inaugurais permitiram o desenvolvimento e a consolidação do que hoje se denomina gramática de construções, cujo conceito, frequentemente tratado como uma espécie de expansão da ideia saussuriana de signo linguístico, abarca desde palavras, como “maça” e outros esquemas totalmente preenchidos, como o sufixo –eiro em “pedreiro”, “carpinteiro”, ditados populares (água mole em pedra dura tanto bate até que fura) até estruturas parcial ou totalmente esquemáticas, exemplificadas respectivamente por “Que mané X”, em “Que mané praia”, “Que mané cinema” e pela estrutura da construção de movimento-causado “[SUJ [V OBJ OBL]]” (GOLDBERG, 1995), instanciada, por exemplo, por “Neymar chutou a bola para o gol”.

Esses fatos corroboraram, então, a necessidade do tratamento das construções gramaticais dentro de um *continuum*, partindo das mais preenchidas para as menos especificadas. Ademais, a definição de construção gramatical como um pareamento entre forma e significado vai de encontro às abordagens formalistas, as quais preconizam, para o significado, uma interpretação inteiramente composicional. Diferentemente dos estudos chomskyanos, o significado, para a gramática de construções, não é dotado apenas de composicionalidade, dado que cada construção de uma língua, por constituir uma unidade simbólica, contém uma semântica específica.

Assim, em vez de se postularem regras derivacionais para as construções, dando a entender que o conhecimento do falante é constituído tão-somente por estruturas sintáticas, a gramática de construções vai além, advogando que a totalidade do conhecimento linguístico do falante é essencialmente composta de construções. Assim, a gramática de construções defende a existência de um “*construct-i-con*” na mente dos indivíduos, ou seja, um léxico de construções (HILPERT, 2014). O “*cons*”

tract-i-con”, assim, compreende todas as unidades de uma língua, incluindo tudo o que era visto como irregular pela linguística gerativa.

A partir dessa ideia de léxico enriquecido, podem-se criar novas construções a partir da combinação de outras dentro do “*construct-i-con*”, ligadas por uma relação de herança (HILPERT, 2014).

Hoje está claro que a gramática de construções não representa um único modelo teórico, mas um conjunto de abordagens mais ou menos afins. Em Thomas Hoffmann e Graeme Trousdale (2013), são reconhecidos: *Berkeley Construction Grammar*, *Sign-Based Construction Grammar*, *Fluid Construction Grammar*, *Embodied Construction Grammar*, *Cognitive Grammar*, *Radical Construction Grammar* e *Cognitive Construction Grammar*. A *Parallel Architecture* é outro modelo contemplado em Thomas Hoffmann ([2017]).

Adele Eva Goldberg (2006) faz a distinção entre os modelos “unificacionistas” e os modelos baseados no uso. Enquanto os primeiros incluem abordagens de inclinação formalista, preservando a distinção entre competência e desempenho e, por conseguinte, desconsiderando o papel da experiência do falante na organização do conhecimento gramatical, os segundos defendem que a experiência linguística é constantemente afetada pelo uso (BYBEE, 2016). Nesse sentido, a figura a seguir ilustra a família de modelos teóricos sob o rótulo “gramática de construções”:

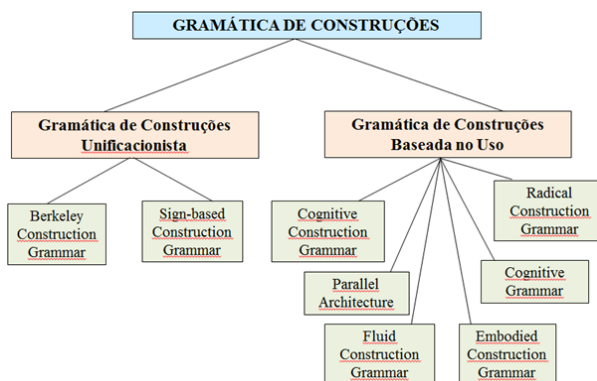


Figura 1 – Família de modelos teóricos¹⁰

¹⁰ Fonte: Enrico Pinheiro (2016) (adaptado). A rede taxonômica verificada na Figura 2 ilustra o tipo de representação do conhecimento linguístico do falante segundo uma perspectiva baseada no uso. Para saber mais, consulte Holger Diessel (2015).

Adele Eva Goldberg publica sua tese de doutorado defendida em 1992 sob o título *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*, em 1995. Toda sua obra se insere na *Cognitive Construction Grammar* e, portanto, segue a linha dos modelos baseados no uso. Sua descrição de algumas construções de estrutura argumental do inglês, como a ditransitiva e a resultativa, permitiu estabelecer a gramática de construções como o modelo de descrição gramatical da linguística cognitiva, fomentando o surgimento de diversos outros estudos construcionistas pelo mundo. Além das duas construções já mencionadas, Adele Eva Goldberg (1995) trata também da construção de movimento-causado, objeto desta pesquisa, a qual será revista na próxima seção.

2.2. Construção de movimento-causado

A construção de movimento-causado (CMC) apresenta a estrutura [SUJ[V OBJ OBL]], em que V designa verbo não estativo e OBL, abreviatura de “obliquo”, denota um sintagma preposicional (SPrep) direcional. Ademais, tal construção é entendida semanticamente como “X causa Y a mover-se (em direção a) Z”, em que há determinado sujeito (X) o qual desloca um objeto (Y) para determinado lugar (Z) por intermédio de uma ação. Esta definição é exemplificada a seguir, com base em exemplos de Adele Eva Goldberg (1995, p. 152)¹¹

- (1) *They laughed the poor guy out of the room.*
- (2) *Mary urged Bill into the house.*
- (3) *Sue let the water out of the Bathtub.*
- (4) *They sprayed the paint onto the wall.*

Uma importante observação a se fazer acerca da construção de movimento-causado remete ao verbo que a integra. Isoladamente, ele pode não denotar semântica de movimento; tal semântica é uma contribuição da própria construção. Consoante essa visão, ao se analisar uma sentença, não se deve partir do verbo para a seleção dos argumentos, seguindo uma análise indutiva. Ao contrário, observa-se a construção como um todo, já que é ela que dará ao predador a interpretação necessária

¹¹ As traduções aproximadas das sentenças nem sempre são aceitáveis em português. Vejamos: (1) *Eles riram o pobre rapaz para fora do quarto; (2) ?Mary apressou Bill para dentro da casa; (3) *Sue deixou a água para fora da banheira; (4) Eles espalharam tinta na parede.

para sua validação. Esse argumento explica o porquê de verbos prototipicamente intransitivos e transitivos poderem estar presentes na construção de movimento-causado, conforme os exemplos acima revelam.

As construções de movimento-causado possuem extensões polisêmicas, consoante o princípio de motivação maximizada (GOLDBERG, 1995), o qual prevê a semelhança de sentido entre construções a partir de uma semelhança sintática. Assim, o sentido central da construção de movimento-causado se encontra na posição mais alta da rede, a partir do qual são originadas as diferentes extensões de sentido, mantendo-se uma relação metonímica de parte-todo.

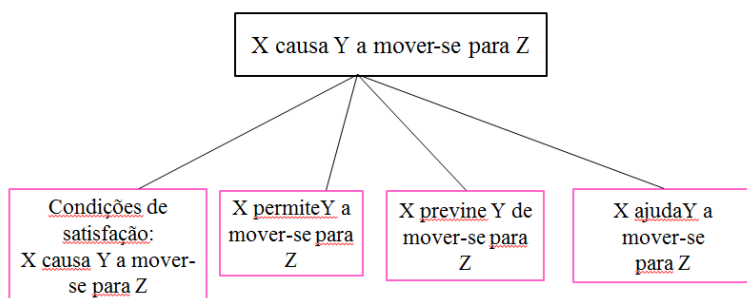


Figura 2 – extensões de sentido da CMC

Além dos laços polissêmicos, também se incluem laços de herança metafóricos no “*construct-i-con*”, conforme proposta de Adele Eva Goldberg (1995) baseada na teoria das metáforas conceituais (LAKOFF & JOHNSON, 2002). Isso explica, por exemplo, o fato de que a Construção Resultativa codifica uma mudança de local metafórica, envolvendo os submapeamentos “Mudança é movimento” e “Estados são locais”. Há, portanto, uma relação de herança metafórica entre a construção de movimento-causado e a construção resultativa. Os exemplos, a seguir, ilustram essa relação no português brasileiro (FERRARI, 2011):

(5) Ele empurrou o piano para a sala

Ele esfregou a mesa até brilhar

Após a exposição do recorte teórico adotado para esta pesquisa, ainda em curso, a seção seguinte detalhará a metodologia utilizada.

3. Metodologia

Nesta seção, serão apresentadas as etapas metodológicas norteadoras deste trabalho, de natureza quali-quantitativa, a saber: (i) a escolha do tema e sua justificativa; (ii) o objetivo da pesquisa e as questões que a conduziram e (iii) a seleção do corpus adotado para a coleta dos dados obtidos até o momento.

Haja vista o reconhecimento do estudo de Adele Eva Goldberg (1995) como fundamental para a consolidação da gramática de construções, e o desenvolvimento de diferentes propostas de estudo das construções de estrutura argumental em outras línguas a partir de então (ver, por exemplo, TORRE, 2012), a justificativa de se estudar a construção de movimento-causado no português brasileiro (PB) está no fato de ainda não haver uma descrição detalhada do comportamento da construção nessa língua.

Após a delimitação do objeto de estudo, o objetivo definido foi descrever a rede construcional relativa à construção de movimento-causado do português brasileiro. Isso permitiu estabelecer as seguintes questões de pesquisa:

- a) Com relação ao sentido central da construção de movimento-causado no português brasileiro, que verbos são mais frequentemente instanciados?
- b) Quais tipos de relações as construções de movimento-causado do português mantêm entre si? Mais polissêmicas? Mais meta-fóricas?

Para a coleta dos dados, selecionou-se o corpus NILC/São Carlos, compilado pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC). Criado pelo projeto de Processamento Computacional do Português, atualmente denominado LINGuateca (<http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=SAOCARLOS>), esse corpus é constantemente atualizado com base em textos oriundos de diversos registros do português brasileiro, como o jornalístico, o didático, o epistolar, além de redações de alunos. Até o momento, o NILC/São Carlos comporta cerca de 25 milhões de palavras.

4. Análise dos dados

Nesta seção, será apresentada uma análise preliminar dos dados obtidos através da coleta no corpus NILC/São Carlos. As 53 ocorrências da construção de movimento-causado encontradas até o momento revelaram a existência de sentidos centrais (X causa Y a mover-se para Z) e, também, de extensões metonímicas, metafóricas e metaftonímicas (GO-OSSENS, 1990). A descrição de cada um desses sentidos encontrados para a construção de movimento-causado do português brasileiro será detalhada a seguir, focalizando-se os verbos mais frequentemente instanciados nos diferentes tipos de construção de movimento-causado.

4.1. Construção de movimento-causado (sentido central)

O sentido central da construção de movimento-causado, que pode ser representado esquematicamente como [X CAUSAR Y A MOVER PARA Z], apresentou a seguinte distribuição nos dados:

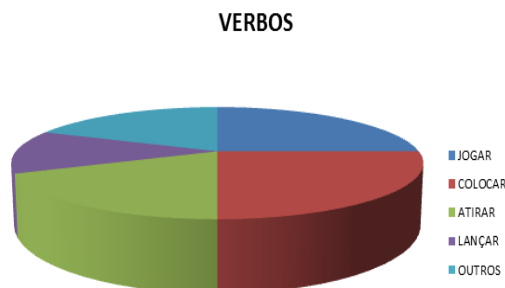


Gráfico 1 – sentido central da CMC

O gráfico acima mostra que os verbos “jogar” e “colocar” foram os mais frequentes nas construções de movimento-causado centrais, correspondendo a 50% das ocorrências (25% colocar, 25% jogar). Os demais verbos que ilustram a construção de movimento-causado prototípica foram: “atirar” (19%), “lançar” (13%) e outros com 1 ocorrência – “meter”, “aplicar” e “projetar” (13%).

Ademais, os dois verbos mais frequentes também apresentaram extensões metafóricas e metonímicas nos dados, como poderá ser observado nas seções 4.2 e 4.3, a seguir. Esses resultados evidenciam que os verbos “jogar” e “colocar” instanciam prototipicamente a construção de

movimento-causado no português brasileiro. Abaixo seguem alguns exemplos (CMC em destaque):

- (6) Muitas *peessoas jogam lixo no mar*.
- (7) Os rapazes jogaram mostarda nas meninas, que se vingaram atirando ketchup e mostarda no Vectra de um dos rapazes.
- (8) Um homem colocou flores com uma bomba no altar-mor da antiga basílica a nova foi inaugurada em 1976.
- (9) Agentes penitenciários dizem que os *presos colocaram álcool nos colchões* e nas roupas de dois reféns.

Embora, no exemplo (7), o sintagma preposicional seja representado por um alvo humano (meninas), ele não pode ser entendido como o beneficiário da ação, como é esperado na construção ditransitiva (GOLDBERG, 1995), uma vez que “meninas”, nessa construção, é apenas um alvo involuntário e, desse modo, designa a direção para onde a mostarda se deslocou devido à força exercida pelo sujeito sobre esse objeto, através do verbo “jogar”. Nesse sentido, o exemplo (7) também instancia prototipicamente a construção de movimento-causado no português brasileiro (X causa Y a mover-se para Z).

4.2. Construção de movimento-causado (usos metonímicos)

As extensões metonímicas da construção de movimento-causado mantêm laços de polissemia com o sentido central, apresentando ações que, embora não causem diretamente a transferência física de Y para Z, podem habilitar, ajudar ou impedir que esse deslocamento ocorra. Os dados analisados apresentaram a seguinte distribuição:

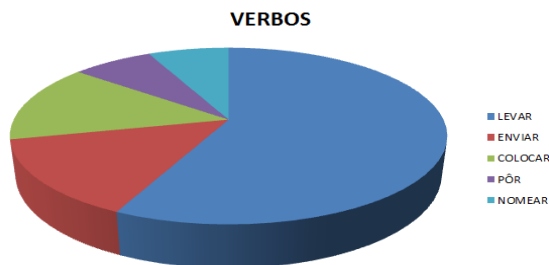


Gráfico 2 – uso metonímico da CMC

Na análise das construções de movimento-causado que apresentaram extensões de sentido metonímico, o verbo “levar” foi o mais frequente, correspondendo a 57% dos usos. Alguns exemplos:

(10) *Roubo a carro-forte leva padre à prisão*

(11) *Empresa leva cliente a shows*

Os verbos “colocar” e “enviar” surgiram em seguida, com frequência de 14% cada. Embora “enviar” seja um verbo prototipicamente associado à Construção Dativa (“Ele enviou uma carta para a amiga”), ele pode ocorrer na construção de movimento-causado, com complemento locativo. Nesses casos, entretanto, a causação não é direta, mas uma autoridade institucional autoriza o deslocamento do objeto direto a um determinado local:

(12) Os dois *clubes enviaram dirigentes ao Rio*.

(13) Com medo de quebra-quebra, a segurança do hospital pediu ajuda à *PM, que enviou uma tropa ao local*.

O uso metonímico de “colocar” obedece à mesma generalização. Não se trata de causação direta, mas de um agente com autoridade para solicitar a transferência física:

(14) *O brasileiro fez testes de pneu para a Goodyear nas duas primeiras sessões e depois colocou as mesmas regulagens de Tracy em seu carro* para tentar deixar sua marca entre os melhores tempos da semana.

Os verbos “pôr” (17%) e “nomear” (17%) também apresentaram usos metonímicos:

(15) *Polícia põe carros sem motor nas ruas de São Paulo*.

(16) *O prefeito nomeou prefeitos para cada região da cidade*; por que o governador não faz coisa parecida, em relação à segurança.

4.3. Construção de movimento-causado (usos metafóricos)

As construções de movimento-causado metafóricas são aquelas cujo significado emerge da correspondência analógica entre o sentido central e sentidos mais abstratos.

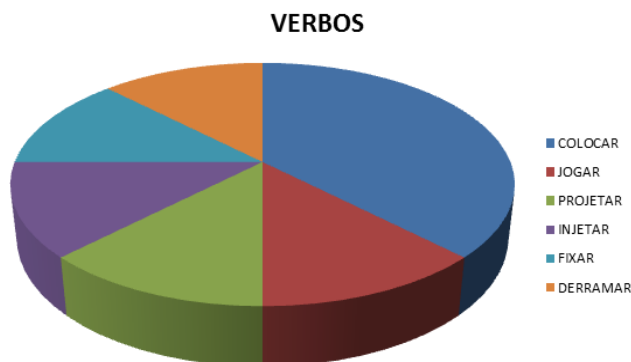


Gráfico 3 – uso metafórico da CMC

Nas construções de movimento-causado que apresentaram extensões metafóricas, o verbo “colocar” foi o mais frequente, correspondendo a 38% dos dados:

- (17) A legislação proíbe que *candidatos coloquem declarações de apoio nos programas eleitorais*
- (18) Queria que *a Folhinha colocasse cruzadinhas nas brincadeiras*

Nos exemplos (17) e (18), a metáfora que subjaz às construções de movimento-causado é a metáfora do conduto, que permite que transferência verbal seja concebida como transferência física.

Observaram-se, ainda, usos metafóricos dos verbos “jogar”, “projetar”, “injetar”, “fixar”, “derramar”, “semeiar” e “mergulhar”, cada um dos quais apresentou 1 ocorrência, totalizando 7 casos:

- (19) *Escolas, ônibus e alimentos jogam índice para 3,06 %*
- (20) *O Ministério da Fazenda e os tucanos projetam taxas de inflação em torno de 2 % para os meses de agosto e setembro*
- (21) *Os fabricantes tiveram acesso à pesquisa, e injetaram milhões de dólares nela*
- (22) *Expositores fixaram preços em URV e real; lojistas começam a programar compras para o segundo semestre*
- (23) *O sol elevando-se no horizonte derramava cascatas de ouro sobre o verde brilhante das vastas florestas*

- (24) *Ontem os avanços rebeldes com bombardeios semearam pânico na capital de Ruanda, convertida quase em cidade fantasma*
- (25) *O aumento explosivo dos nascimentos ilegítimos desde 1960 mergulhou milhões de pessoas em pobreza material e dependência moral*

4.4. Construção de movimento-causado (usos metaftonímicos)

As construções metaftonímicas são aquelas que apresentam, simultaneamente, extensões metonímicas e metafóricas (GOOSSENS, 1990). O diagrama a seguir representa a distribuição encontrada nos dados:

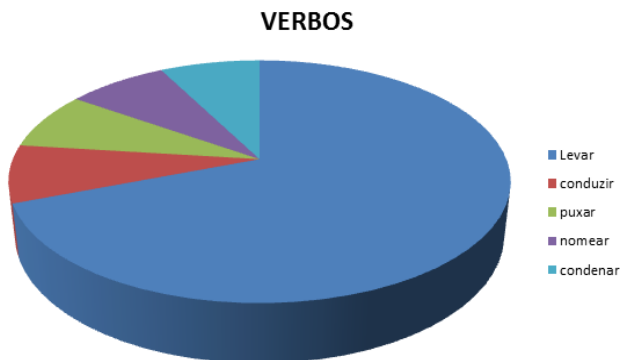


Gráfico 4 – uso metaftonímico da CMC

Nas extensões metaftonímicas, assim como nas extensões metonímicas, o verbo “levar” foi o mais produtivo, correspondendo a 69% dos dados: Dentro dos exemplos com esse verbo, incluem-se:

- (26) *Vitória amanhã sobre chinesas leva time às semifinais da BCV Cup, em Montreux, João Pedro Paes Leme*
- (27) *Alimentos levam inflação a 39,5 %*

Nos exemplos acima, o verbo “levar” promove a extensão polisêmica “X habilita/contribui Y a mover Z” (“Vitória amanhã sobre chinesas leva...”, “Alimentos levam”). Além disso, as construções envolvem as metáforas que utilizam o domínio concreto de movimento causado para os domínios mais abstratos das regras de futebol e economia.

Os demais verbos, com 1 ocorrência cada, foram ‘conduzir’, ‘puxar’, ‘nomear’, ‘condenar’, como se verifica em (28)-(31):

(28) *Devoção conduz homem para a fé*

(29) No mais, calculava-se que, com sua previsivelmente expressiva votação, *ele ajudaria a puxar mais deputados para a bancada do PT* na Câmara obter apoio no Legislativo é uma das questões vitais de um eventual governo Lula

(30) *Saddam* 'tá remodelando seu gabinete nomeando membros de sua família para os cargos mais importantes

(31) *Juiz condena cachorro à morte*

Nos exemplos acima, a ajuda de X (ex. devoção, candidato) ou sua condição de autoridade pragmática (ex. Saddam, juiz) permite o movimento metafórico de Y para Z (exemplos: homem para fé, mais deputados para a bancada do PT, membros de sua família para cargos, cachorro à morte).

5. Considerações finais

Este trabalho apresentou uma análise preliminar das instâncias da Construção de movimento-causado do português brasileiro, com base em Adele Eva Goldberg (1995). Após se discorrer brevemente sobre o surgimento da gramática de construções na década de 80 e apresentar as principais características que definiram e consolidaram a área na vertente da linguística cognitiva, apresentaram-se as características da construção de movimento-causado do inglês. Na seção de metodologia, justificou-se a escolha da construção de movimento-causado como objeto de descrição sob o prisma do português brasileiro, fato que confere originalidade a este trabalho, e expuseram-se o objetivo e as questões de pesquisa, bem como a escolha do corpus adotado.

A análise dos dados obtidos até o momento permitiu responder à questão de pesquisa (a) (Com relação ao sentido central da construção de movimento-causado no português brasileiro, que verbos são mais frequentemente instanciados?) porquanto os dados revelaram que os verbos “colocar” e “jogar” parecem instanciar prototipicamente a construção de movimento-causado no português brasileiro, denotando, além do sentido central “X causa Y a mover-se para Z” extensões metafóricas e metonímicas, sendo estas também polissêmicas, o que também oferece uma res-

posta positiva à questão (b) (Quais tipos de relações as construção de movimento-causado do português mantêm entre si? Mais polissêmicas? Mais metafóricas?). No entanto, pode-se responder à segunda questão de pesquisa indo além, na medida em que a análise mostrou, paralelamente a extensões metafóricas (A legislação proíbe que *candidatos coloquem declarações de apoio nos programas eleitorais*) e metonímicas (*Empresa leva cliente a shows*), extensões de cunho metaftonímico (*Alimentos levam inflação a 39,5 %*) (GOOSSENS, 1990).

Contudo, conforme se afirmou ao longo deste trabalho, a pesquisa ainda se encontra em andamento e, portanto, os resultados aqui expostos não representam uma análise final. A despeito disso, as respostas positivas às questões de pesquisa, notadamente à questão (a), já apontam para a possibilidade de os verbos “jogar” e “colocar” serem os representantes prototípicos da construção de movimento-causado no português brasileiro. Nesse sentido, o próximo passo deste estudo será proceder a uma análise mais detalhada através de uma quantidade maior de dados a fim de confirmar essa visão e verificar, ainda, quais outras relações, além das já mencionadas, as construções de movimento-causado no português brasileiro podem manter entre si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, Joan. *Língua, uso e cognição*. Trad.: Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].

DIESEL, Holger. Usage-based Construction Grammar. In: DABROWSKA, Ewa; DIVJAK, Dagmar. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE, Charles J. Syntactic intrusions and the notion of grammatical construction. *Berkeley Linguistic Society*, n 11, p. 73-86, 1985.

_____; KAY, Paul; O'CONNOR, Mary Catherine. Regularity and idiomacy in grammatical constructions: the case of *let alone*. *Language*. v. 64, n. 3, p. 501-538, 1988.

GOLDBERG, Adele Eva. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

_____. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOOSSENS, Louis. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*, 1990, v.1, n. 3, p. 323-40.

HILPERT, Martin. *Construction Grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HOFFMANN, Thomas. An overview of construction grammars. In: DANCYGIER, Barbara (Ed.). *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge: University Press, a sair [2017].

_____; TROUSDALE, Graeme. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

_____. Construction Grammars. In: DANCYGIER, Barbara. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge: University Press, a sair [2017].

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). São Paulo: Educ, 2002 [1980].

MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. (Orgs.). *Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PINHEIRO, Diogo. Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da gramática de construções à gramática de construções baseada no uso. In: ALVARO, Patricia Teles; FERRARI, Lilian. (Orgs.). *Linguística cognitiva: da linguagem aos bastidores da mente*. Campos: Brasil Multicultural, 2016.

TORRE, Enrico. Symmetry and asymmetry in Italian caused-motion constructions: an Embodied Construction Grammar approach. *Constructions*, 1/2012 (www.elanguage.net/journals/index.php/constructions).

A LINGUAGEM E AS ESCOLHAS LEXICAIS NO DISCURSO JURÍDICO

Claudete Carvalho Canezin (UEL)

claudetecanezin@uol.com.br

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

O presente artigo objetiva abordar a linguagem e as escolhas lexicais no discurso jurídico. Para isso, pretende-se traçar alguns paralelos entre a linguagem e o direito. A linguagem se apresenta, certamente, como um dos principais instrumentos de formação e representação do mundo cultural, revelando um lugar de confronto ideológico. Segundo Mikhail Bakhtin (2006) a linguagem é formada pelos *signos*, que emergem do processo de interação entre as consciências individuais, formando então uma cadeia ideológica, onde a consciência individual só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico, fazendo surgir o discurso. O discurso jurídico, por sua vez, pode ser compreendido como elemento de dominação e de poder. Como todo discurso, é fruto da construção social, muito embora tenha sua elaboração individualizada, constituindo-se num elo entre os indivíduos, as leis e as instituições. E assim, por ser um discurso de persuasão, a escolha lexical é de extrema importância, tal como se demonstrará neste artigo.

Palavras-chave: Linguagem. Direito. Discurso jurídico. Escolhas lexicais.

1. Introdução – A linguagem como ação social

A linguagem não deve ser compreendida tão somente como a capacidade de comunicação entre os indivíduos. Ela se apresenta, certamente, como um dos principais instrumentos de formação e representação do mundo cultural, revelando um lugar de confronto ideológico, motivo pelo qual não pode ser estudada “fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais”. (BRANDÃO, 1994, p. 12)

A linguística é a ciência que estuda a linguagem. Surgiu em 1920, através do suíço Ferdinand de Saussure, que passou a diferenciar a fala e a língua. Gilles-Gaston Granger, ao discorrer sobre a vida e obra de Ferdinand de Saussure, informa que o autor viveu em uma época de grande efervescência intelectual. Neste período, as ciências humana e natural já haviam se estabelecido, e Ferdinand de Saussure buscava encontrar um método que permitisse, ao mesmo tempo, o rigor e o estudo indutivo a fim de elevar os estudos da linguagem à categoria de ciência, preocupa-

ção esta que o levou a definir o objeto “língua”, percebendo seu caráter complexo e social. (GRANGER, 1994)

A linguagem surge da interação entre os seres humanos, sendo determinada social e historicamente, razão pela qual a língua varia de acordo com a região, a cultura e a sociedade. Ferdinand de Saussure aborda o lado social da língua, com aparente influência de dois grandes nomes da história do conhecimento, Durkheim e Marx, donde se faz presente o conceito de *fato social* defendido pelo primeiro autor. Para se caracterizar como *fato social* é preciso que o fenômeno atenda às características da generalidade, exterioridade e coercitividade, fazendo com que as pessoas sintam, pensem e falem aquilo que a sociedade espera delas. É este o conceito defendido por Ferdinand de Saussure como a base do aspecto social da língua. (MILANI, 2000)

Com a pretensão de estudar os fatos da linguagem, Ferdinand de Saussure se dispõe a uma análise teórico-abstrata dos fatos de linguagem, com o objetivo de determinar que se viabilizasse o estudo científico desses fatos. Foi a partir de então que conseguiu distinguir o objeto “língua” dos demais elementos da linguagem, dando início a uma enorme profusão de estudos linguísticos. É a partir de então que Ferdinand de Saussure passa a definir a língua como um sistema de valores puros; o linguista enfoca a língua como um fato social, produto da coletividade, que estabelece seus valores através da convenção social.

Neste sistema linguístico proposto por Ferdinand de Saussure, talvez o ponto basilar tenha sido a definição de signo linguístico, certamente um importante aspecto para a construção epistemológica da linguística como ciência. Segundo o linguista,

[...] o signo linguístico é fruto da associação entre uma imagem acústica – o chamado significante – e um conceito – chamado significado. A imagem acústica seria uma espécie de representação psíquica dos fonemas de que se compõem o signo. Enquanto o conceito, longe de ser uma imagem do que quer que possa ser referido pela língua, está relacionado ao processo de construção do significado no pensamento. Essas duas faces do signo, uma vez associadas, compõem sua integralidade. [...] é pela imagem acústica que se faz o reconhecimento muito rapidamente dos signos da língua, inicialmente, pelo sentido da audição. Isto estaria relacionado ao seu caráter linear. Essa imagem acústica seria associada arbitrariamente a um conceito. Tal associação não trata de, simplesmente, dar “nome” aos objetos e seres, se assim fosse, a língua seria apenas um conjunto de nomes. Porém, e isto sim, trata-se de associar, arbitrariamente, uma dada sequência sonora a um conceito. Esse conceito é que poderá remeter, ou, mais precisamente, referir algum objeto. (SAUSSURE, 2002, p. 79-81)

Se o signo linguístico é a associação de *imagem acústica* e *conceito*, necessária se faz uma análise destes dois elementos. A imagem acústica encerra, ao mesmo tempo, dois elementos distintos de percepção sensorial, a visão e a audição, resultando numa construção sinestésica essencial para a compreensão do próprio conceito de significante. Ferdinand de Saussure discorre que as imagens são percebidas, preferencialmente, pelo sentido da visão, enquanto os elementos acústicos, pela audição. Assim, afirmando que as *imagens acústicas* seriam impressas na memória, dá a entender que “esse processo mnemônico de armazenamento da língua necessitaria de que tais sequências sonoras ficassem, por assim dizer, gravadas na memória de forma visível”. (SAUSSURE, 2002, p. 80)

Seria essa *imagem do som do signo* que estaria associada a um conceito, sintetizando, assim, o processo mnemônico de armazenamento e recuperação dos fatos da língua. Posteriormente, Ferdinand de Saussure passou a chamar a *imagem acústica* de *significante*, uma das partes essenciais do signo linguístico que, ao lado do *significado* compõe a integridade desse signo e, juntamente com o significado e o próprio signo, exerce função primordial no funcionamento da língua.

Outro elemento, o *conceito*, é da ordem das abstrações. Assim, se a *imagem acústica* não faz referência direta a determinado objeto do mundo, ela invoca um conceito ao qual a imagem já está associada.

O estudo do sistema linguístico dá uma noção exata de quão complexo é este sistema. De maneira sucinta, ele pode ser compreendido, de acordo com o entendimento de Ferdinand de Saussure, como uma série de diferenças de sons combinadas a uma série de diferenças de ideias. Complementa o autor:

Essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui um vínculo efetivo entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo. Conquanto o *significado* e o *significante* sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, pois, o próprio da instituição linguística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças. (SAUSSURE, 2002, p. 139-140)

Enfim, segundo o autor, a língua está composta por signos linguísticos concretos de natureza essencialmente psíquica, que unem um conceito e uma imagem acústica. Igualmente, o caráter arbitrário do signo pressupõe a possibilidade teórica da mudança. Ou seja, o signo está

em condições de alterar-se. O signo apresentado por Ferdinand de Saussure foi aquele que compõe na memória a linguagem estruturada, em que uma forma representa um conhecimento. Tomado por esse aspecto, afastada qualquer interferência dos indivíduos e de seus atos de particularização das ideias, tudo é absolutamente estável, durável e constante.

Outro nome de destaque no estudo da linguística é o de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin. Filósofo russo cujos estudos e obras caracterizam-se pela adesão incontestada à filosofia do movimento. Por acreditar que nada é definitivo, permanente, o autor defende a ideia de que tudo pode oscilar, se transformar, mediante as mudanças históricas e sociais onde se processam as relações humanas. Igualmente, Mikhail Bakhtin não aceita as premissas da linguística defendida por Ferdinand de Saussure. Caminhando em sentido contrário, ele defende a teoria segundo a qual para se compreender o fenômeno da linguagem humana é preciso que se compreenda a fala em sociedade. Aquela fala comum, corriqueira, que se desenvolve nas casas, nas escolas, nos escritórios, nas ruas.

É nesta inconstância, nessa fala em movimento, que é possível perceber o *dialogismo* que funciona como uma rubrica da teoria bakhtiniana. Ao se falar em dialogismo é possível pressupor um princípio que se instaura como uma contínua comunicação com o outro. Neste caminho, Mikhail Bakhtin defende que não se deve conceber uma conclusão definitiva e absoluta acerca dos fenômenos sociais, pelo contrário. O princípio *dialógico* prega a preservação da heterogeneidade e da diferença, da não finalização. (BAKHTIN, 2003)

Mikhail Bakhtin defende que a linguagem somente tem vida na comunicação dialógica, comunicação de sentidos, que constitui o seu campo de existência, destacando ainda as relações dialógicas como relações de sentido entre os enunciados, sendo o sentido inscrito em vozes discursivas ou sociais.

O objeto do discurso, portanto, é o ponto de interseção onde se encontram diferentes opiniões, diferentes relações de sentido. Sob este aspecto, a linguagem se constitui como uma reação, uma resposta que manifesta as relações de um locutor com os enunciados de outro. O *outro*, neste caso, projeta-se a partir de discursos variados, de diferentes posições sociais, opiniões, ideologias, que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção. Razão pela qual, em Mikhail Bakhtin, a linguagem é reconhecida como um fenômeno em constante movimentação,

oscilando e transformando-se diante das transformações históricas e sociais onde se processam as relações humanas.

Ao lado dos fenômenos naturais, Mikhail Bakhtin defende a existência de um universo particular, o universo dos signos. Segundo o filósofo, os signos também são fenômenos naturais, contudo, comportam características específicas. Isto porque qualquer elemento natural pode tornar-se um signo e adquirir um sentido que ultrapasse suas próprias características. O que significa dizer que os signos estão sujeitos aos critérios de avaliação ideológica, ou seja, se são bons, maus, corretos, falsos etc.

Os signos, para Mikhail Bakhtin, emergem do processo de interação entre as consciências individuais, formando então uma cadeia ideológica. Nesta cadeia, a consciência individual só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico, o que acontece, tão somente, no processo de interação social. O lugar do ideológico, portanto, é o material social particular de signos criados pelo homem, situando-se na comunicação entre indivíduos organizados. (BAKHTIN, 2006)

Ao analisar os *signos*, Mikhail Bakhtin os descreve como sendo elementos de natureza ideológica. E complementa: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia”. (BAKHTIN, 2006, p. 31)

É possível compreender, segundo os ensinamentos de Mikhail Bakhtin, que o *signo* é carregado de acepções ideológicas. Nenhum *signo* isolado possui valor em si mesmo, devendo ser contextualizado para ganhar *significação*. Se um *elemento sógnico* não contiver em si uma carga de pura ideologia emanada pelo contexto a que pertença, não poderá ser considerado um signo perfeito.

Carregado de ideologia, o signo pode estar sujeito a critérios de avaliação do meio ideológico, sendo entendido de acordo com a necessidade contextual dos interlocutores. Isto ocorre porque quando o signo é contextualizado, o campo de domínio do signo converge com o campo de domínio do fator ideológico que ele representa.

Mikhail Bakhtin ressalta que as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos, como pelas condições em que a interação acontece. Assim, quando as sociedades se modificam, alterando suas formas, alteram-se, também, os signos. Todo signo ideológico, realizando-se no processo da relação social, vê-se marcado pelo

horizonte social de uma época e de um grupo social determinado (BAKHTIN, 2006). Razão pela qual é possível compreender a linguagem como ação social, produto de uma época, carregada, cultural e ideologicamente, pela ideologia da época que representa.

2. Linguagem e discurso

A linguagem pode ser estudada sob diversas óticas. Pode ser vista enquanto um sistema de signos, bem como um sistema que abarca regras formais, representado aqui pela linguística. Existe, igualmente, um estudo da linguagem que se dedica a compreender a língua enquanto parte do contexto social, constitutivo da interação entre o homem, sua história e a sociedade (ORLANDI, 2003). É a análise do discurso, sobre a qual dedicam-se aqui algumas considerações.

Assentado no sistema de *signos*, Mikhail Bakhtin apontou novas perspectivas para os estudos linguísticos, antecipando as principais orientações da linguística moderna, especialmente no que diz respeito ao estudo da enunciação. Igualmente dedicou-se ao estudo da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade, história e ideologia. Neste sentido, para Mikhail Bakhtin, produto da interação social, a palavra é *signo ideológico* que se caracteriza pela plurivalência. (BAKHTIN, 2003)

Sob esta perspectiva, a palavra pode ser compreendida como o local ideal para a manifestação concreta da ideologia, uma vez que retrata diferentes formas de percepção da realidade, levando-se em conta os diferentes pontos de vista daqueles que a utilizam. A partir de então, a linguagem passou a ser percebida como uma produção discursiva, onde suas condições históricas e sociais são constitutivas de suas significações. Por estas razões, o “ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é o discurso”. (ROMANHOLI, 2008)

Michel Pêcheux aborda o conceito de ideologia discorrendo que seu papel na análise do discurso é deveras importante, acreditando ser a ideologia a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, uma vez que não há discurso sem sujeito, bem como não existe sujeito sem ideologia. (PÊCHEUX, 1997)

Eni Puccinelli Orlandi ensina que é a ideologia que propicia a relação palavra/coisa, ou seja, as palavras não estão ligadas diretamente a coisa, mas adquirem sentido histórico e social, considerando o homem na

sua história e os processos e as condições de produção da linguagem. (ORLANDI, 2003)

De fato, a linguagem não é utilizada apenas para traduzir ou exteriorizar um pensamento, ao contrário, “ao usar a língua, o homem realiza ações, age, atua sobre o interlocutor. Assim, a interação social por intermédio da língua, caracteriza-se, essencialmente pela argumentatividade” (KOCH, 2006, p. 19). Em um diálogo, os interlocutores formulam juízos de valor acerca das coisas, avaliam, julgam, criticam. Neste sentido, é através do discurso que se tenta convencer, persuadir seu interlocutor, fazendo com que esse compartilhe de suas opiniões. Decorre daí o caráter argumentativo da linguagem.

Neste contexto, desponta a Análise do Discurso, sistematizada por Michel Pêcheux, com o objetivo de analisar os processos constitutivos da linguagem, avaliando as diferentes formas de manifestação do sentido, voltando suas reflexões sobre o texto e sua história. (PÊCHEUX, 1997)

Sob esta ótica, o discurso deve ser compreendido como a língua em movimento, parte do social, que torna possível a transformação tanto do homem quanto da realidade social em que vive, numa interação da lingüística e das ciências sociais.

Michel Pêcheux destaca que o sentido de uma palavra, ou de uma expressão não existe em si mesmo, sendo determinado pelas posições ideológicas presentes no processo histórico e social onde as palavras estão inseridas. Segundo o autor, portanto, a ideologia é a matriz do sentido:

[...] as palavras, expressões, proposições... mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência e essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2004, p. 160)

Isto significa dizer que as palavras mudam de sentido de acordo com a ideologia de quem as emprega. Assim, as formações discursivas são “a projeção, na linguagem, das formações ideológicas”. (ORLANDI & RODRIGUES, 2015, p. 19)

Cada uma, e todas as pessoas, ocupam um papel na sociedade, e isso faz parte da significação. Neste sentido, o mecanismo de qualquer formação social tem regras de produções que ditam a relação ante as situações concretas e as posições dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. Assim, “o lugar compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecni-

camente, é o que se chama relação de forças no discurso” (ORLANDI, 2001, p. 19). Há, por outro lado, a relação de intertextualidade, segundo a qual todo discurso nasce de uma matéria-prima e aponta para seu futuro discursivo.

Enfim, as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas, determinando o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição em uma determinada conjuntura. Isso significa dizer que as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda, igualmente, sua relação com a formação ideológica.

Eni Puccinelli Orlandi discorre que, tendo em vista o processo de produção da linguagem, o quadro epistemológico da análise do discurso se apresenta como a articulação de três regiões do conhecimento científico, a saber: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. A primeira, representa a teoria das formações sociais e suas transformações. A segunda, se relaciona com a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação. Por fim, a terceira, relaciona-se com a teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (ORLANDI, 2001)

O processo discursivo, portanto, se faz na articulação de dois grandes processos: o processo parafrásico, que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas; e o processo polissêmico, que é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos múltiplos, diferentes. (ORLANDI, 2001)

Quando aplicada ao campo jurídico, a linguagem se reveste de uma tipologia própria, “que é a do poder e da persuasão, permeado pelo elemento ideológico” (BRITO & PANICHI, 2013, p. 12). Assim, o discurso jurídico deve observar algumas particularidades, uma vez que lida com valores sociais, éticos e morais.

3. *Linguagem e direito – o discurso jurídico*

Desde os primórdios, o homem sentiu a necessidade de conviver e de se relacionar com outros homens e, assim, para que pudessem conviver em harmonia, surgiram as normas de organização de conduta social. Nesse momento, o direito surge em sociedade e tem como finalidade ordenar os seus conflitos, promovendo a existência harmoniosa entre homens.

O universo jurídico é composto pelos fatos cotidianos da vida que, quando analisados como relevantes, são normatizados e passam a ser considerados fatos jurídicos. O direito, então, passa a tutelar tais fatos, gerando direitos, deveres, pretensões, obrigações e efeitos jurídicos que passam a ter efeito vinculante da conduta humana.

O Estado, portanto, passa a controlar e a regular as ações e omissões dos homens por meio das leis, das decisões judiciais, dos atos de governo ou de atos administrativos, sendo que esse controle é essencial para que o direito atinja seu objetivo primordial, que é a promoção do bem comum.

Assim como o direito, também a linguagem é uma instituição social. Ferdinand de Saussure discorre que a linguagem é fundadora da sociedade e das relações intersubjetivas sendo, ao mesmo tempo, realidade psíquica e instituição social. Isto porque ao mesmo tempo em que é um produto social da faculdade da linguagem, é também um conjunto de convenções adotadas pela sociedade com vistas a permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2002). Possível entender, portanto, que tanto a linguagem quanto o direito são instituições sociais reguladoras das relações humanas.

Para Mikhail Bakhtin o uso da língua se concretiza na forma de enunciados advindos das esferas de atuação das atividades humanas, ou, em outras palavras, da interação entre os indivíduos surgem os campos ideológicos, que remetem à interação com o outro, concebendo, assim, o dialogismo linguístico. E complementa: “Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Trata-se de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto” (BAKHTIN, 2006, p. 93). Neste sentido, a língua serve às intenções do locutor, de acordo com a necessidade do contexto enunciativo.

A linguagem é, de fato, a marca mais expressiva da cultura de um povo, permitindo a comunicação, promovendo as relações sociais, possibilitando a abstração e os conceitos. Já o discurso, deve ser visto como um processo social e histórico de produção da linguagem, o que gera efeitos de sentido, produzidos pelos diferentes pontos de vista adotados pelos interlocutores.

Os discursos, de uma maneira geral, sustentam argumentos que visam ao convencimento do “outro”, o que significa dizer que o falante vai inserir na estrutura de seu texto unidades específicas que criarão argumentações a fim de convencer seu público alvo, o que comprova ser a

linguagem, ao mesmo tempo, um meio de interação social e de representação do poder. (BRITO, 2009)

Segundo Mikhail Bakhtin, a interação verbal entre os falantes é analisada em relação ao trato com os gêneros discursivos, que nascem nas esferas de produção de conhecimentos, arranjos ideológicos socialmente estabelecidos pelos usuários da língua para coordenar os processos de criação e circulação dos gêneros. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

As esferas descritas por Mikhail Bakhtin condicionam a produção dos gêneros discursivos, que são os instrumentos que emergem das atividades das esferas humanas de acordo com a necessidade de contextos enunciativos específicos. É o que ocorre, por exemplo, no gênero jurídico, discurso específico da esfera forense.

Uma vez que o direito está intrinsecamente vinculado às relações sociais, é natural a relação entre o direito e a linguagem, uma vez que todo enunciador argumenta seus atos através da palavra, pelo discurso. Assim acontece com o operador do direito que elabora seu discurso tentando comprovar sua sagacidade argumentativa, objetivando ganhar a causa, apoiando-se na sua capacidade de observação e de convencimento do julgador. (BRITO & PANICHI, 2013)

A linguagem forense, portanto, possui particularidades que a tornam um dialeto inconfundível com os demais do cotidiano do falante, fazendo com que seja uma linguagem complexa, acessível a uma pequena parcela da comunidade, o que dificulta o acesso àqueles que pleiteiam a Justiça, retardando a prestação jurisdicional.

Necessário destacar que, por se tratar de uma área que dita regras de comportamento social, estabelecendo direitos e obrigações entre os indivíduos, o discurso jurídico reveste-se de um caráter voltado à moral, à ética e aos bons princípios. Assim, o vocabulário forense, ainda que deixe transparecer o desejo de persuasão e a rigidez da norma, busca construir um discurso que não constranja os interlocutores, evitando a utilização de termos chulos e descrições vexatórias. Igualmente, o discurso jurídico caracteriza-se pela utilização de termos técnicos em praticamente todas as suas aplicações, o que torna a linguagem específica e complexa, incompreensível, na grande maioria das vezes, aos falantes. (BRITO, 2009)

É possível compreender o discurso jurídico como elemento de dominação e de poder. Como todo discurso, é fruto da construção social,

muito embora tenha sua elaboração individualizada, constituindo-se num elo entre os indivíduos, as leis e as instituições. Tendo uma linguagem específica e rebuscada, embora muito organizada e direcionada a um fim, o discurso jurídico tem como propósito maior a persuasão e o convencimento. Deve o discurso ser analisado e entendido dentro do contexto social em que está inserido, sendo que também as suas consequências devem assim ser interpretadas.

4. As escolhas lexicais no discurso jurídico

Como mencionado, o discurso jurídico possui certas peculiaridades que resultam numa linguagem técnica própria. Assim, a linguagem dos operadores do direito é muito particular, o que resulta num léxico muito peculiar dessa área de atuação humana.

Popularmente, essa linguagem forense é chamada de “juridiquês”, uma vez que qualquer pessoa alheia a esse universo terá grandes dificuldades para compreender palavras e expressões especializadas, motivo pelo qual alguns defendem a extinção deste tipo de linguagem, tão rebuscada, alegando um entrave ao acesso à justiça. Polêmicas à parte, fato é que a linguagem jurídica existe e corresponde aos valores culturais, profissionais e técnicos dos operadores do direito.

A linguagem rebuscada é a forma pela qual o direito se manifesta, sendo necessária uma análise de como esse jogo de palavras se processa, pois, cabe ao operador do direito determinar e esclarecer o sentido e o alcance dos vocábulos, a fim de conseguir expressar seus objetivos de maneira concisa e objetiva.

Regina Toledo Damião e Antônio Henriques defendem a ideia de que no direito é ainda mais importante o sentido das palavras porque qualquer sistema jurídico, para “atingir plenamente seus fins, deve cuidar do valor nacional do vocabulário técnico e estabelecer relações semântico-sintáticas harmônicas e seguras na organização do pensamento”. (DAMIÃO & HENRIQUES, 1993, p. 35)

A linguagem jurídica apresenta signos anunciadores próprios, uma vez que somente tem sentido jurídico, ou seja, somente tem acepção sob o olhar do direito, como por exemplo: usucapião, enfiteuse, anticrese. Igualmente, o direito faz uso de termos latinos de uso jurídico como *caput*, *data vênia*, *ad judicia*, ou seja: “Há uma linguagem do direito

porque o direito dá um sentido particular a certos termos. O conjunto desses termos forma o vocabulário jurídico”. (PETRI, 2008, p. 29)

No universo jurídico é possível perceber que o texto apresenta algumas peculiaridades lexicais. Segundo Gregório Robles, o texto jurídico se fundamenta em três níveis de análise que são: análise lógico-linguística, ou sintática; análise semântica e análise pragmática. (ROBLES, 2008)

A análise lógico-linguística corresponde às estruturas linguísticas, atuando na organização dos argumentos através das relações formais entre os signos linguísticos. Na seara jurídica, é graças a essas relações que o texto pode cumprir suas diferentes funções, quais sejam: definir, ordenar, postular, recorrer, julgar ou denunciar.

Sob o ponto de vista jurídico, o estudo da linguagem na concepção sintática consiste, basicamente, em explicar a necessidade/utilidade de se escrever e, principalmente, de se interpretar o direito de forma correta, reforçando a ideia de segurança jurídica. Neste sentido, "a sintática é um dos instrumentos no estudo do direito, porém a análise gramatical, ou interpretação gramatical, é um dos passos se não o primeiro, nesta árdua missão de tentar tirar da linguagem seu verdadeiro significado". (PEREIRA, 2012)

Gregório Robles discorre sobre as estruturas linguísticas no contexto jurídico, exemplificando:

Quando o legislador, por exemplo, positivou no Artigo 1º do Código Penal (CP) que: “*Não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal*” o complexo de palavras no eixo sintagmático, definiu o princípio da legalidade. Devido às combinações de palavras, a sentença tem um sentido na argumentação. Se as palavras não obedecessem a uma lógica, consequentemente não teriam sentido. Sintaxe é, portanto, condição para a semântica. (ROBLES, 2008, p. 56)

A análise semântica, por sua vez, é a responsável pelo conteúdo da significação, ou seja, pelo significado que uma palavra pode assumir em contextos diferentes da enunciação. Portanto, a semântica visa buscar o vínculo dos signos com a realidade que pretendem demonstrar:

A análise da linguagem, levando em consideração a semântica, tem por escopo, o estudo do signo, dentro da realidade, eliminando tudo aquilo que é impreciso, que muitas vezes são oriundos da linguagem natural. Assim, o trabalho da semântica passa por um estudo que leva em consideração a denotação e a conotação. Para através desse processo, buscar a realidade do significado dos termos. (PEREIRA, 2012)

Não é suficiente, portanto, para dar conta do significado de uma palavra ou sentença, se conjugar apenas a forma e o significado que uma determinada palavra apresenta. É preciso, pois, que haja uma inserção das palavras ou estrutura em uma determinada situação comunicativa, a fim de demonstrar o significado das palavras no contexto em que se insere, bem como sua real intenção. No contexto jurídico,

[...] a semântica na linguagem não se restringe apenas a dicionários técnicos jurídicos, podendo-se até afirmar que trabalhos dessa natureza decorrem da dinâmica do direito, representando pela constante instituição de leis e com estas, novos termos para representar os fatos sociais e os objetos jurídicos tutelados, bem como, pela própria jurisprudência que progressivamente vai estabelecendo a definição de determinados termos integrados à linguagem do direito. (PERIN JÚNIOR, 2000)

Por fim, tem-se a análise pragmática que descreve o uso da linguagem e os diversos matizes semânticos que uma palavra apresenta em diversos contextos. Assim, a pragmática sugere a relação existente entre os sinais, ou seja, a relação entre a pessoa que fala o que está falando e o contexto em que este discurso está inserido (CARVALHO, 1994). Gregório Robles exemplifica a questão no contexto jurídico:

Se, por exemplo, um advogado disser ao cidadão comum que, em uma relação de consumo, ele é *vulnerável*, certamente, o profissional do Direito não estará se reportando ao sentido literal da palavra definido pelo dicionário, mas dizendo que, em uma determinada situação, o consumidor apresenta uma *fragilidade*, em relação ao fabricante do produto. Essa relação de consumo vai determinar a vulnerabilidade. (ROBLES, 2008, p. 60)

Assim, chamando-se a atenção para a importância dos aspectos pragmáticos da linguagem jurídica, é possível afirmar que diante de textos normativos *denotativamente imprecisos*, torna-se necessário o recurso à *argumentação*, uma vez ser o direito uma ciência que visa à aplicação das normas jurídicas aos casos concretos. Neste sentido, a aplicação do direito não se procede mediante *demonstração ou, um* raciocínio tipicamente lógico formal, mas se dá através de argumentação. (PERIN JÚNIOR, 2000)

Chaim Perelman discorre acerca da argumentação informando que sua finalidade maior é provocar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento promovendo, assim, o consenso entre as partes envolvidas num conflito. Isto reduz a fundamentação de cada ação linguística à estratégia do consenso. (PERELMAN, 1999)

Ao estudar as especificidades do discurso jurídico, Tércio Sampaio Ferraz Júnior destaca três classificações: discurso judicial, discurso

de norma e discurso da ciência do direito. O discurso judicial é aquele que abrange o processo judicial, ou seja, as situações comunicativas jurídicas que ocorrem nos tribunais, no comércio, na sociedade. Trata-se “das ações linguísticas controladas por regras jurídicas, ou seja, regras sociais institucionalizadas e generalizadas”. (FERRAZ JÚNIOR, 1997, p. 87)

No discurso da norma estão incluídos as leis e os códigos, representados pelo discurso legislativo, bem como a utilização usual das normas e as decisões judiciais. Por fim, o discurso da ciência do direito tem por objeto a positivação e o conjunto de normas positivas.

Eduardo Carlos Bianca Bittar apresenta outra classificação para o discurso jurídico. O autor entende que o discurso jurídico é produzido no seio da vida social e, por essa razão, diferencia-se de outros tipos de discurso, possuindo normas de uso e regras de competência discursiva que, segundo o autor, subdividem-se em quatro modalidades: discurso normativo, discurso burocrático, discurso decisório e discurso científico. (BITTAR, 2009)

O discurso normativo seria aquele em que se encaixam as leis, os textos normativos e os decretos, por exemplo. Exerce a função de comandar condutas e eleger valores. Sua modalidade é o poder-fazer-dever. O discurso burocrático, por sua vez, exerce a função ordinatória de regularização e acompanhamento, dirigindo o fluxo dos ritos institucionais. É o discurso burocrático que estrutura o funcionamento do sistema jurídico e dá suporte para que o processo judicial alcance uma solução com a decisão judicial. (BITTAR, 2009)

O discurso decisório é aquele que corresponde às práticas para resolução e conclusão dos parâmetros normativos. É o discurso responsável pela individualização e concretização do discurso normativo. Tem como modalidade característica o poder-fazer-dever e é exercido nas esferas administrativas por meio das “decisões de oportunidade, de mérito, de legalidade, de aplicação de multa e isenção fiscal” e também na esfera judiciária por meio das “sentenças, acórdãos, decisões interlocutórias” (BITTAR, 2009, p. 176). Pode ser subdividido em administrativo, como decisões de mérito e multas; ou judiciário representado pelas sentenças, acórdãos e decisões.

Por fim, o discurso científico é aquele que envolve as lições doutrinárias e os ensinamentos teóricos. Tem a função cognitivo-interpretativa, a qual corresponde às atividades de conhecimento, distin-

ção, classificação, orientação, informação, interpretação, explicação, sistematização e crítica dos demais discursos. Sua modalidade característica é a do poder-fazer-saber presente nas “lições doutrinárias, ensinamentos teóricos, resenhas, críticas comentários, formulações e reformulações exegéticas”. (BITTAR, 2009, p. 177)

Já Algirdas Julien Greimas identifica duas práticas jurídicas de produção e verificação do direito: a prática legislativa e a prática jurisprudencial. A primeira como um ato performador original, que constrói o discurso gramatical, ao transferir conteúdo do nível referencial para o nível legislativo do discurso legislativo. A segunda, por sua vez, faz a verificação entre a conformidade de enunciados não gramaticais com os enunciados que o discurso legislativo pode produzir gramaticalmente. (GREIMAS, 1981)

5. *Considerações finais*

Num discurso jurídico, o espaço discursivo é o da instituição judiciária, sendo próprio desta formação discursiva certa precisão terminológica. O sujeito enunciatador do discurso jurídico utiliza-se, de fato, de um léxico que lhe é próprio, para construir sua imagem diante do seu interlocutor, uma vez ser a linguagem jurídica uma linguagem técnica e rebuscada. Ao utilizar jargões, expressões técnicas e termos em latim, o enunciatador se mostra um completo conhecedor das normas técnicas e jurídicas, o que pode valorizar sua imagem no cenário forense, bem como demonstrar seu “poder” àqueles que não dominam tal léxico.

Utilizando-se dessa linguagem própria, o enunciatador objetiva demonstrar conhecimento do assunto e persuadir o enunciatário, fazendo com que sua tese seja acatada como a correta. Assim “o discurso é inseparável daquilo que poderíamos designar como uma ‘voz’ que nos remete ao ethos do enunciatador” (MAINGUENEAU, 1997, p. 45). É, pois, o discurso jurídico, a arte da persuasão e do convencimento.

A ciência jurídica, portanto, encontra na linguagem a sua possibilidade de existir, sendo o discurso uma ponte entre a sociedade e o universo forense. Para que esta possibilidade de comunicação se efetive, a linguagem precisa estar ao alcance das partes e os recursos sintáticos, semânticos e lexicais do discurso devem ser os aliados do locutor a fim de efetivar a função social do direito, que é a efetivação do acesso à justiça em todas as suas esferas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michael Lahud e Yara Frateschi Viera. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Linguagem jurídica*. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1994.
- BRITO, Diná Tereza de. Linguagem: o poder no discurso jurídico. *Diálogo e Interação*, vol. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao>>. Acesso em: 27-02-2017.
- _____.; PANICHI, Edina. *Crimes contra a dignidade sexual: a memória jurídica pela ótica da estilística léxica*. Londrina: Eduel, 2013.
- DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. *Curso de português jurídico*. São Paulo: Atlas, 1993.
- FERRAZ Jr., Tércio Sampaio Jr. *Direito, retórica e comunicação*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *A ciência e as ciências*. São Paulo: UNESP, 1994
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semiótica e ciências sociais*. São Paulo: Cultrix, 1981.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A argumentação pela linguagem*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997/2004.
- MILANI, Sebastião Elias. *Humboldt, Whitney e Saussure: Romantismo e Cientificismo-Simbolismo na história da linguística*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2001.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem*. Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2004.

_____. A propósito da análise automática do discurso (AAD 69). Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Ricardo Souza. A linguagem jurídica. *Conteúdo Jurídico*, Brasília, 10/03/2012. Disponível em:

<<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.36008&seo=1>>.

Acesso em: 01-03- 2017.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fortes, 1999.

PERIN JUNIOR, Ecio. *A linguagem no direito*. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 5, n. 40, 1/03/2000. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/50>>. Acesso em: 14-02-2017.

PETRI, Maria José Constantino. *Manual de linguagem jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2008.

ROBLES, Gregório. *O direito como texto: quatro estudos de teoria comunicacional do direito*. Trad.: Roberto Barbosa Alves. Barueri: Manole, 2008.

ROMANHOLI, Cíntia Patrícia. *A heterogeneidade discursiva no discurso judicial: procedimentos discursivos que revelam as diferentes vozes presentes no discurso sentencial*. Londrina: UEL, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehayé com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

**A LINGUAGEM
NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NA EAD**

Thaíse dos Santos Soares Siqueira (UNEF)

thaisesoares_0@hotmail.com

Rozana Quintanilha Gomes Souza (IFF/UNEF)

rozanaquintanilha@globo.com

Rosilani Balthazar da Silva (UNEF)

rosilanibalta@hotmail.com

Samara Moço de Azevedo (UNEF)

samara.moco@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute os aspectos da linguagem presente nas disciplinas ou cursos na modalidade da educação a distância – EaD. Para isso, leva-se em consideração os processos de ensino e aprendizagem na educação a distância, que em grande parte não acontecem em espaços físicos compartilhados por alunos e professores, bem como nem sempre há sincronicidade entre o tempo que cada um realiza suas atividades, tendo os materiais impressos e os ambientes virtuais como principais meios de apoio para que os alunos possam acessar as informações e transformá-las em conhecimento. Portanto, o trabalho justifica-se pela intenção de avançar nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação a distância, tendo como base os estudos levantados por Josias Ricardo Hack (2011), que entende os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) como um meio que objetiva estimular o aluno a desenvolver as competências planejadas pelo docente. Por isso, devem ser tomadas como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem ambientes virtuais de ensino e aprendizagem com uma linguagem clara, direta e expressiva, ao ponto de transmitir ao aluno a ideia de que ele está em interlocução permanente com o docente e que ambos compartilham da construção do conhecimento a distância. Nessa reflexão, também abordaremos de forma breve a importância da linguagem dos hipertextos como necessidade de organizar um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo para o aluno. De acordo com as ideias dos autores que embasaram esse trabalho, observou-se que a linguagem dos textos didáticos no ambiente virtual de ensino e aprendizagem deve ser estruturada adequadamente, visando às necessidades cognitivas dos estudantes levando em consideração o hipertexto educativo como auxílio ao aluno no desenvolvimento de suas próprias estratégias de estudo.

Palavras-chave: Educação a Distância. AVEA. Linguagem hipertextual.

1. Introdução

Nos dias atuais é comum a afirmação de que vivemos um mundo de mudanças e estas também estão presentes no âmbito da educação. Estas mudanças estão na adoção de concepções e práticas interativas, parti-

ativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

Nesse cenário de mudanças, a modalidade de educação a distância (EaD) vem crescendo e se desenvolvendo a cada dia que passa e, com isso cada vez mais pessoas e instituições veem nessa modalidade de ensino um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem. (HACK, 2011)

Sendo assim, verifica-se a necessidade de levantar os aspectos fundamentais da linguagem presente nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, contidos na educação a distância. Para melhor compreender a temática central deste trabalho, buscou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, compreender o conceito do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, assim como as competências linguísticas hipertextuais necessárias para a comunicação dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem com o intuito de promover a aprendizagem, a participação e a motivação dos integrantes nesse espaço.

Um trabalho dessa natureza tem como justificativa a importância de ferramentas que objetivam estabelecer relações comunicativas entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Apesar de haver diversas pesquisas acadêmicas sobre o contexto da educação a distância e até mesmo sobre ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, pouco tem sido discutido sobre a linguagem adequada neste ambiente como ferramenta da aprendizagem e da motivação do aluno. Em linhas gerais, os ambientes virtuais têm sido mais discutidos como ferramenta pedagógica.

As tecnologias vão se aperfeiçoando conforme a necessidade do homem e possuem a capacidade de se adaptar num mundo em grandes mudanças. Dentro de um espaço construído o homem cresce, evolui e comunica-se constantemente tendo a tecnologia como apoio. No campo educacional favorece a aquisição de novos conhecimentos, facilita a apreensão de linguagens, oportuniza indivíduos a informações para além de seu meio. As novas tecnologias abraçam a transformação da realidade social, levando as pessoas a interagirem uns com os outros e com o mundo.

É importante salientar para o papel que as novas tecnologias possuem enquanto agentes viabilizadores de práticas na educação a distância. Conforme José Moran (2013, p. 1), “professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interliga-

dos por tecnologias”. Por esse meio os alunos da educação a distância podem se apropriar de novos conceitos em contextos mais amplos e com a orientação adequada a educação a distância se tornara muito mais prazeroso e proveitoso.

Vemos que o intuito de qualquer uma das modalidades de ensino, seja presencial ou a distância é preparar seus alunos para que, sejam capazes de continuar aprendendo continuamente o que requer, de cada um, flexibilidade para fazê-los, construir seus conhecimentos a partir do que já sabem, do que já foi adquirido por eles, portanto, que construam autonomia.

Na primeira parte do trabalho, é apresentada uma breve discussão a respeito do ambiente virtual de ensino e aprendizagem e sobre o conceito dos hipertextos. Em seguida, são discutidos os aspectos fundamentais da linguagem empregada dentro dessas duas questões.

Em síntese, este trabalho tem como intenção fazer uma pequena abordagem sobre o processo de ensino aprendizagem na educação a distância, com finalidade de promover o conhecimento do aluno. Sinaliza para a adequação das estratégias de comunicação educativa adotadas nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, a linguagem disponibilizada virtualmente para desenvolvimento do conteúdo, as ferramentas de interação disponíveis, as relações de proximidade com os alunos, a colaboração e o processo de autonomia do aluno mostrando como todos esses aspectos unidos contribuem para os procedimentos que giram em torno da educação a distância.

2. Ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA)

Apesar de os termos plataforma e ambiente serem empregados para designar espaços virtuais de ensino e aprendizagem na educação a distância, existem trabalhos na literatura que fazem distinção entre os conceitos. Neste trabalho utilizaremos a denominação ambiente virtual de ensino e aprendizagem segundo os princípios de Josias Ricardo Hack onde emprega o termo em consonância com a compreensão de que o ambiente virtual de ensino e aprendizagem pode se desenvolver atividades que promovam ambas as partes do processo educativo a distância: o ensino e também a aprendizagem.

Assim como o material impresso os ambientes virtuais de aprendizagem são de grande importância para o ensino na educação à distân-

cia, funcionando como mediadores de conteúdos programáticos para cursos ou disciplinas. Apesar de se estabelecerem como facilitadores de conhecimento e o meio pelo qual os professores e alunos chegam a muitas das informações, diversos materiais didáticos deixam a desejar na forma de como abordam determinados conteúdos, pois utilizam linguagens inapropriadas que nem sempre alcança os alunos significativamente. Deste modo, a função pedagógica destes materiais fica comprometida e o aluno acaba tendo que recorrer a outras fontes para conseguir cumprir sua meta etc., tendo o aluno muitas vezes a recorrer a outras fontes para conseguirem cumprir sua meta. (HACK, 2011)

De acordo com Josias Ricardo Hack (2010), o texto geralmente é o alicerce para materiais didáticos, sejam eles impressos ou não, e para cada meio existe um tipo de linguagem adequada. Por exemplo, a televisão e o rádio utilizam padrões que mesclam a linguagem formal e coloquial, dependendo do tipo de programa e da mensagem que se quer transmitir. Com o ambiente virtual de ensino e aprendizagem não acontece ao contrário. Para que esse ambiente alcance suas metas e instigue o aluno a desenvolver as capacidades planejadas pelo professor, seu planejamento e preparação deverão considerar algumas características básicas, como:

adequação das estratégias de comunicação educativa adotadas no AVEA com o perfil do aluno, seus interesses, seus conhecimentos anteriores, suas preocupações, suas dificuldades; a composição e organização das unidades textuais, atividades, dos fóruns virtuais e outras estratégias a partir das habilidades e competências que se pretende estimular; a linguagem, que deve ser clara, direta e expressiva, ao ponto de transmitir ao aluno a ideia de que ele está em interlocução permanente com o docente e que ambos participam da construção do conhecimento a distância; a necessidade de organizar o AVEA de forma hipertextual¹², desafiando o aluno continuamente, através de links, dicas de leitura complementar, atividades etc. (HACK, 2010)

Segundo o mesmo autor (2011, p. 107), o ambiente virtual de ensino e aprendizagem deve ser olhado como “um sistema computacional de aprendizagem cooperativa e interativa que ajuda os alunos a comunicarem suas ideias e a cooperarem em atividades comuns”. A interatividade é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Suely Fragoso (2007), relata que o termo interatividade é uma redefinição das formas e

¹² O hipertexto em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem permite vincular arquivos de uma página da internet ou um computador com uma palavra, figura ou frase que integra o documento hipertextual. Dessa forma, constitui-se o rápido acesso a diferentes recursos, como páginas na internet, vídeos, áudios, imagens e textos em um único documento.

dos processos psicológicos cognitivos e culturais decorrentes da digitalização da comunicação. Para isso, todos os integrantes da equipe interagem entre si, em um processo em que o aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento e o educador é o mediador.

Para Maria Luiza Belloni (2015), a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes.

É importante ressaltar que os responsáveis pela organização do ambiente virtual de ensino e aprendizagem possuem todos os recursos disponíveis aos alunos e mais a possibilidade de edição e gerenciamento do curso. A possibilidade de edição de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem permite a visualização das ferramentas que criam os hipertextos e demais recursos que irão compor o ambiente virtual de estudos, além da oportunidade dos editores em acompanhar o progresso dos alunos em suas atividades, por meio de ferramentas que apresentam estatísticas e relatórios de acesso ou participação nas suas tarefas. (HACK, 2011)

3. A linguagem hipertextual no AVEA

Os materiais didáticos que integram um ambiente virtual de ensino e aprendizagem quase que ocupam o lugar do professor e, por isso, a preocupação com a linguagem dos hipertextos educativos é primordial. Na figura 1, temos um exemplo de ambiente virtual de ensino e aprendizagem, otimizado por hipertextos.



Fig. 1. Hipertexto. Fonte: Google imagens

Destacam-se as particularidades da escrita hipertextual, algumas segundo Josias Ricardo Hack (2010, p. 108), adaptadas da proposta de Laaser (1997) para a produção de materiais impressos, e outras vindas de sua prática com a educação a distância. As principais características são:

1. A linguagem hipertextual no AVEA tem um estilo conversacional. O intuito é criar uma comunicação bidirecional, essencial na EaD. Mas é preciso cuidar para não “infantilizar” a linguagem, pois pode repercutir negativamente. O hipertexto “fala” com o aluno, envolvendo-o em um diálogo que tem o intuito de fazê-lo considerar as questões levantadas pelo professor, criticar e complementar o que o curso está oferecendo, entre outras coisas. Usualmente, o hipertexto de um AVEA chama o aluno por “você”, buscando maior proximidade.

2. A linguagem hipertextual no AVEA apresenta links com pistas para que o aluno saiba onde pode encontrar informações adicionais sobre determinados assuntos. Afinal, ele pode não ter estudado aquilo que presumimos que ele conheça.

3. A linguagem hipertextual no AVEA incentiva o aluno ao questionamento, provocando-o à reflexão crítica sobre a temática e à construção de novas inquietações sobre o assunto. Por exemplo, os hipertextos educativos devem provocar o estudante a produzir questões ao invés de respostas. Daí, os colegas podem trocar as perguntas entre si ou postá-las em um fórum de discussão.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2000), o hipertexto implica, na verdade, um encadeamento de textos, não essencialmente verbais, que se relacionam, se completam, mas não sequencialmente, o que, segundo o autor (p. 97), “subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos”. Sendo assim, o professor deve se preocupar, então, com o modo de como leva os seus alunos a estabelecer tais relações e como eles irão processar as informações, integrando-as a seus conhecimentos.

Um estudo desenvolvido sobre a temática de recursos dinamizadores por Josias Ricardo Hack (2010) assinalou que o uso eficiente destes é elementar em qualquer curso que emprega a linguagem hipertextual no processo de ensino e aprendizagem. Recursos como imagem, som e vídeo podem dinamizar um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, proporcionando a quebra da monotonia de um hipertexto que não utilize múltiplos recursos audiovisuais, a motivação dos estudantes a dar continuidade aos estudos, a exemplificação de várias formas de uma mesma temática e tornar mais claros os objetivos de aprendizagem escolhidos pelo docente entre outras questões.

Sabe-se que os recursos dinamizadores utilizados em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem são preparados geralmente com a intenção de promover a cooperação. Alguns exemplos como, jogos de perguntas, exercícios que gerem a interação das equipes de estudo, produção de blogs ou sites em equipe. São desafios para que o aluno cumpra o papel de pesquisador ativo na educação a distância. Certas estratégias podem ser usadas para facilitar a compreensão de um hipertexto e até mesmo para dinamizá-lo, por exemplo: figuras, fotos, gráficos, fluxogramas, áudios, vídeos, músicas e jogos. (HACK, 2011)

É preciso atentar-se, sobretudo ao utilizar os recursos audiovisuais, figuras e outros itens ilustrativos, sobre: direitos autorais da obra, verificar se não irá descaracterizar o hipertexto com recursos desconexos e não esquecer de indicar a fonte de onde foi retirado o recurso. (HACK, 2011)

Sendo assim, a linguagem hipertextual no ambiente virtual de ensino e aprendizagem é provocadora e instiga o aluno à aprendizagem, incentiva o aluno ao questionamento, fomentando à reflexão crítica sobre a temática e à construção de novos questionamentos e inquietações sobre o assunto. Nesse sentido, os hipertextos educativos devem provocar o estu-

dante a produzir questões ao invés de respostas, levando-os a um caminho de sucesso.

4. *Considerações finais*

Ao longo deste estudo tratamos do processo de ensino-aprendizagem na educação a distância, enfatizando a importância de se considerar uma linguagem apropriada ao público alvo, que seja clara, objetiva e interativa. Abordamos também a linguagem que é apresentada nos materiais didáticos dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Deste modo, acreditamos que a linguagem dos textos didáticos nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem deve ser estruturada adequadamente, com vistas às necessidades cognitivas dos estudantes, acordando as funções do comunicar, do explicar e do orientar. O ambiente virtual de ensino e aprendizagem revela uma grande potencialidade para o futuro do processo de ensino e aprendizagem, ultrapassando assim a necessidade de alunos e professores estarem em um mesmo ambiente e em um mesmo horário.

Sendo assim, o hipertexto educativo é uma importante ferramenta pedagógica do ambiente virtual que pode levar o aluno a ampliar suas estratégias de estudo, a conhecer suas aptidões cognitivas, ou seja, a melhor maneira como ele aprende. Com isso, o hipertexto favorece a aprendizagem e a autonomia, pois possibilita novas formas de estudo integradas as novas tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

CUNHA, Ana Lygia. *A interação na educação a distância: um estudo linguístico-pragmático*. 2005. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/010tcf5.pdf>> Acesso em: 20-10-2016.

FRAGOSO, Suely. De interação e interatividade. In: X Compós: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Texto apresentado e debatido no Grupo de Trabalho Comunicação e Sociedade Tecnológica, Brasília, 2001. Disponível em:

<<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/interatividade.pdf>>. Acesso em: 10-10-2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAN, José. *O que é educação a distância: novos caminhos do ensino a distância*. Rio de Janeiro: CEAD – Centro de Educação a Distância. SENAI, 2002.

HACK, Josias Ricardo. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

_____. Linguagem virtual e audiovisual na EaD. In: TAFNER, Elisabeth Penzilien; TOMELIN, Janes Fidélis; SIEGEL, Norberto. *Produção de materiais autoinstrutivos para EAD*. Indaial: ASSESVI, 2010, p. 59-87.

A LITERATURA AMAZÔNICA EM SALA DE AULA

Cristiane do Socorro Gonçalves Farias (SEDUC-PA)

kissfarias@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho surgiu com o intuito de ratificar na escola pública, a prática de leituras de textos da literatura amazônica, e tem como base os estudos teóricos da estética da recepção. Algumas discussões sobre as nomações da literatura produzida aqui, são produzidas por alguns estudiosos paraenses, em relação a maneira de se colocar diante do fato ao falarmos de uma literatura paraense ou de uma literatura da Amazônia. Trago para análises, a obra *Banho de Cheiro*, de Eneida de Moraes. A autora destacou-se como importante cronista paraense ao rememorar, em muitas delas, suas experiências vivenciadas na infância. Suas memórias se intercalam com as experiências vividas, já adulta, como perceberemos na obra. A estética da recepção direciona seus estudos ao papel do leitor diante da obra lida, dando importância aos efeitos que as obras literárias fazem aos leitores, a partir do contato com a mesma. Objetiva-se observar como esse leitor reconhece seu lugar, sua gente, e costumes, por meio da literatura. Para o uso dessa teoria aqui nesse trabalho, orientou-se, principalmente em Regina Zilberman (2004), estudiosa da estética da recepção no Brasil.

Palavras chaves: Literatura amazônica. Eneida de Moraes. Escola.

1. *Literatura da Amazônia: por que não?*

A história da literatura amazônica não foi e não é diferente da história da literatura brasileira de modo amplo, e nem se quisera ser, pois essa é inserida naquela. Mesmo assim, a sua construção no decorrer do tempo foi cheia de atropelos, mas não menos merecedora de estudos, pesquisas sobre suas obras e representantes. Em relação à Amazônia, temos muitos fatores: históricos, sociais e territoriais que nos forçam a vê-la como um lugar distante de outros, com riquezas exploradas por poucos e esquecidas pelos poderes públicos, concepção que aumenta mais a má impressão que os forasteiros têm desse lugar e consequentemente de sua gente. Insiro-me nesse contexto, faço parte inteiramente dele, e me contraponho àqueles que nos enxergam como um olhar voltado para o exótico.

Algumas discussões sobre as nomações da literatura produzida aqui, são discutidas por alguns estudiosos paraenses, em relação a maneira de se colocar diante do fato ao falarmos de uma literatura paraense ou de uma literatura da Amazônia. Paulo Nunes (2008), discute que “a expressão literatura paraense, além de ser acanhada demais, fere a universa-

lidade, princípio básico a qualquer manifestação que se deseja artístico”, e que a literatura de autores que nasceram no Pará não pode deixar de designar apenas como “exótica, regional, incapaz de difundir sentimentos universais”. O pensamento de Paulo Nunes vai de encontro aos de Edilson Pantoja (2011), que diz que não se deve em “nome de uma universalização suprimir o regional”. Penso que nosso papel como educadores, é discutirmos a melhor maneira de fazer com que essas obras, sejam paraenses ou de expressão amazônica, se difundam em todos os quatros cantos do país, entretanto, o desconhecimento dos próprios moradores locais em relação às essas obras é gritante, que primordialmente, temos que percorrer caminhos que me facilitem o acesso dessas obras aos sujeitos locais, pais, professores, alunos entre outros possíveis leitores.

Com o propósito de levar a literatura amazônica a um maior conhecimento de muitos, o projeto CUMA – Culturas e Memórias da Amazônia, orientado pela professora Josebel Fares, desde 2007, desenvolve ações referente à recepção poética. Consiste em um programa de recepção de leitura e absorve projetos de iniciação científica concluídos, que tem como público prioritário alunos de ensino médio, e projetos de extensão que atendem professores do ensino fundamental e idosos e é desenvolvido por professores e alunos da graduação em letras da Universidade Estadual do Pará (UEPA). Projetos como esse nascem a partir inquietações de profissionais com as ausências de investimentos e apoio das autoridades políticas, um mínimo reduzido de editoras locais, da falta de apoio aos escritores, enfim, os obstáculos se forem enumerados aqui serão muitos.

Esta ação do grupo de pesquisa "Culturas e Memórias Amazônicas", é uma proposta de contribuição para mudança da situação apontada. Assim, o então, projeto de iniciação científica “Literatura: recepção das poéticas amazônicas” surge a partir da necessidade de romper duas barreiras muito fortes na área literária. A primeira refere-se ao leitor, que desde o surgimento da crítica literária em sua maioria, era deixado de lado, e, felizmente, começa a ser recuperado pela estética da recepção, que considera, conforme o nome já indica, a experiência estética do receptor.

O segundo entrave diz respeito ao desconhecimento e ao desprestígio da literatura de expressão amazônica, tanto em nível regional quanto em nível nacional, e a certeza da qualidade estética dessa produção feita de grandes autores e grandes obras e da necessidade de valorização. (FARES, 2012, p. 15)

2. *Eneida de Moraes*

Eneida de Moraes (1903-1971) destacou-se como importante cronista paraense ao rememorar, em muitas delas, suas experiências vivenciadas na infância. Suas memórias se intercalam com as experiências vividas, já adulta, como podemos perceber na obra, aqui escolhida, *Banho de Cheiro*, onde a autora traz o sentido da audição para que o leitor sinta a diferença das suas emoções e decepções.

Naquele tempo não havia, como hoje, bombas e morteiros trágicos, violentos, barulhentos, que tornam nesta cidade chamada Distrito Federal – então minha amada – o mês de junho um mês de guerra. No meu tempo de menina os fogos eram líricos, e a todos em conjuntos chamávamos foguetinhos.

Eneida de Moraes viveu em um período onde a voz feminina era muito abafada, e por isso foi conduzida ao discurso de igualdade, seja de gênero, ou de classe, tornando-se ativista do Partido Comunista Brasileiro (PCB), fora presa por várias vezes, e dessas prisões surgiram muitas reflexões sobre o momento delicado pelo qual o país passava. A narrativa de Eneida de Moraes é transparente e atinge o leitor em cheio. Ora amena, ora pungente, a autora consegue, muitas vezes, fazer de seu texto um instrumento de denúncia. Foi uma escritora essencialmente memorialista, rememorou em suas crônicas, as ruas, os costumes o povo de uma antiga Belém do Grão-Pará.

(...) O fato de a autora buscar no passado os elementos de sua literatura, faz com seu texto, sobressaia uma Belém distanciada da vida urbana, tumultuada e, não raras vezes antagônicas, que hoje presenciamos na capital paraense. Belém, onde os santos já não são mais festejados e as festas populares perderam grande parte do seu original fascínio. Mas a autora fala de um tempo em que as seduções existiam: “perdoa-me se gosto tanto de ressuscitar meu passado”, desculpa-se numa das passagens de “Banho de Cheiro”. (FARES, NUNES & VINAS, 1992)

A Belém de Eneida de Moraes não é mais a mesma, mas muitas cidades do Pará, ainda vivem como antes, e ao lermos suas memórias, pensamos no presente vivido, nas cidades nostálgicas, onde, a impressão que temos, é que o “progresso” nunca chegará no local. O texto aqui escolhido foi “Banho de Cheiro”, como um dos textos para fazer parte da experiência a partir estética da recepção, participaram alunos do 3º ano do ensino médio, com o objetivo de mostrar-lhe autores amazônicos. Não posso deixar de dizer que foi um trabalho gratificante, a aceitação da autora pelos alunos foi muito boa, em especial porque a história narrada no texto escolhido faz parte da vida de muitos deles, uma vez que na cidade

é comemorado a festa do Padroeiro São João Batista, a maior festa religiosa de Curralinho.

3. Banho de cheiro

Ao se trabalhar em um projeto dessa dimensão, a escolha da obra é de fundamental importância, e, de acordo com isso, ao optarmos pela literatura amazônica, estamos coerentes com o objetivo aqui proposto, pois, como profissionais, sabemos de nossa obrigação em cumprirmos um currículo já escolhido por outros, entretanto, há a necessidade de ampliarmos nosso horizonte fortalecendo assim, esse trabalho, haja vista, que não existe em nosso currículo atual, propostas de trabalhos com essa literatura. Espero que os leitores se deleitem a partir do texto, participando como leitor, de fato, por meios das suas colocações e conhecimentos de mundo.

O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. ao mesmo tempo a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos “–ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujo resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe”. (ROUXEL, 2013, p. 25)

Banho de Cheiro

De Santo Antônio, não sou íntima, tampouco de São Pedro. Remexendo lembranças, acendo o passado, não os encontros impressos ou esboçados em nenhuma fase de minha via.

De Santo Antônio sempre ouvi falar maravilhas em matéria de amor: fez casamentos que pareciam irrealizáveis, uniu lares desfeitos, alimentou sonhos, esperanças, desejos, ambições sentimentais. Emprego os verbos no passado, se bem que saiba que o santo português que é que é tenente-coronel, do Exército Brasileiro – continua, hoje, como ontem, em sua bela faina, pró-satisfatoriamente. A Santo Antônio nunca solicitei favores; nunca sei pedir nada para mim mesma a ninguém, nem mesmo a meus melhores amigos. Consegui, nos momentos precisos, resolver sozinha meus romances. Hoje dele nada mais espero, desejo ou quero.

De São Pedro quase nada sei, a não ser que guarda as chaves do céu, lugar que com certeza jamais conhecerei.

Mas como São João o caso muda inteiramente de figura; São João é personagem de minha infância; de São João já sou velha e dedicada amiga.

Aprendi a amá-lo muito cedo. Creio que ele deve ter sido um dos primeiros amores de minha vida, e ora contarei porque São João e eu somos tão íntimos: em minha terra, na longínqua e amada cidade de Santa Maria de Belém do Grão-Pará, há uma prática extremamente bela e perfumada, que se chama banho de cheiro ou banho de felicidade. Quereis aprender a fazê-lo? A receita é simples, e transmitindo-a, cumprio um dever, pois de coração vos desejo, a todos, muitas felicidades.

Tomai de uma lata de banha bem limpa. Dentro dela, com bastante água jogai folhas, raízes, madeiras cheirosas da Amazônia que, raladas, esmagadas – verdes pela juventude ou amareladas pela velhice – darão, depois de ferver, um líquido esverdeado, com estranho perfume de mata virgem. Perdoai se os nomes dessas ervas parecem selvagens aos vossos ouvidos habituados aos caros, raros e belos perfumes franceses, cujos rótulos lembram romances e poemas. Nossos aromas, primitivos, agrestes, são frutos da floresta e, com eles, naturalmente nossos avós índios também se perfumavam; se não recendiam aquele odor é porque – sabeis – os índios têm cheiro de terra.

Eis as plantas necessárias ao banho da felicidade: catinga-de-mulata, manjerona, bergamota, pataqueira, pripioca, cipó cantiga, arruda, cipóira, baunilha (só uma fava) e corrente. Deixai ferver e ferver muito. Depois – ah depois – deixai esfriar e está pronto o vosso banho de São João, que deve ser tomado à meia-noite de 23 de junho para abrir as portas de todas as aventuras. São João ajudará.

Manhã cedo, no meu tempo de menina – perdoai se gosto se gosto tanto de ressuscitar meu passado – nas vésperas de São João, a cidade amanhecia festiva, com a correria de homens carregando à cabeça tabuleiros cheios das ervas felicidade. Seus pregões embalavam as mangueiras que arborizavam as praças pregões embalavam as mangueiras que arborizavam as praças e ruas de Belém de meu tempo.

– Cheiro cheiroso! (A pronúncia local: chêro chêroso)

Eram muitos, muitos; janelas e portas se abriram em todas as casas. Quem deixava de comprar seu banho para aquela noite? Nos fogões e nas fogueiras – as mesmas que iriam iluminar a noite do santo –, a grande lata fervendo. São João ia chegar encontrando nossos corpos perfumados, prontos nossos corações para a felicidade. No cabelo das curibocas, jasmins e maços de patchuli recendiam.

Na casa de meu pai, meninos, brincávamos com balões, soltávamos estrelinhas, em pontas de varas para não queimarmos as roupas, lançávamos para o ar as pistolas. Naquele tempo não havia, como hoje, bombas e morteiros trágicos, violentos, barulhentos, que tornam nesta cidade chamada Distrito Federal – então minha amada – o mês de junho um mês de guerra.

No meu tempo de menina os fogos eram líricos, e a todos em conjuntos chamávamos foguetinhos.

Os foguetinhos: as estrelinhas saindo daquele bastonete, tão bonitas, tão claras enquanto gritávamos: “minhas estrelas são as mais bonitas! Tenho mais estrelas do que tu!” Cada bola de cor que nascia de uma pistola era u grito de

alegria. Naquele momento não compreendíamos por que havia pistolas se negando a soltar bolas de cor; não sabíamos ainda da existência de pessoas e foguetinhos que jamais realizam seus destinos.

Alto, muito alto, subia a língua vermelha das fogueiras. Tínhamos o direito de, naquela noite aquele – rara noite – dormi mais tarde, porque no dia de São João nascera meu pai e, à meia noite, mesmo com a mesa cheia de iguarias, mesmo que ela estivesse coberta de cristais, no quintal corria, em cuias pretas, o manguzá.

Armavam-se ou aproveitavam-se as fogueiras que haviam servido para ferver o banho da felicidade. Soltávamos gritando: “São João disse, São Pedro confirmou que havemos de ser compadres que Jesus Cristo mandou”. Podíamos ser compadres e comadres, primos, noivos, tudo que escolhêssemos em parentesco, porque o dom das fogueiras juninas é crias e ampliar novas famílias, formar laços até então inexistentes.

Somos muito amigos, por tudo isso, São João e eu. Nunca houve na minha infância o raiar de um dia de 24 de junho sem que minha família tivesse sido aumentada; à sombra da fogueira onde corria o manguzá, muitas vezes madrinha fui; meus primos se tornaram multidão.

– Irmã, não. De irmã não pulo com ninguém. Irmã só mesmo de meus irmãos! (Tolices de menina, perdoai. Só depois aprendi, com orgulho e alegria, a grande quantidade de irmãos que tenho espalhados pelo mundo).

4. Os leitores participantes

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas tivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu. (Paulo Freire)

O ser humano, desde o momento em que é concebido, passa por processos naturais, e vai amadurecendo de acordo com suas mais diversas etapas, processos. Os sujeitos, de acordo com essas etapas, se adaptam ao que lhe é pedido. Em relação à vida escolar, o aluno deve ir se familiarizando a várias situações em que é inserido, e a leitura é uma delas. A leitura é muito importante para compreensão de mundo, prazer e fruição, para isso muitos métodos são discutidos. No que se refere à educação, pensa-se no material a ser selecionado, o papel da escola, do professor, como peças fundamentais para que esse indivíduo se torne construtor de conhecimentos. Pensando nisso, selecionamos alunos do 3º ano do ensino médio, com a faixa etária entre 16 e 25 anos. Os alunos, aqui em questão, em sua maioria, são oriundos da zona rural, vindo para a ci-

dade, com o intuito de terminar o ensino médio, pois de onde originam, as escolas oferecem até a 8ª série.

Tentam também escapar das estatísticas que nos mostram a grande quantidade de jovens, em idade de fazer ensino médio, e que estão fora da escola. A maioria deles tem sonho de fazer uma graduação, muitos ainda não entendem os benefícios de estudar e muitos, sabem dos benefícios, tem vontade de continuar, mas voltarão para seus interiores, por não terem condições de saírem da cidade para buscar algo melhor, pois a nossa pequena cidade, não os oferece nem um curso superior.

Com os sujeitos escolhidos e o material também, fomos para a prática. Dividi o trabalho em 6 horas/aulas de 45 minutos cada aula. Nos três primeiros tempos das aulas fiz o procedimento acima citado e logo após entreguei um questionário de sondagem com o objetivo de verificar com que frequência eles leem, o que leem, para que serve um livro para eles entre outras. Em seguida dei para cada aluno, uma fotocópia do material, que seria trabalhado com eles; a primeira parte do material falava sobre a vida e obra da autora e segunda sobre a obra escolhida. Dando continuidade ao trabalho, comecei perguntando se eles já tinham lido algum autor paraense, todos, sem exceção, responderam que não e muito menos tinham ouvido falar em Eneida de Moraes

Depois da leitura e reflexão sobre o texto, a etapa seguinte é fazer uma análise mais minuciosa da recepção literária do texto de Eneida de Moraes, a partir das gravações feitas com esses alunos.

Impressões iniciais sobre a autora:

em relação ao conhecimento do autor, nenhum aluno, sem exceção, conhecia a autora e tão pouco outro escritor paraense. Quase em coro responderam que não. Nesse ponto já podemos perceber a ausência de trabalhos de leitura com textos amazônicos.

Impressões iniciais sobre a obra:

os alunos não sentiram dificuldades de leitura, em alguns momentos desconheciam algumas palavras, mas pelo que notei, não afetou o entendimento na leitura. Como podemos ver na resposta da A1/:

Eu gostei, achei muito interessante a parte que ela fala, né do São João, de como era antigamente pra hoje, né? Lá no Rio de Janeiro que era muito barulhento, não tinha aquela... Não viviam muito em família, pulavam fogueira...Lá não tinha tudo isso!

Em relação ao local da narrativa:

Perguntei onde se passava a história, e ao tipo de narrador encontrado no texto:

A1: Dá pra entender bem!

A2: Ela fala do São João carioca e o outro momento é Belém. Ela fala dos cheiros....

A1: Narrador personagem... É a própria Eneida que escreve, ela fala muito de São João e de outros santos!

Ainda sobre o texto, perguntamos sobre a relação da autora com os santos:

A1: A relação dela com São João era mais...

A2: De Santo Antônio ela nunca precisou!

A3: Eu acho assim, professora, .que ela acreditava mais em São João, né? Ela tinha fé, ela acreditava mais em São João que pudesse ajudar ela...Ela fala que foi o primeiro amor da vida dela!

A4: É porque ela convivia mais com São João desde a sua infância, ela diz que nunca amanheceu uma manhã de 24 de junho sem estar convivendo com ele...Com São João!

A5: As histórias que ela ouvia desde criança e ela começava a acreditar e dos outros não! Nunca ouvia falar. É igual assim, os evangélicos, os que nascem, o pai e a mãe evangélicos, eles sempre ouvem falar em Jesus, em Deus, nos santos ele não acreditam, e acho que com ela foi assim, cresceu nesse mundo ouvindo falar de São João!

Sobre suas vivências e sobre o banho de cheiro descrito no texto: perguntamos se eles já tinham ouvido falar sobre os ingredientes desse banho, e se tiveram alguma oportunidade de tomá-lo:

A1: Já! Eu já usei perfume, a planta não conheço!

A2: Pathcholin... No meu interior tinha, agora vai começar a aparecer...

A3: Ah! É aquele negócio de quadrilha!

Sobre suas lembranças:

com o intuito de provocar as lembranças, pergunto sobre os sentidos usados pela autora, e se em algum momento de suas vidas pularam fogueira

A1: A audição!

A2: Não, o olfato, o cheiro! Para que a gente sinta o cheiro! Às vezes eu sinto o cheiro que me lembra quando eu era criança!

A3: Comigo é cheiro de chuva! Eu lembro quando eu ia tomar banho na chuva, quando eu era criança, eu ficava mal...

A4: O perfume alma de flores eu lembro do meu avô que já morreu, aonde eu sinto eu lembro dele!

A1: Já! Aqui mesmo, mas eu não pulei só vi!

A2: Agora que não mesmo, que tudo isso tá acabando por causa da nova geração!

A3: Essa nova geração já não tá ligando pra cultura, os pais não incentavam e também alguns deles não passaram por isso.

A4: A internet! Só quer saber da internet, querem outras coisas que é melhor do que pular quadrilha.

A5: Mas esse negócio de fogueira, professora, pra outros estados tem!

A3: Mas nós estamos falando daqui! E essas perdas são negativas, porque tá perdendo identidade, um pouco!

Percepção do lugar:

Pergunto se eles ainda percebem, no seu próprio município, se ainda apodemos encontrar algo que demonstre a identidade local, a cultura local:

A2: Aqui tem o festival do açaí, mas não é, mas como antigamente, não é a mesma coisa, antes tinha o cordão da borboleta, o boi!

A2 Igual no texto, eles tinham a cultura deles, eles valorizavam a cultura, eles pulavam fogueira, valorizavam mesmo e hoje não, eles não estão valorizando, eles estão perdendo. Aqui na cidade, não tem fogueira, ano passado não teve derrubada do mastro, barraquinha de pipoca...

A3: Às vezes tem pouca comida típica, e hoje ainda tem a quadrilha, a comida e o bingo!

Para fazer uma reflexão sobre o ato de lembrar, pergunto se para eles isso faz bem:

A1: Faz, faz bem.resgatar!

A2: Quando eu lembro da minha infância, só é coisa boa, naquele tempo era bom, quando eu era criança eu não fazia nada, hoje em dia é só problema! Agora tem que arrumar a casa, fazer comida, tomar conta do namorado!

A3: Eu ia muito pra casa do meu avô lá no interior, e andava de casco!

Lembranças da autora x lembrança dos alunos:

Na seguinte pergunta sobre as lembranças da autora e as coisas vividas por eles próprios, pergunto se tem algo parecido:

A1: Mais ou menos, acho mais pro meus pais, talvez eles se lembrem mais!

A2: A minha mãe pulou fogueira no tempo dela, hoje não tem mais!

O que se vive hoje:

Questionei se o São João vivido por eles hoje, é bom:

A1: É!

A2: Eu acho que antigamente era melhor, esse ano passado ficou bom, teve mais brincadeira, as pessoas, as pessoas já não sabem disso, hoje é só quadrilhas, os brinquedos, antes tinha a barquinha!

A3: Hoje é só chapéu mexicano, a barquinha fica parada!

5. Conclusão

Para um trabalho dessa natureza acredito não haver muitos pontos finais e conclusões fechadas, trago algumas reflexões acerca do que foi feito, e do que sentimos no decorrer dessa pequena parcela de contribuição a favor de mais trabalhos de inserção da literatura amazônica em sala de aula. Acima de tudo está um interesse maior, ajudar, contribuir de alguma maneira para a formação de um aluno leitor, que a partir de suas conclusões saiba compreender e fazer suas próprias críticas. Convidar esse aluno a ir mais além de suas interpretações comuns não é tarefa fácil, mas é possível. Podemos perceber nesse trabalho que realmente um texto tem lacunas para que o leitor possa assim fazer novas leituras.

Aqui, podemos perceber os leitores em quase todo os instantes, buscaram suas experiências vividas em seu contexto social ou familiar para interagir com a obra. Dessa forma é perceptível, certa intimidade entre leitor e obra, de maneira que em sua maioria os alunos leitores, passaram ou já ouviram falar sobre o que a autora rememora em sua crônica.

Como profissionais, por outro lado, temos que olhar com mais carinho para nossa prática e avaliarmos com seriedade, para que não sejamos meros sujeito “donos da verdade”, mas que deixemos nossas “verdades” serem abaladas, cutucadas para que tenhamos um pouco mais de consciência da nossa importância como colaboradores na construção de

muitos outros novos leitores no mundo, “nós pensamos somente a partir daquilo que nos é lançado por outros [...] sem o outro não há sujeito”. (PETIT *apud* ROUXEL, 2013, p. 24)

Para Regina Zilberman (2004, p. 55) “a consciência produtora cria um mundo como sua própria obra”, assim sendo a leitura um caminho para a busca da identidade do sujeito:

Ler assume hoje um significado um significado tanto literal, sendo, nesse caso, um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob este duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação, e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alagando o alcance de suas investigações. (ZILBERMAN, 2004, p. 6)

Dessa forma percebemos então, a importância de se ampliar as discussões para o trabalho com literatura nos espaços formais de ensino, aqui em específico a literatura de expressão amazônica, para que a leitura torne esse indivíduo efetivamente participativo de uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- FARES, Josebel Akel et al. *Texto e pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos*. Belém: Cultural CEJUP, 1992.
- _____. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. *Revista Cocar*, Belém, vol. 7, n. 13, p. 82-90, jan.-jul. 2013.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- NUNES, Paulo. *Literatura paraense existe?* 2008. Disponível em: <<http://escritoresap.blogspot.com.br/2008/01/artigo-do-professor-paulo-nunes.html>>. Acesso em: 12-08-2017.
- PANTOJA, Edilson. *Não existe uma literatura paraense?! 2011*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/162328255/nao-existe-uma-literatura-paraense-edilson-pantoja>>. Acesso em: 05-08-2017.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: _____. *Leitura de literatura da escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

**A LITERATURA ENTRE FRONTEIRAS:
UM ESTUDO PELA PERSPECTIVA SEMIÓTICA DE GREIMAS**

Ricardo Santos David (FCU)

ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

Partimos da ideia de que a semiótica greimasiana ajuda o leitor a entender o universo narrativo, neste artigo pretendemos fazer uma breve análise, visando a depreender o processo de valorização criativa, temática e figurativa na construção de narrativas literárias produzidas em zona fronteiriça por literatas de uma poética aqui denominada de literatura fronteiriça. Integram nesse estudo algumas propostas literárias que se desenvolvem tanto na fronteira brasileira, como na fronteira boliviana. A análise tem como base a semiótica francesa de Algirdas Julien Greimas. Focalizamos, portanto as obras da fronteira, América Latina; Brasil-Bolívia, com um olhar sobre o ficcional fronteiriço como instrumento facilitador do entendimento desta literatura de fronteira e suas conexões significativas.

Palavras-chave:

Semiótica francesa. Literatura de fronteira. Identidade. América Latina.

1. Introdução

Preliminarmente, vale destacar a importância do tema pesquisado. Faz-se necessário esclarecer que a integração política, econômica e cultural entre países latino-americanos sempre despertou interesse, além de ser meta nas relações internacionais. Entretanto, ao que se refere ao estudo de interfluxos da produção literária fronteiriça, de modo geral, parecemos, ainda, muito tímido.

Comumente, assistimos a discussões em torno da literatura, de forma generalizada, mas ao que se refere à literatura fronteiriça, pouco se tem abordado, considerando que, nos estudos contemporâneos, as relações entre o saber literário e os outros saberes são particularmente complexas e vão requerer do crítico certos entendimentos geopolíticos que permitam estabelecer aberturas interpretativas para, o que, aqui, de antemão, definiremos como uma “primeira aproximação”.

Esta “primeira aproximação” com o texto fronteiriço, geralmente, não costuma ser tarefa simples, pois, **requer, inicialmente, um conhecimento** considerável sobre a região. Em segundo lugar, um aprofundamento no discurso histórico, considerando que a memória da humanidade, de, a origem e evolução da sociedade, seu auge e decadência, os feitos e

a trajetória de personagens ilustres, os antecedentes, e até situações contemporâneas do homem são temas históricos, parte fundamental da cultura individual e coletiva, que são conservados nos arquivos da história desta fronteira.

Entende-se, ainda, que, em cada período literário, são atribuídas à literatura de fronteira funções distintas, condizentes com a realidade cultural e, portanto, social, da época. Assim, a linguagem *literária fronteira* assume aspectos de representação e demonstração identitárias, ou seja, reflete uma identidade nacional, evolui proporcionalmente, ganha diversas “roupagens”. Nessa perspectiva, vê-se, então, que o sistema literário fronteiro se organiza em torno da problemática da identidade nacional, fortalecida na ideia de “pertencimento” a uma nação. Essa função é que possibilita ao *indivíduo* o *reconhecimento* da realidade que o norteia.

Em terceiro lugar, sabe-se que a literatura fronteira, assim como a literatura de forma geral, está ligada à demonstração do real, assumindo funções enquanto fruidora da arte narrativa. Antonio Candido (1972), em *A Literatura e a Formação do Homem*, identifica três funções exercidas pela literatura, as quais são denominadas de humanizadoras: a psicológica, a formadora e a social. Esta primeira função tem ligação estrita com a capacidade e necessidade que o indivíduo tem de fantasiar através dos devaneios.

Conforme Antonio Candido, as fantasias expressas pela literatura, no entanto, têm sempre sua base na realidade, nunca são puras e, é justamente, através dessa ligação com o real, que a literatura passa a exercer sua segunda função: a formadora. Entretanto, para Antonio Candido, “a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial”, “ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela” (CANDIDO, 1972, p. 805). Assim, a literatura atua como instrumento de formação do homem, exprimindo realidades que a ideologia dominante tenta, por vezes, esconder.

Para Antonio Candido, a literatura não corrompe nem edifica, mas, humaniza em sentido profundo, por que faz viver (op. cit., p. 806). Desta forma, identifica-se a terceira função da literatura que diz respeito à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária: a função social.

Essa última função possibilita ao indivíduo, segundo Antonio Candido, o reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional. Contudo, pode, por vezes, causar uma falsa im-

pressão, construindo um reconhecimento errôneo, na visão do leitor, quando este não reconhece a realidade e não participa diretamente dela. Dessa maneira, o leitor que não participa da realidade fronteiriça, nem reconhece a história em que a personagem está inserida, e atua, apenas, como observador, reconhece somente a realidade de seu próprio mundo como verdade absoluta, não interpretando adequadamente o produto ficcional. Desta forma, essa função pode causar a integração do leitor ao universo vivencial das personagens fronteiriças retratadas, quando expressa de maneira fidedigna sua realidade vivencial. Isso causa uma maior integração entre leitor e personagem, que culmina na identificação de uma realidade que não é a de quem lê, e, por sua vez, que faz parte de uma cultura fronteiriça própria, diferente daquela da qual, muitas vezes, o leitor participa. Essa integração faz com que o leitor integre a realidade da obra de fronteira às suas próprias experiências pessoais.

Sobre a ideologia dominante, denominada de rede de poder, pode-se destacar que para Michel Foucault (1993) não existe no singular, mas muitos poderes ou formas de dominação, que são sempre locais e regionais. Possuem sua própria modalidade de funcionamento e são todas formas heterogêneas de poder. Isto é, o poder não se exerce territorialmente só de cima para baixo, dos altos escalões territoriais para baixo, mas a estrutura do poder baseia-se também no poder que emana dos escalões inferiores.

Consequentemente, poderíamos afirmar que, na visão desse autor, o poder, na literatura fronteiriça, poderia ser também heterogêneo. Ratifica Luis Manuel da Silva Lavoura (2009) que o poder circula, não é localizado em lado algum, exerce-se plenamente em rede.

Coincide destacar que

o poder visa o controle e a dominação sobre os homens e sobre as coisas. O território não é menos indispensável, uma vez que é a cena do poder e o lugar de todas as relações. O território é um trunfo particular, recurso e entreve, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo. (RAFFESTIN, 1993, p. 58)

É, por isso, o poder exercido por pessoas ou grupos, que define um território. Percebe-se que para Claude Raffestin, território e poder estão simetricamente relacionados. Assim, o sentimento nacionalista de fronteira deve ser analisado paralelamente ao processo de territorialização proposto por Claude Raffestin que não se restringe apenas à apropriação física, material, mas também imaterial ou simbólica: “a imagem ou modelo, ou melhor, toda construção da realidade, a representação sobre o

território, é um instrumento de poder e isso desde as origens do homem”. (RAFFESTIN, 1993. p. 145)

De qualquer modo, abordar literatura de fronteira, em especial a literatura desta fronteira Brasil-Bolívia, é expressar-se em estudos identitários, frutos de fluxos constantes que as atravessam, para desvendar as personagens, muitas vezes, derivadas de conflitos de classe, e de tensões étnicas; presentes no território latino.

Certo é que as fronteiras e os limites entre o saber contido na literatura de fronteira, em suas relações com as teorias disponíveis e aquelas a serem ainda pensadas, não deixam de ser circunscritos pela velha relação entre as correntes textualistas e as influências contextuais percebidas no âmbito de uma obra literária. Ainda assim, no caso da produção ficcional produzida nesta zona fronteiriça, convém destacar alguns aspectos relevantes, que lhes são peculiares.

Desse jeito, em um primeiro momento, percebe-se que os estudos que relacionam a literatura fronteiriça Brasil-Bolívia devem ser norteados por duas concepções: a da história cultural e da história social de cada região. Agora, vale, aqui, salientar que não se trata de analisar as obras com visão totalmente histórica, afinal, o discurso histórico produz interpretações das informações ou conhecimento do passado que dão tratamento narrativo ao fato para que se percebam seus referentes como fenômenos distintivamente "históricos".

Finalmente, de acordo Benedetto Croce *apud* Paul Sutermeister (2009), onde não há narrativa, não existe discurso distintivamente histórico. Não obstante, deve-se recorrer à história com o intuito de compreender a realidade em que os autores fronteiriços estão incluídos e, posteriormente, analisar com base nas teorias da literatura.

2. Literatura, identidade nacional e patriotismo

2.1. A fronteira brasileira

Pensar a formação da identidade nacional na literatura fronteiriça com os mesmos critérios que explicam a formação da literatura nacional ajuda a explicar o sentimento de “missão” que marca desde os primeiros autores até os mais modernos (SILVA, 2007, p. 121), visto que, o nacionalismo crítico, desde o início da literatura brasileira, constituiu fator de

eficácia estética e, para crítica, foi recurso ideológico compreensível em uma “fase de construção e auto definição” (CANDIDO, 1981).

Procura-se, logo, uma análise literária fronteiriça, desde uma reflexão na questão do nativismo, sentimento de amor pelo país, do patriotismo, o amor pela nação, a partir dos habilidosos artistas do verso memorialista, de um passado histórico, dos nacionalistas regionalistas, da exaltação da natureza pátria, até os neonacionalistas, em suas múltiplas facetas, repletos de coloquialidades desarticuladas, sem arcaísmos, sem erudições, que refletem esse espírito nacional de fronteira.

Desta forma, a literatura da fronteira brasileira se apresenta, pelo nativismo, o sentimento de amor pelo país, feito pela exaltação da natureza pátria, como em Alexandre Pedro de Medeiros (1967) “e Corumbá surgiu, por sobre a terra branca... entre o verde dos montes, no alto da barranca...”, e como em D. Aquino Corrêa (1917) “Corumbá... a deusa Vênus... flor do lindo Pantanal bravio, tão bela és tu que o teu selvagem rio... dá longas voltas, por que, ao menos, possa contemplar teu mimoso casario...”, associado ao próprio patriotismo, amor pela nação, por meio dos artistas memorialistas, dos regionalistas, como em Carlos Vandoni de Barros (1934) “Um pedaço de chão agreste e altivo, neste extremo da Pátria soberana, assim és, Corumbá, qual marco vivo, consciente da missão, honrosa e ufana!”, como em José de Mesquita (1919). “Dois anos de tristeza e de opróbrio curti a infeliz Corumbá, em poder do estrangeiro”, como em Renato Báez, este que, distante de poeta e ensaísta, destacou-se como grande historiador, com inúmeras obras publicadas, inclusive, de outros autores da região, até os supracitados, ou como em Otávio Gonçalves Gomes, poeta panteísta, divulgador dos guaicurus, e sua obra “Onde Cantam as Seriemas”, até os neonacionalistas, que, paradoxalmente, ofuscam e refletem profundas crises sociais, financeiras e econômicas e, repletos de coloquialidades desarticuladas, sem arcaísmos, sem erudições, como Ulisses Serra em “Camalotes e Guavirais”, Lobivar Matos em “Sarobá” e “Areôtorare”, e em Manoel de Barros, um dos principais poetas contemporâneos da fronteira brasileira sul-mato-grossense, que juntos refletem a montanha de preconceitos arcaicosos no âmbito desse espírito nacional de fronteira.

Nesta ocasião uma poesia tipicamente modernista, com linguagem simples e de fácil compreensão, sem métricas, sem rimas, sem exaltações, ora pela própria desconstrução *da linguagem*, do niilismo, e da descontextualização, características *da* poesia pós-moderna e que significam revolução, corte, ruptura, *reflexo de* um mundo *em* caos, ou seja, *a*

redução de tudo a nada, numa descrença absoluta, a literatura desta fronteira segue tecendo marcas peculiares que refletem sua identidade nacional fronteiriça.

Desse jeito, por meio do estudo desse território, lugar de todas as relações, e, é claro, das territorialidades, surge à compreensão do sentimento nacionalista de fronteira que, por sua vez, é gênese da essência literária nacional fronteiriça, incorporada ao localismo, economia, política, etnia e cultura.

Condiz destacar que este artigo se propõe a um estudo referente à conformação de identidades fronteiriças, frutos de multiculturalismo e transnacionalização, alimentada dos fluxos migratórios constantes que atravessam essa fronteira e seus reflexos na literatura.

A zona fronteiriça se caracteriza por uma mescla de culturas e de identidades. *“La frontera es una gramática abierta, um texto inconcluso que se elabora desde múltiples miradas y acepta muchas lecturas”* (ARCE, 2000). É uma porta de vai-e-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada. (SANTOS, 1994)

Assim, é necessário ler as narrativas poéticas da literatura de fronteira conferindo a devida atenção à oposição entre seu plano de conteúdo, que está relacionado aos valores histórico-social devidamente figurativizado e tematizado, e seu plano de expressão, que se relaciona à realização estética, atentando à utilização estratégica dos recursos que irão produzir os efeitos de sentido desejado pelos autores fronteiriços.

3. Literatura, panorama histórico, um breve relato da América Latina

3.1. A fronteira boliviana contextualizada

Em relação à literatura da fronteira boliviana, não se deve delimitar ao departamento de Santa Cruz, apenas pelas cidades de Puerto Suarez e Puerto Quijarro, pois, apesar de serem ricas em cultura, pouco se pode encontrar em literatura escrita. As tradições são preservadas, em parte, pela tradição oral.

Aqui se confirma a dificuldade histórica em adentrar nos estudos literários da região. Não obstante, sabe-se que ela se originou, verdadeiramente, pela *“Guerra del Chaco”* (1932-1935), e pela Revolução de 1952 que destacaram aspectos particulares no indigenismo local. Assim,

teve seu maior desenvolvimento no último século, conforme afirma Gabriel René Moreno, importante crítico literário boliviano, que registra ser “*a partir la Guerra que se produce um movimento cultural generalizado*”.

[...] la producción literaria de Bolivia es muy reciente, si consideramos que es a partir de la Guerra del Chaco que se produce um movimiento cultural generalizado, que se traduce por uma obra no solamente abundante, sino mejor inserta em la problematica social y política del país. (MORENO, 1864, p. 177)

Entretanto, até o fim do século XIX, a literatura boliviana se reduzia a alguns ensaios escritos, em sua maioria, escritos “*por los hombres de estado*”. Além disso, na Bolívia, o acesso à educação escolar sempre foi privilégio dos “*blancos*”, ou quando muito, dos “*cholos*”, ficando a maior parte da população, os índios, excluídos do sistema escolar. Pronatamente, não se poderia esperar que a literatura tivesse grandes manifestações fora dos círculos do poder.

Assim, entre as obras de autores bolivianos, entretanto, destacamos “*Juan de la Rosa. Memoria del último soldado de la independencia*” de Nataniel Aguirre, grande escritor de novelas históricas, que tem por tema “*las guerras de la Independencia*”, e apresenta-se, então, como um relato testemunhal. Seguidamente, salientaremos “*Raza de Bronce*”, um “alegato” realista, sem lugar para idealizações e eufemismos, em favor do índio explorado e reprimido pelos latifundiários, no qual apresentam vocábulos de origem aimará, posteriormente explicitados na própria obra, e “*Pueblo Enfermo*” obra que atribui ao mestiço à culpa de todos os males do país, ambas de Alcides Arguedas. Salienta-se que os ideais bolivarianos de unidade continental aparecem reafirmados como devaneios oníricos, pois esse ódio ao mestiço, “*usurpador de los privilegios*”, também é encontrado em outros autores indigenistas bolivianos, admiradores de “*la pureza de la raza*”.

Percebe-se que essas obras refletem o desejo dos autores bolivianos de conduzir os leitores a um plano extraliterário, camuflando a recriação e a interpretação muito particular desse universo desigual. A denúncia da exploração dos índios, no campo literário fronteiriço da Bolívia, expõe uma fermentação social profunda ao mesmo tempo em que ajuda a repensar movimentos e lutas sociais, ou seja, os problemas humanos dos grupos desprotegidos.

Desta maneira, a linguagem usada nas obras é um elemento importante na tentativa de apreensão da realidade. Em grande parte das narrativas, utiliza-se a linguagem que mais se aproxima da falada pelas ca-

madas médias e populares e que se afasta do formal, em busca daquela que representa com fidelidade a índole mais profunda.

4. *O panorama da semiótica da literatura de fronteira.*

4.1. **Brasil e América Latina: fatos políticos, históricos e culturais**

Sabe-se que as imagens e os símbolos, ao longo da história, têm exercido um papel fundamental na vida do homem, haja vista que lhe possibilita expressar-se de forma racional ou através do inconsciente. “O símbolo revela certos aspectos da realidade — os mais profundos que ficou na memória que desafia qualquer outro meio de conhecimento” (ELIADE, 1996). Em relação às obras fronteiriças Brasil-Bolívia, não é diferente, estas também são carregadas de símbolos e imagens a fim de reconstituir a história de região. Além de enriquecer, estilisticamente, a narrativa de fronteira, com uso de tais elementos simbólicos, a obra reflete a notabilidade de criação artística inovadora.

Assim, a criação artística fronteiriça, evidenciada tanto na forma de articular as palavras, renovando a linguagem, lançando neologismos, incluindo outras línguas, inclusive indígenas, em seus textos, como na maneira de ultrapassar o mundo utilitário, e adentrar ao mundo do “maravilhoso” e da magia, revela as identidades nacionais, ao mesmo tempo em que rememora entidades e fatos políticos, históricos e culturais.

Sabe-se que em Algirdas Julien Greimas (1973), o signo não é definido como tal, ou seja, ele não apresenta nenhuma terminologia que possa representar o conjunto das significações, como fizeram Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Peirce, Francisco da Silva Borba ou Mikhail **Bakhtin**. Mas, apesar de não apresentar um “rótulo” para designar o significante e o significado, criados por Ferdinand de Saussure e aperfeiçoados pelos semiotistas ulteriores a ele, Algirdas Julien Greimas coloca duas terminologias, dentro de um conjunto abstrato, quando presuppõe a inexistência de um sem o outro.

Portanto, se o significado não é possível sem o significante, eles se “inter-relacionam”, completam-se. Percebe-se em Algirdas Julien Greimas uma manifestação figurativa e uma não figurativa, esboçando a diferenciação entre tematização e figurativização. A diferença entre as duas, para ele, reside no fato de que o não figurativo é considerado abstrato e definido por sua baixa densidade sêmica, enquanto o figurativo é

concreto e definido por uma densidade sêmica maior. Aponta-se, então, para o fato de que concreto poderia ser o semema cujos “semas a partir dos quais a denominação se constrói dependem do mundo das qualidades sensíveis”.

Para Algirdas Julien Greimas, há duas classes de textos: os figurativos e os não figurativos. Exemplifica-se esse fato dizendo que a poesia forma a forma figurativa, enquanto as teorias estéticas manifestam-se de maneira não figurativa.

Após esses esclarecimentos, pode-se compreender que analisar as ficções fronteiriças é, antes de qualquer coisa, desvendar o figurativo. Mas, as teorias de Mikhail Bakhtin é que nos possibilitam reconstituir concepções literárias a partir de uma visão totalizante da realidade, compreendendo o sujeito como um conjunto de relações sócio históricas, considerando que, nessas regiões fronteiriças, a linguagem literária possui infinitas possibilidades, o que na reflexão bakhtiniana, refletem os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, e uma sociedade.

Para Mikhail Bakhtin, a consciência, então, é engendrada pelas relações que os homens estabelecem entre si no meio social através da mediação da linguagem (BLANCK, 1996). Mikhail Bakhtin, ainda, desenha uma sociologia do discurso, chamando a atenção para o fato de que o discurso verbal, em qualquer esfera da vida, não pode ser compreendido fora da situação social que o engendra, não existindo isoladamente na medida em que participa do fluxo social em um constante processo de interação e troca com outras formas de comunicação. (BRANDÃO, 1997)

É inegável que, os caminhos da análise das práticas de linguagem fronteiriça refletem, num ir e vir entre discursos artísticos e cotidianos, a história, a cultura, a vida e o conhecimento compartilhado dos participantes, e dos contextos sociais nos quais estão inseridos, suas construções identitárias situadas sócio-historicamente no universo da fronteira. Desta maneira, os literatas nacionalistas brasileiros realçam o tamanho e a beleza do território, o desenvolvimento econômico do país comparado com os outros países vizinhos, e o privilégio desse fato.

Todavia, passam a fazer “germinar”, nas obras, estrangeiros decadentes, bêbados, prostitutas, maltrapilhos e loucos, como o lunático Mário-pega-sapo, “habitante de uma draga abandonada à beira do rio”, presença constante nas obras manoelinas. Também presentificam as obras de autores fronteiriços, as Lavadeiras, mulheres conformadas, que apa-

nham dos maridos, dos vagabundos, que bebem cachaça nos boliches e, espancam seus filhos, ou ainda, o Pequeno Engraxate risonho das mãozinhas pretas por trabalhar bastante pra ganhar dinheiro, personagens lobi-varianas, ambos grandes autores da fronteira brasileira.

Desta maneira, mergulhar nesse estudo semiótico é poder desvendar os “pobres-diabos”, personagens como Bola Sete, Maria-pelego-preto etc. “Todos bêbados ou bocós”, nos quais os autores expressam toda sua identidade nacional.

5. Considerações finais

Em vista disso, é importante dizer que é na história da existência humana, repleta de símbolos, que o autor fronteiroço expressa suas imagens, que, muitas vezes, substituem as palavras ou dão-lhe outros sentidos, falam mais alto, representam muito mais do que a personagem e representam sua própria identidade por meio da palavra.

Deve, o leitor, então, analisar as imagens, os símbolos e suas representações através dos personagens, revelando suas identidades fronteiriças, relacionando-os aos fatos ocorridos na história da região. Mesmo assim, salientamos, aqui, que essas reflexões iniciais, ainda que embrionárias, e visam a retratar paradoxos e encontros característicos da evolução semiótica da literária nesta fronteira, tendo como base o estudo de signos específicos, América Latina em questão.

Considera que as fronteiras entre países são espaços de trocas e de fragmentações culturais e a orientação axiológica do escritor determina o seu *corpus* literário. A semiótica do grego *semeiotiké*, arte dos sinais: ciência dos signos e da semiose, quer dizer, do processo de significação na natureza e na cultura, aqui, nos ajuda ao estudo das representações das coisas e seres do mundo presentes na mente do autor de fronteira, auxiliando-nos a, assim, a interpretar as personagens, as mensagens e os objetos.

Ainda assim, compreender o alcance literário fronteiroço é ir mais além, e perceber os enredos literários da diferença e na diferença fronteiriça, o que, certamente, podem ser uma das chaves para se desvendar o universo literário da fronteira Brasil-Bolívia, ou seja, a gênese literária nacionalista de ambas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, José Manuel Valenzuela. Al otro lado de la línea. Representaciones socioculturales en las narrativas sobre la frontera México-Estados Unidos. *Revista Mexicana de Sociología*, México, vol. 62, n. 02, p. 125-149. abr./jun.2000

BÁEZ, Renato. *Corumbá: figuras e fatos*. Bauru: Tip. e Liv. Brasil, 1964.

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

BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão*. Rio: Civilização Brasileira, 1990.

_____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Memórias Inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. (Org). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 24, n. 09, p. 803-809, **1972**.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel, *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2007 [1979].

LAVOURA, Luis Manuel da Silva. *Poder e subjetivação segundo Foucault e Deleuze*. 2009. (Dissertação de Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea). – Faculdade de Letras/Universidade do Porto.

MATOS, Lobivar. *Areôtorare poemas boróros*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1935.

_____. *Sarobá: poemas*. Rio de Janeiro: Minha Livraria Editora, 1936.

MORENO, Gabriel René. *Introducción al estudio de los poetas bolivianos*. Santa Cruz de la Sierra: [s.n.e.], 1864.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, vol. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1994.

SERRA, Ulisses. *Camalotes e guavirais*. 2. ed. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1989.

SILVA, Rosana Rodrigues da. A poesia mato-grossense na mira do historiador, crítico e poeta Rubens de Mendonça. *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*, vol. 9, p. 117-124, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24806/18187>>.

SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 97, p. 43-48, jun.2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7102/4141>>. Acesso em: 17-09-2010.

A MAGIA DAS BENZEÇÕES E SUAS VOZES

Celina Gontijo Cunha (UFOP)

celgontijo@yahoo.com.br

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

Abordando outras áreas do conhecimento, tais como a Antropologia e Sociologia, esta pesquisa perpassa por caminhos da cultura, da religiosidade e da medicina popular, na tentativa de compreender a origem, formação e permanência dessas práticas. Nesse sentido, o estudo das manifestações da linguagem é intimamente ligado aos fenômenos sociais, históricos e culturais. O nosso objeto de estudo, as benzeções, têm a oralidade como carro chefe para o repasse de seus saberes e, em se tratando da língua falada, que está em constante movimento, foi possível constatar o importante papel que a linguagem exerce enquanto práticas socioculturais. No universo das benzeções, a linguagem ganha ainda mais um elemento além do seu caráter vivo e dinâmico, já que ela é ali manifestada muitas vezes como algo não vocalizado, através do silenciamento, no ato da prática da benzeção, quando é estabelecido o diálogo com Deus, no intuito de se obter a cura. Dessa forma, o estudo da oralidade se torna bastante complexo, por conceber um diálogo que, quase na totalidade das vezes, é inaudível as demais pessoas envolvidas no rito, o que nos leva a pensar em uma estrutura linguística que é socialmente estabelecida, adaptando-se ao meio social em que ela acontece, levando a produção de sentido, mesmo quando a palavra não é de fato vocalizada. Essa pesquisa se propõe a analisar as rezas de cura populares inseridas no contexto das práticas de benzeção, considerando-se a tradição oral e o rito no processo de interacional social. Para tanto, iremos percorrer por outras áreas do conhecimento, que estão atreladas a oralidade e que se fazem presente dentro do universo das benzeções, tais como a cultura popular, a religiosidade popular, a medicina popular, na intenção de compreender, as relações interpessoais estabelecidas, que mantêm a tradição ainda atual e que fazem da benzedeira um agente social do seu meio.

Palavras-chave: Benzeção. Cura. Cultura popular. Sociolinguística.

1. Introdução

Por ser a benzeção uma prática social que abarca várias outras áreas do conhecimento, considerada como uma manifestação da cultura popular que dialoga com o hibridismo religioso e com os conhecimentos da medicina popular, para falar sobre o tema, iremos, de forma sucinta, considerar tais especificidades com a finalidade de compreender as benzeções como uma prática social ancestral e ao mesmo tempo contemporânea.

2. *A religiosidade popular*

É no catolicismo oficial que se originam as rezas que também são usadas no catolicismo popular, que surgiu na necessidade de sanar males, através da força que carregam as palavras sagradas capazes de levar a cura. Vale salientar que as benzeções não devem ser consideradas apenas como uma derivação estrita do catolicismo, uma vez que elas dialogam com várias outras vertentes culturais, tais como as práticas indígenas e afrodecendentes, sendo ela uma prática imersa no hibridismo religioso.

No que diz respeito à possível origem de formação dessas práticas, Erisvaldo Pereira dos Santos, nos traz à luz a relação existente entre as religiões de matrizes africanas e o catolicismo:

Não faltam histórias de senhores e senhoras de engenho que buscavam ajuda dos curandeiros africanos. Muito mais do que no terreiro de umbanda, onde as pessoas vão buscar ajuda, essas relações entre o africano escravizado, a ancestralidade africana, o catolicismo antigo e as referências identitárias dos afrodescendentes se fazem presentes na Festa do Reinado de Nossa Senhora do Rosário. (SANTOS, 2015, p. 145)

A passagem de oficial para popular é intrinsecamente ligado a fatores culturais de um povo, que na ausência de outros recursos (financeiros, assistência médica), usando seus conhecimentos empíricos, a fim de sanar males e proporcionar a cura, foi surgindo então o que chamamos hoje de benzeções.

Popular porque não se aprende as rezas de cura na igreja, elas não são ensinadas pelos padres, bispos e as maiores hierarquias do catolicismo oficial. Popular porque essa prática nasceu da necessidade de um povo, que começou a mesclar conhecimentos de religião e medicina popular (o manuseio com ervas e plantas medicinais) em benefício da comunidade, na tentativa de estabelecer a ordem e sanar males da população a qual fazem parte.

Segundo Guenter Paulo Suess (1979):

[...] o catolicismo popular origina-se do desnível entre o catolicismo oficial e o catolicismo do povo simples, pois esse mantém, em sua prática religiosa, os traços culturais próprios do seu meio e que nem sempre são idênticos aos conceitos e à doutrina do catolicismo oficial. (SUESS, 1979, p. 26)

A religião é um dos nortes da cultura popular. É através dela que pessoas se encontram e se relacionam, trocam experiências e se ajudam mutuamente. A religião, principalmente no contexto de pequenas vilas, está intimamente ligada à função sociocultural do lugar, permitindo en-

contros, o que proporciona convivências e vínculos. Dessa forma, podemos afirmar que, independente da vertente religiosa, sendo ela oficial ou popular, o discurso religioso sempre nos remete ao sagrado.

2.1. As benzeções sob a ótica dos estudos de cultura popular

Entendemos por cultura popular todos os saberes de determinados grupos sociais que se manifestam através de diferentes vertentes, tais como a culinária, a música, a dança, o esporte e às crenças religiosas. A cultura popular é então uma manifestação dos costumes e tradições de um povo, e tem como carro chefe a tradição oral para o repasse de seus saberes.

De acordo com Nestor Canclini (1997), a cultura popular, para melhor denominar o termo e fugir do seu sentido pejorativo, ligado majoritariamente aos meios sociais desprivilegiados, deve ser concebida aqui como uma cultura híbrida, onde existe a possibilidade de pensar em uma realidade social e cultural multifacetada.

O estudo sobre a cultura e a prática das benzedeiras é um saber da tradição oral que dialoga com a cultura popular, com o sincretismo religioso, com a fé, com o dom, com simbolismos imaginários etc. Adentrar nesse universo de saberes é um convite a conhecer e resgatar a memória de um lugar, transitando entre o essencial, simples e sutil da vida.

A cultura popular está intimamente ligada às questões da religiosidade, sob esse ângulo, Carlos Rodrigues Brandão (1980) nos traz importantes observações:

Talvez a melhor maneira de se compreender a cultura popular seja estudar a religião. Ali ela aparece viva e multiforme e, mais do que em outros setores de produção de modos sociais da vida e dos símbolos, ela existe em franco estado de luta acesa, ora por sobrevivência, ora por autonomia, em meio a enfrentamentos profanos e sagrados, entre o domínio erudito dos dominantes e o domínio popular dos subalternos. (BRANDÃO, 1980, p. 15)

Como dito anteriormente, a cultura popular conta com a oralidade para o repasse das tradições. É através da oralidade que a cultura de um povo é mantida e perpetuada. As benzeções fazem parte do universo da cultura popular que, invariavelmente abrange a memória social de um povo tendo a oralidade como seus pilares para o repasse dessa prática.

O termo cultura popular, que, de uma maneira geral e limitada, se refere às manifestações culturais de classes menos favorecida da socie-

dade, tem provocado reflexões questionando a presença do erudito que possa existir no popular que, longe de ter o mesmo prestígio social que a cultura erudita, está cada vez mais demarcando território, num impulso de manter vivos os costumes, crenças e memórias de um povo e, sobretudo de dar visibilidade, dar voz às identidades de diversas manifestações culturais. Roger Chartier (1995), ao falar sobre cultura popular, aponta que:

Nem a cultura de massa de nosso tempo, nem a cultura imposta pelos antigos poderes foram capazes de reduzir as identidades singulares ou as práticas enraizadas que lhes resistiam. O que mudou, evidentemente, foi a maneira pela qual essas identidades puderam se enunciar e se afirmar, fazendo uso inclusive dos próprios meios destinados a aniquilá-las. (CHARTIER, 1995, p. 4)

A cultura popular se mantém viva por ser readaptada aos contextos históricos e é ela, a maneira mais autêntica de representação de um povo e age também no âmbito individual, alimentando a identidade cultural do indivíduo, permitindo àqueles que estão à frente de algum movimento cultural, se identifique como guardião, mestres populares, agentes culturais que detêm conhecimentos específicos e legitimados pela comunidade a qual fazem parte. Rita Fabiana Arrais do Nascimento (2014) nos traz importantes considerações a esse respeito:

(...) a tradição é o próprio saber popular que apresenta emoldurado pela cultura, com noções particulares de tempo e espaço, de organização social, de valores, e de condutas que ordenam significados concretos as próprias regras da vida. (NASCIMENTO, 2014, p.10).

É pensando nesse contexto social em que se insere a cultura popular, numa dimensão que abrange tanto o plano individual quanto o coletivo, que propomos analisar os ritos das benzeções como uma importante memória social, existente através da oralidade, na perspectiva de uma memória viva, comunitária e coletiva.

2.2. A medicina popular

Graças à diversidade cultural, o Brasil se tornou um país cuja história foi sendo construída a partir de contribuições deixadas por diversos povos que por aqui passaram, deixando marcas relevantes na memória da nossa história. Assim, com o passar dos anos, foram surgindo outras maneiras de expressão da fé, como por exemplo, o ato de benzer. Nas cidades interioranas ainda é comum a prática da benzeção, quando se acredita que existe algum mal, físico ou psíquico que atormenta um consulente.

Quando se fala em religião e medicina popular é válido salientar as influências ocorridas na época da colonização que originaram o que hoje chamamos de benzeções. Herdamos dos índios os ensinamentos das ervas, usando-as como aliadas para afastar mazelas, assim como faziam os pajés. Dos africanos herdamos a cultura de cantar, festejar, dançar e cortejar nossos santos e festas com cores e alegria. Como influência portuguesa, temos a religião católica predominante no Brasil. O que não significa dizer que os ritos de rezas sejam então puramente a junção dessas influências, mas sim, considerá-las no sentido de contribuição para sua formação.

Por mais que as benzedeiras tenham absorvido os conhecimentos das ervas e plantas medicinais de uma forma empírica, no que diz respeito às propriedades curativas das plantas e ervas medicinais, não se difere do conhecimento erudito que se tem sobre elas. O que elas fazem, no entanto, é ressignificar os processos de cura das mazelas cotidianas, e para isso, ela combina os seus saberes sobre medicina popular, religiosidade e crença. Dessa forma, Elda Rizzo Oliveira (1985, p. 25) as define: “Ela é uma cientista popular que possui uma maneira muito peculiar de curar: combina o místico da religião e os truques da magia aos conhecimentos da medicina popular”.

As benzedeiras são vistas com bons olhos pela comunidade, representam caridade e benevolência. Suas práticas já foram muito hostilizadas em vários períodos ao longo da história, entretanto, percebe-se que existe hoje um movimento de legitimação dessas práticas que tende a não entrar em conflito com a medicina oficial, da qual elas também fazem uso, quando possível e necessário. Todavia, as benzedeiras acreditam que existem males de cunho sobrenatural que a medicina tradicional não consegue curar.

Por mais patriarcal que seja a nossa cultura, a presença da mulher sempre foi, e ainda é, marcante no âmbito da cura, já que a ela se destinava o cuidado com a casa, a horta, o bem-estar e higiene de sua família. Assim, no contexto das benzeções não poderia ser diferente. Segundo Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edmilson de Almeida Pereira (1989): “a presença da mulher é marcante no mundo da credence e é ela, numa maioria quase que absoluta, que conhece o segredo das palavras e dos gestos capazes de exorcizarem o mal”. (GOMES & PEREIRA, 1989, p. 16)

Dentro das limitações que lhe cabiam, a mulher esteve sempre ligada ao âmbito da saúde. Até a bem pouco tempo atrás, na década de 30, o parto era um evento feminino, comandado e dirigido por mulheres. De um modo geral, as parteiras, na sua imensa maioria, estão ligadas as outras formas de cura, como por exemplo, a benzeção.

Curiosamente, no cenário da obstetrícia, a mulher foi perdendo sua atuação e passou a crer que as intervenções médicas eram necessárias, mesmo quando não há nenhum risco eminente ao parto. Assim, de uma maneira assustadora, a parteira foi desaparecendo e, conseqüentemente, a atuação de protagonista da própria parturiente. Essas mudanças de ordem cultural acontecem em diferentes momentos históricos e afetam também a ordem social de um povo. Contudo, mesmo que hoje em dia seja rara a participação das parteiras nos nascimentos de bebês, a benzeadeira ainda é uma figura presente e atuante no que diz respeito à saúde e bem-estar da sua comunidade.

O costume de curar por vias naturais, com ervas e elementos da terra, vem de tempos remotos. Na Idade Média, mulheres que tinham seu poder intuitivo aguçado, foram consideradas bruxas, e por isso, condenadas a morte, na inquisição. Sobre a obtenção da cura através das benzeções, Maria Clara Tomaz Machado (1997) acrescenta:

Destacamos dentre essas crenças o curandeirismo e as “benzeções” por serem práticas culturais que sobrevivem no interior de Minas Gerais. [...]. Acreditamos ser pertinente afirmar que a busca por curandeiros e tem a ver com a ordem das coisas. A mais forte delas, supomos, esta intimamente ligada aos fenômenos do imaginário popular e das representações mentais, solucionar problemas de suas vidas através de “forças imponderáveis”. (MACHADO, 1997, p. 236)

Principalmente em contextos de zona rural e pequenas vilas, onde a comunidade é carente e não há fácil acesso a hospitais e postos de saúde, a benzeadeira exerce um importante papel social em prol do bem-estar da sua comunidade. Assim, muitas dessas mulheres, na medida em que prestam serviços aos enfermos, foram se tornando figuras importantes do seu meio social e, mesmo que inconscientemente, elas interferem no processo histórico social do qual fazem parte. Dessa maneira, elas são legitimadas pela comunidade e passam a ressignificar a cura de várias mazelas presentes no cotidiano de suas vidas. Rita Fabiana Arrais do Nascimento (2014) acrescenta:

Os agentes da benzeção se comportam como agentes estruturantes da religiosidade popular, por serem legitimados como pessoas que possuem um dom sobrenatural, eles criam e recriam artifícios e estratégias de manipulação da

medicina popular, que irão proporcionar aos seus clientes a possibilidade da harmonia plena entre corpo e espírito. (NASCIMENTO, 2014, p. 2)

Usando também os conhecimentos eruditos no que diz respeito às propriedades curativas de ervas e plantas, os agentes da prática de benzeção vão aos poucos, ressignificando meios de cura para mazelas do cotidiano presente na comunidade em que se inserem.

3. Benzeção: uma prática social

As benzedeiras estão intimamente ligadas ao sagrado e agem como intermediárias das forças sobrenaturais. A ação de benzer e levar a cura aos enfermos vai também ao encontro às questões sociais, dando visibilidade a essas pessoas que, através de seu papel de agente social de sua comunidade, fortalecendo sua identidade e ganhando legitimidade social. Assim, as benzedeiras, ao promoverem a cura, se tornam agentes sociais do seu meio, atuando também numa esfera política da sua comunidade.

Por ser uma manifestação de cunho religioso e por tentar solucionar as mazelas do dia-a-dia da comunidade (tais como quebranto, cobeiro, dor de cabeça, mau olhado, etc.), a benzeção se caracteriza também como uma prática social à medida que ela passa ser uma alternativa, um meio de se obter a cura, ressignificando as doenças do cotidiano.

Sobre fatores intrínsecos a tradição das benzedeiras, Laura de Mello e Souza (1989), em seu livro, *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*, nos traz a luz:

Por um lado, a feitiçaria mostrava-se estreitamente ligada às necessidades iminentes do dia a dia, buscando a resolução de problemas concretos. Por outro, aproximava-se muito da religião vivida pela população, as receitas mágicas assumindo com frequência a forma de orações dirigidas a Deus, a Jesus e aos santos, à Vigem Maria. (SOUZA, 1989, p.16)

Para abordar a questão do que é sagrado, iremos considerar a visão adotada por Emile Durkheim (2003), que enxerga o sagrado como representações da vida social. Para esse sociólogo francês, o sagrado está ligado às atividades cotidianas, a fatos reais, concretos, praticados pelo homem, assim, o sagrado está intimamente ligado ao profano, já que segundo esse autor, ele está presente nas ações dos homens. Segundo Emile Durkheim (2003):

As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja em si, seja com as coisas profanas. (DURKHEIM, 2003, p. 24)

Assim, concebendo o sagrado interligado com o profano, o dom da benzeção acontece em pessoas comuns, sujeitas a erros e a vida profana. Só depois de sua iniciação e do reconhecimento social como benzeadeira é que sua conduta social se modifica, tendo ela um olhar atendo às responsabilidades que o dom exige.

Por mais exemplar que seja a conduta social de uma benzeadeira, ela não é imune aos pecados mortais. A elas são atribuídas inúmeras qualidades, mas, ainda assim, transitam numa tênue linha entre o profano e o sagrado.

O destaque social que elas recebem, acaba muitas vezes gerando rivalidade entre benzeadeiras próximas, em uma espécie de competição de quem promove mais curas e bem-estar à comunidade, quem é a melhor benzeadeira, a mais solicitada, a mais carismática, a mais comprometida, etc. O contrário também acontece, quando elas, no intuito de unir suas forças, se ajudam mutuamente, trocam seus conhecimentos de rezas, se benzem entre si e participam de ações solidárias em conjunto.

Recentemente, um grupo de benzedores e benzeadeiras do Paraná, principalmente nos municípios de Rebouças e São João do Triunfo, tem se organizado no Movimento Aprendizes da Sabedoria (MASA)¹³ que os reconhece como agentes de saúde popular, permitindo o direito, decretado em lei municipal, de praticar o ofício de benzer.

Esse grupo de benzedores e benzeadeiras do interior do Paraná conquistou importantes vitórias, como a aprovação de leis municipais que permitem a eles o livre acesso de colheita das plantas medicinais (ainda que estejam em terras particulares) e o reconhecimento desse ofício tradicional das práticas de rezas.¹⁴

O que já foi considerado como prática ilegal da medicina, hoje é reconhecido como ofício tradicional e respaldado por lei, com direito a carteirinha de identificação das benzeadeiras e benzedores.

¹³ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/23/saberes-tradicionais-de-cura-fortalecem-a-identidade-das-benzeadeiras.html>> acesso em 20/06/2016.

¹⁴ Ver o curta metragem; "Benzeadeiras-Ofício Tradicional", roteiro e direção da professora e pesquisadora, especialista em cultura popular, Lia Marchi.

Tal movimento mostra a necessidade de se afirmar enquanto identidades coletivas, num esforço de não deixar que a memória dessas práticas seja parte do passado, reconstruída a partir de restos e rastros de uma tradição.

Esse movimento de preservação da identidade das benzedeiras e benzedores tem proporcionado ao grupo encontros eventuais, onde acontecem trocas diversas que permeiam esse universo, enriquecendo ainda mais os saberes de cada membro do grupo.

Cientes da importância de seu ofício, esse grupo de benzedeiras se organiza no sentido de buscar a preservação de uma memória coletiva, social, cultural que mantém de pé os pilares da tradição em que estão inseridas, principalmente no que se refere à oralidade, usando a palavra como veículo de para se obter a cura.

No âmbito linguístico, por utilizar as palavras proferidas para atingir seus propósitos comunicativos, as rezas populares são concebidas como interação social de gêneros textuais orais, que apresentam uma formação discursiva coerente com o fim social ao qual se propõem curar por meio de palavras, proferidas, presentes no rito das benzeções.

3.1. A iniciação das benzedeiras

Faz parte da cultura popular o repasse de seus saberes num intuito de perpetuar suas memórias, mantendo vivo o que é essencial para a identidade de um povo. Assim, o repasse das práticas de rezas, tal como a iniciação de uma benzedeira, se dá oralmente através de pessoas intimamente ligadas a ela. A iniciação das benzedeiras se dá de diferentes formas, podendo acontecer através de uma revelação em um sonho, ou em casos mais raros, quando o dom é despertado num momento de desespero, como alguma doença que esteja desenganada pelos médicos e que acaba se curando, através da sua fé (OLIVEIRA, 1985; QUINTANA, 1999). Porém, na maioria das vezes, a iniciação acontece com o repasse das tradições entre pessoas intimamente ligadas (geralmente da família; mãe e filha, avó e neta etc.), como uma herança vocacional.

Diferente das religiões de matrizes africanas, onde a iniciação acontece pela vontade de seus participantes, e existe todo um ritual para que isso aconteça, a iniciação das benzedeiras ocorre após a percepção do *dom* e acontece ao longo de alguns anos, selando aos poucos uma aliança (MAUSS, 2003) com as forças sagradas. Porém, mesmo que exista dife-

rença no modo de iniciação entre as religiões, o intuito é sempre o mesmo; a morte da vida profana, o (re)nascimento da vida sagrada, que exige do iniciado uma série de preceitos a seguir, mudando seus hábitos, o que consequentemente o difere dos demais.

Sobre a iniciação, Mircea Eliade (2001), completa: “(...) já nos estágios arcaicos de cultura, a iniciação desempenha um papel capital na formação religiosa do homem, e, sobretudo, que ela consiste essencialmente numa mudança do regime ontológico do neófito”. (ELIADE, 2001, p. 152)

Depois de iniciadas, as benzedeiras tendem a mudar alguns hábitos de vida, mas o que parece ser comum a todas elas é a destinação do tempo às atividades sagradas. Assim, em atos que nos remetem a gratidão e retribuição do dom que as fazem especiais, elas destinam uma boa parte de seu tempo, a atender a quem as procura, exercendo a caridade, estreitando cada vez mais os laços que mantêm com as forças sagradas.

Ter o status de uma benzedeira faz dela uma pessoa de destaque no meu meio social e lhe são atribuídas, além das dádivas, algumas posturas, mesmo no que diz respeito a sua vida pessoal, que a comunidade espera que ela tenha. Junto ao ofício, vem também uma mudança de comportamento, já que agora ela passa a ser considerada, respeitada e admirada pelo seu dom e, como esse dom diz respeito ao universo mágico-religioso, a sociedade tende a percebê-la como alguém muito ligada ao sagrado, dando-lhes atributos imaculados, distanciando-as da possibilidade de um convívio estreito com as coisas profanas. A respeito da ligação que existe entre esses dois polos, o sagrado e o profano, (DURKHEIM, 2003, p.24) acrescenta: “As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas”.

No que se refere à iniciação, a linguagem e o uso dela pelos iniciados dessa prática, Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edmilson de Almeida Pereira (2004) destaca: “Iniciados porque herdeiros de conhecimentos que só se tornaram úteis se pronunciados segundo os critérios e as normas de uma determinada linguagem – a linguagem das palavras sagradas ou das palavras curativas”. (GOMES & PEREIRA, 2014, p. 29)

Diferente dos processos de iniciação de feiticeiros e xamãs descritos por Claude Lévi-Strauss (1975), em que se faz necessário uma renovação periódica, uma vez que ocorre a iniciação da benzedeira, ela não precisa ser renovada, sua dádiva é duradoura e se fortalece na medida em

que suas práticas vão sendo cada vez mais correntes, presentes no seu cotidiano, assim como outra obrigação diária. Adentrar no universo mágico religioso é também fazer sacrifícios, assim, “benzer é uma caridade”. (OLIVEIRA, 1985, p. 68)

É com o passar dos anos e da eficácia de suas rezas que elas começam a ser identificadas como benzedeiros, ganhando credibilidade social. A esse respeito (NASCIMENTO, 2014, p. 5) esclarece: “O momento em que se dá a percepção do dom pelos agentes, não quer dizer que eles possam se instalar na sociedade como uma forma legítima de profissionais que manipulam bens sagrados”.

A iniciação começa na descoberta do *dom*, a legitimação social da benzedeira é um processo demorado, baseado em fatos empíricos e na conduta que elas passam a ter em relação a sua vida pessoal e comunitária.

Há muito tempo se tem associado às palavras ao poder de cura que elas carregam. Tal poder é perceptivo em nossos enunciados diários, quando proferimos palavras doces, amáveis, geramos no nosso interlocutor um sentimento semelhante, de satisfação e prosperidade. Da mesma forma, quando a nossa intenção é depreciar, ferir, geramos no outro um sentimento doloroso, que vai ao encontro do nosso intento no momento da fala.

3.2. O poder das palavras sagradas

Na tradição das rezas de cura, a voz, a palavra presente nas orações (sendo ela vocalizada ou não) representa o pensamento positivo, suas memórias e crenças, sendo ela capaz de curar aqueles que porventura estejam fragilizados, mas que, mesmo inconscientemente, acreditam e confiam na eficácia de seus saberes. Sobre o poder mágico-religioso dessas práticas, Claude Lévi-Strauss (1975) nos alerta que ele está intimamente associado à crença, de quem pratica e de quem se beneficia dela:

Não há, pois, razão de duvidar da eficácia de certas práticas mágicas. Mas, vê-se, ao mesmo tempo, que a eficácia da magia implica na crença da magia, e que esta se apresenta sob três aspectos complementares: existe, inicialmente, a crença do feiticeiro na eficácia de suas técnicas; em seguida, a crença do doente que ele cura, ou da vítima que ele persegue, no poder do próprio feiticeiro; finalmente, a confiança e as exigências da opinião coletiva, que formam à cada instante uma espécie de campo de gravitação no seio do qual se definem e se situam as relações entre o feiticeiro e aqueles que ele enfeitiça. (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 194)

É justamente por considerar a crença na eficácia da benzeção, que muitas benzedadeiras afirmam que não basta simplesmente conhecer as orações para praticar a benzeção, para se tornar uma benzedadeira é preciso ter o dom e acreditar que poder dessas práticas. Em contrapartida, muitas benzedadeiras se recusaram a nos fornecer as orações das suas benzeções, justificando que assim, ao passá-las, mesmo que para um leigo, suas orações perderiam a força, o que compromete na eficácia de suas práticas.

No universo das religiões, é comum a existência de palavras sagradas, as quais se dedicam um cuidado ao proferi-las, restringindo lugar e pessoa a quem possa ser dirigido tal enunciado, sob pena de perder sua força entre outras punições.

No candomblé, assim como nas práticas de benzeção, onde os ensinamentos são passados através da oralidade, a palavra também é imbuída de poder, inclusive mantém vários preceitos em sigilo, que podem ser compartilhadas apenas com iniciados dessa religião. Pierre Fatumbi Verger (2004), a respeito do mistério que envolve o mundo da enunciação em contexto religioso, nos traz a luz:

Na cultura africana tradicional, saber o nome de uma pessoa ou coisa significa que elas podem, até certo ponto, serem controladas... Entre os Iorubás, a preparação dos remédios e trabalhos mágicos deve ser acompanhada de encantações (ofô) com o nome de plantas, sem as quais esses remédios e trabalhos não agiriam. A transmissão oral do conhecimento é considerada o veículo do axé das palavras, que permanecem sem efeito em um texto escrito. Palavras para que possam agir devem ser pronunciadas. (VERGER, 2004, p. 35)

Sob essa perspectiva, podemos pensar que as palavras ditas pelas benzedadeiras no momento da benzeção designam uma ação, que tem como reação a cura. Letícia Grala Dias (2013), ao falar das benzedadeiras de Florianópolis, em sua dissertação de mestrado, “O poder *da* e *na* voz delas: *benzedadeiras* da Ilha de Florianópolis/SC”, enfatiza: “É a voz da benzedadeira que lançará o enunciado, efetivando a ação. A voz, portanto, personifica a ação, não apenas a veicula”. (DIAS, 2013, p. 118)

Através da oralidade, das palavras proferidas (mesmo que não vocalizadas) pelas benzedadeiras no ato das benzeções, adquirem um valor ilocucionário, carregadas de sentidos sagrados que as tornam capazes de curar, devolver o equilíbrio e estabelecer a ordem. Assim, a palavra proferida por elas indica, sobretudo, uma ação, poderosa ação de cura, de mudança de ordem, capaz de devolver o equilíbrio.

Pelo os depoimentos colhidos em trabalho de campo, no que se refere ao poder da cura, a resposta dada pelas benzedadeiras é unânime:

“quem cura é Deus”. Diante disso, podemos pensar que no momento em que se inicia a benzeção, inicia-se também um diálogo com Deus, onde ela, a benzedeira, através de suas orações pede a cura em favor de quem as procura, sendo aptas a curar através de seus apelos sagrados. Segundo Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edmilson de Almeida Pereira (2004): “Aprendendo a dialogar com os entes sobrenaturais, o homem usou a palavra, o rito, a oferenda – numa tentativa de controlar a natureza e eliminar o mal”. (GOMES & PEREIRA, 2014, p. 17)

É por meio das palavras que as benzedeiras estabelecem uma comunicação com o transcendente. É por meio de uma comunicação com o Divino, que as benzedeiras atingem a cura, podemos pensar então na existência de uma interação dialógica. Sobre a dinâmica dialógica, Mikhail Bakhtin (1997) afirma: “Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte”. (BAKHTIN, 1997, p. 113)

As palavras proferidas por elas no ato da benzeção são sagradas, carregam um poder que é capaz de curar, de restabelecer o equilíbrio desejado. Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edmilson de Almeida Pereira (2004), reconhece o poder que essas palavras carregam: “Com estas palavras o benzedor intimida, reduz, extirpa os males; consola e orienta os pacientes. Cria, enfim, mecanismos linguísticos que agem concretamente sobre os malefícios”. (GOMES & PEREIRA, 2014, p. 30)

Porém, vale considerar que, as benzedeiras rezam em tom de voz baixo, quase indecifrável, como murmúrios, acompanhado de vários gestos, ervas, copo d’água, terço, entre outros aparatos do imaginário simbólico presentes nessa prática. A maioria das benzedeiras usa plantas do próprio quintal e ao final do ritual, indicam procedimentos a serem realizados, tais como acender velas, fazer o uso de chás, tomar banhos de ervas, entre outros. Essa maneira de dirigir tais rituais, e mais especificamente, sobre a maneira como as palavras são proferidas (audíveis ou não) está ligada à conexão que se estabelece entre elas e o Divino. Danielle Gomes do Nascimento (2010) faz uma importante observação a esse respeito:

Na maioria das vezes, o discurso das benzedeiras é silenciado por fatores intrínsecos à tradição. Os fatores intrínsecos do silenciamento do discurso dizem respeito à força das rezas e a forma singular de estar em contato com Deus. (NASCIMENTO, 2010, p. 24).

O silenciamento na hora de proferir as rezas, além das considerações feitas por Danielle Gomes do Nascimento, também nos diz respeito à manutenção do caráter sigiloso dessas práticas, sob pena de perder a força das orações. O silêncio adotado por elas no ato da benzeção funciona como um recurso de fortalecimento do poder dessas palavras, como são dirigidas a Deus, podem ser apenas mentalizadas e/ou sussurradas que irão alcançar seus propósitos de cura.

4. Considerações finais

Por fim, algumas das interlocutoras dessa pesquisa, ao prestarem entrevistas, se recusaram revelar as palavras presentes nas benzeções, alegando que assim, perderia a força de suas orações. Vale ressaltar que o sentido do silêncio em relação às práticas de rezas de cura, se completa com os gestos e símbolos, que por sua vez estão intrinsecamente ligados à crença. Tal maneira de dirigir o rito, através de um discurso silencioso, é também associada à produção de sentido como uma habilidade de comunicação, capaz de expressar algo mais relevante, que talvez, a palavra vocalizada, não conseguiria alcançar.

O caráter sagrado que existe nas suas vozes durante o ritual da benzeção, é algo que elas prezam em manter, nem que para isso seja necessário seguir algum preceito, como por exemplo, o sigilo. Assim, Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edmilson de Almeida Pereira (2004), acrescenta: “Faz-se necessária uma referência ao segredo da benzeção: há uma confiança na magia das palavras desconhecidas e muitas vezes o benzedor se recusa e ensiná-las, já que lhes foram transmitidas sob condição de não revelação”. (GOMES & PEREIRA, 2014, p. 12)

Percebemos então que, as palavras, ainda que não sejam pronunciadas, têm um sentido que vai além de transmitir informações, adquirem poder de entendimento e valor. Porém, é válido salientar que, as palavras sagradas proferidas pelas benzedeiras, são imbuídas de poder no momento da benzeção, o que implica a presença de vários fatores, como a fé, a crença, o imaginário simbólico e o contexto em que se insere tal prática. Dessa forma, fica entendido que a benzeção existe, também, pela necessidade de ressignificar as doenças que afetam a população, imersa num processo de ordenação de sentido que vai além do seu sentido cultural, por ser também de âmbito social e político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHKTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os deuses do povo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.
- CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. Rio de Janeiro, 1995. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, p. 179-192, 1995. Disponível em: <https://professorronaldo.files.wordpress.com/2009/08/cultura-popular-revisitando-um-conceito-historiografico.pdf>.
- DIAS, Letícia Grala. *O poder da e na voz delas: benzedadeiras da ilha de Florianópolis* (SC). 2013. Dissertação (mestrado em antropologia social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- DURKHEIM, Emile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Trad.: Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Assim se benze em Minas Gerais*. Juiz de Fora: Edufj/Mazza, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- MACHADO, Maria Clara Tomaz. *Culturas populares e desenvolvimento no interior das Gerais; caminhos cruzados de um mesmo tempo (1950-1985)*. 1997. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo.
- MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- NASCIMENTO, Danielle Gomes do. *Tradições discursivas orais: mudanças e permanências nas rezas de cura e benzeduras populares da região de Itabaiana*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6503/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 08-2016.

NASCIMENTO, Rita Fabiana Arrais do. A benzeção juazeirense: o sentido da doença num revelar mágico-religioso de cura. *Reunião Brasileira de Antropologia*, agosto de 2014. Disponível em:

<http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401722381_arquivo_trabalhocompleto.rba.pdf>. Acesso em: 04-2017.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. *O que é benzeção?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

QUINTANA, Alberto Manuel. *A ciência da benzedura: mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise*. São Paulo: Edusc, 1989.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

SUESS, Guenter Paulo. *Catolicismo popular no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979.

VERGER, Pierre Fatumbi. *EWE – uso das plantas na sociedade iorubá*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

A MENTE E SEUS MISTÉRIOS

J. J. Khalil

orfeuest@gmail.com

A língua é o maior produto e veículo de uma cultura; se ela desaparece, toda esta cultura está condenada ao esquecimento! Além disso, partindo do princípio de que conhecimento é poder, a língua é um instrumento de poder, de modo que não professar esta língua significa privar-se do poder! (Alex Swander, 2003)

Chegará o dia em que o homem conhecerá o íntimo de um animal. Nesse dia, todo crime contra um animal será um crime contra a humanidade! (Leonardo da Vinci)

RESUMO

A língua é o maior produto e veículo de uma cultura; se ela desaparece, toda esta cultura está condenada ao esquecimento! Além disso, partindo do princípio de que conhecimento é poder, a língua é um instrumento de poder, de modo que não professar esta língua significa privar-se do poder!?. (SWANDER, 2003). "Chegará o dia em que o homem conhecerá o íntimo de um animal. Nesse dia, todo crime contra um animal será um crime contra a humanidade!?" (Leonardo da Vinci). O livro *A Cruzada Final: Em Busca das Relíquias Sagradas* servirá de ponto de partida para ler o presente trabalho. Será utilizada uma ferramenta extraordinária do pensamento científico: *A Navalha de Ockham!* Devemos optar pela explicação mais simples acerca do assunto, resultando disso, também, a Lei do menor esforço. Partindo da prerrogativa de que todas as áreas do conhecimento de alguma maneira contribuem numa análise, é justo parafrasear um grande ícone da ficção literária mundial: "Se eliminarmos o impossível, o que sobrar, por mais improvável que seja, deve ser a verdade!" (Sir Arthur Conan Doyle). A mente se torna o objeto de estudo da psicologia tradicional. Todavia, pensando fora da "matrix", como a psicologia explicará eventos extraordinários, como, por exemplo: 1- uma cadelinha enfrentar enormes pitbulls para defender uma garotinha que a tem como bichinho de estimação?

Palavras-chave: Lei do menor esforço. Matrix. Mente. Mistérios. Cognição.

Desprovido da pseudomodéstia, afirmo que o meu livro *A Cruzada Final: Em Busca das Relíquias Sagradas* (para quem o leu) servirá de ponto de partida para quem "ousar" ler e entender o presente artigo.

Escrever acerca de um tema tão vasto, complexo e analisado por várias áreas conhecimento humano é uma tarefa hercúlea. Porquanto, utilizar-me-ei de uma ferramenta extraordinária do pensamento científico:

A Navalha de Ockhan! Doravante, havendo duas ou mais explicações acerca de um mesmo assunto ou “fenômeno”, devemos optar pela mais simples. Resulta disso, também, a lei do menor esforço.

Partindo da prerrogativa de que todas as áreas do conhecimento de alguma maneira contribuem numa análise, é justo parafrasear um grande ícone da ficção literária mundial: “Se eliminarmos o impossível, o que sobrar, por mais improvável que seja, deve ser a verdade!”. (Sir Arthur Conan Doyle)

Os estudiosos que se encontram “engessados” pelo método cartesiano e cerceados pela “monarquia tridimensional de Euclides” dificilmente aceitariam sequer a menção de que os animais possuem memória.

Os “doutores letrados”, materialistas até a medula, creem que a mente é o que nos torna inteligentes, logo ela é uma imanência da espécie humana.

Pois bem, estes senhores estão corretos desde que limitemos a nossa análise ao reducionista materialismo, isto é, reduzindo a mente ao conceito de que ela apenas encapsula as atividades intelectual e comportamental.

Neste lastro, a mente se torna o objeto de estudo da Psicologia tradicional. Todavia, pensando fora da “matrix”, como a Psicologia explicará eventos extraordinários, como por exemplo:

- 1- uma cadelinha enfrentar enormes pitbulls para defender uma garotinha que a tem como bichinho de estimação?
- 2- Como a psicologia explicará a capacidade de aprendizagem de primatas, mamíferos, aves e até de répteis?
- 3- Como a psicologia se desdobrará em seus malabarismos acadêmicos para explicar a já comprovada capacidade telepática dos golfinhos?

Recentemente, no interior do Brasil, faleceu tragicamente um homem que tinha como “amigo de estimação” um cavalo. Durante o velório, no cortejo ao longo do caminho até o derradeiro momento do caixão descer à cova, o cavalo deste homem sensibilizou a todos com a sua incontida tristeza quão fosse o animal uma pessoa!

Como a psicologia tradicional explica este episódio?

E não para por aí! São inúmeros os relatos comprovados de animais que morreram de profunda depressão após o falecimento de seus donos! É tão extraordinariamente fantástica a recorrência destes acontecimentos, que a própria meca do cinema – Hollywood – já transformou muitos em filme. Exemplo: “Sempre ao seu lado” – filme baseado em fatos verídicos!

Houve uma época em que eu, materialista e escravo do Racionalismo Científico, ensinei nas universidades que os animais não possuem a capacidade de aprender, pois eles agem por instinto e condicionamento!

Que a história profissional de meus alunos de outrora possa me perdoar por eu ter sido tão obtuso, incongruente e cego!

Por Deus, é mais que verossímil afirmar que os animais aprendem sim e por vias segundo as quais nós (animais intelectuais) só viemos a conhecer com base na parapsicologia e no espiritualismo científico!

Destaquemos, a despeito disso, que, mesmo em pleno século XXI, muito pouco sabemos acerca da mente humana, da mente animal e da própria psique em sua inserção mais ampla que não pode ser entendida pelo “pontificado egocêntrico da matemática euclidiana” por uma simples razão: ela se encontra há séculos paralisada numa espécie de catatonia pela crença cega de que tudo o que existe se resume à terceira dimensão!

Largura, altura e profundidade, com efeito, endossam e servem de apanágio legitimador do pensamento reducionista segundo o qual a terceira dimensão é concebida como a fronteira final! Felizmente, existem cientistas que romperam com o véu do silêncio e ousam defender uma nova abordagem em detrimento de tanta falácia acadêmica proferida por “múmi­as parasitas da ditadura da vaidade!”.

Destarte, muitas são as fileiras de cientistas notáveis que reconhecem uma quarta dimensão (tempo), uma quinta dimensão (eternidade) e até uma sexta dimensão (tudo o que se encontra além do tempo e da eternidade)!

Como podemos perceber, ocorre um maravilhoso fenômeno hodiernamente: O renascimento das ciências ocultas (alquimia, numerologia, cabala, astrologia etc.) que se coadunam com as modernas técnicas de investigação científica! É um salto quântico para a humanidade a possibilidade de rever tudo o que se produziu de conhecimento e poder ir além!

Cada um de nós carrega consigo “um pedacinho” do Deus inefável! Este é indubitavelmente o maior de todos os presentes! É mister, aqui, fazer menção à parte dos ensinamentos gnósticos que, infelizmente, há séculos a Igreja Católica os condenou como heréticos, “ficção literária” e, mais especificamente, evangelhos apócrifos!

A realidade é muito mais avassaladora do que os desinformados e não iniciados podem imaginar, pois, com a reforma de Lutero, surgiram as mais diversas interpretações da bíblia e cada uma tem como “patrono” uma grande autoridade eclesiástica soberba e “faminta pelo poder!”.

Em outras palavras, fanfarrões que estão sequiosos para não perderem as rédeas do controle das massas e que transformaram o *Reino de Deus* em uma *profana marca comercial*, explorando a pobreza do povo que tanto sofre e que por isso, busca “o milagre urgente!” Seduzidos pela “Teologia da Prosperidade” e, ansiosos por comprarem o seu primeiro carro, esquecem-se de que o *Reino de Deus está dentro nós e não em suntuosos prédios de argamassa, mármore e tijolos!*

Aqueles que compreenderem os chamados livros apócrifos poderão enxergar o mundo de forma muito mais intensa e autorrealizadora. *O espírito é, indubitavelmente muito mais forte do que o corpo, pois ele é a nossa natureza imortal!*

Ora, não fosse o intrépido espírito inquieto daqueles que ousaram PENSAR, estaríamos ainda lendo à luz de velas, acreditando que a Terra é achatada e que ela é o centro do universo!

Estaríamos também sentenciados a doenças que hoje já não representam motivo de pânico, pois com a invenção do microscópio e a descoberta dos micro-organismos, criou-se um conceito chamado Necessidade de assepsia médica antes e após qualquer procedimento!

Por Deus, os médicos eram “verdadeiros açougueiros”; envergavam com orgulho um avental repleto de sangue de seus pacientes sob os acordes da ignorância que propalava: “Ah, esse médico é dos bons! Veja como ele trabalhou hoje!”

Ora, estado o Reio de Deus em sua hora final, angelicais e divinas nós clamamos por ajuda! Ao queremos ter de fazer, inspirando-nos em Galileu Galilei que, para não ser queimado vivo queimado vivo, viu-se na maior de suas derrotas.

Após a proposital digressão que apresentei, acredito que posso agora pontuar melhor as informações que pretendo compartilhar neste texto que, afirmo sem falsa modéstia, não é a palavra final sobre o tema tampouco o “graal” da sabedoria ou a “pedra filosofal” e muito mental “a tábua esmeraldina!”.

Acredito ser este texto parte da “pedra angular” que servirá de “toque de alvorada” para aqueles que ousam pensar como eu, porém, temerosos em sofrerem nas “fogueiras da inquisição do materialismo científico”, acabam silenciando seu espírito empreendedor e revolucionário! Deverá este artigo servir de motivação para quem atingiu este patamar de questionamento embora lhes falte coragem para romper com as amarras da tradição científica!

O que é a mente? Há sentido em dicotomizar mente humana e mente animal? Existe a alma? O cérebro já foi esgotadamente estudado e suficientemente definido fisiologicamente? O que sabe a Academia acerca da Anatomia Oculta?

Partindo da premissa de que todo conhecimento é importante ao convergir para uma determinada análise, posso tranquilamente definir a *alma* como sendo a própria *psique*! Resulta disto a própria terminologia “*psiquismo*” que é pura e simplesmente a manifestação da alma por meio da própria *mente*; seja sustentando um idealismo, seja reprimindo memórias traumáticas, seja no ato de um cãozinho sofrer pela morte de seu amado dono, seja pela fantástica capacidade dos golfinhos se comunicarem por telepatia!

Não confundam a *mente* com a *cognição*! A razão é que cognição diz respeito à capacidade intelectual, capacidade de se expressar por meio de uma língua nas modalidades falada e escrita, por exemplo. A *mente*, por sua vez, é uma faculdade muito mais profunda e que se manifesta de maneiras diferentes entre as pessoas e *entre os animais assim chamados irracionais*! Ora, se entendermos que a mente é responsável pela erudição, pela aquisição da linguagem, pelo aprendizado de novas línguas etc., estaremos nos igualando àqueles estudiosos que se encontram engessados pela errada concepção de verdade sustentada pelo materialismo!

Em outras palavras, a mente está para a alma assim como a cognição está para o cérebro. Notemos que o cérebro é um órgão perfeitamente delimitado pela tridimensionalidade euclidiana, mas ele não é sinônimo da palavra mente tampouco “a morada da alma”. Por conseguinte, o cé-

rebro é responsável pela cognição, coordenação motora, metabolismo físico, comandar a atividade cardiorrespiratória etc.

O órgão chamado cérebro é o centro mental inferior, pois se encontra limitado pelo aspecto físico enquanto a mente é uma faculdade da alma. Portanto, anatomicamente, é impossível descrever a alma segundo o método cartesiano. Sendo assim, a anatomia oculta por descrever realidades metafísicas é o “ferramental para o estudo da fisiologia da mente”.

Segundo a anatomia oculta, os seres não se resumem ao aspecto físico; ela descreve todos os corpos (mental, emocional, astral, etéreo) que a Anatomia convencional jamais conseguiria conceber!

Dando prossecução ao presente artigo, eu pergunto: Sabem o porquê da medicina oriental estar há séculos adiantada à nossa? A resposta é simples! Ora, há mais de 5.000 anos os orientais conhecem profundamente o íntimo daquilo que hoje só estamos arranhando a superfície!

Diante de tão impactante verdade, assistimos a uma significativa quantidade de estabelecimentos onde se pratica a chamada “medicina alternativa ou holística!”. Nesses lugares, técnicas milenares, como por exemplo, a acupuntura, a auriculopuntura, a cromoterapia, a aromaterapia etc. são cruciais para promover a cura sem dissociar corpo e alma! E tudo isso só se tornou viável graças àqueles empreendedores que foram “beber” da sabedoria oriental!

Quando faço menção aos corpos que não podem ser estudados pela anatomia tradicional, estou tratando exclusivamente de abordar não o efeito, mas a causa! Em outras palavras, refiro-me aos corpos que constituem a alma em toda a sua magnificência desde a alma que ingressa no mundo estagiando nas formas de vida mais simples até as formas mais “complexas!”.

Existem “fenômenos” que só a Parapsicologia consegue estudar; faculdades que, infelizmente, estão adormecidas na maior parte das pessoas! Refiro-me à telecinese (ação da mente sobre algo material), bilocação (estar simultaneamente em dois lugares tal como alguns santos católicos conseguiam), precognição (conhecimento antecipado dos fatos), telepatia (comunicação da mente) dentre outras tantas faculdades!

Cabe, aqui, um adendo: poucos são os seres-humanos que conseguem se comunicar por meio da telepatia, entretanto os golfinhos o fa-

zem naturalmente! Ainda assim, temos a jactanciosa pretensão de nos considerar o topo da evolução!

Posso até aceitar que o cérebro mais evoluído que existe é o humano, no entanto, como já afirmei neste texto, o cérebro não é “morada da alma” tal como muitos filósofos, místicos e esotéricos afirmam! O cérebro é apenas um magnífico e extraordinário órgão!

Sendo o homem e os animais possuidores de uma alma, o diferencial é o psiquismo. Resulta disso o maravilhoso entendimento de que a mente é a faculdade que outorga à alma o poder de se expressar!

Como é perfeitamente observável, a alma humana e a alma de uma árvore, por exemplo, se diferenciam apenas pela complexidade maior ou menor do psiquismo. Além disso, a alma é a centelha divina que habita em todos os seres. Ademais, precisamos entender que nós somos animais intelectuais coexistindo com animais não intelectuais, mas, de forma alguma, inferiores; até porque o espírito é a própria natureza imortal concedida por deus à sua criação!

Parafraseando Leonardo da Vinci: “Chegará o dia em que o homem conhecerá o íntimo de um animal. Nesse dia, todo crime contra um animal será um crime contra a humanidade!”.

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO-TÉCNICO
NO VALE DO JARI, AMAPÁ:
UMA PROPOSTA DE ENSINO
MOTIVADA EM OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA**

José Enildo Elias Bezerra (UERJ)
enildoelias@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa proporciona reflexões por meio das atividades desenvolvidas nas oficinas de leitura, produção textual e reescrita nos anos 2011 a 2013 no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP – *campus* Laranjal do Jari, cidade localizada ao sul do estado e que teve o privilégio de implantação dos primeiros cursos médio-técnicos da rede federal de ensino. As abordagens didáticas que serão descritas no corpus desse artigo demonstram os problemas encontrados nos textos escritos dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, oriundos do ensino fundamental das escolas públicas e particulares da região do Vale do Jari. Com cento e sessenta alunos matriculados em três cursos técnicos e com a participação de cento e dez participantes nas oficinas, foram realizados dois encontros semanais no contraturno. Obtendo resultados significativos ao final dos três anos da realização das atividades com leitura, produção textual e reescrita. Demonstrando que é possível modificar o pensamento dos estudantes com intuito de construir uma produção textual na escola que estabeleça uma compreensão do que está foi lido e escrito, desconstruindo a ideia de limitação das potencialidades do texto apenas no espaço escolar. Foi necessário durante o período de aplicação dos trabalhos que ao entrar nos textos de cada disciplina, se faz necessário interagir em uma comunicação eficaz. Além disso, a escrita presta-se a um trabalho escolar transversal que envolve a coordenação do conjunto das disciplinas.

Palavras-chave: Leitura. Produção textual; Reescrita.

1. Introdução

Nas primeiras produções textuais realizadas com alunos do ensino médio-técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *campus* Laranjal do Jari, analisou-se que o ensino das modalidades de leitura e de escrita pode apontar para uma aprendizagem, considerando o texto com um todo, não como uma palavra solta ou frase.

As reflexões obtidas no período das atividades oferecidas nas oficinas entre 2011 a 2013 revelaram que a leitura e escrita de um texto envolvem as representações e os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo e trazem situações de comunicações diversificadas.

Nas afirmações apresentadas neste artigo, criam-se expectativas de uma compreensão da produção textual coerente, buscando textos como um processo de adaptação não só à realidade escolar, mas de ensinar e a aprender a escrita como processos complexos, com novos caminhos para a elaboração de um bom texto a cada momento.

As ponderações sobre a contextualização dos textos voltaram-se não só para questões ligadas ao ambiente escolar, mas para representações da realidade dos alunos. Acreditamos que as situações vividas na comunidade, quando descritas pelos alunos, podem facilitar a construção de textos mais coerentes. Os resultados apresentados direcionam a um novo olhar para questões de assuntos na escola que permitiram a elaboração de textos voltada para uma língua formal sem que existissem maiores dificuldades entre alunos e professores.

Na apresentação dos trabalhos realizados, se evidenciam construções de textos que se utilizam de recursos como a leitura, escritos e reescritos a fim de uma produção escrita cada vez mais aperfeiçoada. Sendo assim, apresentam-se oportunidades sociais oferecidas aos alunos da região do Vale do Jari e que levaram a descontinuidade de não considerar as didáticas tradicionais existente na região, mas, avançar no desenvolvimento intelectual do cidadão.

2. *Leitura e produção escrita*

Todo texto é um produto que passa por diversas fases de “manufatura”, por isso, a escrita está longe de ser algo simples, que começa com um momento de euforia, seguido do ato frenético de escrever uma redação final, resultando em obra-prima. O grande clichê não engana e pode decepcionar os desavisados.

Na atividade escrita é necessário planejar, pôr em prática essa idealização e fazer os ajustes antes de concluir a tarefa. Produzir um texto, segundo Ingedore Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009, p. 19), “é tentar realizar um texto de forma a compreender o que o autor quer transmitir”. As autoras ainda reforçam que o processo da produção textual deve-se compartimentar em etapas que, em geral, se aplicam a praticamente todos os tipos de texto.

Os processos são descritos por Ingedore Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) como: pesquisa, estrutura, rascunho, texto final, revisão publicação, nas fases iniciais do ensino fundamental e durante todo

ensino médio. Em muitos casos, são negligenciados no ensino de produção textual na escola, que prioriza outras construções de textos que envolvem mais praticidade por uma questão de tempo, fragilizando tais mecanismos fundamentais para a realização da escrita de um bom texto.

Um dos maiores problemas apontados nos anos iniciais do ensino médio é que a maioria dos alunos, sem o hábito de criar rascunho dos textos e realizar uma leitura minuciosa do que produziram, finalizam os textos sem condição de compreensão pelo leitor.

Os discentes normalmente imaginam que um texto pode ser produzido em uma só escrita. Em geral, trata-se da formação oferecida durante o ensino fundamental. Há rapidez com que trata os assuntos em sala de aula, isso quando não se preocupam exclusivamente em ofertar um conteúdo proposto pelo setor pedagógico ou estabelecido pelo programa do livro didático.

O primeiro encontro antes de iniciar uma escrita, é para ler textos variados a respeito do tema que se vai abordar, colhendo informações de variadas fontes e checando-as sempre que necessário. É importante entender o máximo possível do assunto antes de começar a escrever.

Construir rascunhos antes de qualquer finalização é buscar um momento para refletir sobre as primeiras linhas; torneir o que se escreve é manter uma decorrência de ideias de forma que uma puxe a outra e nenhuma fique solta. Embora a ideia de fazer ou não o rascunho dependa da experiência de cada um, normalmente, temos no ensino médio e EJA, indivíduos sem ainda nenhuma experiência com a prática do rascunho para elaboração de um texto coeso e coerente.

É importante que o professor respeite as dificuldades do que é produzido por seus alunos, porque o caminho para um texto final pode ser longo ou curto, dependendo do tempo, gênero, tema abordado e de diversa gama de fatores.

3. *Produção textual em sala de aula*

Durante as produções nas oficinas de leitura e produção textual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, os alunos eram orientados a elaborar textos que, antes de ser enviados ao leitor, deveriam ser revistos, reescritos e finalizados com o que julgasse necessário, tentando criar um movimento constante entre escritor e leitor.

Os espaços de tempo entre uma escrita e outra traziam nas construções de textos situações que os levavam a acreditar que, após as primeiras linhas escritas, existia necessidade de acrescentar novas informações e modificações.

As orientações nas oficinas se conduziam de forma a demonstrar que, na elaboração de um texto, leva-se tempo, embora se saiba que nem sempre podemos esperar dias para que isso se realize. Nos processos da produção textual de boa qualidade, devem ser levadas em conta as situações de leitura, escrita e reescrita.

É fato que a necessidade de comunicação no cotidiano tende ao imediatismo; contudo, nas aulas de língua portuguesa, devem ser criadas condições para se produzirem boas estruturas e que sirvam para uma comunicação eficaz.

A revisão de textos pelos próprios alunos é, muitas vezes, negligenciada, por falta de orientação do professor ou pela falta de tempo nas horas destinadas às aulas de redação. As situações nas oficinas promovidas pelo grupo de pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá incluíam revisão dos textos produzidos e o intuito era criar possibilidades, com condições de direcionar novas expectativas para textos escritos mais coerentes e coesos.

As informações oferecidas aos estudantes nas oficinas eram estabelecidas por meio das leituras de obras clássicas, sempre com uma releitura daquilo que escreveu e conseqüentemente referindo-se às obras lidas.

É fato que a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais da escola, principalmente nos anos iniciais do fundamental. O ensino de língua portuguesa se destaca pela descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito.

Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação é condição para a integração na vida social e profissional, principalmente para indivíduos com menores possibilidades de ascender profissionalmente devido às condições econômicas.

A relação da escrita é apontada por Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) como uma exigência levando em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais em jogo. Para o pesquisador a

escrita é considerada como forma de comunicação, de expressão e de conhecimento.

As funções das situações de comunicação por meio da escrita levam diferentes orientações. De fato, os alunos do ensino médio-técnico têm de se apropriar e produzir diversos textos: uma carta, um conto, uma história de vida, uma explicação, um poema, uma instrução para fabricar um objeto.

Baseando-se nessas concepções, as oficinas de Leitura e Produção Textual se desenvolveram, as práticas de produção escrita atuaram como alavancas para as múltiplas atividades produzidas durante as quatro horas semanais dedicadas à leitura e produção textual. Para Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 15) é importante que:

Em relação aos alunos, quais são os conhecimentos que eles têm sobre o texto a ser produzido e quais são as capacidades que dominam? Em relação às atividades escritas, quais são as lacunas, dificuldades e obstáculos potenciais? A resposta a essas questões permite que nos centremos sobre as aprendizagens que merecem ser abordadas e nos problemas de escrita a serem solucionados.

Os primeiros contatos com os discentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá reconheceram quais as relações que os alunos mantinham com a escrita, se existiam, quais adquiridos anteriormente à escola, letramento não escolar, se a relação de domínio estava ligada às condições de alfabetização e letramento.

O domínio mínimo de escrita diretamente se articulava às poucas condições de aprendizagem que as escolas públicas ofereciam e que ainda conservavam o ensino apenas das estruturas gramaticais, quase sem produção textual e objetividade às atividades de leitura e escrita.

Foi imprescindível aplicar atividades cujo objetivo era iniciar uma leitura e escrita de pequenos textos. Nos seis primeiros meses de trabalho, constitui-se apenas de pequenas atividades, já que a maioria dos alunos não conseguia elaborar atividades mais complexas.

As lacunas observadas nas primeiras escritas dos estudantes no primeiro ano ampliaram as perspectivas dos pesquisadores envolvidos nas atividades das oficinas. Atividades escritas curtas identificaram dificuldades e obstáculos potenciais que os discentes enfrentavam não só em língua portuguesa, mas em outras disciplinas.

As respostas a essas questões permitiram centralizar os esforços do grupo de professores para a aprendizagem voltada para a leitura de

textos que pudessem ajudar os estudantes, não só no sentido de fornecer informações, mas de construir novos valores à interpretação, ou seja, ler e saber o que diz o texto com suas inferências.

As argumentações de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) caracterizam-se pela importância central na construção do pensamento. Para ele, a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos, podendo ser considerada como uma atividade mental.

O autor ainda admite que para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos redigidos.

Assim, as oficinas não tiveram objetivos de desconstruir a ideia do não ensino da nomenclatura gramatical, algo que se realizava nas aulas regulares. Os direcionamentos da elaboração de leitura e textos escritos em diversos gêneros se davam por existir uma necessidade entre a compreensão textual e uma elaboração de um texto reconhecido como um objeto de comunicação entre escritor e leitor.

A aprendizagem da escrita traz expressões de criatividade, autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, à liberação da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos primeiros textos escritos com muitas dificuldades, mas reconhecendo que a liberdade de escrever, quando permitida, ajuda a produzir textos que reproduzem a imagem de si mesmo.

Nada foi tão complexo em desenvolver o gosto pela escrita nos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá nos primeiros dois anos, contudo, acredito que as formas de trabalho escolar contribuía para uma leitura e escrita coesa e coerente.

Após seis meses de produções sistemáticas de textos escritos, passaram a ser acompanhados por reflexões gramaticais significantes, já que não poderíamos sinalizar apenas uma elaboração de um texto sem que observassem como as palavras eram construídas pelos próprios alunos e como se ajustavam para que atribuíssem sentido ao que escreviam.

Os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos passaram a ter relevância após alguns meses de trabalhos com leitura e escrita nas oficinas. Os estudantes, autores dos textos produzidos nas oficinas, desenvolviam reflexões baseando-se na própria cultura local, pois os indivíduos construía referências culturais comuns, compartilhados, sobre a

escrita e a textualidade, sobre a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, sobre a relação que a língua mantém com a cultura local.

Sobre a transversalidade existente nas oficinas, Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 16) identifica:

A língua, oral ou escrita, atua como um instrumento de mediação dos comportamentos humanos. O português, enquanto língua de instrução ou de escolarização é fundamental para todas as atividades escolares. Devido a seu caráter transversal, a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro.

Embora as condições descritas pela escrita tenham uma maior atenção por parte dos professores de língua portuguesa, ressalta-se que as dificuldades encontradas por estudantes nas aulas refletiram-se em outras disciplinas, já que todas precisam de produção escrita; integrando-as, podem contribuir de um modo ou de outro, para o seu desenvolvimento. Cada uma delas implica uma relação específica com a escrita.

É necessário descobrir como entrar nos textos de cada disciplina e como interagir em uma comunicação eficaz. Além disso, a escrita presta-se a um trabalho escolar transversal que envolve a coordenação do conjunto das disciplinas, levado em conta nos trabalhos realizados pelos professores nas oficinas de textos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

Há o estabelecimento de relações entre o ensino de nomenclatura gramatical e ensino de produção de texto. Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p.18) simplifica:

A escolha de texto como unidade de base para o ensino da escrita merece ser aqui comentado. A construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação.

O autor ainda confirma que a produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita que não se encontram do mesmo modo em todos os textos, cada um tem sua especificidade.

A afirmação da proposta das oficinas de leitura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá objetivou também buscar uma compreensão da produção textual coerente, que não só incentivava a criar textos como processo de adaptação de outros tex-

tos, mas de ensinar e a aprender a escrita como processo complexo, criando novos caminhos para a elaboração de um bom texto a cada instante.

Nas análises de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 18), o ensino da produção textual não é apenas uma simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. Em realidade, o objeto a ensinar e a aprender a escrita passa não só por uma complexidade de escrita e compreensão do leitor, mas por um envolvimento de textualização e de revisão.

Nos primeiros contatos com a escrita dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá no ensino médio-técnico, determinamos que o ensino com a modalidade pudesse apontar para uma aprendizagem considerando o texto como um todo, não uma palavra solta ou frase. Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 18) aponta as situações de comunicação do texto e não apenas palavras criadas pelo professor ou aluno de forma aleatória.

As reflexões obtidas na obra de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) revelam que a escrita de um texto envolve as representações e os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, o que foi escrito e até mesmo as atividades de escrita desempenhadas em sala de aula.

Selecionar as informações, indicar as relações estabelecidas entre o que se lia e o que se escreviam nas oficinas criaram novas possibilidades de uma escrita mais consciente, mais objetiva que existe na comunicação entre textos.

Nas propostas apresentadas aos aprendizes mostrávamos a importância do enunciador, buscando identificar o papel social ao adotar a escrita como meio de comunicação, o objetivo comunicativo a atingir, destacando o que se pretende ao se produzir um texto, o destinatário, realizando uma análise particular das características do leitor e o lugar social, ou seja, onde o texto irá circular.

A contextualização de textos voltados às questões regionais foi importante na elaboração dos primeiros textos. A preocupação em manter as primeiras leituras e escritas em um formato que levasse os indivíduos a adaptarem-se às situações de comunicação voltada para o meio em que viviam facilitava a construção de textos mais coerentes.

Produzir textos com conteúdos temáticos ajudou os discentes a direcionar um novo olhar para questões dos temas abordados não só na es-

cola. A organização das produções em partes permite elaboração de uma língua formal escrita.

As análises dos componentes da escrita realizada por Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) nos ajuda a descrever e antecipar os obstáculos possíveis encontrados entre os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá entre 2011 a 2013. Tais tensões durante o processo de aprendizagem nas oficinas e aulas de língua portuguesa geraram pouco a pouco no estudante desafios que deveriam ultrapassar. Construíram um sistema da escrita, apropriando-se das práticas textuais, sem a preocupação de escrever apenas para obtenção de notas.

4. *Dificuldades na leitura e na escrita*

Ao perceber as dificuldades de escrita dos alunos, notava-se que os problemas de aprendizagem em outras disciplinas surgiram a partir da falta de prática escrita mais consistente.

Para conhecer as fontes das dificuldades de escrita e para bem organizar as atividades de ensino, Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 33) conceitua algumas características que o professor deve levar em conta como as motivacionais, fontes associadas à canalização das necessidades do aprendiz; as enunciativas, a fonte da dificuldade é a entrada do sujeito no texto, a indexação adequada das diferentes instâncias responsáveis pela enunciação, as procedimentais, que envolvem as estratégias convocadas durante a escrita, bem como as operações aplicadas para ultrapassar os obstáculos.

As questões voltadas para características textuais tratam principalmente de conhecimentos insuficientes em relação ao gênero textual produzido e a não conformidade com as convenções e as regularidades que os caracterizam.

Embora as características apontadas por Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) venham acompanhadas de especificidades realizadas durante a pesquisa, é fundamental apontar que a aprendizagem da escrita se situa ao longo da temporalidade escolar. Para abordá-la, é preciso prever linhas de força coerentes do início ao fim da educação básica.

Insistir na continuidade de um trabalho voltado para produção escrita não significa que os objetivos sejam os mesmos. Durante os primeiros anos, podem ser reformulados com o intuito de avançar as aprendizagens, de modo a aumentar, reorganizar e transformar os conhecimentos precedentes.

As oficinas não funcionaram com conceitos fixos de aprendizagem, à medida que os textos iam sendo avaliadas, as práticas existentes eram reavaliadas e reconduzidas de forma que surgissem novas expectativas práticas de aprendizagens.

Um dos critérios elaborados ao longo dos anos demonstrou que, durante as oficinas, objetivamos realizar a avaliação didática dos erros encontrados nas produções do aluno e nas práticas exercidas nos primeiros anos.

Jardeni Azevedo Francisco Jadel (2014, p.110) contribui com análises sobre a produção textual argumentando que:

Do ponto de vista teórico, esse tipo de trabalho age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas, apresentando uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais, superando a velha ideia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade linguística.

A autora ainda relata “ensina-se a elaborar textos que se situam em contextos da vida cotidiana produzidos para alguém com algum objetivo”. Com tais objetivos, as oficinas de leitura e produção textual e reescrita concentravam seus esforços.

5. O olhar da escola no ensino médio sobre a produção textual

Durante a implantação do ensino médio-técnico no Vale do Jari, 2011, existia uma necessidade de definir determinados parâmetros com significados importantes dentro de um ensino voltado não só para conclusão do ensino médio, base comum. Foi necessário reconduzir atividades que envolvessem as questões interdisciplinares, buscando assim a inserção de outros conhecimentos durante as aulas de Língua Portuguesa.

Jardeni Azevedo Francisco Jadel (2010, p. 63) descreve a organização de currículo:

a ideia de currículo incorpora o conjunto de conteúdos a ensinar (organizar por disciplinas, temas e áreas de estudo) com um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema, que se pode apresentar com o

formato de um documento oficial prescritivo e como guia orientador do trabalho.

Essa concepção traz à luz o projeto de reforma curricular do ensino médio, organizado em 2000, quando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica estabeleceu critérios para criação de um novo modelo de ensino para a modalidade.

Tal processo de modificação de novas diretrizes curriculares se deu não só entre a equipe técnica do Ministério da Educação, mas por representações da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação.

A Lei de Diretrizes de Educação Nacional (1996) trata o ensino médio como etapa final da educação básica seu Art. 36 relatando que neste processo é a “etapa final da educação básica”. Passa a ter a característica da terminalidade, assegurando a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental.

A intencionalidade de uma modalidade de ensino como a estabelecida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, portanto, não só é de definir um caráter geral afinada à contemporaneidade, mas de construir competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho e o desenvolvimento da pessoa como profissional e cidadão.

Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000 p. 11), expressam às inquietudes do mundo moderno quando estabelece que:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentam características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

Embora reconheça que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais esteja ligado não só ao desenvolvimento humano como a condição de acesso à informação considerava, durante a implantação, as condições dos aprendizes.

A cidade situada na Amazônia Oriental, geograficamente isolada pelas condições de acesso e de comunicação, falta de biblioteca pública e de energia elétrica, impõe relevantes impactos nas condições de aprendizagem em todas as propostas curriculares.

Uma sociedade sem acesso aos bens de informação tende à condição mínima de informação e, conseqüentemente, à falta de informações, à estagnação do desenvolvimento intelectual dos cidadãos. Segundo os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 11):

É importante aceitar a perspectiva otimista ao admitir que vivessem em uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”. Admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, a educação básica o desenvolvimento social.

A compreensão de uma aproximação entre competências desejáveis de ensino de língua portuguesa no ensino médio-técnico em Laranjal do Jari reconhece não só os objetivos a serem alcançados, mas as dificuldades em conduzir de forma eficiente as dimensões que o ensino de língua oferece, não só o estudo da língua em si, mas a compreensão de conteúdos aplicados em outras disciplinas.

Encontrar soluções para criar homogeneização em cursos técnicos em condições mínimas de acesso a comunicação e a tecnologia é um desafio não só para os professores de língua portuguesa, mas para todos aqueles envolvidos no processo de aprendizagem em um instituto que se volta para o ensino, pesquisa e extensão.

As oportunidades sociais oferecidas aos alunos da região do Vale do Jari devem ser levadas em consideração bem como o conhecimento de valores ofertados pela sociedade atual. Continuar em atividades consideradas tradicionais é permanecer no mesmo estado de conhecimento e não avançar no desenvolvimento do cidadão.

O *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 11) define que “a economia de um lugar é pautada no conhecimento; para os documentos oficiais, a característica dos fatos sociais compromete os processos de solidariedade e de coesão social”. A exclusão social presente hoje na sociedade traz o desemprego, a pobreza, a violência e a intolerância.

No início dos trabalhos desenvolvidos no *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, houve tensões entre a aprendizagem adquirida pelos discentes e os conhecimentos introduzidos pelos professores da instituição. Tais tensões estavam previstas, pois as condições de acesso a certas tecnologias afastam a população de certos conceitos de aprendizagem voltados para o conhecimento mais profundo de leitura e escrita.

Essa tensão presente na sociedade tecnológica se traduz no âmbito social pela definição de quais segmentos a escola deve buscar para compreender os caminhos que os alunos devem trilhar para situarem seus objetivos em uma aprendizagem eficaz, adquirindo novos conhecimentos construídos por outras camadas da sociedade moderna.

Outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais, assim como objetiva os institutos federais de educação, ciência e tecnologia do país.

A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades em língua portuguesa é indispensável para se combater a falta de compreensão de gêneros e tipos textuais específicos em cada situação do indivíduo.

O desafio enfrentado pelos professores de língua portuguesa no ensino médio-técnico é grande, principalmente em um país em processo de desenvolvimento, que, na década atual, sequer oferece uma cobertura no ensino médio, base comum.

Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 12) analisa a situação do ensino médio como:

Não se pode mais postergar a intervenção no ensino médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar.

Considerando as dificuldades encontradas na instituição e pelas próprias condições na região do Vale do Jari, a proposta curricular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, iniciou-se com programas copiados dos programas encontrados no livro didático adotado no primeiro ano da implantação.

Em 2011 esvaziou-se a possibilidade de construir uma proposta curricular em que se pretendia buscar novos caminhos para o estudo contemporâneo da língua portuguesa, resumindo-se apenas aos textos curtos e nomenclaturas gramaticais encontradas no livro didático. Segundo os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 12), “a presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais,

estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas”. Essas indagações precisam ser refletidas pela escola, cuja finalidade acompanhar os mecanismos de desenvolvimento da sociedade do século XXI.

O ponto de partida para a implementação de uma diretriz curricular em um curso de ensino médio-técnico certamente seria o ponto de partida para amenizar as dificuldades encontradas nas produções textuais dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Impossibilitados e de mudança, iniciaram as primeiras atividades de leituras e produções textuais com os alunos a fim de identificar as possíveis dificuldades.

Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000) refletem que há necessidade em certas situações de criar macroplanejamentos, visando ampliar de modo racional a ofertas outras possibilidades de aprendizagens. Com esse intuito nasceu o primeiro projeto da instituição voltado para leitura, produção textual no ano de 2011, validado pela instituição e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. No ano seguinte.

Independente das situações encontradas nas aulas de língua portuguesa é importante considerar os obstáculos e superá-los, uma proposta que se pretenda estabelecer critérios dentro da contemporaneidade, deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI, assim como relata os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000).

Acrescenta-se a presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas de textos para acompanhar o desenvolvimento frenético nos nossos dias.

6. A relevância da escrita para os alunos egressos no IFAP

Para observar a escrita dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Laranjal do Jari, é relevante saber que foram selecionados em processo seletivo, em 2011 que oferecia 160 vagas nos cursos de informática, secretariado e meio ambiente.

Poucas inscrições foram realizadas no primeiro ano da implantação da instituição. As avaliações de ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá têm um caráter puramente inter-

pretativo e de conhecimentos de estruturas gramaticais, sendo abolida a produção textual durante o concurso.

Sírio Possenti (2013, p. 32) sintetiza que “a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito [...] Até porque, a escola ensina a modalidade escrita padrão da língua”.

Mesmo em processo seletivo, destaca-se que ainda encontraremos alunos com dificuldades básicas de escrita. É provável que a seleção amenize as futuras propostas de escrita na escola, porém, não está provado que isso significa uma forma exemplar de selecionar os candidatos.

Seria essencial para uma educação básica o entendimento de atividades de leitura e produção de textos desde primeiros anos do ensino fundamental. As aulas de língua portuguesa criam condições para o desenvolvimento da escrita, para que se efetive a inserção do aluno no mundo letrado.

Nos últimos anos, documentos oficiais e propostas pedagógicas enfatizam a necessidade de avaliar se o estudante consegue agir linguisticamente, ou seja, se no trabalho com os textos reconhece um determinado gênero textual, relaciona/articula ideias, estabelece comparações, dá sequência a um pensamento, estrutura o texto em partes, faz uso de elementos coesivos e de sinais de pontuação etc. Para Costa & Ribeiro (2013, p. 176), citados por Sírio Possenti, “é fundamental delimitar o que se quer avaliar e considerar o nível de conhecimento do aluno, pois não se pode exigir dele habilidades que ainda não tenha tido oportunidade de desenvolver”.

As condições encontradas nas produções textuais nos primeiros meses do início do ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá trouxeram imediatos reflexos negativos nas avaliações das demais disciplinas. Por conta dessa realidade, iniciaram questionamentos sobre as dificuldades, levando a reconhecer a necessidade de construir novos paradigmas de aprendizagem.

Criar possibilidades de orientar estudantes carentes de conhecimento básicos de leitura e de escrita é uma tarefa árdua nos ambientes escolares, a cada etapa do ensino, porque é necessário delimitar o que se quer avaliar e considerar o nível de conhecimento dos discentes.

A busca de estratégias que constrói um novo caminho para o ensino de língua portuguesa passou a ser um desafio, mesmo consciente das limitações encontradas na falta de estrutura de ensino do instituto e da

sociedade em seu entorno. Exigia-se consistência no que se lia e se produzia nas aulas por se tratar de uma instituição que zela pela qualidade de ensino em todo país.

As ideias defendidas por parte de teóricos e de educadores que atuam com jovens centram-se na valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais. Costa & Ribeiro (2013) ainda lembram que o início da confecção de uma proposta de produção textual deve ser elaborado com clareza e em função dos propósitos que se quer atingir, pois um enunciado mal elaborado suscita dúvidas ou resulta em entendimentos indesejáveis.

Era preciso ressaltar as propostas para os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá de modo que o escrever, por sua vez, requer um movimento extremamente ativo, com imagens e formas ao texto ou modificando-o, quando necessário.

Necessitou-se superar os desafios e modificar o pensamento dos estudantes, que se voltava para um entendimento de produção textual realizado na escola apenas para compreensão dos professores, limitando as potencialidades do texto escrito apenas no espaço escolar.

Ao ampliar as possibilidades de leitura e produção textual, Costa & Ribeiro (2013, p. 177) reforçam:

O aluno, pelo fato de estar na escola, não pode escrever somente assumindo o papel de aluno, somente para o professor e com um só objetivo: ser avaliado é função de a escola propiciar ao aluno a possibilidade de escrever a partir de diferentes lugares sociais e para diferentes interlocutores, com objetivos variados e dentro dos gêneros discursivos que atendam às necessidades dessas condições de produção.

Para os pesquisadores, a responsabilidade da escola é fazer dos alunos comunicadores efetivos, que compreendem que sua escrita pode afetar o outro e promover transformações significativas em suas próprias vidas e nas dos demais. Assim, por meio dos textos dos alunos no primeiro ano na instituição e pelo elevado número de reprovações em diversas disciplinas, se iniciou um projeto independente das obrigações estabelecidas no programa curricular de língua portuguesa, procurando minimizar os altos níveis de reprovações e desistências.

Atendendo à demanda de alunos com problemas e de leitura e produção textual, desvincularam-se as propostas de textos já existentes no plano de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnolo-

gia do Amapá, porque a atividade de produção de textos no contexto da escola ou de processo de seleção está sempre associada à avaliação: na sala de aula, é um instrumento para a identificação dos conhecimentos relativos à construção textual e às normas da escrita que os alunos já dominam.

7. *Palavras finais*

É importante ressaltar que a proposta se baseava nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1996) para estabelecer um ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no ensino médio, voltada para a prática da cidadania. Outro aspecto abordado no documento oficial destaca o respeito à autonomia do aluno, tanto na leitura como na escrita. Nas oficinas de leitura, de produção textual e de reescrita, buscavam-se contextualizar os textos literários à realidade discente desde os primeiros anos de implantação do ensino médio até o último ano regular, iniciando-se os trabalhos no mesmo ano da implantação de 2011 e finalizando em outubro de 2013. O Vale do Jari tem como principais cidades: Laranjal do Jari, Vitória do Jari (localizada na região sul do estado do Amapá, Monte Dourado e Almeirim (situadas na região norte do estado do Pará)). Laranjal do Jari foi a única da região a iniciar atividades com alunos do ensino médio-técnico. É fato que no edital do processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá também existem critérios similares às demais instituições, entretanto, o nível de letramento encontrado pelos professores entre os alunos da instituição estava abaixo do nível mínimo exigido no ensino médio porque, com as experiências que obtivera no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, entre os anos de 2009 a 2010, trabalhávamos com práticas de leitura e produção textual, diferentes da realidade enfrentada naquela ocasião no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Um aluno que construa um texto e aceite a leitura como processo de aprendizagem necessária, leva tempo porque é uma atividade complexa. Refletindo dessa forma, nos primeiros encontros nas aulas de língua portuguesa, apresentei a leitura e escrita como indispensáveis, não estando, assim, ligadas às exigências propostas pela escola, mas pela própria sociedade, a qual toma a leitura e a escrita como relevantes ao desenvolvimento, não só individual, como social. As atividades de leitura, interpretação, produção textual e gramática são requisitos expostos não só nos programas estabelecidos pelas instituições. Muitas situações levam o professor a aplicar em suas aulas apenas uma modalidade de en-

sino, esquecendo-se de outras que complementam o processo de ensino-aprendizagem. Entre tantas dificuldades encontradas, apontamos o fator tempo, pois há apenas quatro horas aulas em cada turma para trabalhar leitura, interpretação, produção textual, gramática e ensino de literatura, impossibilitando todas as atividades do programa da instituição. Os discentes viam os textos como um agrupamento de palavras e frases soltas, imaginando que para chegar à elaboração de um texto coerente e coeso, bastava aprender a escrever e juntar frases gramaticalmente “corretas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal - Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

JADEL, Jardeni Azevedo Francisco. *Proposta de currículo para o EJA no ensino fundamental articulação entre teoria e prática*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Pós-graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramentos no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. In: SOARES, Magda. (Org.). *Letramento e escolarização*. São Paulo: Global, 2003.

A QUESTÃO DE GÊNERO NO MOVIMENTO FUNK: EMPODERAMENTO FEMININO

Patricia Luisa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO)

patricia1234luisa@gmail.com

Patricia Ferreira Coelho (UNIGRANRIO)

paticoelho2003@hotmail.com

Vanessa Ribeiro Teixeira (UNIGRANRIO/UFRJ)

vanessarteixeira@gmail.com

RESUMO

O movimento funk, constituído, na sua maioria, de negros, pobres e moradores de favelas, sofre com várias polêmicas, sendo uma delas a questão da erotização e sexualidade exacerbada cantada pelas MCs. No entanto, essas funkeiras, ao cantarem seus funks, trazem vozes de outras mulheres, que foram silenciadas por uma sociedade, construída, historicamente, por um sistema patriarcal. Portanto, o presente artigo visa compreender acerca da relação homem e mulher, em que aquele deixa de ser dominador e esta tem o direito sob seu corpo e sua sexualidade, ou seja, apresenta uma mudança social quanto à questão de gênero. A análise das músicas também considerará a contribuição do movimento para o empoderamento feminino de milhares de mulheres, que não se veem representadas, principalmente, pela mídia, como, por exemplo, as mulheres que não estão de acordo com os padrões de beleza ideal - mulheres brancas, loiras e de corpos torneados. Enfim, através das vozes das MCs, mulheres se sentem representadas e empoderadas, ressignificando conceitos e práticas sociais.

Palavras-chave: Funk. Mulheres. Representação. Empoderar.

1. Introdução

A sociedade brasileira é desigual, pois não valoriza os indivíduos que são considerados diferentes. O sujeito ideal na sociedade brasileira é homem, branco, classe média, heterossexual e cristão. Aqueles que não reúnem esses atributos ou que apresentam pelo menos um deles diferente são marginalizados, como é o caso das mulheres.

Este artigo aponta para a desigualdade de gênero que estabelece o papel da mulher na sociedade patriarcal brasileira e aponta para as diferenças, que tendem a se naturalizar e reforçar uma relação de desigualdade entre homens e mulheres. Também destaca a divisão sexual do trabalho que estabelece que as mulheres não podem alcançar o mesmo lugar social ocupado pelos homens, pois elas são frágeis e possuem instintos

naturais ligados à maternidade e, devido a isso, estão destinadas ao âmbito privado.

Quando falamos em gênero, nos referimos ao modo como a sociedade constrói representações sobre o ser homem e ser mulher, e pressupõe que estas são estabelecidas naturalmente pela “natureza” (SCOTT, 1990). É necessário que fique claro a diferença entre a questão biológica, que caracteriza machos e fêmeas da espécie humana e as construções sociais e culturais que definem os papéis que devem ser ocupados por homens e mulheres no mundo.

Já quando falamos em patriarcado, para além da concepção tradicional, que designa às milenares estruturas em que a organização social é centrada na figura do pai/patriarca, nos referimos ao significado que os movimentos de mulheres atribuíram ao termo, como sinônimo de qualquer estrutura social em que elas ocupam posições subalternas, estando sujeitas aos mais variados modos de dominação pelos homens. (MACHADO, 2000)

Os participantes do movimento funk, em sua maioria, são negros e pobres, moradores de favelas. Este universo, por muitos, cerca de 10 anos, desde seu início, foi dominado por homens, reflexo da sociedade machista. Inclusive, as músicas, que, geralmente, eram cantadas por MCs homens, mencionam as mulheres como objeto de prazer, mostrando uma identidade feminina submissa. Apesar do movimento ter espaço tanto para homens, como para mulheres, e eles possuírem uma convivência harmônica, a construção histórica de um sistema patriarcal fazia com que os homens se tornassem protagonistas, deixando as mulheres em segundo plano, com aparições esporádicas, geralmente, como dançarinas.

O presente trabalho busca tratar do empoderamento dentro de um universo feminino levando em consideração reflexões sobre relações de gênero – homens e mulheres, contribuindo para transformações sociais. No caso das mulheres no funk, acontece esse empoderamento, quando elas vão se libertando de um paradigma social através de atitudes que as tornam protagonistas de sua própria história, tornando-se, diante da sociedade, elemento de resistência.

Ele é dividido em quatro seções, em que a primeira aponta para o fato de que diversos grupos sociais são discriminados por não estarem de acordo com o ideal de sujeito valorizado e, entre esses grupos, estão as mulheres. O mesmo também destaca a importância do empoderamento para as mulheres. A segunda seção destaca as primeiras artistas a se des-

tacarem no funk como cantoras – Deize Tigrona e Tati Quebra Barraco, que cantam a autoconfiança da mulher mesmo agindo e estando fora dos padrões. A terceira seção apresenta Valesca Poposuda e MC Beyonce, funkeiras que representam as mulheres que não seguem os padrões impostos pela sociedade e são livres para tomarem iniciativa. E por fim, a última seção apresenta a funkeira MC Carol Bandida, cantora de canções irreverentes e também de canções que nos propiciam a reflexão sobre a desigualdade entre homens e mulheres, a violência sexista e o resgate da identidade, da autoestima e da cidadania das mulheres negras.

Com respeito ao conceito de empoderamento analisamos os textos de Ana Alice Costa (2000), Magdalena León (1997), Eduardo Passos (2000) e Nelly Stromquist (1997). Quanto ao empoderamento feminino nas letras de música das artistas analisadas examinamos os textos de Jannaína Medeiros (2006) e Patricia Luisa Nogueira Rangel (2014).

2. A importância do empoderamento para a equidade de gênero

A ideia padrão disseminada de sujeito ideal na sociedade brasileira tem sido a de um homem branco, classe média, heterossexual, cristão, que constitui família e zela pelos valores e bons costumes. O conjunto de pedagogias sociais – educação, religião, tradições, ciência, televisão, cinema tem reforçado padrões e reprimido as diferenças muitas vezes sem as pessoas perceberem. Geralmente, ainda são vítimas dessas ações, sujeitos que não se enquadram no padrão descrito, negros, gays, lésbicas, travestis, pobres, mulheres.

Dessa forma, é possível constatar que no Brasil, historicamente, aqueles que em geral tiveram mais chances de progredir na vida são os sujeitos que reúnem os seguintes requisitos: ser homem, ser branco, pertencer à religião católica, ser heterossexual, não apresentar nenhuma deficiência, ser morador do eixo sul-sudeste do país, ser de classe econômica elevada, ter grau de estudos superior, ser adulto jovem, viver no ambiente urbano. As melhores oportunidades e a ocupação dos postos de comando na sociedade brasileira são para os indivíduos que tenham essas características. Requisitos diferentes desse padrão: mulher, negra, de religião afro, lésbica, com problema de mobilidade nas pernas, morando na zona do agreste nordestino, pobre, com estudos somente do nível primário, com mais de 50 anos certamente diminuiriam radicalmente as chances de sucesso de uma pessoa. (CAREGNATO, 2010, p.15)

Na sociedade brasileira, basta por vezes que um dos atributos acima citados esteja diferente para que o indivíduo esteja exposto a riscos. As mulheres têm tido menores possibilidades de exercerem plenamente a sua cidadania pelo simples fato de serem mulheres.

Apesar de terem alcançado inúmeros direitos como votar e ser votada, ter acesso à educação, ter o reconhecimento da capacidade mental plena, exercer uma atividade profissional, ser divorciada, ter voz igual na gerência da família, ter direitos iguais aos dos homens na perspectiva jurídica é notória a persistência do patriarcado. Caso contrário, não haveria diferenças salariais entre mulheres e homens com a mesma formação e nos mesmos postos de trabalho, reiterados casos de violência contra mulheres, a presença gritante do machismo nos meios de comunicação e propaganda, controle por parte do Estado e das instituições religiosas da sexualidade e da capacidade reprodutiva das mulheres, da predominância da presença masculina nos parlamentos e outros espaços de poder. Os homens ainda acessam as melhores oportunidades de emprego, de carreira política, de salários, de cargos de mando e de benefícios na sociedade brasileira.

A desigualdade entre homens e mulheres não é algo que resulta da natureza ou do sexo biológico, mas construída pela sociedade, que forma as mulheres para serem submissas e os homens para serem os donos da situação. Há todo um processo de aprendizado e internalização referente às construções de gênero, que acontecem muito cedo, desde a infância.

Idealizados como diferentes, homens e mulheres, são modelados para serem, de fato, diferentes. Assim, espera-se que as mulheres sejam dóceis, dependentes, submissas, sem iniciativa, passivas, incapazes, fiéis, obedientes, pudicas, necessitadas de proteção, que não tenham desejo sexual e o comportamento inverso é o esperado para os homens. “[...] o sexo social – portanto, o gênero – é uma das relações estruturantes que situa o indivíduo no mundo e determina, ao longo da sua vida, oportunidades, escolhas, trajetórias, vivências, lugares, interesses [...]”. (MADEIRA, 1997, p. 16)

Os estereótipos profundamente arraigados sobre o gênero feminino, sua sexualidade e como uma mulher deve se comportar na vida privada e pública permanecem presentes na vida cotidiana e resultam em inúmeros casos de exclusão, subalternidade e violência, garantindo, assim, a reprodução do domínio patriarcal na sociedade. No entanto, não é apenas a construção das características masculinas e femininas que explica essa desigualdade e as relações de poder dos homens sobre as mulheres, mas também a divisão sexual do trabalho. Historicamente, as mulheres sempre cumpriram o papel de cuidar da família, dos filhos, da casa e, aos homens, é delegado o espaço público, do mundo do trabalho, dos esportes e da diversão.

A capacidade corporal feminina relacionada à reprodução da espécie humana define o espaço da mulher na vida em sociedade; seu papel social de cuidar da família e do lar assegura-lhe uma posição hierárquica inferior em relação aos homens publicamente ativos e provedores.

(...) na aurora da modernidade o corpo feminino, descrito a partir da ênfase nos órgãos reprodutivos, no ‘cérebro menor’ e na ‘fragilidade dos nervos’, foi utilizado para definir o lugar ‘naturalmente’ inferior das mulheres na sociedade, justificando a sua permanência no espaço privado (...) (ARÁN, 2003, p. 400)

A desigualdade entre gêneros teve suas raízes construídas em características que forjaram para a mulher consolidadas ao longo dos tempos. Esse ideal de mulher reforçou a noção da existência de um lugar para a mulher e outro para o homem.

A divisão sexual do trabalho estrutura uma forma de organização social na qual as mulheres são criadas para a esfera da reprodução e do cuidado, enquanto aos homens é destinado o espaço da produção e do espaço público. Mesmo tendo estes padrões culturais, em muitas famílias atualmente são as mulheres as provedoras, as que cuidam e garantem o sustento e a vida de toda a família. Neste modelo de organização o homem é o responsável pelo sustento econômico da família, e a mulher além do trabalho formal, tem como tarefa a reprodução e o cuidado, a sobrecarga do trabalho doméstico visto como uma obrigação e não como um trabalho.

É inegável que a mulher, por razões culturais e biológicas tem sido, ao longo dos séculos, inferiorizada, oprimida, subordinada tanto como indivíduo, como grupo, e que os avanços jurídicos e culturais das últimas décadas ainda não conseguiram reverter esse quadro. Para Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2004) é absolutamente imprescindível que esta trajetória seja descrita para que haja empoderamento. Assim, torna-se urgente que as mulheres compreendam essa construção histórica, desconstruam nelas próprias as imagens de si mesmas que lhes foram impostas pelo conjunto da sociedade e por elas assimiladas e reproduzidas e, então, busquem a libertação das formas de sujeição que lhes são impostas tornando-se, assim, empoderadas.

O verbo empoderar e o substantivo empoderamento, de acordo com Magdalena León (1997), significa “dar poder” ou “conceder a alguém o exercício do poder”. Ainda segundo a autora, apesar de ser uma palavra muito usada nos tempos contemporâneos, é citada na segunda metade do século XVII em inglês, *empowerment*, e em castelhano, *em-*

poderamiento, em textos antigos. Magdalena León (1997) comenta que, com o empoderamento, o sujeito se converte em agente ativo de uma determinada ação de acordo com o contexto, o qual está inserido. Nesse sentido, tratando da questão de gênero, homem e mulher, e sua relação, o empoderamento, atualmente, objetiva provocar mudanças tanto na cultura como no imaginário social, contribuindo, assim, para transformações a partir de novas reflexões.

O termo empoderamento apresenta uma variedade de significados, em alguns momentos associados à integração, participação, autonomia, integridade e nem sempre no sentido de emancipação, de acordo com o grupo social a qual atenderá. Devido a essa multiplicidade de significados, a partir da década de 1990, as teóricas feministas tentam entender o empoderamento em relação às mulheres e à questão de gênero. (LEÓN, 1997)

Empoderar-se é adquirir o controle de suas vidas e, no caso das mulheres, é promover mudanças, dando início a um processo de transformação das estruturas sociais vigentes. De acordo com Eduardo Passos (2000), nas relações de gênero, em geral, no mundo, as mulheres são vistas como submissas, revelando, assim, uma relação de poder patriarcal. Ainda segundo a autora, desde o nascimento, através da família e diversos grupos sociais, a inferioridade feminina diante do masculino é reforçada e, conseqüentemente, naturalizada.

Há uma hierarquia nas relações entre homens e mulheres nas relações de gênero, ou seja, as diferenças existentes entre os sexos ganham significados sociais, formados a partir de vivências particulares, símbolos e representações, que vão refletir em várias situações, entre elas, na divisão sexual do trabalho. (PASSOS, 2000, p. 9)

Nelly Stromquist (1997) define quatro elementos que auxiliam no empoderamento da mulher. São eles: cognitivo – trata-se do reconhecimento da realidade em que está inserida, e consciente de que suas escolhas nem sempre vão estar de acordo com o que a sociedade patriarcal determina, de forma que envolve passar a ter um novo olhar acerca das relações de gênero, vida conjugal, sexualidade etc.; psicológico – desenvolvimento da autoestima e autoconfiança em si mesmo para melhorar suas condições pessoal e social; econômico – desenvolver alguma atividade que proporcione independência econômica; e político – capacidade de refletir sobre o meio social e contribuir para transformações.

O empoderamento feminino, conforme Ana Alice Costa (2000, p. 44), representa uma afronta às relações patriarcais, desconstruindo a ide-

ologia do homem como elemento dominante e a degradação dos privilégios que se mantinham, principalmente, dentro do âmbito familiar. “Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres”. Ainda de acordo com a autora, as mulheres passam a ter autonomia com respeito ao seu corpo, sua sexualidade, seu direito de ir e vir. Nesse sentido, acreditamos que o empoderamento das mulheres pode ser entendido como o processo de conquista da liberdade de viver conforme se deseja, de conquista do poder de escolha, resultando na libertação das mulheres dos modelos patriarcais e, ainda, como um processo que as leva a reconhecer as estruturas que as oprimem, questionar essas estruturas, desnaturalizá-las, modificá-las e, finalmente, libertar-se da subordinação ao homem.

É importante que a mulher, ao reconhecer a existência de relações assimétricas de poder no seu cotidiano, fique incomodada e indignada com esta situação e queira mudá-la na sua vida e na vida das outras mulheres tornando-se, assim, empoderada. Tais ações podem ser encontradas nas atitudes e letras de música das artistas mencionadas neste trabalho.

3. *Deize Tigrona e Tati Quebra Barraco: Cidade de Deus, onde tudo começou*

O empoderamento da mulher no funk começou no final da década de 1990, com Deize Maria Gonçalves da Silva¹⁵, Deize Tigrona/Deize da Injeção, moradora de Cidade de Deus, conforme Janaína Medeiros (2006). Deize era empregada doméstica em São Conrado e resolveu participar de um concurso de rimas no Coroadó, baile da Cidade de Deus, com objetivo de, se ganhasse, ter sua música produzida pelo DJ Duda. Ela se apresentou com a música “Hilda furacão”, inspirada na série da TV Globo com o mesmo nome:

Não somos Hilda furacão, mas seu macho vamos comer
Esse é o Bonde do Fervo lá na Praça do Apê
Se tu tem disposição, demorou de encarar
Tem que saber que é fervo, a chapa vai esquentar...

(DEIZE TIGRONA, MÚSICA: HILDA FURACÃO, 1998)

¹⁵ Segundo Janaína Medeiros (2006) no seu livro “Funk carioca: crime ou cultura?: o som dá medo e prazer”

Na minissérie da Globo “Hilda Furacão”, a atriz Ana Paula Arósio protagonizou uma jovem socialite, muito bonita, que atraía a atenção dos homens ao se tornar prostituta, indo contra os padrões da sociedade mineira na década de 1950 e 1960. Foi baseada no livro de mesmo nome – “Hilda Furacão”, de Roberto Drummond. A Hilda da vida real era uma prostituta em Belo Horizonte, que casou com o jogador de futebol Paulo Valentim¹⁶, se tornando Hilda Valentim, e foram morar na Argentina. Ela faleceu em 29 de dezembro de 2014, aos 84 anos. O interessante é que Hilda Furacão era negra, no entanto, a mídia trouxe para a tela uma branca.

Quando Deize cantava que “Não somos Hilda Furacão”, ela estava dizendo que, como ela, muitas mulheres não se encaixam no modelo de beleza imposto pela mídia. O uso da conjunção adversativa, logo em seguida, mostra que isso não é empecilho para conquistar os homens, de ser também um furacão: “mas seu macho vamos comer”. Nota-se que nesse verso, ela não se coloca como mulher passiva, e sim, assume um papel que antes era de domínio masculino: Quem comia a outra pessoa, não era a mulher, mas o homem. A mulher, historicamente, era vista como comida dentro de uma relação sexual, em especial, a mulher negra, de acordo com Sant’Anna (1991). Agora, Deize diz que as mulheres é que vão comer...

Empoderamento é o mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir e criar e gerir. (COSTA, 2000, p. 42)

Deize se tornou referência para as funkeiras, no entanto, na mídia, ela ficou em grande evidência a partir do documentário “Sou feia, mas tô na moda” da diretora Denise Garcia, que conta a história do funk carioca com destaque para as mulheres dentro do movimento funk. Deize foi a

¹⁶ Paulo Valentim era jogador do Atlético Mineiro, quando conheceu Hilda Furacão, uma pernambucana que se tornou prostituta em Belo Horizonte – MG. Preocupados com a influência negativa de Hilda, o time mineiro, em 1956, os dirigentes o venderam para o Botafogo, que também não ficaram satisfeitos com o relacionamento dos dois, principalmente, pela vida boêmia que levavam, apesar de em campo, o seu desempenho não estar ruim, como por exemplo, os cinco gols contra o fluminense no Carioca, em 1957, que foi considerado um recorde até hoje. Após pressão para rompimento do relacionamento, os dois casaram-se e foram para Argentina. Paulo Valentim passou a ser jogador no time Boca Juniors, na Argentina, onde é reconhecido até os dias de hoje. Faleceu em 9 de julho de 1984, na Argentina, em Buenos Aires, pobre e doente, tendo o seu enterro pago pelo boca Juniors.

personagem principal, apesar do título estar diretamente relacionado com a música de Tati Quebra Barraco “Sou feia, mas tô na moda”:

Eta lele, eta lele (4 x)
 ... Sou feia, mas tô na moda,
 Tô podendo pagar hotel pros homens
 Isso é que é mais importante...

(Tati Quebra Barraco, Música: Sou Feia mas Tô na Moda, 2004)

Nesses versos, novamente, é enfocado a questão do padrão de beleza que a mídia vende. Não é possível definir de modo objetivo a beleza, pois, como se trata de valores pessoais, culturais, sociais e históricos, é algo subjetivo. No entanto, essa subjetividade é influenciada pela reafirmação de uma beleza ideal, geralmente, jovens, brancas, magras, cabelos lisos e situação financeira privilegiada, promovida por propagandas, filmes, novelas etc.

Tati Quebra Barraco, Tatiane dos Santos Lourenço, é o oposto do que se propaga na mídia como modelo de beleza. Ela é uma mulher negra, obesa e moradora de comunidade, logo, por não seguir o padrão aceito, ela se classificou como “feia”. Não só ela, mas, em geral, também todas as mulheres que não seguem esse arquétipo, em especial, mulheres negras, que não se veem representadas, acabam por se considerarem “feias”. A contribuição da Tati para o empoderamento feminino é de grande relevância por desenvolver sentimento de autoestima positiva e autoconfiança em outras mulheres, fortalecendo a identidade de um grupo, constituindo-se numa resistência à invisibilização imposta pela sociedade.

Pensar os conteúdos ideológicos de uma cultura nada mais é que perceber, em um contexto dado, em que os sistemas de valores, as representações que eles encerram levam a estimular processos de resistência e aceitação do status quo, em que discursos e símbolos dão aos grupos populares uma consciência de sua identidade e de sua força, ou participam do registro “alienante” da aquiescência às ideias dominantes. (MATTERLART, 2010, p. 73)

Outra questão que contribui para o empoderamento feminino no funk ainda na música “Sou feia, mas tô na moda” é a inversão de papéis: “Tô podendo pagar hotel pros homens”. A autonomia financeira é outra conquista das mulheres, que, por anos, exercia a função de “do lar” e era dependente financeiramente do homem, fosse ele pai, namorado, noivo ou marido. Tati, no funk “Tchutchuco”, reforça essa inversão de valores quando diz:

... O gatinho até gosta,
Mas tu sabe como é
Mas se eu pago o hotel
Ele faz o que eu quiser...

Agora é ela que está com o poder. É ela que está com as cartas do jogo na mão.

No caso do funk carioca, deve-se destacar o contexto social em que vivem as MCs. Além de viverem num gueto invisível (ou hiper invisível) para a sociedade do asfalto, sem acesso à educação e condições básicas de sobrevivência, elas sempre foram à luta. Nos morros, as mulheres trabalham desde a infância ou adolescência – seja para complementar a renda familiar ou, até, para sustentar a casa. (MEDEIROS, 2006, p. 89)

O empoderamento feminino constitui-se dentro da sociedade uma desconstrução das relações patriarcais, pois o homem perde a dominação tradicional sobre as mulheres, e estas passam a serem donas de seus corpos e sua sensualidade, como explica Ana Alice Costa (2000). Nesse sentido, a Tati, um dos grandes nomes no universo funk, com sua temática sobre sexo explícito, apresenta à sociedade uma mulher liberada sexualmente. Como se vê na música “Pago *spring love*” [“sexo oral”]:

Eu faço amor todo dia,
Estou sempre preparada,
Se tu quer fazer comigo,
Então fique do meu lado.
Eu vou de lado, vou de quatro,
A posição vocês escolhem...

(TATI QUEBRA BARRACO, PAGO SPRING LOVE, 2007)

Esta liberdade sexual permite que o eu lírico, como representação das mulheres, se permita sentir desejo e prazer. Na música “Pikachu”, o eu-lírico diz que ficou decepcionada em ir ao cinema, uma vez que, para ela, o programa romântico é insignificante, principalmente, porque, como dona do seu corpo e de suas decisões, naquele momento o que, realmente, importava era o sexo, logo, ela queria era ir ao motel.

Me chama pra sair
olha que decepção
me leva pro cinema
pra assisti o pokemon
se liga no papo reto
que eu vô manda pra tu
eu quero é i pro motel
pra brinca com o Pikachuuu...

(TATI QUEBRA BARRACO, MÚSICA: PIKACHU, S/D)

4. *Gaiola das Poposudas a Valesca Poposuda*

Valesca Poposuda, Valesca dos Santos, nasceu em 1978, no bairro de Irajá, Rio de Janeiro. Ela iniciou sua carreira na Gaiola das Poposudas (Acari), no começo do ano 2000, deixando seu trabalho de frentista de posto de gasolina. Conforme Medeiro (2006), o grupo intitulou-se como o “melhor show feminino de funk no Brasil” e foi quem mais conquistou com o discurso “neofeminista”, com letras escancaradas, como “Vai mamada”, resposta ao sucesso de Serginho e Lacreia “Vai Serginho” e visual das roupas justíssima da vocalista Valesca e quatro dançarinas – três morenas calipíguas (com belas nádegas) e uma anã Amélia.

A música “Vai mamada”, segundo declara Patricia Luisa Nogueira Rangel (2014), retrata uma mulher liberada sexualmente e atrevida, em que ela pode inverter os papéis quando se trata de uma relação entre homem e mulher. O funk também apresenta a nova identidade da mulher dos subúrbios e comunidades, em que não segue padrões impostos pela sociedade, mas que demonstra ser livre para tomar iniciativas, demonstrando autoconfiança. Segundo Lopes (2011), as músicas cantadas pelas Mcs femininas são pequenas narrativas em primeira pessoa, em que se apresentam como mulheres independentes, com vida sexualmente ativa e sem pudor.

Vai Serginho Mc Serginho	Vai mamada (Siririca) A gaiola das popozudas
Que delícia/ Só pras gatinhas frenéticas/ Eu vou beijar você na boca/ Vou morder o seu queixinho/ Vai Sergi- nho/ Vai Serginho/ Eu vou lamber a sua orelha/ Vou morder seu pescocinho/ Vai Serginho/ Vai Serginho/ Vou descer mais um pouquinho/ Eu vou morder o seu peitinho/ Vai Serginho/ Vai Serginho/ Eu vou lamber sua barriga/ Te fazer muito carinho/ Mas o que quero mesm/ É morder seu grelinho/ Abre as pernas, faz beicinho/ Vou morder o seu grelinho/ Vai Serginho/ Vai Serginho/ Não se espanta/ Eu vou gozar na sua garganta/ Vai Serginho/ Vai Serginho/ Eu vou lamber a sua orelha/ Vou morder seu pescocinho/ Vai Serginho/ Vai Serginho/ Vou descer mais um pouquinho/ Eu vou morder o seu peitinho/ Vai Serginho/ Vai Serginho/ As gatinhas bonitinhas/ Todas elas preparadas/ Na melo do ‘Vai Serginho’/ Elas vão dar várias gozadas/ Abre as pernas, faz beicinho/ Vou morder o seu grelinho/ Vai Serginho/ Vai Serginho/ Abre a boca/ Não se espanta/ Eu vou gozar na sua garganta/ Vai Serginho/ Vai Sergi- nho/ Demorou/ Goza na Boca/ Goza na cara/ Goza onde	Eu vou tocar uma siririca/ E vou gozar na sua cara!/ ‘Vom- bora’ embora pardal!!/ Eu vou chupar sua piroca/ Eu vou tomar vara de guarda/ Vai mamada! Vai mamada!/ Eu vou dar minha buceta bem devagarinho/ Mas o que eu quero mesmo é piroca no cuzinho/ Abre as pernas! Não se espanta!/ Vem gozar na minha garganta/ Vai potranca! Vai potranca!/ Eu vou dar o meu cuzinho! Eu vou dar minha xoxota/ Mas o que eu quero mesmo/ É chupar sua piroca/ Tá meloso pra mamada? Vai rolar só cachorrada/ Mas o que eu quero mesmo/ É tomar uma pirocada...

Entre 2012 e 2013, Valesca Poposuda, Rainha do Funk, deixou o grupo e se dedicou à carreira solo, ainda com a temática de sexo sem pudor e explícito. Ela inaugurou sua trilha cantando com MC Catra o funk “Mama”. Em 2013, apostou em uma nova imagem, reestruturando sua carreira solo, seguindo a linha do funk pop, que melhor atende o mercado fonográfico. Dentre as músicas com essa característica podemos citar: “Beijinho no ombro”, “Eu sou a diva que você quer copiar”, “Sou dessas”, “Boy Magia” e “Pimenta”.

Patricia Luisa Nogueira Rangel (2014) comenta que o funk pop é um estilo comercial, cujo objetivo é alcançar o maior número de consumidores do ritmo, sendo do agrado tanto do povo como da elite. D’Adesky (2009) explica que quando a música negra passa a ser aceita pela elite, as gravadoras também apresentam interesse em produzi-la, e para tanto, surge a necessidade de associar a imagem do artista aos padrões dos brancos, atendendo aos valores culturais destes. Dessa forma, as transformações ocorrem na vestimenta, no corpo e na postura.

Nessa linha funk pop ou funk elite, há no mercado, dentre várias, Ludmilla¹⁷, de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. No início de carreira, Ludmilla se apresentava como MC Beyoncé, inspirada na cantora negra americana de mesmo nome, de quem é fã. Seu sucesso surgiu a partir de mudanças no repertório, no nome, com a retirada de MC, e no visual, como plástica no nariz, alongamento dos cabelos etc. Logo, como Valesca, Ludmilla também passou por repaginada a fim de atender aos padrões da sociedade, de forma que, até suas músicas antes criticadas, agora, quando cantadas, passam a ter outra conotação.

...Tem homem que é apressado, e tem homem que é doido .
Na hora do amor, quer botar o negócio todo,
Beyonce é apertada então me trata com carinho,
vem me vem me colocar só um pedacinho (3x)
Eu vou por cima de tu, e ainda faço um quadradinho
vem me vem me colocar só um pedacinho.

(LUDMILLA, MÚSICA: VEM ME COLOCAR, 2013)

Apesar das músicas atuais de Ludmilla serem mercadológicas, como MC Beyoncé, ela cantou músicas em que havia promoção do poder feminino de expor suas preferências sexuais com naturalidade.

¹⁷ Ludmila Oliveira da Silva – 24 de abril de 1995.

5. MC Carol de Niterói

Atualmente, temos MC Carol, Carolina de Oliveira Lourenço, de Niterói se apresenta com discurso reflexivo, em alguns momentos irreverentes, como “Minha vó tá maluca”, “Vou largar de barriga” etc; outros com temática sexual, em que podemos citar “How Deep Is Your Love Caralho (remix)¹⁸”, “Vou tirar sua virgindade”, “FDP eu te amo”, entre outros; e também político, como “Não foi Cabral”, “Delação premiada”, “Tô usando crack” etc.

A bandida¹⁹ de Niterói, que, como a Tati Quebra Barraco, é negra, gorda e moradora de favela, tem sido um grande nome quanto ao empoderamento feminino. Frases como

...Eu gemi para iludir...,

...Me levou de ralo, pensei que ia ao céu
Perdi tempo e dinheiro na porra daquele hotel...²⁰,

...Eu me amarro num novinho
Diz pra mim a sua idade...²¹,

entre outros, nada mais é do que vozes femininas, significando empoderamento.

MC Carol com a música “100% feminista”, juntamente, com Karol Conká, aborda a questão de empoderamento quanto às relações de gênero e à vida conjugal. A música retrata a realidade de muitas mulheres oprimidas e vítimas de violência. Lagarde (2005) explica que mulheres oprimidas são as que sua condição geral e situações particulares estão sujeitas ao cativoiro, ou seja, estão submissas em todos os níveis à cultura patriarcal. É expressa pela falta de liberdade.

Presenciei tudo isso dentro da minha família
Mulher com olho roxo espancada todo dia
Eu tinha uns cinco anos, mas já entendia
Que mulher apanha se não fizer comida
Mulher oprimida, sem voz, obediente
Quando eu crescer eu vou ser diferente
Eu cresci, prazer Carol bandida
Represento as mulheres, 100 por cento feminista...

¹⁸ Tradução: Quão profundo é seu amor Caralho (remix)

¹⁹ Bandida de Niterói – apelido de MC Carol desde a infância, devido seu comportamento moleque e o gosto por brincadeiras de meninos.

²⁰ Música: Propaganda enganosa

²¹ Música: Vou tirar sua virgindade

...Minha fragilidade não diminui minha força
Eu que mando nessa porra
Eu não vou lavar a louça
Sou mulher independente não aceito opressão
Abaixa sua voz, abaixa sua mão...

(MC CAROL, MÚSICA: 100% FEMINISTA, 2016)

A mais dura expressão da desigualdade entre homens e mulheres é a violência que a mulher sofre simplesmente por ser mulher e que é cometida por um homem – a violência sexista. Esse tipo de violência sustenta-se na construção social das mulheres como seres inferiores que devem estar sempre disponíveis aos desejos e expectativas dos homens. Dessa forma, ela se baseia na construção de uma cultura patriarcal que desqualifica as mulheres e faz com que sejam consideradas coisas, objetos de posse e poder dos homens.

As situações de violência são uma demonstração do poder dos homens sobre as mulheres, e, geralmente, são justificadas pela maneira como a mulher se comporta (geralmente, utiliza-se como argumento a existência de um jeito certo de as mulheres se comportarem), pela necessidade de um determinado tipo de cuidado (violência mascarada de proteção e amor que, muitas vezes, não passa de controle e violência) ou ainda, que ela pertence ao homem como se fosse um objeto à disposição. A violência sexista é uma das principais formas de garantir o controle sobre as mulheres, disciplinar seus corpos e suas práticas.

A violência contra as mulheres está em todos os lugares em que há homens e mulheres: na rua, no trabalho, na fábrica, no campo, nas escolas, nos espaços de lazer, nos transportes públicos, nas redes sociais, em casa, entre outros. A violência atinge as mulheres de todas as idades, raças e classes sociais, como explica SOF (2015).

Nesta canção de MC Carol e Karol Conká, o eu lírico aponta para a violência cometida contra as mulheres dentro de sua própria casa, por membros de sua própria família. Demonstra ter a percepção do desequilíbrio de poder existente entre homens e mulheres em sua família bem como de toda a violência que pode ser cometida por um homem e que é justificada por argumentos relacionados ao que deveria ser o jeito certo de as mulheres se comportarem, de exercerem o papel que lhes foi atribuído pelo patriarcado – o papel de cumprir os afazeres do lar enquanto ao homem é atribuído o papel de chefe de família.

Segundo Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2004, p. 128), o contrato sexual realizado entre homem e mulher por ocasião do casamento estabelece uma nova relação na qual cada parte cumpre o que é estabelecido, ou seja, “a parte que oferece proteção é autorizada a determinar a forma como a outra cumprirá sua função no contrato. O poder político do homem assenta-se no direito sexual ou conjugal”.

O eu lírico da canção, por ter conhecimento sobre a ideologia patriarcal, rejeita o que acontece em sua realidade pessoal e social e compromete-se a não reproduzir o padrão de comportamento que presencia. Ela tem coragem e ousadia não só para realizar ações para modificar as relações hierarquizadas e de desigualdade e conseguir a sua emancipação como também para buscar o empoderamento de outras mulheres tornando-se, na música, representante delas.

As mulheres negras são constantemente tratadas como inferiores e passam por uma série de eventos que fazem com que tenha sua beleza negada, tendo, portando, sua autoestima abalada. MC Carol busca representação em mulheres negras que contribuíram para história de negras, como: Aqualtune, princesa de Congo e no Brasil foi escrava, avó materna de Zumbi dos Palmares; Dandara, esposa de Zumbi dos Palmares, guerreira negra; Xica da Silva (Chica da Silva), ex-escrava que conseguiu notoriedade na sociedade de Minas Gerais no período colonial; entre outras. Lagarde (2005) explica que cada feito positivo que cerca as mulheres como sujeitos históricos, conferem às demais poder, que consiste na satisfação de suas próprias necessidades, realização de seus objetivos.

...Represento Aqualtune, represento Carolina
Represento Dandara e Xica da Silva
Sou mulher, sou negra, meu cabelo é duro
Forte, autoritária
E às vezes frágil, eu assumo

Mais respeito
Sou mulher destemida
Minha marra vem do gueto
Se tavam querendo peso
Então toma esse dueto
Desde pequenas aprendemos
Que silêncio não soluciona
Que a revolta vem à tona
Pois a justiça não funciona
Me ensinaram que éramos insuficientes
Discordei, pra ser ouvida o grito
Tem que ser potente...

De acordo com Paixão (2006), embora homens e mulheres negras enfrentem problemas específicos nas diversas esferas da vida social, as mulheres negras são duplamente discriminadas por serem do sexo feminino e afrodescendentes. A discriminação sobre as mulheres negras perpassa planos não conhecidos pelos homens do mesmo grupo racial, tais como aos que se referem aos direitos reprodutivos, à violência doméstica, à violência sexual, à dupla jornada de trabalho e às demais sequelas geradas por uma sociedade machista, como a brasileira. Esse contingente também frequentemente se vê rebaixado à condição de objeto de prazer sexual dos homens (especialmente simbolizado na figura da mulata) e pela constante violação de sua autoestima nos planos profissional e estético e à marginalização no mercado matrimonial.

É compreensível que a população negra e, em especial, as mulheres não queiram se identificar com um grupo social tão desvalorizado. No entanto, MC Carol não apresenta uma imagem de seus antepassados africanos sempre oprimidos, explorados e, finalmente, sempre derrotados, mas faz referência a mulheres que se destacaram em suas atuações. Mulheres que, inconformadas com suas condições, resistiram, buscaram maneiras de sobreviver, procuraram força interna para seguir em frente, forjar outro destino.

A artista apresentou mulheres que se tiveram representações significantes, em que outras mulheres negras podem se espelhar e sentirem orgulho de sua ascendência. Carol se empodera e empodera outras mulheres ao posicionar o lado negro da mulher fazendo, em sua canção, referências a mulheres negras que não aceitaram passivamente o destino que lhes foi imposto, que resistiram e lutaram por melhores condições.

6. Conclusão

O empoderamento feminino consiste no reconhecimento e valorização das mulheres; é precondição para obter a igualdade entre homens e mulheres; representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Implica a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subalterna da mulher como gênero; significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e as violações.

O presente trabalho lança novos olhares sobre as canções das funkeiras analisadas, evidenciando o empoderamento como questão chave para se avançar na construção do protagonismo das mulheres e seu direito à expressão na sociedade. Essas artistas desconstróem certos estereótipos por meio da elaboração de discursos que apontam para ações que poderiam ser desenvolvidas independentemente do gênero, mas que a sociedade impede que as mulheres as pratiquem demonstrando, assim, reverterem os papéis sociais atribuídos ao gênero na sociedade.

Em se tratando de MC Carol, as letras de música além de levarem os ouvintes a refletirem sobre a violência causada pela desigualdade entre homens e mulheres, também provoca os mesmos a se posicionarem criticamente tanto sobre as estruturas sociais, que bloqueiam o acesso das pessoas negras à cidadania plena, especialmente, o acesso das mulheres quanto sobre a necessidade de empoderamento da negritude, como forma de desconstrução do racismo.

A atuação das artistas como cantoras de funk, função antes ocupada por homens, oportuniza espaços e condições para que elas digam o que querem, pensam e sentem e, com isso, se tornem mulheres empoderadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 11, n. 2, p. 399-421, 2003.

CAREGNATO, Célia Elizabete (Org.) *Curso de aperfeiçoamento em educação para a diversidade*. Módulo IV movimentos sociais, ação política e atualizações da LDB. Porto Alegre: Benvenutti, 2010.

COSTA, Ana Alice. *Gênero, poder e empoderamento das mulheres*. Salvador: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM/UFBA, 2000.

LAGARDE, Marcela. *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM, 1993.

LEÓN, Magdalena. Empoderamiento: relaciones de las mujeres com el poder. In: _____. *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo, 1997.

MACHADO, Lia Zanotta. *Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?* Brasília: Instituto de Ciências Sociais/ Universidade de Brasília, 2000.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola, 2010.

MADEIRA, Felicia Reiche. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

MEDEIROS, Janaína. *Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer*. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). *Saberes e fazeres*, vol. 1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 53-59.

RANGEL, Patricia Luisa Nogueira. *As representações identitárias do funk na Baixada*. Dissertação (de Mestrado em Letras e Ciências Humanas). – UNIGRANRIO, 2014. Disponível em: <http://w2.files.scire.net.br/atrio/unigranrioppglch_upl//THESIS/33/dissertao_para_cd_e_pdf_com_assinatura.pdf>. Acesso em: 10-06-2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Violência de gênero: lugar da prática na construção da subjetividade*. São Paulo: NEILS PUC SP, 2004.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *O canibalismo amoroso*. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Trad.: SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990

SOF Sempre Viva Organização Feminista. *Mulheres em luta por uma vida sem violência*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Cartilha-Viol%C3%Aancia-web.pdf>>.

STROMQUIST, Nelly. La búsqueda del empoderamiento em que puede contribuir el campo de la educación. In: LEON, Magdalena. *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo; UnFacultad de Ciências Humans, 1997.

ALFABETIZAÇÃO VISUAL COMO INCLUSÃO SOCIAL

Daniele Ribeiro Fortuna (UERJ)

drfortuna@hotmail.com

Joaquim Humberto Coelho de Oliveira (UERJ)

jhumbertoo@uol.com.br

Maria da Consolação do Carmo Lopes (UERJ)

RESUMO

Como entenderíamos a alfabetização visual? O que realmente significa? Significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. Assim, a alfabetização visual deve operar dentro desses limites. Seus objetivos são os mesmos que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita: construir um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não àquelas que foram especialmente treinadas, como o artista e o esteta. O presente artigo estabelece uma correlação entre conhecimento da linguagem visual e a oportunidade de inclusão social das mulheres contemporâneas no mercado de trabalho. Expostas aos padrões de beleza e submetidas às imposições da indústria, as mulheres não compreendem a importância do conhecimento estético como forma de uma melhor participação na vida social. A baixa autoestima e a baixa autoimagem decorrem da percepção inadequada dos padrões aceitos, os quais fazem do mundo do trabalho e dos desejos uma posição aparentemente, ou muitas vezes, inatingível.

Palavras-chave: Alfabetismo visual. Inclusão social. Mulheres contemporâneas.

1. Introdução

Quando falamos em beleza, pensamos nas mulheres consagradas pela mídia como perfeitas obras da natureza, comumente expostas nos anúncios dos mais variados produtos, para serem admiradas, invejadas e imitadas; um ideal proposto pelos meios de comunicação de massa, mas inatingível para a maioria das mulheres contemporâneas, acostumadas aos mais diversos ritmos de trabalho, ao sol e à chuva, aos hormônios e às conduções superlotadas.

Nesse sentido, Gina Maria dos Santos considera que:

O impacto criado nas mulheres através das propagandas da estética ideal foi estudado pelo autor Richins (1994), que afirmou que a exposição a publicidades de modelos extremamente magras era fator de redução de autoestima. Num outro estudo de Smeester e Mandel (2006), é mencionado que havendo uma fraca reflexão os padrões de aceitação são altos, criando a vontade e necessidade de se conformar a estes, formando assim a ideia de que a não per-

tença a estes padrões, ou seja, ao que a mulher considera como normal, pode provocar um certo tipo de transtorno. (SANTOS, 2014, p. 75)

Desse modo, as mulheres se sentem constantemente fora dos padrões estabelecidos pela indústria cultural. Além disso, muitas vezes, se veem excluídas do mercado de trabalho em função da aparência, que nem sempre corresponde ao que é esperado pelos empregadores. Por isso, muitas creem que lhes falta beleza, sem perceberem o motivo da discriminação visual sofrida. Em muitos casos, entendemos que é possível relacionar a falta de conhecimento da linguagem visual com a dificuldade para se inserir no mercado de trabalho.

Segundo Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus (2006), ao perguntarmos a uma pessoa que tipos de experiência puseram em sério risco sua autoestima e autoimagem, provavelmente, ela descreverá alguma combinação de situações, nas quais tenham fracassado ou comentários muito negativos dos outros a respeito da sua aparência.

Sabemos que a maioria das mulheres contemporâneas nunca ouviu falar dos conceitos básicos da linguagem visual. Muitas usam roupas por uma necessidade de proteção do corpo, possuem poucos recursos financeiros e não compreendem como a roupa pode se tornar um facilitador na concorrência cotidiana que as imputa uma aparência exemplar. Outras parecem acreditar que um figurino que enfatize a sua sensualidade é ideal para qualquer tipo de ocasião.

No mundo contemporâneo, a aparência física tem um papel preponderante na mídia como expressão de interesse mercadológico na venda de produtos associados à beleza física. Ao longo dos séculos, a cultura burguesa à qual pertencemos fortaleceu padrões de beleza como forma de distinção social, assim como os gostos, como relata Pierre Bourdieu (1983), em sua obra *Gostos de Classe e Estilos de Vida*. O convívio social privilegia padrões como forma de aceitar alguns e rejeitar outros, tornando facilmente excluídos os que não dominam tais signos.

Seguir um padrão de beleza deveria ser uma opção, uma escolha da pessoa concernente às suas convicções, seus desejos, afirmações e trajetória de uma vida plena. No entanto, não é o que ocorre. Devido ao *modus operandi* da sociedade, as portas se fecham, e a crença passa ser naturalizada como se não tivessem sido agraciadas pela natureza e, mesmo que se esforcem, com os poucos recursos financeiros que possuem e os poucos conhecimentos que conseguiram adquirir ao longo da vida, não conseguem chegar a um padrão considerado “aceitável”.

Emilva Peters Mendes, Regina Copetti e Rafael Costa (2013) corroboram com tal análise, apontando que “o padrão de beleza entre as mulheres, no século XXI, tornou-se mais rígido, trazendo à tona sentimentos de inferioridade e frustrações, sendo estas evidenciadas pela busca do corpo perfeito e da fisionomia exigida pela sociedade”.

Mesmo que às vezes se esforcem, sem um conhecimento básico, acabam por se tornarem ainda mais fortemente representantes de uma estética desfavorável, acabando vistas como feias e de mau gosto por não saberem fazer uso correto e a seu favor da estética visual. Tornam-se constantes vítimas da seleção pela aparência. Essa seleção é encontrada em vários setores da sociedade. Seja no que diz respeito aos relacionamentos amorosos ou à carreira profissional, a porta se abrirá aos que mostrarem primeiro seus melhores atributos, sendo os atributos físicos os primeiros a serem notados.

Importante compreender como tais situações são vividas e elaboradas pelas subjetividades dessas mulheres contemporâneas que são submetidas ao ritmo intenso de consumo da indústria que nem sempre as habilita a compreender a importância do conhecimento estético como forma de participação na vida social. As baixas autoestima e autoimagem são vividas como uma inadequação. Em função de sua aparência física, essas mulheres, muitas vezes, acabam sendo vítimas de preconceito. Assim, elas se sentem também preteridas no mundo do trabalho e dos desejos.

2. Sempre foi assim ou é um quadro típico da contemporaneidade?

No livro *A História da Feiura*, Umberto Eco (2014) relata fatos chocantes, que mostram como a feiura, em alguns períodos da história, se transformou numa questão de vida ou morte, embora ao longo do tempo, tenha havido a transformação dos valores estéticos. Na Idade Média, uma mulher velha e feia poderia ser considerada bruxa, portanto, poderia ser condenada à morte. Contudo, se fosse bela, isto não aconteceria.

Uma pessoa feia causava a desconfiança apenas por sua aparência. A feiura era associada ao mal. Todavia, segundo Umberto Eco (2014), devem-se analisar dois fenômenos de forma diferente na questão do inimigo como feio no decorrer dos tempos: uma questão é tornar o inimigo feio, porque ele é o inimigo – como exemplo, podemos citar o caso dos judeus. Ademais, mesmo que a aparência deles não causasse es-

tranheza ao mundo europeu, eles eram causa de desconfiança. Eram inimigos independentemente de sua aparência física. Sendo assim, procurar neles alguma forma de feiura física justificaria ainda mais os propósitos de uma perseguição e o extermínio. Daí, as diversas teorias sobre as qualidades físicas inadequadas dos judeus.

Importante ressaltar que ocorreram mudanças nos critérios que definem os padrões de beleza entre épocas e culturas distintas. Podemos ressaltar ainda que a aparência física, em muitos casos, influenciou na forma de dominação para a manutenção do poder. Podemos exemplificar, citando as bruxas na Idade Média ou a escravidão dos negros africanos: a simples diferença na aparência física justificaria a prática da escravidão, que servia, por outro lado, aos interesses capitalistas que tomavam corpo naquela época.

Contudo, ainda de acordo com Umberto Eco (2014), no mundo contemporâneo, podemos dizer que os conceitos de beleza e feiura estão se fundindo, muito mais relativizados numa questão de ponto de vista, do que em conceitos impostos pela sociedade. O autor classifica o momento atual como um “politeísmo da beleza”, em que está se apreciando tanto o belo quanto o feio. Segundo Umberto Eco (2014), isso se deve à vanguarda do século XX, que se propôs a ir contra todos os padrões existentes e combater a burguesia, produzindo voluntariamente coisas consideradas feias.

O autor exemplifica ainda o contexto com dois artistas mundialmente conhecidos pela aparência: George Clooney e Marilyn Manson. Os dois são admirados pela aparência, porém são completamente diferentes. George Clooney faz o gênero bem ordenado de uma forma clássica, enquanto Marilyn Manson não segue qualquer simetria ou parâmetro clássico. Ambos têm estilo próprio, marcado pela sua identidade visual muito bem elaborada; eles sabem o que querem passar ao seu público e sabem o que este público espera deles. Nenhum deles tem a aparência que têm por acaso.

Na construção da aparência de ambos foram empregadas diversas técnicas de arte e marketing para que a aparência pudesse condizer com o discurso que iriam apresentar. Portanto, podemos dizer que a beleza hoje é uma questão não apenas de estilo, mas também de conhecimento de fundamentos da comunicação visual. Além disso, devemos nos conhecer muito bem, ter certeza do que somos e do que queremos ser, e mais ainda, como queremos que os outros nos vejam e nos apreciem, para então

incorporarmos nosso estilo e formar nossa identidade visual, sem nos preocuparmos em seguir os clamores da mídia ou de quem quer que seja que não esteja conectado com nosso modo de pensar e de ser.

Assim, podemos notar que, no mundo contemporâneo, a beleza se torna relativa. Podemos escolher o tipo de beleza que queremos ter, de acordo com a imagem pela qual gostaríamos de ser admirados pelo público que queremos conquistar. Precisamos compreender e tirar proveito dos conceitos que esse mundo oferece, aprender a lidar com as diferenças e não somente aceitá-las, mas conviver com elas, sabendo que, em um mundo multicultural, o que conta é a diferença.

Gilles Lipovetsky (2006, p. 143), em *O Império do Efêmero*, comenta:

O mimetismo diretivo próprio da moda de cem anos atrás cedeu a um mimetismo de tipo opcional e flexível: imita-se a quem quiser, como se quer; a moda já não é injuntiva; é iniciativa, sugestiva, indicativa. Na época do individualismo consumado, o “look” funciona “à la carte”, na mobilidade, no mimetismo aberto.

Nesse sentido, vivemos um momento em que os novos conceitos de beleza são mais flexíveis. Para esses novos conceitos serem construídos por um indivíduo de forma consciente e autônoma, é preciso conhecimento bem fundamentado, para não cair nas manobras da mídia de interesses dominantes capitalistas, que levarão a pensar que temos que seguir unicamente um modelo, que teremos de fazer uma dieta a qualquer custo, sem nos importarmos com a saúde, como se esta não fosse a base da vida, ou ignorando nossa genética e etnia, rejeitando nossa identidade, como se a natureza só houvesse criado um único ser perfeito. Não é a mídia direcionada pelos dominantes com interesses que não nos dizem respeito, ou a ditadura agonizante da moda de cem anos atrás, que irão ditar o nosso modo de vida, ou formar nossa identidade fora de nossa realidade.

Segundo Robert Alan Labonte (1994 *apud* TEIXEIRA, 2002), empoderamento é simultaneamente processo e resultado. É um processo que implica um relacionamento que está sempre em mudança e nunca está completo, entre aquele que tem formas objetivas de poder e os que não as têm. É uma ação que descreve o relacionamento, que possibilita a um indivíduo ou grupo reconhecer suas capacidades e possibilidades, seu potencial, seu poder.

Sentimos, assim, a oportunidade de tornar a beleza uma forma de empoderamento, ao sermos pessoas conscientes de nosso próprio ser, conhecendo os fundamentos da comunicação visual e saber o quanto nossa aparência pode falar por nós, o discurso que queremos, e como este discurso poderá ser favorável aos nossos objetivos, nos proporcionando uma vida melhor e mais confortável, dentro dos nossos limites, inclusive financeiros. Isso requer estudos, conhecimentos. Devemos conhecer a linguagem visual, termos acesso a ela como conhecemos e temos acesso à linguagem escrita e falada.

A arte foi o primeiro meio de expressão humana. Desde a pré-história, ainda nas cavernas, já se conhecia a arte como expressão, assim como também já se criavam peças de ornamentação para o corpo. Nas culturas primitivas, sempre se ornamentou o corpo e o ambiente em que se vive; todos eram capazes de criar e desenvolver ornamentos, todos tinham habilidades para se ornamentarem. O embelezamento era parte do cotidiano. Não era privilégio de apenas alguns.

Com o passar do tempo, esse panorama foi se modificando. Os conceitos de beleza foram se modificando e, na maior parte das vezes, essa modificação se relacionava ao poder aquisitivo: quem detinha o capital, detinha as condições de cuidar melhor da aparência física.

Entretanto, como afirmamos anteriormente, na contemporaneidade, os conceitos de beleza se tornaram mais flexíveis. Mesmo assim, conhecer esses conceitos e saber interpretá-los a nosso favor é fundamental.

3. A alfabetização como desenvolvimento de uma linguagem visual da diferença

Como entenderíamos a alfabetização visual? O que ele realmente significa? Significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. Assim, a alfabetização visual deve operar dentro desses limites. Seus objetivos são os mesmos que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita: construir um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não somente àquelas que foram especialmente treinadas, como o artista e o esteta.

Neste propósito, Donis A. Dondis, na obra *A Sintaxe da Linguagem visual* (1997), examina os elementos visuais básicos, as estratégias e opções das técnicas visuais, as implicações psicológicas e fisiológicas da

composição criativa e a gama de meios e formatos que se destinam a ampliar a compreensão e o uso da expressão visual.

Ser um analfabeto em relação à escrita é motivo de exclusão do mundo contemporâneo. O indivíduo que não sabe ler e escrever terá acesso negado a quase todos os ambientes da vida atual, mas por outro lado, normalmente existe incentivo, inclusive governamental, para que estas pessoas se tornem alfabetizados. A linguagem visual, por sua vez, ainda está em segundo plano.

As escolas não enfatizam o conhecimento da arte, e para os governantes, esta é vista ainda como supérflua, não levando em conta fatores como os que já foram expostos no presente texto. Não se dão conta da sua importância na formação do ser humano em todas as esferas da vida, inclusive na saúde, conforme comentamos neste trabalho, como formação da autoestima positiva que levará a uma mente saudável, evitando diversas doenças de cunho psicológico.

A arte não é dom de alguns, mas um conhecimento que deverá estar ao alcance de todos, para usá-la a seu favor, da maneira que for conveniente na formação de um mundo melhor. Através do conhecimento adquirido pela arte, filosofia e sociologia, uma pessoa terá melhores condições de compreender o mundo em que vive e de abrir suas portas, formando um ambiente mais saudável e humano, para ser melhor vivido por todos, sejam pobres ou ricos, homens ou mulheres, negros ou brancos, respeitando diferenças.

Para Spivak (2010), não é possível falar pelo subalterno, mas se pode trabalhar contra a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, conseqüentemente, também ser ouvido. Nesse sentido, os fundamentos da comunicação visual também podem ser de grande valia para grupos em condição subalterna. Acreditamos que estas técnicas devem ser levadas a grupos de pessoas e comunidades onde exista pouco acesso a conhecimentos estéticos, mas haja interesse em recebê-los.

Stuart Hall (2004, p. 24) considera que:

A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada.

Portanto, ao proporcionarmos a essas pessoas, dentro do meio em que vivem, a possibilidade de usarem seus próprios recursos financeiros de forma coerente e adequada, logo serão capazes de gerar por elas próprias uma identidade própria e também melhor qualidade de vida. O conhecimento de tais técnicas permitirá que fortaleçam sua autoestima por meio do reconhecimento de sua imagem de forma positiva, valorizando seus atributos pessoais, fazendo-os conscientes da personalidade que lhes é inerente, que foi adquirida ao longo de sua vida, tornando-os conscientes da natureza de seu tipo físico, sabendo que no mundo tudo tem valor de acordo com o seu oposto. Todos têm o direito de se conhecerem e se tornarem participantes do mundo em que vivem, fazendo-se aceitos e se aceitando como únicos e verdadeiros.

4. Considerações finais

Levar ao público o conhecimento de princípios básicos da linguagem visual, e ainda da filosofia, sociologia e psicologia, contribuindo para o crescimento interno de uma pessoa não é uma tarefa fácil, em função dos interesses das classes dominantes, aos quais o subalterno não interessa. Conforme aponta Spivak (2010), o subalterno é aquele que não tem o direito de falar, mas argumenta que a tarefa do intelectual deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar, para que ele ou ela o faça e possa ser ouvido.

Acreditamos que, para sermos ouvidos, devemos falar o mesmo idioma de quem nos ouvirá, portanto isso só será possível através do conhecimento do mesmo alfabeto. Porém, as pessoas devem receber acesso ao conhecimento antes que a voz se acabe, as forças se esgotem e chegue no último estágio da escala social, conforme a análise de Bauman (1999, p. 45):

Num dos polos da hierarquia global emergente, estão aqueles que constituem e desarticulam suas identidades, mais ou menos, à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro, se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escola da identidade, que não tem direito de manifestar as suas preferências, e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas impostas por outros – identidades que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar, nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam (...), mas mesmo as pessoas a quem se negou o direito de adotar a identidade de sua escolha, ainda não pousaram nas regiões inferiores da hierarquia de poder. Há um espaço ainda mais abjeto, um espaço abaixo do fundo. Nele, caem ou são empurradas as pessoas que tem negado o

direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta. Pessoas cuja súplica não será aceita, e cujos protestos não serão ouvidos, ainda que pleiteia a anulação do veredito. São as pessoas recentemente denominadas de subclasse. O significado da identidade da subclasse é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do rosto.

É, portanto, proposto o empoderamento das mulheres contemporâneas através da inclusão social por meio da linguagem visual, gerando a possibilidade de melhorar a autoimagem e a autoestima dentro do meio em que se vive a partir da utilização dos próprios e realistas recursos financeiros, o que se torna possível quando se tem tais conhecimentos mencionados. Isso culmina em uma maior aceitação e pertencimento social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Gostos de classe e estilos de vida*. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit, 1979a.

DONDIS, Donis A. *A sintaxe da linguagem visual*. Trad.: Jefherson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf.

ECO, Umberto. *História da feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2014

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LABONTE, Robert Alan. Health promotion and empowerment: reflection on professional practice. *Health Education Quarterly*, vol. 21, n. 2, p. 253-268, 1994. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/109019819402100209>

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MENDES, Emilva Peters, COPETTI, Regina; COSTA, Rafael. O “belo” e o “bonito” e sua relação na construção e valorização da imagem. XIV *Simpósio de Ensino Pesquisa e Extensão de Responsabilidade Socioambiental*. Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, 2010. Disponível em:

<<http://www.unifra.br/eventos/sepe2010/2010/Trabalhos/humanas/Resumo/4780.pdf>>. Acesso em: 02-01-2017.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; DIETER STOBÄUS, Claus. Auto-imagem, autoestima e autorrealização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde e Doenças*, vol. VII, n 1, p. 83-88, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36270106>>. Acesso: 07-11-2016.

SANTOS, Gina Maria dos. *Bem-estar, autoestima e autoconceito: o que sentem as mulheres que se maquilham?* 2014. Dissertação (de Mestrado em Psicologia). – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Mirna Barros. *Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção à saúde*. 2002. Dissertação (de Mestrado em Saúde Pública). – Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Marcos Porto Freitas da Rocha (UNIGRANRIO)

porto.marcos@gmail.com

José Geraldo da Rocha (UNIGRANRIO)

rochageraldo@hotmail.com

RESUMO

Quando o tema em análise se refere às religiões de matrizes africanas, emergem todos os tipos de dificuldades no seu trato no campo educacional. Os relatos aqui abordados nos propiciam afirmar que o racismo e preconceito estão arraigado de tal forma no imaginário social, que as atitudes de determinados indivíduos constituem em atentados à dignidade e à cidadania na sociedade brasileira. A prática docente, à luz das análises de Eduardo Quintana, é uma demonstração do quão imenso é o desafio dos professores, que em processo de afirmação dos valores indenitários, buscam os recursos devidos para tratar da temática em conformidade com os ditames educacionais. O presente artigo retrata algumas experiências docentes no campo da religiosidade e africanidade. A admissão de professores, a seu pertencimento a uma religião de matriz africana, em que pese as discriminações que possa sofrer, possibilita também uma certa identificação com os alunos que são discriminados para a sua prática religiosa assumida no cotidiano escolar. Na análise aqui apresentada fica evidenciado a dificuldade de se fazer valer os propósitos da lei 10.639, onde conviver com a diversidade é um aprendizado e uma necessidade no campo educacional. Em uma sociedade tão plural, tão diversa como a sociedade brasileira, educar para o respeito e a valorização das diferenças se constitui em pilar de sustentação da cidadania e da democracia.

Palavras-chave: Religião. Racismo. Preconceito. Afro-brasileiro.

1. *Considerações iniciais*

Neste artigo apresentaremos a análise de quatro relatos de experiência produzidos pelos pesquisadores Eduardo Quintana e Ana Paula Mendes de Miranda e suas equipes, e que nos permitem compreender um pouco da realidade de professores que declaram ser de religiões afro-brasileiras no seu cotidiano em escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro. Que tipo de problemas eles enfrentam sem seu dia-a-dia e quais as reações que ocorrem por sua postura de declaração de fé.

Todas são servidores estáveis que realizam suas atividades em conformidade com a legislação vigente, e que, conforme abordado em alguns momentos no Capítulo I deste trabalho, exercem empatia com

seus educandos e não se eximem de expressar parte importante de sua formação cultural que é a religião e sua relação com o transcendente.

2. A professora de Macaé

Segundo descrição dos pesquisadores, trata-se de professora de língua portuguesa e inglesa, Amélia²², pós-graduada em português e latim pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em africanidades pela Fundação Educacional de Macaé (FUNEMAC). Trabalhava há oito anos em uma escola pública em Macaé e após curso de Afrocartografias²³ oferecido pela prefeitura deste município começou a trabalhar a temática afro-brasileira em sala de aula. Mulher de 54 anos, branca, de olhos e cabelos claros, autodeclarada umbandista, que em seu relato afirma nunca ter havido problema de relacionamento com os professores e diretores que trabalhavam na escola, apesar de serem em maioria evangélicos. Enfatizou que sempre expressou sua religião na escola sem enfrentar qualquer dificuldade relacionada a isto. (MIRANDA *et al*, 2011).

No relato encontramos a descrição das aulas de literatura e gramática onde a professora abordava a temática indígena, esclarecendo que ainda não havia utilizado a cultura e história africana nas aulas. Porém, a partir da sugestão de um aluno, decidiu utilizar o livro *Lendas de Exu*²⁴, encontrado por este na biblioteca da escola. Tendo analisado o livro paradigmático e verificado que possuía certificação do Ministério da Educação (MEC), afirmou que conseguiu utilizá-lo sem problemas com uma turma do sexto ano. Utilizou uma metodologia que consistia na leitura do livro e discussão sobre os mitos e lendas da África “buscando desconstruir uma possível imagem negativa de Exu”, outra atividade em aula seria a de cada aluno desenhar as representações de Exu como um personagem das narrativas do livro.

²² Nome alterado para resguardar, ainda que o caso seja público e notório.

²³ Este curso foi um incentivo em prol de atender a lei 11.645/08 que prevê o ensino transversal, ou seja, em diversas disciplinas, no currículo escolar, da história e cultura africanas nas salas de aulas das escolas públicas.

²⁴ Livro de Adilson Martins, publicado pela Editora Pallas em 2005, que narra diversas histórias sobre o personagem Exu, da mitologia africana e afro-brasileira, em comparação com outros seres mitológicos com as mesmas características como Loki (Nórdica), Hermes ou Mercúrio (grega ou romana) e outros, ou folclóricos como Saci, Pedro Malasartes etc.

Após dois meses utilizando o livro como ferramenta de abordagem da cultura e história afro-brasileira, começaram os conflitos, sobre o que ela afirma ter coincido com o pedido de realização de atividades relativas ao livro como deveres de casa.

Os pesquisadores relataram que segundo o processo administrativo, o diretor adjunto recebeu reclamações de pais referentes à atuação da professora em sala, este inicialmente considerou que poderia estar havendo algum tipo de preconceito dos pais em relação à professora, devido sua confissão de fé de religião afro-brasileira. Contudo, ante a intensificação das crescentes reclamações, iniciou averiguação que o levou a concluir que o conteúdo abordado em sala não era sobre literatura afro-brasileira, mas sim o “místico religioso”.

Consta da descrição que ocorreu uma reunião com a professora onde o diretor adjunto insistiu para se substituíse o livro utilizado pelo livro *Menina Bonita do Laço de Fita*²⁵ com a finalidade de evitar problemas para a professora. Amélia se negou a trocar o livro e afirmou sua intenção de desmistificar o personagem Exu durante suas aulas. O diretor argumentou que se tratava de currículo de ensino religioso – uma disciplina não prevista na grade curricular da prefeitura de Macaé – o que era incompatível com uma escola e com um estado brasileiro laico²⁶.

Quanto à posição da diretora, que se declarou negra e evangélica, esta informou que os alunos fizeram reclamações de haver apologia religiosa nas aulas de Amélia, e de esta lhes causar temor pelo ocultismo fazendo ameaças de usar uma tatuagem de pirâmide com um olho afirmando que poderia vigiá-los por meio deste. Relatou ainda que a professora teria obrigado um dos alunos a usar uma faixa escrita com a inscrição Exu, segurar cartazes de desenhos do mesmo e ser fotografado contra a sua vontade.

Houve grande procura da direção da escola com diversas reclamações quanto ao conteúdo abordado em sala de aula. Organizaram-se reu-

²⁵ Trata-se de um livro infantil, de Ana Maria Machado, uma autora de literatura infanto-juvenil consagrada, que narra a história de um coelho branco que, após conhecer uma menina negra e considerá-la a pessoa mais linda que já viu em toda sua vida, faz diversas tentativas para se tornar ele próprio tão “pretinho” como a menina. O livro é uma referência muito utilizada em escolas para tratar do tema diversidade racial, geralmente, utilizado para as primeiras séries do ensino fundamental ou pré-escolar.

²⁶ Ainda que a Constituição em seu art. 210, § 1º, e a Lei 9394/96, em seu art. 33, estabeleçam que sua oferta seja obrigatória no ensino fundamental, porém de matrícula facultativa.

niões de pais e alunos para discutir o problema que, na opinião dos pais, seria a temática religiosa inserida no livro *Lendas de Exu*. O principal argumento da reclamação dos pais foi sobre a temática religiosa, que na opinião deles, não poderia ser tratada na escola.

Diante das reclamações dos pais e a recusa de Amélia em mudar o livro utilizado em sala, a diretora a colocou à disposição²⁷ da Secretaria de Educação. Amélia procurou a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), que publicou uma moção de desagravo em um jornal do Estado do Rio de Janeiro. Outros jornais de grande circulação também publicaram notas e reportagens e o caso prossegue no judiciário.

O universo das matrizes africanas, no que tange à religiosidade, está repleto de tabus, construídos há séculos de história de dominação, cuja alusão já é suficiente, no ambiente escolar para gerar práticas de intolerância. No caso específico em discussão, a realidade estranguladora foi Exu, uma das figuras satanizadas na cultura dominante no campo da religiosidade.

3. Graça: o candomblé é uma escola

Segundo descrição do professor Eduardo Quintana, Maria das Graças, ou apenas Graça é Filha de Oxum, mulher negra, heterossexual, 47 anos, solteira e sem filhos e ocupa o cargo de equede. O terreiro ao qual é integrada situa-se na Zona Norte do Rio de Janeiro. Nasceu na mesma casa onde reside com o pai, operário, em bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro. Graduada em história da arte em uma universidade privada confessional na Zona Sul do Rio de Janeiro e é professora nas redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro, na disciplina educação artística.

Graça afirma que há muito preconceito contra os praticantes de religiões afro-brasileiras na escola, isto os faz sentir-se intimidados quanto a assumir sua orientação religiosa. Declara ainda que esta lógica também ocorre na relação entre pares. Observa que nos últimos anos, nas escolas onde há maior número de professores evangélicos, os docentes adeptos do candomblé se sentem discriminados e que isto acontece com a

²⁷ O funcionário é colocado em suspenso de suas atividades profissionais para ser realocado em outra instituição pública.

anuência dos diretores. Contudo, na escola em que leciona isso é diferente em razão da ação firme do diretor contra esse tipo de postura.

Recorda-se de que quando se iniciou, trabalhava em duas escolas, uma católica, na Zona Sul do Rio de Janeiro, e outra da rede pública estadual, no bairro de Campo Grande. Na escola católica, segundo ela, nunca teve problemas com sua orientação religiosa. Porém, essa relação de respeito não se repetia na escola pública onde sofreu discriminação por parte dos professores evangélicos. Afirmando inclusive que os três meses seguintes a sua iniciação fossem muito difíceis, não apenas em decorrência da citada discriminação mencionada, mas no que se refere à sua relação com os outros professores. No caso dos professores evangélicos, a relação era distante, ela não conseguia se aproximar, pois havia “certa resistência” da parte deles. Tendo sido um período de aprendizado, que desmistificou a relação de intolerância que pensava existir em escolas católicas como desconstruiu os valores éticos e morais que acreditava ainda existirem na escola pública.

Declara ainda que o candomblé é uma grande escola, por ensinar seus praticantes que “as pessoas têm qualidades e defeitos” e, por esta razão não se deve emitir juízo de valor. Acredita que é o candomblé e não a escola que tem ensinado aos seus praticantes a lidar com a diferença e a se relacionar com as outras religiões.

Ao ser questionada se era função da escola ensinar os alunos a conviverem com a diferença, e se este seria um dos objetivos da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2005), enfatizou que isto não acontecia. Graça considera que a lei não contempla as religiões afro-brasileiras, encobrimdo este tipo de religiosidade, pois não acredita ser possível estudar a África sem mencionar suas divindades. A existência pura e simples da Lei nº 10.639 e das diretrizes curriculares não leva a termo o processo de aceitação das religiões afro-brasileiras por parte da escola.

Quanto a não observância das necessidades religiosas dos alunos praticantes das religiões afro-brasileiras pela escola, observa que a frequência no terreiro pode atrapalhar a escola, porque esta não quer adequar o seu calendário às datas litúrgicas dessas religiões:

[Graça]. Você vê o menino faltar porque ele tem que ficar recolhido três meses, vai atrapalhar, sim, a escola. Quanto às festas, isso também atrapalha. Eu também acho que a escola não foi feita para receber ninguém de candomblé. Se você faz o santo ou tem que ir numa festa importante na sua Casa, não

está incluído em lei nenhuma que você pode faltar. (QUINTANA, 2013, p. 131)

Esta é uma questão da não aceitação de um universo religioso, que está muito além dos objetivos propostos por uma educação inclusiva e não apenas meramente legal. Segundo o relato de Graça, na rede pública de ensino, a expressão que mais tem ouvido ao longo dos anos é: “Quem mandou o aluno fazer o santo?”. A comunidade escolar, ao agir assim, demonstra o desrespeito pela religiosidade do discente. Numa instituição onde o aluno judeu, o católico e o evangélico são respeitados, o praticante do candomblé, não.

Em relação ao calendário escolar, ela entende que deveria haver flexibilidade entre as demandas do calendário escolar e as necessidades do aluno. A escola, sem alterar seu calendário, tem de adotar uma postura democrática e aberta, em que respeite a diversidade existente em seu interior. Aplicar a Lei nº 10.639, de forma a propiciar uma verdadeira inclusão do aluno praticante das religiões afro-brasileiras.

[Graça]. Uma pessoa para fazer o santo precisa, no mínimo, de 21 dias... Eu acho que poderia, sim, sem abuso. Ele poderia fazer as provas. Fala-se em igualdade, então eu acho que tem que ter sim, uma “leizinha” que possibilitasse esse aluno, esse candomblecista, fazer o santo e voltar a estudar sem perder o ano. Aqui, na escola, tem um aluno que fez santo e, graças a Deus, ele não perdeu o ano. [...]. Também tem professores que mantêm certo distanciamento. Professores que chegam a debochar da situação do aluno: “Ele dá prioridade para o santo, ele deita para o santo” [fazer obrigação]. Eu já escutei isso. (QUINTANA, 2013. p. 132)

A partir de suas declarações, é possível perceber a existência de um currículo que internaliza os valores de uma matriz religiosa judaico-cristã numa vertente mais radical. O aluno praticante das religiões afro-brasileiras tem o direito de afirmar seus valores sociais e culturais pela vestimenta, vocabulário e expressão corporal. Sendo a escola responsável por zelar para que os colegas de outros credos não o ridicularizem.

O evento da lei 10.639, em um primeiro momento insurge como possibilidade de se abrir novas perspectivas no processo educacional, onde os valores e contribuições dos negros na história do Brasil pudessem ser explicitados, conhecidos e assumidos como elementos relevantes na construção das identidades. Entretanto, alguns educadores entendem que isso seja possível fazer, desenvolvendo uma prática que consiga separar o que é cultural, histórico, dos elementos da religiosidade. Ou seja, dá para ensinar história da África sem tocar em religião. Essa compreen-

são equivocada tem colocado enormes empecilhos no processo de implementação da referida lei.

4. *Eloisa: o ensino religioso é algo muito perigoso*

Outra experiência que mereceu nossa atenção na pesquisa de Eduardo Quintana, é a vivência de Eloisa. É identificada como nascida e criada em um bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, essa filha de Oxalá, que integra um terreiro situado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, 46 anos, homossexual, branca, sem filhos, que declara ter uma companheira com quem vive maritalmente há vários anos. Bióloga, professora de ciências nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, há aproximadamente 20 anos.

Em sua experiência como professora, ao ser questionada quanto à Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005) afirmou que, mesmo antes de esta existir, já abordava temas relacionados às culturas africana e afro-brasileira, procurando inserir em suas atividades alguma expressão em iorubá acompanhado da respectiva tradução, o que causava estranheza nos alunos:

[Eloisa] E eles ficam olhando: “O que é isso professora?” Eu respondia: “É a língua dos nossos ancestrais. Aqui tem algum branco total?” Eu brinco com eles: “A gente é tudo vira-latas. Ninguém aqui tem pedigree. Ninguém aqui tem ‘raça pura’; aqui é tudo misturado”. Essa é a língua que veio lá da África. A língua de alguns dos nossos ancestrais. Por isso que é legal a gente conhecer. (QUINTANA, 2013, p. 133)

Ao assim fazer, conseguia introduzir discussão sobre o tema, partindo de uma preocupação pessoal, pois, no currículo das escolas, não havia orientação nesse sentido. Na escola da rede municipal em que trabalha, a postura da direção é de que não se fale de religião.

Segundo dados da pesquisa, há dois anos, Eloisa desenvolveu um projeto, em conjunto com outros professores, cujo objetivo era realizar a Semana da Consciência Negra na escola. Neste, cada professor deveria apresentar uma atividade que atendessem aos objetivos propostos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005). Ela normalmente propunha uma tradução de um texto

em iorubá, cujo objetivo era inserir elementos da cultura africana e afro-brasileira, ampliando o conhecimento dos alunos sobre essa etnia.

[Eloisa], nós não podemos chegar e dizer: “Vamos esquecer esse povo, porque eu não tenho nada com esse povo”. Eu sempre bato nessa tecla com os alunos. Porque eu trabalho com alunos de comunidade e você não vai achar um aluno de comunidade que não tenha um pezinho lá na África. E é muito por aí. (QUINTANA, 2013, p. 134)

Esta proposta deu resultados, mas não teve continuidade por não ter havido apoio da parte da direção e coordenação pedagógica. Eloisa ressaltou o fato de que o currículo praticado nas escolas brasileiras, mesmo com a Lei nº 10.639, continua deixando em segundo plano, temas relativos à presença africana no Brasil. E a questão religiosa passa ao largo desta discussão.

Ao ser questionada se, nas escolas em que eu trabalhava, era de conhecimento público a sua religiosidade, Eloisa respondeu que todos sabiam que ela era candomblecista e que isso possibilitava uma aproximação entre ela e os alunos. Que em seu contato com os discentes ela busca saber se têm sido vítimas de manifestações de intolerância religiosa, em especial na forma como a escola e alguns professores tratam a religiosidade deles.

Eloisa declara que os professores que se assumem praticantes das religiões afro-brasileiras têm medo de sofrer algum tipo de represália ou retaliação, pois o problema não está na implementação da Lei nº 10.639 e, sim, no ensino religioso. Afirma que a forma como o ensino religioso é ministrado nas escolas da rede estadual é algo muito perigoso e que ela tem muito medo da perseguição velada aos adeptos do candomblé e da umbanda: “A gente já não pode dizer que nós somos candomblecistas. A maioria se diz espírita. Eu não sou espírita, eu sou candomblecista. Mas a maioria se diz espírita ou católico, como forma de se proteger”. (QUINTANA, 2013, p. 134)

Obviamente o medo em assumir a religiosidade e a sensação de perigo gerada vão fazer com que elementos fundamentais da identidade seja ocultado, ou mesmo negados, no cotidiano escolar dos professores

Na rede estadual do Rio de Janeiro, o ensino religioso apresenta uma tendência muito grande de doutrinação, segundo Eloisa, o que contraria o Artigo 5 da Constituição Federal (BRASIL, 1998). Aponta um caso, que demonstra o grau de intolerância de algumas escolas da rede pública do Rio de Janeiro:

[Eloisa]. Nós já vimos acontecer com um garoto que havia feito o santo e foi supermaltratado na escola. A professora o chamava de “filho do diabo”. É muito complicado, é muito perigoso. [...] A gente tem que ter muito cuidado, da forma como a religião é tratada nas escolas. [...] Tá errado, cada um tem o direito de ter a sua religião, escolher o que é melhor pra si. (QUINTANA, 2013, p. 135)

Segundo Pedro Oro, a demonização religiosa não é uma inovação do catolicismo brasileiro. Mesmo tendo havido rejeição das religiões afro-brasileiras, seus rituais e crença, pela igreja católica ao longo de séculos na história brasileira, hoje pode ser observado que é travada uma espécie de guerra santa praticada por algumas igrejas neopentecostais tendo por base uma teologia surgida na década de 80 no meio evangélico norte-americana, que propõe a demonização das religiões não cristãs. (ORO, 2007)

Eloisa critica a postura adotada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que proíbe a divulgação de atitudes de intolerância nas escolas pertencentes à rede. Tendo ela própria sido proibida de afixar cartazes sobre a caminhada contra a intolerância religiosa, pela direção de uma escola sob a alegação de haver uma ordem da Secretaria de Educação proibindo menção a religião na escola.

A permanência no magistério para ela acabou por se tornar uma questão de sobrevivência e cumprimento de tempo para se aposentar. Os constantes enfrentamentos estavam fazendo com que descreditassemos da escola, focando toda a sua experiência de mais de 25 anos de magistério em seu terreiro de candomblé, onde pretende desenvolver projetos sociais:

[Eloísa]. Quando eu me aposentar, aí vai ser o meu tempo só para Oxalá. E aí eu tenho um sonho. Eu quero que a casa funcione mais como um lugar gerador de coisas para a comunidade. Eu moro nos pés do Morro do Angu e eu gostaria que a Casa fosse mais atuante para ajudar essas pessoas. Mas eu não quero dar uma cesta básica, eu quero ensinar. (QUINTANA, 2013, p. 135)

5. *Jéssica: oyá é tudo em sua vida*

A terceira entrevistada por Eduardo Quintana é Jéssica de Oyá que integra um terreiro situado em Itaguaí (RJ). Casada com um ogã, com quem tem um filho, mulher negra, 32 anos. Nascida em Brasília, filha única que migrou ainda pequena para o Rio de Janeiro, com a família e cujo pai era militar. Formada em educação física, é professora da rede pública do Rio de Janeiro.

Acerca de situações de intolerância na escola, afirma que onde trabalha já presenciou situações de preconceito e intolerância com relação aos alunos que praticam as religiões afro-brasileiras, citando o caso de aluna de sua escola que “bolou no santo” e seus colegas começaram a gritar, dizendo que era “coisa do diabo”. Ressaltou que esse tipo de atitude tem se tornado frequente e que alguns professores fingem ignorar a situação.

Afirma que o fato de ser praticante e usar vestimentas próprias e camisetas alusivas aos orixás e fio de contas no pescoço, possibilita aos alunos que se aproximem dela para conversar, algo que não acontece com os outros professores:

[Jéssica] pelo fato de eu ser da religião, os alunos conversam comigo: “Professora, você é de candomblé?” Teve um dia, que eu fui com uma camisa que tinha estampada a figura de Oxum. Aí, a aluna veio: “Ih, professora, eu raspei...”. Aí, vem e conversa. Eles se aproximam para falar. Primeiro, eles percebem, ou porque viu o fio de contas no meu pescoço, ou pela roupa branca, eles se aproximam para falar. (QUINTANA, 2013, p. 136)

Declara acreditar que nos encontramos diante da formação de redes de sociabilidade estabelecidas com fim específico de proteção, tecida pela mediação dos vínculos com o universo religioso afro-brasileiro possibilitando a interação do indivíduo com o grupo, a partir da percepção de que estas envolvem: além dos conteúdos, a própria valorização de suas ações. Desse modo, as formas resultantes destes processos ganham vida própria, libertas dos conteúdos e existindo por si mesmas, constituindo a sociabilidade, que transforma associação em um valor apreciado em si (SIMMEL, 2006). São redes de apoio mútuo estabelecidas através da religiosidade, partilhada com o professor, e a necessidade de segurança em um espaço que vem se tornando hostil a eles. Jéssica não está indiferente a esses fatos, tendo consciência de que esses alunos se sentem mais seguros ao seu lado.

A entrevistada chama a atenção para as estratégias adotadas por professores praticantes ou relacionados ao universo religioso afro-brasileiro. Tomando o exemplo do conselho de classe, em que esses professores procuram ajudar os alunos que praticam religiões afro-brasileiras, no intuito de abonar as faltas decorrentes de sua frequência ao terreiro. Ela afirma que as reuniões se transformam em verdadeiros embates, pois alguns professores argumentam que a religião não pode ser usada como justificativa, ignorando, ou mesmo negando a religiosidade desses alunos:

[Jéssica] Eu acho que isso é um problema de intolerância mesmo. Na escola que eu trabalho, a diretora é superflexível. Ela é evangélica, tem os princípios dela, mas ela é superflexível, ela aceita bem. Mas, a gente sabe que tem lugares que há esta discriminação. (QUINTANA, 2013, p. 137)

Jéssica assegurou que isto é recorrente, em se tratando de professores evangélicos e católicos ligados à renovação carismática, o que causa conflitos entre seus pares e entre professores e alunos. Essa relação reflete na implementação da Lei nº 10.639, pois os professores rejeitavam sua proposta, dificultando o trabalho contínuo como a lei exige:

[Jéssica] A gente trabalha... alguns professores na disciplina de horário integral. Então, tem uma matéria lá, que nós chamamos de “Afro-CIEP. Tem uma professora que trabalha com o Jongo, outra trabalha com história. Mas não é parte da grade curricular, é fora dela. (QUINTANA, 2013, p. 138)

Esses dados indicam que o currículo praticado pela escola onde esta trabalha não está plenamente alinhado com uma educação antirracista, pois as atividades, aparentemente, são estanques, não fazendo parte de um planejamento maior, pensado em longo prazo. Ela afirma que a escola se limita à Semana da Consciência Negra e a atividades extracurriculares das quais somente os alunos do horário integral participam, de forma facultativa, dentre as atividades previstas na Lei nº 10.639. E a direção e coordenação pedagógica não instam os professores a trabalharem na forma da lei. Sendo a participação dos professores facultativa, não há recusa em seguir a lei, mas sim uma opção por trabalhar outros temas, forma sutil de negar a superação de preconceitos sobre a África, sua história e suas heranças culturais.

Fechando o nosso texto, apresentamos a narrativa vivenciada pela professora Rose, recolhida na pesquisa sobre intolerância religiosa sofrida pelos praticantes de religiões de matrizes africanas, relacionada ao cotidiano do exercício profissional

[Tenho 58 anos, trabalho há trinta anos como professora de primeira a quarta em uma escola de freiras. Todos esses anos tive que esconder minha religião. Eu sabia que, se as irmãs descobrissem minha religião, eu seria mandada embora do trabalho. Nesses anos presenciei inúmeras vezes as formas desrespeitosas com que tratavam minha religião. A dor era maior por não poder reagir, pois reagir naquela situação era certeza de perder o emprego. Quantas vezes para não aparecer na escola com marcas de minha religião tive que inventar uma doença, forjar um atestado médico para justificar minhas faltas. Na minha religião existem preceitos que muitas vezes exigem usar um turbante branco, ou até mesmo toda a roupa branca. Como aparecer assim na escola? É muito difícil fingir essas coisas. A gente aprende com o tempo a conviver escondendo essas coisas que, para nós, são tão preciosas. O preconceito é muito grande. As pessoas não entendem ou não querem entender, então discriminam.

Acho que elas nem se perguntam pelo sofrimento que a gente sente com essas discriminações. E assim a gente vai vivendo].

6. Considerações finais

As análises dos discursos no presente artigo revelam as inúmeras dificuldades no processo educacional em trabalhar com os elementos advindos do mundo das matrizes africanas.

Existe um bloqueio sistemático transvestindo as instâncias de poder, criando, obstaculizando e interditando o livre exercício profissional docente, quando se trata de uma abordagem das temáticas que envolvem aspectos da religiosidade vinculados às africanidades.

Ao ter que ocultar, no espaço educacional, a pertença religiosa, sob a alegação de que isso não pode interferir na ação docente, inibe-se o professor e lhe cria constrangimentos desnecessários à afirmação de sua identidade.

Em decorrência disso, acentua-se o que, no espaço educacional, já está cristalizado e naturalizado, ou seja, se a religiosidade estiver associada às práticas do cristianismo, não se constitui em problema algum.

As experiências aqui abordadas são indicativos do quanto ainda se faz necessário o exercício para o respeito à diversidade em todas dimensões da existência humana. A lei 10.639, seguramente, foi um marco nesse processo. Entretanto ainda está muito distante de ser assimilada por gestores educacionais em postos decisivos na rede educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1988.

MARTINS, Adilson. *Lendas de Exu*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2SPWCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Adilson+Martins,+Lendas+de+Exu.+Editora+Pallas+em+2005&ots=5cpYuY3ZjV&sig=xMpRoG--PhtSWxbVfxno8Uk8heU>>.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. Entre o privado e o público: considerações sobre a (in)criminação da intolerância religiosa no Rio de Janeiro. *Anuário Antropológico*, Brasília, 2010. Disponível em:

<<http://www.cultura.rj.gov.br/artigos/entre-o-privado-e-o-publico-consideracoes-sobre-a-in-criminacao-da-intolerancia-religiosa-no-rio-de-janeiro>>.

QUINTANA, Eduardo. Intolerância Religiosa na Escola: O que professoras filhas de santo tem a dizer sobre esta forma de violência. In: Revista Fórum Identidades ITABAIANA: GEPIADDE, ano 07, vol. 14, p. 127-140, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/2058/1797>>.

_____. *No terreiro também se educa: relação candomblé-escola na perspectiva de candomblecistas*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ROCHA, José Geraldo da; ALBUQUERQUE, Gabriela Girão de. Cultura afro-brasileira na escola e a intolerância religiosa. In: MONTEIRO, Rosana Batista (Org.). *Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio*. Seropédica: Evangraf, 2013, p. 113-131.

ROCHA, Marcos Porto Freitas da. *A formação e a identidade do professor do ensino religioso*. Artigo apresentado em X SIAT e II SERPRO. UNIGRANRIO, 2014.

**ANÁLISE DA LINGUAGEM DIALETAL
EM *NO LONGER AT EASE*
E SUA TRADUÇÃO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA**

Laura de Almeida (UESC)
prismaxe@gmail.com

RESUMO

A literatura tem mostrado que consegue expressar as mais variadas formas de linguagem, principalmente no tocante à linguagem dialetal. Por meio desta pesquisa apresentamos um estudo da linguagem dialetal em uma obra literária de Chinua Achebe. Temos por objetivo analisar as falas das personagens e como foram retratadas na tradução para a língua portuguesa. Nossa fundamentação teórica aborda a variação linguística de alguns personagens da obra *No Longer at Ease*. Adotamos os estudos de sociolinguística de William Labov (1972) e Fernando Luiz Tarallo (1986) sobre variação linguística e as teorias de tradução de obras clássicas apresentadas por Richard D. Lavoie (1994), Luis Otávio Sarian (2008) e Lilian Marins e Vera Wielewicz (2009). Constatamos que as falas dialetais encontradas comprovam a identidade e diversidade cultural de um povo; contudo não são relevadas nas escolhas do tradutor.

Palavras-chaves: Tradução literária. Sociolinguística. Teoria e prática.

1. Introdução

O presente artigo apresenta um estudo da linguagem dialetal em uma obra literária de Chinua Achebe. Temos por objetivo realizar uma análise comparativa entre as duas obras na língua original *No Longer at Ease* e a tradução de Rubens Figueiredo para a língua portuguesa *A paz dura pouco*.

Assim, buscamos evidenciar a importância dessa variante linguística visando contemplar os seguintes itens:

- Pesquisar exemplos do *Black English Vernacular* (BEV) em obras de Chinua Achebe;
- Verificar se as variações linguísticas têm sido mantidas pelo tradutor ou se ele utiliza de outras formas ao se deparar com estas variações;
- Fazer um estudo sociolinguístico com base na coleta dos dados;

- Relacionar língua, cultura, sociedade com base no estudo do *Black English Vernacular*.

Desta forma, temos por intuito verificar se as variações linguísticas têm sido mantidas pelo tradutor ou se ele utiliza de outras formas ao se deparar com estas variações.

A fim de compreender um pouco da variação linguística de língua inglesa, abordamos as variações do *Black English Vernacular* (BEV) presentes em algumas obras clássicas em língua inglesa. Desta forma, pesquisamos algumas obras que incorporam representações do discurso do *Black English Vernacular*, e as quais incluem, dentre outras, as seguintes obras: de Edgar Allan Poe: "The Gold Bug" (1843), de Herman Melville: *Moby Dick* (1851), de Harriet Beecher Stowe: *Uncle Tom's Cabin* (1851–1852). Contudo, neste trabalho vamos nos deter na obra de Chinua Achebe.

Devido à escassez de trabalhos desta natureza, temos por intuito contribuir com as pesquisas dialetais no campo da tradução literária.

2. Fundamentação teórica

O arcabouço teórico é construído com base nos estudos de tradução literária de John Milton (1994) que apresenta um estudo sobre a tradução de romances clássicos do inglês para o português no Brasil. Também em pesquisas sobre tradução e sociolinguística de teóricos como Richard D. Lavoie (1994), Luis Otávio Sarian (2008) e Lilian Marins e Vera Wielewicz (2009). Outro aporte teórico importante são os estudos de identidade cultural de Stuart Hall (2002) e Homi K. Bhabha (2007) ao tratar da articulação de diferenças culturais. Além disso, abordamos as variações linguísticas segundo os pressupostos de William Labov (1972) e Fernando Luiz Tarallo (1986). A fim de analisarmos o corpus coletado, estudamos o preconceito linguístico de Marcos Bagno (1999) com o intuito de delineararmos se a escolha do tradutor revela tal atitude.

Iniciamos o estudo com a demarcação da presença do *Black English Vernacular* na obra *No Longer At Ease*, através de análise das falas das personagens. No primeiro momento foi feita uma verificação da frequência dos termos e estruturas gramaticais do *Black English Vernacular* e um tratamento estatístico dos mesmos usando a metodologia proposta por William Labov (1972) e que Fernando Luiz Tarallo (1986) chama de "sociolinguística quantitativa". Diversos trabalhos já foram desenvolvi-

dos em torno da variante linguística *Black English Vernacular*, como o do próprio William Labov (1972) onde evidencia os problemas enfrentados pelos professores na formação de jovens que falam essa variante, além de estudos sobre tradução dessa variante como o de Regina Maria Przybycien (1995).

No tocante à questão da variação linguística, Fernando Luiz Tarallo (1986) destaca em sua obra os estudos realizados por William Labov (1972), sobretudo no que se diz respeito à “sociolinguística quantitativa”, onde se trabalha com números e tratamento estatístico dos dados coletados. Fernando Luiz Tarallo também afirma que a língua falada ao mesmo tempo é heterogênea e diversificada, além de afirmar que a língua é um fator muito importante na identificação de grupos, em sua configuração, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais. Ainda em seus estudos ele conceitua “variantes linguísticas” como diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade, onde sempre há uma relação entre a língua padrão vs. não padrão, de prestígio vs. estigmatizada. Além de estabelecer um forte elo entre a língua e sociedade, evidenciando que a língua não é algo que algo estagnado ou a parte das influências sociais.

Em relação ao uso da língua padrão em detrimento da variação linguística, Marcos Bagno (2002) aborda o preconceito lingüístico e que como isso os reflexos causados pelos mesmos, que acaba por supervalorizar a língua padrão e deixar a variante linguística a margem da sociedade. O autor ressalta que:

[...] não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades (BAGNO, 2002, p. 47)

Em nossas pesquisas sobre o uso da linguagem dialetal na literatura, encontramos estudos que relatam que por falta de conhecimento de uma grande parcela da sociedade o *Black English Vernacular* é considerado inadequado na literatura, por mais que segundo Regina Maria Przybycien (1995) seja classificada como “literatura menor”, não deve ser entendida como menos importante ou de menor valor estético, mas como uma manifestação literária que subverte a língua oficial.

Segundo Regina Maria Przybycien (1995), o uso dessa variante é uma forma de assegurar que a identidade cultural do povo no qual a história está sendo contada esteja sendo respeitada:

A literatura afro-americana recria, portanto, o Black English (dialeto rejeitado pela cultura oficial como signo da ignorância e subdesenvolvimento do negro) e faz dele a sua língua literária. Realiza, portanto, uma luta de guerrilha à língua oficial, introduzindo nela, nas palavras de Deleuze e Guattari, "seu próprio patóá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto. (PRZYBYCIEN, 1995, p. 136)

Laura de Almeida (2012) afirma que não há nada de errado com o *Black English Vernacular* como variante, uma vez que é usada para expressar ideias e pensamentos. A autora realiza um estudo sobre o hip hop como uma forma de autoafirmação de uma identidade que é negada pela cultura dominante que quer sempre impor os meios e visões de mundo homogêneas. Sendo assim esse estilo musical almeja através da manifestação da língua peculiar dos falantes do *Black English Vernacular* retratar sua realidade e ressaltar sua cultura.

Finalizamos assim com as ideias de Regina Maria Przybycien (1995) e Laura de Almeida (2012) trazendo a problemática da variante linguística numa perspectiva de consolidação cultural através da música e no nosso estudo em questão na literatura Afro-Americana, a fim de imprimir sobre ela a autenticidade e veracidade aos traços indenitários. Aliando os autores citados podemos fazer uma análise de forma explicitar a presença do *Black English Vernacular* em *No Longer at Ease*, além de entender a importância da aplicabilidade de tal variante na obra analisada.

A seguir, mostraremos a seguir algumas características que são específicas da variante linguística *Black English Vernacular* e, ao mesmo tempo fazemos uma comparação com o inglês padrão.

3. Características do *Black English Vernacular*

Segundo William Labov (1972), o *Black English Vernacular* (BEV) é uma variante africana do inglês americano. Assim como todas as formas linguísticas é influenciado pela idade, status, assunto/tema e local. Em relação às suas origens, tem suas raízes históricas em uma forma creolizada do inglês do tempo da escravidão. Analisando o seu uso e o contexto social, constatou-se que não existe nada de errado com o *Black English Vernacular* como uma variante, uma vez que é usado para expressar pensamentos e ideias. Outro foco de discussão encontra-se na educação, pois o *Black English Vernacular* tem sido o centro de controvérsias sobre a educação dos jovens africanos americanos, uma vez que

alguns educadores aprovam o uso do *Black English Vernacular*, enquanto outros não.

Apresentamos, a seguir, algumas das características do *Black English Vernacular*, nos quadros que se seguem.

A Negação

As negativas são formadas diferentemente do Inglês Americano padrão:

- Uso de *ain't* como indicador geral da negativa.

BEV - AAVE	SE (standard English)
<i>ain't</i>	<i>am not, isn't, aren't, haven't and hasn't.</i>
<i>ain't</i>	instead of <i>don't, doesn't, or didn't</i> (e.g., <i>I ain't know that</i>)

Negative concord, popularly called "double negation": <i>I didn't go nowhere</i> . This contrasts with Standard English, where a double negative is considered incorrect to mean anything other than a positive	There is also "triple" or "multiple negation": <i>I don't know nothing about no one no more</i> (in Standard English "I don't know anything about anyone anymore").	In a negative construction, an indefinite pronoun such as <i>nobody or nothing</i> can be inverted with the negative verb particle for emphasis: <i>Don't nobody know the answer, Ain't nothin' goin' on.</i>)

Outras características gramaticais:

- Omissão do verbo "to be":

BEV (Black English Vernacular)	SE (Standard English)
You crazy	You're crazy
She my sister	She's my sister
Who you?	Who are you?
Where you at?	Where are you (at)?

Por outro lado, o *is* enfático não pode ser omitido: *She is my sister*.

- O caso genitivo *-s* pode ou não ser usado

BEV (Black English Vernacular)	SE (Standard English)
My momma sister	My mother's sister

BEV (Black English Vernacular)	SE (Standard English)
<i>It and they denote the existence of something</i>	<i>There is or there are</i>

- Uso da sintaxe alterada nas perguntas

BEV (Black English Vernacular)	SE (Standard English)
<i>Why they ain't growin'?</i>	<i>'Why aren't they growing?'</i>
<i>Who the hell she think she is?</i>	<i>Who the hell she think she is?</i>

O *Black English Vernacular* não caracteriza necessariamente o marcador do pretérito de outras variantes do inglês (isto é, o “ed” de *worked*), mas caracteriza um sistema de tempo opcional com quatro tempos passados e dois tempos futuros ou frases (porque eles indicam tempo em graus).

Dentre suas características destacamos as seguintes:

- As negativas são formadas diferentemente do Inglês Americano padrão.
- uso do “ain't” como um indicador geral da negativa.
- Falantes do *Black English Vernacular* também usam “ain't” ao invés de “don't”, “doesn't”, ou “didn't” (por exemplo, I ain't know that).
- “Ain't” tinha suas origens no Inglês comum, mas tornou-se progressivamente estigmatizado desde o século.

Apresentamos algumas características do *Black English Vernacular* com o objetivo de mostrar as possíveis formas que podem ser encontradas na obra selecionada para a análise.

4. Metodologia

Utilizamos o método quali-quantitativo a partir da seleção de falas dos personagens das obras selecionada. Selecionamos as falas de alguns personagens na obra original em inglês *No Longer at Ease* do autor Chinua Achebe e contrastamos com suas falas na obra traduzida para a língua portuguesa do português do Brasil.

Com base na fundamentação teórica adotada, analisamos se as falas do personagem traduzidas correspondem à fala dialetal ou se foram

transcritas para alguma outra forma do português padrão. A organização dos dados coletados é disposta em uma tabela em que apareçam os trechos da obra original e da obra traduzida visando assim uma comparação entre ambas.

5. Análise dos dados coletados

A seguir, na tabela abaixo, apresentamos algumas características do *Black English Vernacular* que foram identificados na obra *No Longer at Ease*:

Aspectos	BEV	Inglês padrão	Tradução em língua portuguesa
o verbo <i>to be</i> é omitido	Zacchaeus had made up his mind to resign as soon as Master married Madam. 'I like Master too much, but this Madam no good,' was his verdict. (p.17)	<i>Madam is not good</i>	Zacchaeus tinha resolvido demitir-se assim que o patrão casasse com a madame. “Gosto demais do patrão, mas essa madame não é boa”, foi seu veredicto. (p.
o verbo <i>to be</i> não é conjugado	'Na good luck,' said the man. 'Dog bring good luck for new car. But duck be different. If you kill duck you go get accident or kill man.' (page 14)	But duck is different	“Dá sorte”, respondeu o homem. “Cachorro dá sorte para carro novo. Mas pato é diferente. Se a gente mata um pato, vai ter um acidente, ou vai matar um homem.” (p.17)
Omissão do verbo auxiliar “did”	How much they take? asked the driver. (p.34)	How much do they take?	“Quanto eles levaram?”, perguntou o motorista. (p.37)
Omissão do verbo auxiliar “do”	You get B.A. but you no know say you have to affix stamp to agreement?’ ‘What agreement?’ asked Obi perplexed. (p.51)	You do not know	“O senhor é bacharel, mas não sabe que tem que mandar fazer um carimbo para o contrato?” “Que contrato?”, perguntou Obi, perplexo. (p.53/54)
Omissão do verbo auxiliar “does”	What department he de work?” p.59	What department does he work?	“Que departamento ele trabalha lá?” p.61
Uso de “dat” ao invés de	“E go make plenty money there. Every student who wan’ go	He is not like that	“Vai fazer muito dinheiro por lá. Todo estudante que quer ir para a Inglaterra

"that"	England go de see am for house.' "E no be like dat,' said Joseph. 'Him na gentleman. No fit take bribe.' 'Na so,' said the other in unbelief. p.59		terra vai lá falar com eles para conseguir alguma coisa." "Ele não é assim, não", disse Joseph. "É um cavalheiro, ele. Não serve para receber propina." "Pois sim", disse o outro, com incredulidade. p.61
O "S" na terceira pessoa do singular é omitido	Obi's telephone was in parallel with hers. He thought it was Clara, but it was only the receptionist downstairs. 'A gentleman? Send him up, please. He want speak to me there? All right, I de come down. Now now.' p.65	He wants to speak to me there?	O telefone de Obi era uma extensão do da secretária. Obi pensou que era Clara, mas era apenas a recepcionista no térreo. "Um cavalheiro? Mande subir, por favor. Quer falar comigo aí? Tudo bem, eu vou descer. Já estou indo." p.67

Todas as substituições elencadas acima não aparecem marcadas de forma diferenciada na obra traduzida para a língua portuguesa, como podemos notar em alguns exemplos acima.

Tal escolha do tradutor demonstra um certo desinteresse em retratar as formas dialetais ou variações linguísticas da obra original.

É importante destacar que existem outras estruturas do *Black English Vernacular* que serão analisados mais detalhadamente ao decorrer da pesquisa que está em andamento.

6. Resultados e discussões

O trabalho foi desenvolvido através da coleta dos termos e estruturas gramaticais da variante do *Black English Vernacular*. Após identificar, os vocábulos foram organizados em uma tabela onde foi analisada a frequência de cada termo identificado na obra, além de fazer a somatória total dos termos identificados na obra *No Longer at Ease* também foi feito um levantamento das estruturas mais recorrentes até o ponto analisado.

Com base na coleta de dados foi possível observar quais as características estruturais da gramática do *Black English Vernacular* que aparecem com maior frequência até o momento na pesquisa. É muito recorrente a omissão do "S" que marca a conjugação dos verbos na terceira

pessoa do singular no simple present, a omissão do uso do verbo “to be” é um aspecto muito comum nessa variante linguística, além de, como se pode observar, o uso do verbo “to be” não conjugado e uso do “don’t” na terceira pessoa do singular, eliminando o “does” que segue a mesma lógica da omissão do “s” na terceira pessoa do singular.

7. Considerações finais

Com essa pesquisa pretendemos fazer uma análise sociolinguística dos dados coletados, buscando fazer uma relação não só da língua de forma isolada, mas também de sociedade uma vez que o *Black English Vernacular* representa a identidade cultural de uma comunidade que vem lutando ao longo do tempo para conseguir sua autonomia principalmente linguística, a fim de quebrar as barreiras estigmatizadas pelos falantes da língua padrão.

O *Black English* é um dialeto com estruturas gramaticais complexas, além de uma grande variedade de termos, tais julgamentos preconceituosos são frutos de pensamentos racistas que buscam desvalorizar as características de matriz africana.

Por se tratar de uma pesquisa em fase inicial ainda não temos uma visão total da obra em estudo. Entretanto, apresentamos os resultados esperados, no que se referem à utilização de termos e estruturas gramaticais na obra *No Longer at Ease* encontrados em quantidade expressiva, evidenciando que essa variante possui os requisitos para serem utilizados na literatura, principalmente nas obras Afro-Americanas. Contudo, a variação linguística e/ ou uso dialetal não aparece entre as escolhas do tradutor que prefere optar por uma forma mais padronizada da língua em detrimento do uso de uma variante linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHEBE, Chinua. *No Longer at Ease*. London: Heinemann, 1987.
- _____. *A Paz dura pouco*. Tradução de Rubens Figueiredo. Companhia das Letras, 2013.
- ALMEIDA, Laura de. Hip-hop e a formação da identidade cultural no ensino de língua inglesa. In *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e*

Sociedade (III SIDIS): Dilemas e desafios na contemporaneidade, 2012. Campinas, 2012.

AUBERT, Francis Henrik. Desafios da tradução cultural (As Aventuras Tradutórias do Askeladden). *TradTerm*, n. 2, p. 31-44, 1995.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (Orgs.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

LABOV, William. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: Pennsylvania, 1972.

MARINS, Lilian; WIELEWICKI, Vera Helena G. *Literatura traduzida e formação do leitor: a recepção de As Aventuras de Huckleberry Finn, Mark Twain*. Trad.: Monteiro Lobato. Maringá, 2009.

MILTON, John. A tradução de romances “clássicos” do inglês para o português no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 24, p. 19-33, jul./dez. 1994.

PRZYBYCIEN, Regina Maria. Literatura "menor": linguagem e identidade cultural num conto afro-americano. *Letras*, Curitiba: UFPR, n. 44, p. 135-140, 1995.

TARALLO, Fernando Luiz. A pesquisa sociolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E INTERACIONAIS
DOS PARTICIPANTES DE ENTREVISTA TELEVISIVA
A PARTIR DOS POSTULADOS GOFFMANIANOS
DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL**

Sineide Gonçalves (UFOP)

sineide.ufop@gmail.com

Adail Sebastião Rodrigues Júnior (UFOP)

adailsebastião@gmail.com

RESUMO

Nesse artigo, analisamos os aspectos da construção de sentido discursivo e propósito comunicativo de Marília Gabriela ao entrevistar três atores considerados galãs da televisão brasileira no programa "Marília Gabriela Entrevista". O enfoque principal será a construção do significado social do discurso a partir da análise dos *footings*, das pistas de contextualização e das estruturas de expectativa realizados pela entrevistadora a fim de compreender, à luz dos postulados goffmanianos da Sociolinguística Interacional, os indicadores linguísticos e não linguísticos realizados por Marília Gabriela em suas interações face a face com seus entrevistados. Na primeira parte, apresentamos os conceitos do estudo da língua em contextos sociais específicos, denominados contextos microecológicos, baseando-se nas abordagens sobre o estudo da fala da sociolinguística interacional, representados neste artigo por Erving Goffman (2013 [1974]), John J. Gumperz (2013 [1982]) e Deborah Tannen e Cynthia Wallat (2013 [1986]). Em seguida, destacamos algumas considerações pertinentes à entrevista de mídia televisiva. Depois, passamos à análise dos dados demonstrando que o resultado desse estudo corroborou a hipótese levantada de que os diferentes esquemas de conhecimento de Marília Gabriela a respeito de seus entrevistados direcionaram as suas mudanças de *footing* marcadas pelas pistas de contextualização.

Palavras-chave: *Footing*. Estrutura de expectativa. Pista de contextualização.

1. Introdução

A língua falada em interação é um sistema complexo em transformação. Ela se estabelece de acordo com os propósitos comunicativos dos interlocutores que participam de um evento social. Este é o conceito de interação face a face que ocorre num ambiente de construção do significado social do discurso e foi introduzido no artigo seminal *The Neglected Situation* de Erving Goffman.

Nesse artigo, Erving Goffman (1972):

Descreve a complexidade das variáveis sociolinguísticas envolvidas na interação e assinala a importância do valor atribuído a essas variáveis pelos participantes durante uma dada situação social. Assim, o estudo da relação língua

e sociedade passa a ser visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, assumindo um arcabouço teórico bem mais complexo. (GOFFMAN, 1972, *apud* RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p. 13)

Embora a análise da organização social do discurso em interação tenha sido por muito tempo negligenciada como cenário de pesquisa, vários estudiosos da língua vêm atualmente analisando o uso da fala em contextos sociais específicos a partir do arcabouço teórico metodológico da sociolinguística interacional. Pautando-nos nessa perspectiva, representada neste artigo por Erving Goffman (2013 [1974]), John J. Gumperz (2013 [1982]) e Deborah Tannen e Cynthia Wallat (2013 [1986]), ressaltaremos uma análise contextual de um complexo trabalho social e linguístico existente na coconstrução de significação e ação do discurso. Neste sentido, observaremos o discurso em interação face a face que acontece num contexto de mídia televisiva de entrevista em que os participantes compartilham experiências pessoais e profissionais e empregam uma multiplicidade de inferências “pistas de contextualização”, John J. Gumperz (1982), para sinalizar seus propósitos comunicativos.

A análise proposta concentra-se nas mudanças de *footing*, Erving Goffman (1974), nas pistas de contextualização, John J. Gumperz (1982) e nas estruturas de expectativa, Deborah Tannen e Cynthia Wallat (1986), realizados pela apresentadora Marília Gabriela em seu programa "Marília Gabriela Entrevista", ao receber três atores considerados galãs da televisão brasileira. Pautaremos nossas observações nas seguintes elucidações dos teóricos da sociolinguística interacional: a) para organizar seus discursos, os sujeitos propõem permanentemente enquadres e mudança de *footing* para se orientar em relação a tudo o que foi dito e feito numa situação interacional, ou seja, os sujeitos constroem seus discursos com o auxílio de traços discursivos como entonação, tomadas de turno, pausas e prolongamentos, entre outros, para alcançarem as suas intenções comunicativas, Erving Goffman (1974, *apud* RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p. 107); b) as inferências advindas das pistas de contextualização são pressuposições hipotéticas ou interpretações realizadas pelo ouvinte sobre o que o falante deseja comunicar, John J. Gumperz (1982, *apud* RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p. 149); c) a interpretação de tudo o que foi dito e feito só poderá ser validada quando conjugada ao conhecimento prévio que os sujeitos possuem uns dos outros, Deborah Tannen e Cynthia Wallat (1987, *apud* RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p. 183). Diante da interação televisiva do programa "Marília Gabriela Entrevista", em que existe a coparticipação de todos os integrantes ao se posicionarem frente a frente, surgiu as seguintes perguntas: qual o posicionamento de

Marília Gabriela diante dos entrevistados? Quais foram os *footings*, enquadres, as pistas de contextualização e os esquemas de conhecimento manifestados por Marília Gabriela diante dos seus entrevistados? Quais os papéis sociais e interacionais realizados pela entrevistadora.

A partir de tais elucidações, faremos a associação dos conceitos de esquema de conhecimento (TANNEN & WALLAT, 2013 [1987]), aos conceitos de *footing* (GOFFMAN, 2013 [1974]) e de pistas de contextualização (GUMPERZ, 2013 [1982]), para confirmar a hipótese lançada de que os diferentes esquemas de conhecimento que Marília Gabriela possui a respeito de seus entrevistados direcionaram as suas mudanças de *footing* marcadas pelas pistas de contextualização adotadas em suas práticas discursivas durante as entrevistas.

A importância deste estudo vai além dos limites dos cenários de entrevistas televisivas. A análise das relações sociais ocorridas neste micro contexto interacional confirma que a diversidade afeta a interpretação e acrescenta às mais variadas pesquisas feitas sobre o assunto, que estratégias discursivas como as mudanças de *footing* e pistas de contextualização são direcionadas pelos esquemas de conhecimento que cada indivíduo possui a respeito “do que está acontecendo aqui e agora”.

2. Os postulados goffmanianos da sociolinguística interacional

A Sociolinguística Interacional descreve, entre outros enfoques, o funcionamento da interação falada utilizada para a análise da conversa do dia-a-dia, que interpreta os fenômenos sociais, verbais e não verbais realizados em eventos comunicativos. Este paradigma que segue o método qualitativo e interpretativo de análise é representado por Erving Goffman que viu a possibilidade de interpretar as relações sociais de interlocutores em situação de fala.

Erving Goffman enfatiza os aspectos da relação interacional a partir dos princípios dialógicos de comunicação. Estes princípios permitem observar a linguagem como um fenômeno social de interação verbal que se realiza através da enunciação. Neste dialogismo, Erving Goffman entende que a situação social deve ser negociada de tal maneira que todos os indivíduos entendam o significado do discurso de acordo com o contexto no qual a interação se desenvolve.

De acordo com Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2013, p. 8):

A noção de contexto ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional. Os integrantes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso.

Neste sentido, a interação falada é uma prática comunicativa que, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2003), parte de dados de situações reais e do “*aqui e agora*” da interação. O contexto deve ser compartilhado entre os participantes do encontro social e o discurso deve ser organizado para que todos alcancem o significado do que foi dito e feito, ou seja, de acordo com Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2013, p. 107), todos devem compreender “*o que está acontecendo aqui e agora*”.

Em seu estudo “Frame Analysis”, Erving Goffman (1974), a partir de trabalhos realizados por Gregory Bateson, definiu enquadres como marcas estruturais de comportamento dos indivíduos utilizadas para a compreensão de tudo o que está sendo dito e feito numa situação interacional. De acordo com Erving Goffman (1974 *apud* RIBEIRO & GARCEZ, 2013), todos os participantes de um encontro face a face propõem ou mantêm enquadres que orientam a postura dos participantes e auxiliam na compreensão do significado do discurso a partir do contexto interacional. Este contexto é entendido como uma colaboração conjunta entre todos os participantes presentes no encontro social que se propõem a compreender “*o que está acontecendo aqui e agora*”. Ao estabelecer uma relação da linguagem com os propósitos comunicativos dos interlocutores de um evento social, Beth Brait (1993, p. 194, *apud* FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 1998, p. 68) afirma que:

(...) não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como entoação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociações, de trocas, de normas partilhadas, de concessões. (BRAIT, 1993, p.194).

Enquadres são, portanto, recursos verbais e não verbais que utilizamos para atingir nosso objetivo comunicacional quando estamos diante de outras pessoas, os quais podem variar de acordo com a negociação conversacional estabelecida nos encontros sociais. Nestes encontros, que podem ser eventos de formatura, entrevistas, consultas médicas etc., os

indivíduos propõem a todo o momento enquadres variados que devem ser monitorados de acordo com a situação social estabelecida.

Para caracterizar a negociação conversacional estabelecida nos encontros sociais, Erving Goffman (1981) foi mais além: ampliou seus estudos sobre enquadres passando à definição de “*footing*”. Para caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres, Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2013, p. 107), definiram *footing* como desdobramento do enquadre ou “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”.

Uma mudança de *footing* significa uma mudança de alinhamento, de postura de projeção do “eu” de um indivíduo diante de outros indivíduos que participam de um evento social. Segundo Rodrigues-Júnior (2002, p. 17), “o *footing* representa a capacidade dos interlocutores em atender, construir e manipular os fatores que sedimentam as características da situação em que o discurso ocorre”. Essas mudanças, de acordo com Erving Goffman (1979), são características inerentes à fala, orientam e organizam as relações interpessoais no momento exato da interação.

Ao ampliar a noção de “enquadres”, Erving Goffman (1979), através da definição de *footing*, analisou os papéis do falante e do ouvinte. O autor explica que para interagirem de maneira organizada, estes sujeitos sociais se orientam pelo que está sendo dito e pelo que está sendo ouvido. Nesse sentido, para que haja a eficácia da troca de informação, é necessário que falante e ouvinte estejam posicionados frente a frente, tendo em vista que uma recepção visual oferece melhores condições de interpretação de situações interacionais em um dado contexto.

Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2013, p. 143), dividiram em duas categorias a noção de falante e ouvinte para se chegar à base estrutural para as mudanças de *footing*: chamaram de estrutura de participação tudo aquilo que se refere ao ouvinte e formato de produção a tudo aquilo que diz respeito ao falante.

Numa estrutura de participação o ouvinte pode ser ratificado e não ratificado. O ouvinte ratificado-endereçado é o participante a quem se endereça o enunciado, ou seja, é aquele a quem o falante se reporta na esperança de uma possível troca de turno.

Nos formatos de produção o falante se desdobra em três níveis paradigmáticos: animador, o que produz o conteúdo do discurso falado; autor, aquele que cria o enunciado, responsabilizando-se por ele e interessado, aquele que se beneficia daquilo que foi dito. Esta noção de falante é de suma importância para esta pesquisa, sobretudo, ao salientar o *footing* de Marília Gabriela, como figura principal que conduz a interação, (interatuando) com os seus entrevistados.

Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2013, p. 143), demonstraram a necessidade de se reformular os conceitos primitivos de falante e ouvinte para a análise da interação e propuseram substituí-los pelas noções de estruturas de participação e formatos de produção como bases estruturais da mudança de *footing*.

Os estudos de Erving Goffman marcaram, sobremaneira, os estudos teóricos metodológicos da Análise do Discurso. Erving Goffman (1974), ao dedicar-se às microanálises sociais e interacionais, fez com que os analistas do discurso percebessem a linguagem enquanto prática social. Além disso, Erving Goffman (1998), ao direcionar sua grande contribuição teórica ao estudo dos *footings* salienta que: “*a mudança de footing está comumente vinculada à linguagem*”, ou seja, o discurso passou a ser entendido como uma construção social e cultural que se realiza através de estratégias discursivas performatizadas pelos indivíduos envolvidos na interação.

John J. Gumperz, em seu livro *Discourse Strategies* publicado em 1982, analisa o discurso como comportamento ou “*atividade de fala*”. Suas teorias são desenvolvidas com base em muitos dos postulados goffmanianos. John J. Gumperz (1982) propõe uma nova abordagem sociolinguística e interpretativa dos fenômenos ocorridos em encontros face a face. John J. Gumperz afirma que uma comunicação face a face é uma atividade de fala e se realiza através dos “*pares adjacentes*”.

Este teórico verificou que à medida que os participantes de um evento comunicativo interagem, mantêm enquadres que exigem uma construção interpretativa entre falante e ouvinte para a sinalização das intenções conversacionais realizadas por todos os interlocutores de um evento comunicativo. Numa conversação os indivíduos criam, então, uma esfera interacional que John J. Gumperz nomeia “*envolvimento conversacional*”. Nesse envolvimento ocorre uma construção cooperativa da comunicação dentro de um contexto que possibilitará a construção de significados para as inferências realizadas no momento da interação.

De acordo com John J. Gumperz (1999), os falantes possuem a capacidade de inferir pressuposições baseadas no conhecimento sociocultural que possuem através do envolvimento conversacional. Esse envolvimento se dá influenciado pelo contexto, pelos objetivos da interação e, sobretudo, pelos enquadres nascidos das relações interpessoais. Rodrigues-Júnior (2002, *apud* GUMPERZ 1997), chama isso de traços discursivos e os define como “*o conjunto de características sociais e culturais construídas no decurso interacional, tendo na linguagem uma ferramenta de manifestação e expressão das intenções dos falantes*”. De acordo com Rodrigues-Júnior, os traços discursivos vão além do conhecimento gramatical e é apenas um dos vários fatores no processo de interpretação.

Estes traços discursivos são chamados por Hymes (1972) de “*competência comunicativa*”, termo utilizado por John J. Gumperz (1998) para conceituar o que chamamos de “*pistas de contextualização*”. São os sinalizadores de natureza linguística (alternância de código, estilo, dialeto), paralinguística (pausas, hesitações, tempo de fala, etc.) e extralinguísticas (postura, gestos, olhar etc.) que utilizamos para dar margem às inferências, aos meios discursivos de entendimento do que está sendo enunciado contextualmente e para alcançar os propósitos comunicativos numa interação face a face.

As pistas de contextualização, segundo John J. Gumperz (1982), só alcançam significado dentro de um contexto preconcebido, ou seja, o que foi sinalizado depende do conhecimento prévio de tudo o que é reconhecido por todos os participantes: são os chamados pressupostos contextuais. Neles estão contidas as inferências que, de acordo com Rodrigues-Júnior (2002, p.34) “*têm cunho sugestivo, porque nascem de pressuposições feitas pelos interlocutores no momento da interação social*”.

Enquadres e esquemas são retratados nos estudos de John J. Gumperz (1982), como vimos anteriormente e tratam da ocorrência das pistas de contextualização ou “*inferências conversacionais*” que são utilizadas para sinalizar os propósitos comunicativos dos participantes de uma interação que podem ser verbais e não verbais e que ocorrem a todo o momento em eventos comunicativos.

Esses dois conceitos são retratados nos estudos de Deborah Tannen e Cynthia Wallat (1987) e se referem às expectativas conversacionais criadas pelos participantes de uma interação que podem variar de acordo com o conhecimento prévio estabelecido entre os participantes desse evento social.

Deborah Tannen e Cynthia Wallat (1987) passam a considerar os enquadres como o resultado de conhecimentos prévios compartilhados que chama de estruturas de expectativas. Estas estruturas são os conhecimentos adquiridos pelas pessoas através de experiências anteriores e que são compartilhadas em situação de fala em eventos sociais. É através destes conhecimentos que realizamos associações e inferências sobre pessoas e acontecimentos durante uma interação.

Ao considerarem que o enquadre orienta o uso do registro e o esquema é o uso da informação prévia do registro, Deborah Tannen e Cynthia Wallat (1987 [2013]) interligaram esses dois conceitos para definir as estruturas de expectativas que são, portanto, as inferências comunicativas realizadas no discurso interativo.

Deborah Tannen e Cynthia Wallat distinguiram duas estruturas de expectativas: os enquadres interativos e os esquemas de conhecimento. Os enquadres interativos referem-se à interpretação feita pelos interagentes de tudo o que ocorre numa interação. De acordo com Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2002, p. 107), o enquadre interativo “*situa a metamsagem contida em todo o enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito*”. Os esquemas de conhecimento dizem respeito ao conhecimento das experiências anteriores que auxiliam na interpretação de um enunciado. Assim como o enquadre é a base estrutural do *footing*, os esquemas são a base estrutural da interpretação do enunciado em interação baseados no compartilhamento do conhecimento de mundo dos participantes interacionais. O esquema também pode ser entendido como as expectativas criadas pelos participantes de um evento comunicativo sobre o que sabem, ouvem, sentem e interpretam a respeito das pessoas que fazem parte da interação.

Deborah Tannen e Cynthia Wallat (1979 *apud* RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p. 191) ao analisarem a interação de enquadres e esquemas, esclareceram ainda que “*uma discrepância nos esquemas gera uma mudança de enquadres*”, ou seja, a identificação dos enquadres realizados no momento da interação está associada aos recursos verbais e não verbais ocorridos no evento comunicativo e qualquer mudança nesses processos implicará uma mudança de interpretação.

3. O cenário interacional do Programa Marília Gabriela entrevista

A entrevista é um tipo de encontro social em que os interlocutores não só se preocupam com a conversação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado como também com a interação com o público a quem ela se dirige. Geralmente este público é quem, direta ou indiretamente, determinará a direção dada à entrevista.

De acordo com Bentes (2010, p. 128),

A entrevista apresenta-se como criação coletiva, pois se produz não só internacionalmente, mas também de forma organizada e é o lugar em que os interactantes constituem relações especiais de dominância ou igualdade, convivência ou conflito, familiaridade ou distância.

Neste sentido, podemos dizer que a entrevista possui um contrato, um acordo prévio de realização da conversação que auxilia no reconhecimento dos papéis sociais e discursivos dos seus participantes.

Dentro do seu suporte midiático, o gênero entrevista possui características específicas que dependem do contexto em que é desenvolvido. Assim, se a entrevista é organizada para ser transmitida pela televisão, proposta analítica deste estudo, seu objetivo será informar o telespectador (público) a respeito de determinado assunto ou a respeito de alguma personalidade do meio artístico, político ou religioso. Por meio de perguntas e respostas como também por meio de imagens selecionadas pelo programa que será exibido, a entrevista pode ocorrer através de trocas verbais ou de imagens selecionadas pela equipe do programa televisivo. O diálogo é construído entre os interlocutores que geralmente seguem um roteiro com o planejamento prévio dos tópicos a serem desenvolvidos durante o evento.

Durante a entrevista os interlocutores colocam em prática o que foi planejado, porém isto não garante que o roteiro seja seguido integralmente, pois de acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2003), estratégias discursivas serão escolhidas durante a conversação para que ocorra a correspondência das expectativas dos interlocutores que se prepararam para este tipo de encontro social.

Seguindo os moldes do gênero entrevista televisiva, o programa MARÍLIA GABRIELA ENTREVISTA surgiu em 1997 como uma nova versão do programa AQUELA MULHER, no qual a apresentadora Marí-

lia Gabriela entrevistava apenas mulheres²⁸. Marília Gabriela Baston de Toledo construiu um lugar de destaque no meio jornalístico e é reconhecida por ter um estilo firme de fazer entrevistas a qualquer entrevistado. Em sua lista de entrevistados figuram nomes como Fernando Henrique Cardoso, Lobão, Dr. Paulo Mattos, José Dirceu, Hebe Camargo, entre outros.

Transmitido pelo canal GNT²⁹, uma emissora de canal fechado que tem como traço central a vinculação com o universo feminino, MARÍLIA GABRIELA ENTREVISTA é um programa que acessa qualquer personalidade do campo midiático que tenha alguma experiência a ser compartilhada com a audiência. Cada personalidade convidada possui uma característica que solicita uma temática específica da área em que atua ou das experiências vividas.

A entrevistadora Marília Gabriela sempre se mostra bem informada sobre a vida pessoal e profissional das pessoas convidadas para participar do seu programa MARÍLIA GABRIELA ENTREVISTA, isto porque ela segue um roteiro, um *script*, que revela uma preparação prévia à entrevista. Apesar de Marília Gabriela possuir este roteiro de perguntas sobre os assuntos a serem tratados, percebe-se que o formato do seu programa permite certo improviso de modo que os textos nunca se apresentam como se ela os tivesse decorado. Além disso, Marília Gabriela insere perguntas, a partir da fala do entrevistado que, em certos momentos, mudam o foco temático proposto deixando a entrevista mais receptiva a intervenções que não seguem à risca nenhum roteiro. Observamos, então, um cenário muito propício para Marília Gabriela utilizar as pistas de contextualização e realizar mudanças de *footing* a partir dos esquemas de conhecimento que a ela possui a respeito de cada ator entrevistado.

4. Análise discursiva

Os exemplos utilizados em nossa análise foram retirados de três entrevistas do programa Marília Gabriela Entrevista, observando os aspectos da construção de sentido discursivo e propósito comunicativo de

²⁸ Informação extraída do site: <http://www.portaldosjornalistas.com.br/perfil.aspx?id=141>, acesso em 14/11/1014.

²⁹O referido programa pertence à GNT/GLOBOSAT, canal 41 das operadoras de TV por assinatura SKY/NET. Uma amostra de uma das entrevistas pode ser conferida no link: <https://www.youtube.com/watch?v=TmqHHWdGpZ4>.

Marília Gabriela diante de três entrevistados diferentes. Estas três entrevistas foram escolhidas porque nelas estão contidas as expectativas conversacionais criadas pelos participantes de uma interação de mídia televisiva que podem variar de acordo com o conhecimento prévio estabelecido entre eles.

A primeira entrevista analisada foi transmitida no dia 17/10/2013 e tinha como convidados os atores Reynaldo Gianecchini e Maria Fernanda Cândido. Nesta entrevista, assuntos como vida profissional e pessoal foram questionados por Marília Gabriela e o foco temático era a peça teatral “A Toca do Coelho”, protagonizada por Reynaldo Gianecchini e Maria Fernanda Cândido, esta peça esteve em cartaz até o final de 2013.

Na segunda entrevista analisada, veiculada no dia 28/10/2012, Marília Gabriela recebe o ator Murilo Benício para falar sobre sua vida pessoal e profissional e teve como foco temático o papel interpretado pelo ator na novela das oito horas “Avenida Brasil”, transmitida, na época, pela Rede Globo de Televisão. Murilo Benício foi colega de elenco da atriz Debora Fallabella nesta novela e atuou fazendo o papel de Tufão, par romântico de Débora Falabella, que fazia o papel de Nina. Atualmente, Murilo Benício e Débora Falabella são casados.

A terceira entrevista escolhida, veiculada no dia 24/11/2013, foi com ator Marcos Palmeira. Nesta entrevista, o foco temático era a indicação do ator ao prêmio máximo da televisão mundial, a Emmy Internacional, considerada o Oscar da TV, em sua 41ª edição, realizado no dia 25/11/2013, em Nova York nos Estados Unidos, por sua atuação na série MANDRAKE, exibida pela HBO.

Após assistir aos vídeos das entrevistas escolhidas, iniciamos as transcrições das entrevistas, conforme orientações dos etnometodólogos Sacks, Schegloff, Jefferson (1974) e Luiz Antônio Marcuschi (2003), estudiosos da conversa em interação que consideram nas conversações reais, não apenas traços verbais, mas também alguns detalhes linguísticos e não linguísticos, que promovem a compreensão de tudo o que é dito e feito numa interação face a face. Após a transcrição, segmentamos aproximadamente quatro minutos de conversa de Marília Gabriela com cada um dos seus convidados, separamos alguns trechos e analisamos aqueles que tiveram maior ocorrência dos recursos discursivos.

5. *Entrevista a – Marília Gabriela entrevista os atores Reynaldo Gianecchini a e atriz Maria Fernanda Cândido*

Nesta entrevista, observamos que Marília Gabriela conduziu sua postura ou seu “*alinhamento*” diante de seus entrevistados com certa informalidade, partindo de um esquema de conhecimento, que possibilitou a manifestação de pistas de contextualização sinalizadas por marcas não linguísticas associadas a mudanças de *footing*, que possibilitaram a devida interpretação de tudo o que foi dito e feito por todos os participantes deste evento social.

O primeiro bloco desta entrevista teve uma duração de 13 minutos. Neste bloco Marília Gabriela procura saber sobre todos os detalhes da peça teatral protagonizada pelos atores Reynaldo Gianecchini e Maria Fernanda Cândido e também sobre a parceria dos dois atores para a realização deste espetáculo.

Trecho (1)

1M: Como é que surgiu a ideia de montar “A Toca do Coelho”=foi sua ideia?

2G: Zucato?

3M: Giane entrou em que etapa?

4M: [foi montado tava na Broadway em 2006 se não me engano!]

5M: você fala i::nteressante, porque você falou de um JEito que fala de am::or de vida, de superação(+)=mais eu posso também dizer que fala sobre perdas/

As linhas 1, 2, 3, 4 e 5 correspondem respectivamente às perguntas feitas por Marília Gabriela aos seus entrevistados Reynaldo Gianecchini e Maria Fernanda Cândido. Estas perguntas fazem parte de uma sequência de pares adjacentes, ou seja, o par pergunta e resposta utilizada pela entrevistadora como recursos linguísticos e são caracterizados pelas tomadas de turno e algumas sobreposições e foram utilizadas para sequenciar a entrevista, tendo em vista, que neste encontro social, havia três interlocutores.

Na fase introdutória dos enunciados desta entrevista Marília Gabriela utilizou também, recursos não linguísticos para organizar o gerenciamento da tomada de turno através de uma sincronia de mudança de olhar mostrando evidências de atenção a tudo o que estava sendo dito, dirigindo suas observações para o círculo como um todo e envolvendo todos os seus ouvintes com muita atenção. Tais recursos não linguísticos

podem ser observados a partir da linha 5 quando Marília enunciou: “*você falou i::nteressante, porque você falou de um JEito que fala de am::or de vida, de superação(+)=mais eu posso também dizer que fala sobre perdas/*”. Neste enunciado percebe-se alterações prosódicas, tais como prolongamentos, ênfases e pausas característicos de recursos não linguísticos que, de acordo com John J. Gumperz (1982), podem também ser considerados pistas de contextualização e foram utilizados por Marília Gabriela com o objetivo de buscar maiores informações a respeito da peça “*A Toca do Coelho*”.

Trecho (2)

6M:=uh você tem:: (+) ah da última vez que a gente teve junto você tava com uns ca::chos/

7M: [Eu eu não quero aborrecer os(+) os grisalhos=mas eu acho que elas gostam de grisalhos com essa pele lisi::nha como você ainda tem=seria assim também ou não?

O segundo bloco teve uma duração de 15 minutos e Marília Gabriela entrevistou separadamente cada um dos atores e abordou assuntos da vida profissional e pessoal dos dois convidados. Marília Gabriela inicia a conversa com a atriz Maria Fernanda Cândido que fala sobre filhos, casamento e carreira. Logo em seguida, Marília Gabriela finaliza o segundo bloco entrevistando o ator Reynaldo Gianecchini, seu ex-marido, que falou sobre a sua carreira, sua saúde e seus planos para o futuro além de conversarem descontraidamente sobre alguns assuntos ligados à vida conjugal que tiveram por quase nove anos.

No trecho (2), linha 6, Marília Gabriela comentou que da última vez que ela tinha visto Reynaldo Gianecchini, ele estava com “*uns ca::chos*”, e que estes cachos geraram alguns comentários por parte de algumas pessoas que Marília Gabriela tinha maior convívio. Reynaldo Gianecchini respondeu que os cachos foram adquiridos ao longo do tratamento que ele teve que fazer, mas depois desapareceram e ficaram apenas os cabelos grisalhos que ele tinha desde os dezoito anos de idade. Neste trecho observamos que Marília Gabriela se beneficiou daquilo que foi dito, introduziu a sua opinião e a de outras mulheres em relação aos cabelos grisalhos de Reynaldo Gianecchini e suspendeu temporariamente seu alinhamento de entrevistadora para elogiar o ator. Observamos, então, que no enunciado da linha 7: “[Eu eu não quero aborrecer os(+) os grisalhos=mas eu acho que elas gostam de grisalhos com essa pele lisi::nha como você ainda tem=seria assim também ou não?”, Marília Gabriela utilizou o formato de produção (falante), uma das bases estruturais

para a mudança de *footing* quando fez o papel de animadora, autora e interessada pela sua construção discursiva.

Trecho (3)

8M:=[então quer dizer que você tinha ME::DO-DE-MIM-Rey-nal-do-Gia-ne-cchini"]

O terceiro bloco teve uma duração de 12 minutos e Marília Gabriela convidou os dois atores para finalizar o programa com um bate papo também informal lembrando, neste final de entrevista, assuntos ligados ao convívio que ela teve com o ator Reynaldo Gianecchini enquanto eram casados.

Maria Fernanda Cândido contou para Marília Gabriela que Reynaldo Gianecchini achava as duas muito parecidas por serem geminianas. Até este momento, Marília Gabriela fazia o papel de ouvinte (estrutura de participação), ou seja, a entrevistadora examinava o que Maria Fernanda dizia e acompanhava o essencial de suas observações. Depois de ouvir o depoimento de Maria Fernanda, Marília Gabriela fez uma expressão de surpresa ao expressar na linha 8 o seguinte enunciado: =[*então quer dizer que você tinha ME::DO-DE-MIM-Rey-nal-do-Gia-ne-cchini*"]. Apesar das sobreposições de voz, pois neste trecho os três atores falavam ao mesmo tempo, verificamos nesse enunciado que Marília Gabriela passou a usar um registro em tom de brincadeira caracterizado por mudanças exageradas na altura da voz, marcada prosodicamente por pausas seguidas de períodos de vocalização, e sons vocálicos alongados acompanhados de sorrisos, mostrando-se surpresa com os comentários feitos anteriormente pela atriz Maria Fernanda Cândido. Concluímos, então, que Marília Gabriela passou de ouvinte ratificado (estrutura de participação) a falante (formato de produção), ou seja, no enunciado da linha 8, a entrevistadora realizou uma mudança de *footing* ao produzir seu próprio texto e delimitar sua própria posição passando a fazer, portanto, o papel de animadora, autora e responsável pelo enunciado.

Trecho (4)

9M: Maria Fernanda, você tava ali assistindo (+) a entrevista do Gianni

10M: E aí ele disse aquela hora

11M: = e eu sei onde ele queria chegar falando assim:

12M: Eu conheço geminias::nas e as geminias::nas

13M: -MAS AQUILO É VERDADE

14M: =Ele não sabe perder no jogo

15M: =já jogou com ele ou não?.

No início do trecho (4), nas linhas 9, 10 e 11 e 12, Marília Gabriela realizou uma fase introdutória de enunciados, baseada na entrevista dada por Reynaldo Gianecchini no segundo bloco, com o propósito comunicativo de evidenciar as experiências comuns compartilhadas anteriormente com seu ex-marido. Na linha 11, por exemplo, quando Marília Gabriela enunciou: “=e eu sei onde ele queria chegar”, utilizou uma entonação descendente como traço não linguístico que tem um valor sinalizador. De acordo com Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2013, p. 153), “Quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos”. Observamos, então, que no enunciado da linha 11 do trecho (4): “=e eu sei onde ele queria chegar”, Marília Gabriela sinalizou as pressuposições sociais em torno das quais qualquer mensagem deve ser interpretada ao inferir um comentário feito anteriormente por Reynaldo Gianecchini quando os dois eram casados. Com este enunciado Marília Gabriela revelou o esquema de conhecimento prévio que ela possuía a respeito dos hábitos do ex-marido Reynaldo Gianecchini. Esta atividade de fala, que é uma pista de contextualização, quase nunca é comentada de maneira direta, mas pode ser percebida inconscientemente por todos os participantes interacionais a partir do conhecimento prévio contextualmente sinalizado.

Na linha 12 do trecho (4), temos outro exemplo de ocorrência de pista de contextualização ou “inferências conversacionais” (GUMPERZ, 2013[1982]) utilizadas por Marília Gabriela para sinalizar seus propósitos comunicativos. Neste trecho Marília Gabriela continuou a conversa contando que Reynaldo Gianecchini a comparava com as geminianas ao expressar: “*Eu conheço geminia::nas e as geminia::nas*” reproduzindo, ironicamente, uma fala utilizada por Reynaldo Gianecchini no segundo bloco. Observamos nesse enunciado que Marília utilizou essa expressão irônica para explicar que, quando ela e o ex-marido participavam do jogo WAR, ele sempre ficava ligeiramente nervoso. Além disso, observamos que Marília, ao enunciar: “*Eu conheço geminia::nas e as geminia::nas*”, sugeriu que Reynaldo Gianecchini usou essa expressão para explicar que o ator sabia muito bem como as geminianas se comportavam, principalmente quando participavam de algum tipo de jogo. Neste enunciado Marília Gabriela também utilizou como estratégia de contextualização as estruturas de expectativas, realizando inferências conversacionais a respeito de Reynaldo Gianecchini.

No final do trecho (4) existe também a ocorrência de uma interação entre enquadres interativos e esquemas de conhecimento nos enunciados das linhas 13, 14 e 15, respectivamente, quando Marília Gabriela enunciou: “–MAS AQUILO ERA VERDADE”, “=Ele não sabe perder no jogo” e “=já jogou com ele ou não?”. Nesses enunciados, que também retrataram algumas pressuposições sobre a conversa ocorrida no segundo bloco, observamos que as escolhas linguísticas e não linguísticas que Marília Gabriela utilizou são, segundo Charles A. Ferguson (1985, *apud* RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p. 194), “*convenções consideradas apropriadas para o cenário e para a plateia*”. Observamos, então, que através dos enunciados das linhas 13, 14 e 15 do trecho (4), Marília Gabriela realizou registros discursivos identificáveis que estão associados ao esquema de conhecimento que ela possui a respeito de Reynaldo Gianecchini. Além disso, Marília Gabriela utilizou, como estratégia discursiva, a associação do enquadre aos esquemas de conhecimento contidos nestas expressões que atuaram em conjunto e fizeram com que Maria Fernanda Cândido conseguisse realizar uma interpretação bem-sucedida de todos os fatos.

5.1. Entrevista B – Marília Gabriela entrevista o ator Murilo Benício

Esta entrevista tem como foco temático as gravações das cenas da novela “*Avenida Brasil*” e teve uma duração de quarenta e cinco minutos. Estas análises também concorreram para a verificação da hipótese anteriormente levantada de que as mudanças de *footing* marcadas pelas pistas de contextualização adotadas por Marília Gabriela foram direcionadas pelo esquema de conhecimento que ela possuía a respeito de seus entrevistados, neste caso, o ator Murilo Benício.

Trecho (5)

16M: Tamo aqui rindo ele é abesteirento (0,2) sempre

17M: Murilo ahh::(0,2) o TufÃO (0,1) você imaginava que ia acontecer isso=você já tá acostumado a ser mui::to elogiado nos seus trabalhos porque este foi- hum par:ticu:larmente chegou a mi::m assim (0,2) amigas (0,1) Maria Helena Amaral PARticu:larmente que ligavam pra dizer NO::SSA MAS O MURILO BENÍ::CIO TA ARREBENTANDO, isso acontece sempre ou (0,2) o Tufão te deu isso mais que os outros?

De acordo com Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2013, p. 114-115): “No curso da interação ocorrerá o intercâmbio dos

papéis de falante e ouvinte, com vistas à manutenção de um formato afirmação/resposta, sendo que o direito de falar neste instante – a palavra – vai e vem”.

Pautando-nos nesse conceito, verificamos no trecho (5), a ocorrência de uma fase introdutória de enunciados que foi utilizada por Marília Gabriela para negociar as relações interpessoais estabelecidas entre ela e o ator Murilo Benício, utilizando afirmações baseadas no conhecimento prévio que ela possuía a respeito do ator. Isto pode ser observado nas linhas 16 e 17 respectivamente, quando Marília Gabriela inicia uma negociação conversacional com certa informalidade em que os termos ouvinte e falante se ajustaram perfeitamente.

Este bate papo inicial teve como objetivo principal elogiar Murilo Benício pela sua bela atuação no papel de “Tufão” na novela “Avenida Brasil” e correspondeu, portanto, a uma manutenção do *footing* de entrevistadora, por parte de Marília Gabriela, que teve como propósito comunicativo a condução eficaz da produção e da recepção dos enunciados que foram sendo produzidos através de uma sequência de pares adjacentes, ou seja, o par pergunta e resposta, com algumas tomadas de turno e algumas sobreposições.

Trecho (6)

18G: E dava tempo de decora::r de fazer tudo?

19G: ((risos)) como assim?

20G: Como assim? ((risos))

21G: Por quê?

22G: Mas o que é que você faz, como é que você se resolve com as coisas que você tem que dizer no ar que são texto de um autor.

No trecho (6), observamos que Marília Gabriela, por meio das perguntas das linhas 18, 19, 20, 21 e 22 respectivamente, criou uma esfera interacional denominada por John J. Gumperz (1997), “*envolvimento conversacional*”. Através deste recurso discursivo Marília Gabriela remodelou todo o curso da interação, provocando Murilo Benício com várias perguntas que tinham como propósito comunicativo, entender como o ator conseguia trabalhar sem decorar seus textos. Murilo Benício compreendeu a sinalização de Marília Gabriela e iniciou um relato sobre o método que ele utilizava para decorar as cenas das novelas contando, inclusive, que tinha um camareiro que o auxiliava na organização dos capítulos que seriam encenados.

Verificamos também, que no enunciado das linhas 19 e 20 do trecho (6), Marília Gabriela utilizou uma *competência comunicativa* ou pista de contextualização para demonstrar a sua ânsia em saber como Murilo Benício encenava seus personagens sem decorar os textos enunciando entre risos: “((risos)) como assim?”. A entonação utilizada por Marília Gabriela ao repetir a pergunta “como assim”, reiterou uma incredulidade, uma dúvida e exigiu de Murilo Benício uma explicação sobre seu comportamento profissional.

Trecho (7)

23G: Agora por exemplo que você tá de romance novo você evidentemente tá

24G: TÁ SIM NÃO MINTA PARA MIM QUE [EU TI CONHE::ÇO]

Até a linha 22 do trecho (6), o tópico da entrevista girava em torno das gravações da novela “*Avenida Brasil*”, protagonizada pelo ator Murilo Benício. A partir da linha 23 do trecho (7), Marília Gabriela iniciou outro tópico na entrevista que tratava da vida sentimental de Murilo Benício.

Após muita especulação da mídia, pois Murilo Benício e Débora Falabella insistiam em esconder o romance por motivos pessoais, o ator finalmente assumiu estar casado com Débora durante a entrevista. Observamos que os enunciados das linhas 23 e 24, “*Agora, por exemplo, que você tá de romance novo você [evidentemente tá]*”, e “*TÁ SIM NÃO MINTA PARA MIM QUE [EU TI CONHE::ÇO]*”, marcam, respectivamente, a mudança de registro (mudança de assunto) que provocou uma mudança de *footing* por parte de Marília Gabriela e evidenciam um conhecimento prévio por parte de Marília Gabriela a respeito do romance de Murilo com Débora.

5.2. Entrevista C – Marília Gabriela entrevista o ator Marcos Palmeira

Nos trechos a seguir observamos o comportamento linguístico e não linguístico de Marília Gabriela através dos enquadres interativos e dos esquemas de conhecimento realizados por ela diante do ator Marcos Palmeira.

Trecho (8)

29G: Marquinhos, vou te chamar de Marquinhos que não seguro=nesse momento sobre o que eu vou falar merece essa esse nome carinhoso (h).

30G: Ohh há quantos anos nasceu “Mandrake”

31G: E foi pra HBO=e fez sucesso de cara?

A entrevistadora inicia a conversa na linha 29 do trecho (8) enunciando: “*Marquinhos, vou te chamar de Marquinhos que não seguro=nesse momento= sobre o que eu vou falar merece essa esse nome carinhoso (.h)*”. Nesse enunciado observamos, na fase introdutória, que Marília Gabriela delimitou sua intimidade com Marcos Palmeira em torno de um bate papo mais informal. Sua estratégia discursiva foi, então, chamar Marcos Palmeira carinhosamente de “*Marquinhos*”, no início do trecho (8), mantendo um enquadre mais associado a uma “*conversa com um amigo*”, do que a um enquadre associado a uma “*conversa com um ator convidado*”. Concluímos, então, que este enquadre associado a uma “*conversa com um amigo*” utilizado por Marília Gabriela teve os seguintes propósitos comunicativos:

- a) estabelecer maior proximidade com Marcos Palmeira, uma vez que o ator não pertencia ao mesmo círculo de amizade de Marília Gabriela;
- b) elogiar o ator, contextualizar a série *Mandrake* e, sobretudo, potencializar a importância dessa série para a indicação do ator ao prêmio Emmy Internacional.

A partir dos enunciados das linhas 30 e 31 do trecho (8), “Ohh há quantos anos nasceu “Mandrake” e E foi pra HBO=e fez sucesso de cara?”, observamos que Marília Gabriela estabeleceu uma relação mais formal com Marcos Palmeira, com o propósito de construir seus esquemas de conhecimento e realizou uma negociação comunicativa que, de acordo com Erving Goffman (1974), pode variar ou ser sustentada ao longo da interação, ou seja, Marília realizou uma mudança de *footing*.

Trecho (9)

32G: Você é um home::m de grandes romances, conhecidos pelo menos, porque você é ã num sei=a maior parte do tempo se relacionou com pessoas do seu(+) me::eio

33G: Então você sem:pre esteve na mídia(+) e me pareceu sempre que você (+) saía das suas histórias com uma certa des-far-ça-tez com um jeit:tomui:to tranquilo]34G: ok ((risos)) tchau e benção=agora não quero mais

35G: Foi assim a sua vida inteira como(+) nos seus relacionamento

36G: (.h)o que eu tô perguntando é=eu sei que mulher é complicada

37G: =prum cara com o seu temperamento é complica:do conviver com a gente?

Depois de reunir os esquemas de conhecimento construídos nas perguntas das linhas 32, 33 e 35 do trecho (9), Marília Gabriela sugeriu, na linha 37 que Marcos Palmeira não mantinha relacionamentos longos porque achava as mulheres muito complicadas e a conversa passou a se concentrar no temperamento do ator Marcos Palmeira. Observamos, então, que na linha 36, Marília Gabriela utilizou uma das bases estruturais para mudança de *footing* que parte do ponto de vista do falante (formato de produção) ao enunciar: “(.h)o que eu tô perguntando é=eu sei que mulher é complicada”. Esta estratégia discursiva utilizada pela entrevistadora Marília Gabriela partiu do conhecimento prévio de que o ator Marcos Palmeira já tivera grandes relacionamentos com várias atrizes. Ao especificar o que na verdade gostaria de saber, Marília Gabriela realizou, então, uma mudança de *footing* para alcançar o propósito comunicativo de saber se o ator achava muito difícil conviver com as mulheres.

Trecho (10)

38G:DIZEM ((risos)) olha aqui dizem que homem é muito fácil de lidar=

39G: É só dar comida, colo e sexo(+) é isso?

De acordo com Rodrigues-Júnior (2002, p.34) as inferências comunicativas “têm cunho sugestivo, porque nascem de pressuposições feitas pelos interlocutores no momento da interação social”. Esta consideração pode ser verificada na linha 38 e 39 do trecho (10), Marília Gabriela comentou com Marcos Palmeira que algumas pessoas acreditam que para agradar um homem: “*É só dar comida, colo e sexo (+) é isso?*”. Percebi neste enunciado, que Marília Gabriela realizou uma mudança de *footing* para provocar Marcos Palmeira com uma frase impactante, e teve como propósito comunicativo, saber como o ator conduzia seus relacionamentos amorosos. Esta provocação pode ser entendida como uma estratégia discursiva utilizada por Marília Gabriela para construir esquemas de conhecimento sobre a opinião de Marcos Palmeira a respeito das mulheres e assim poder realizar inferências sobre o comportamento amoroso do ator.

5.3. As três entrevistas

Salientamos que Marília Gabriela, durante todas as suas entrevistas, colocou em prática o que foi planejado, ou seja, a entrevistadora se-

guiu um *script*. Porém, isto não garantiu que o roteiro fosse seguido integralmente, pois de acordo com (MARCUSCHI, 2003), estratégias discursivas serão escolhidas durante a conversação para que ocorra a correspondência das expectativas de todos os interlocutores que se prepararam para este tipo de encontro social. Além disso, segundo Branca Telles Ribeiro e Pedro de Moraes Garcez (2013), estratégias conversacionais, como pistas de contextualização e mudanças de *footing*, podem variar de acordo com o conhecimento prévio estabelecido entre os participantes de um evento social.

Farei um cotejamento entre as entrevistas A, B e C utilizando alguns trechos das entrevistas para verificar se os objetivos propostos foram alcançados e demonstrar, através das análises dos recursos discursivos realizados, a aplicação da hipótese levantada de que os diferentes esquemas de conhecimento de Marília Gabriela a respeito de seus entrevistados direcionaram as suas mudanças de *footing* marcadas pelas pistas de contextualização que ela adotou em suas práticas discursivas durante as entrevistas.

Observamos nestes três cenários, que Marília Gabriela negociou as relações estabelecidas entre ela e os atores convidados das três entrevistas procurando manter a correspondência das expectativas dos interlocutores que se prepararam para este tipo de encontro social. As análises destas três entrevistas levaram-nos a concluir que Marília Gabriela realizou as mesmas estratégias discursivas diante de todos os entrevistados, porém as mudanças de *footing* e as pistas de contextualização realizadas pela entrevistadora foram sendo definidas a partir dos enfoques temáticos e dos esquemas de conhecimento que ela possuía a respeito de cada um dos seus entrevistados.

Ao cotejar as entrevistas A e B, observamos que Marília Gabriela, além de realizar as entrevistas com certa informalidade, conferiu aos seus entrevistados uma condição de igualdade, convivência, proximidade, familiaridade e, por vezes, certa autoridade, isso porque Marília Gabriela foi casada com o ator convidado da entrevista A, Reynaldo Gianecchini e o ator convidado da entrevista B, Murilo Benício é, até os dias atuais, um amigo íntimo. Nestas duas entrevistas Marília Gabriela realizou mudanças de *footing* marcadas por pistas de contextualização a partir do conhecimento prévio que ela tinha a respeito da vida pessoal e profissional dos atores Reynaldo Gianecchini e Murilo Benício. Estas observações podem ser verificadas nos seguintes enunciados:

- linha 11 da entrevista A, trecho (4), quando Marília Gabriela enuncia: “e eu sei onde ele queria chegar falando assim” e no enunciado
- linha 16, trecho (5) da entrevista B, quando Marília enunciou: “Tamo aqui rindo ele é abasteirento (0,2) sempre” e linha 24, trecho (7), quando Marília enunciou: “TÁ SIM NÃO MINTA PARA MIM QUE [EU TI CONHE::ÇO]”.

Na entrevista C, Marília Gabriela iniciou a conversa delimitando sua intimidade com Marcos Palmeira para que ocorresse um bate papo mais informal, quando enunciou na linha 29, trecho (8), a seguinte frase: “Marquinhos, vou te chamar de Marquinhos que não seguro=nesse momento sobre o que eu vou falar merece essa esse nome carinhoso (.h)”. Este *footing* informal utilizado por Marília Gabriela ao chamar Marcos Palmeira carinhosamente de “*Marquinhos*” no início desta entrevista teve como propósito comunicativo estabelecer maior proximidade com o ator, pelo fato de Marcos Palmeira não pertencer ao mesmo círculo de amizade de Marília Gabriela. Além disso, esta estratégia comunicativa serviu para elogiar o ator Marcos Palmeira por ter sido indicado ao prêmio Emmy Internacional.

A partir da linha 30 do trecho (8) da entrevista C, o comportamento discursivo de Marília Gabriela passou a ser mais formal do que nas entrevistas A e B. A ocorrência deste *footing* mais formal por parte da entrevistadora pode ser verificada nos seguintes enunciados: linha 32 do trecho (9), quando Marília enunciou: “Você é um homem de grandes romances, conhecidos pelo menos, porque você é ã num sei=a maior parte do tempo se relacionou com pessoas do seu(+) me::eio” e na linha 33, trecho (10), quando Marília Gabriela comentou com Marcos Palmeira: “Então você sem:pre esteve na mídia(+) e me pareceu sempre que você (+) saía das suas histórias com uma certa des-far-ça-tez com um jei:tomui:to tranquilo]”;

Na entrevista C observamos também as mudanças de *footing* e as pistas de contextualização manifestadas por Marília Gabriela nos enunciados das linhas 36 e 37 do trecho (9): “(.h) o que eu tô perguntando é=eu sei que mulher é complicada” e “=prum cara com o seu temperamento é complica:do conviver com a gente?” e linha 38 do trecho (10) Quando Marília Gabriela enuncia: “DIZEM ((risos)) olha aqui dizem que homem é muito fácil de lidar=” e “É só dar comida, colo e sexo(+) é isso?”. Estes enunciados revelam que Marília Gabriela, na entrevista C, manteve um

footing mais formal que teve como propósito comunicativo, construir esquemas de conhecimento a respeito da vida profissional e pessoal de Marcos Palmeira.

Através do cotejamento entre as entrevistas A, B e C, conclui-se que as mudanças de *footing* marcadas pelas pistas de contextualização realizadas pela entrevistadora Marília Gabriela nas entrevistas A, B foram pautadas nos esquemas de conhecimento que ela possuía a respeito de cada ator entrevistado. Porém, na entrevista C, as mudanças de *footing* e as pistas de contextualização foram realizadas a partir dos esquemas de conhecimento que foram sendo construídos ao longo desta entrevista.

6. Considerações finais

Este artigo trata de uma análise de interação face a face num espaço interacional de três entrevistas de mídia televisiva nas quais se encontram reunidas vozes de sujeitos sociais que possuem propósitos comunicativos bastante diversificados. Leva em consideração a influência do contexto, as estratégias discursivas empregadas pelos participantes interacionais e a coconstrução dos propósitos comunicativos que são realizados em ambientes sócios interacionais.

As deduções extraídas das análises feitas neste estudo levantaram o questionamento de que Marília Gabriela realizou as mesmas estratégias discursivas diante de todos os entrevistados, porém as mudanças de *footing* e as pistas de contextualização realizadas pela entrevistadora foram definidas a partir dos enfoques temáticos e dos esquemas de conhecimento que ela possuía a respeito de cada um dos seus entrevistados.

Pelo exposto, ao fazer uma associação dos conceitos de esquema de conhecimento aos conceitos de *footing* e de pistas de contextualização, observando os aspectos da construção de sentido discursivo e propósito comunicativo de Marília Gabriela diante de três entrevistados diferentes, pode-se considerar que a interação verbal possui regras sociais, históricas e culturais aceitas pelos interactantes e é determinada pelos esquemas de conhecimento prévio que os indivíduos possuem a respeito do encontro social e também a respeito de seus interlocutores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. Papéis discursivos e estratégias de polidez nas entrevistas de televisão. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, vol. 4, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo76.pdf>>> Acesso em: 26 de Abril de 2015.

BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Projeto NURC/SP – FFLCH-USP, 1993, p. 189-214.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. A movimentação tópica numa visão pragmático-discursiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 48, n. 1, p. 85-104, 2006. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1545/1118>>.

FERGUSON, Charles A. Editor's introduction: Special language registers. *Special issue of Discourse Process*, vol. 8, p. 391-394, 1985.

GOFFMAN, Erving. *Frame analyses*. Reprint. Originally published: New York: Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1974].

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge University Press, 1982.

GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2013 [1982].

HYMES, Dell; GUMPERZ, John J. (Eds.) *Directions to sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Afiliada, 2003.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. *Estratégias discursivas de um pai-de-santo umbandista em possessão*. 2002. (Dissertação de Mestrado). – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Porto 3 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*. Veredas, Juiz de Fora, vol. 7, n. 1-2, 2003.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*. *Revista Veredas de Estudos Linguísticos*, vol. 7, n. 1 e 2, p. 9-73, 2003. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>>.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2013 [1987].

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA X FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS QUESTÕES

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UERJ/IPERJ)

jacapili.jl@gmail.com

Jurema Lopes Rosa (UNIGRANRIO)

jlopes@unigranrio.edu.br

Caroline Delfino dos Santos (UERJ/UNIGRANRIO)

carol.delfino.santos@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida com crianças pertencentes à uma dada escola pública, oriundas das classes populares e tem como principal objetivo construir uma análise em torno do estigma do fracasso escolar no processo de alfabetização. Para a abordagem do tema, nos apoiaremos nas contribuições literárias de Maria Helena Souza Patto (1999) em razão da mesma apresentar importantes estudos acerca das construções discursivas elaboradas pelo meio acadêmico e reproduzidas pelos órgãos federativos. Por vezes tais discursos intentaram explicar o fracasso escolar predominante nas classes menos favorecidas atribuindo fatores ambientais e psicológicos que expliquem seus fracassos. A educação, tal como saúde, segurança e demais serviços públicos oferecidos pelo governo, reflete a gravidade perpetuada pela miséria, que não é natural. A pobreza, ela é em larga escala reproduzida nos espaços periféricos a nível global graças ao poder do capital. O fracasso no processo de alfabetização das classes populares, tantas vezes, biológica ou psicologicamente atribuído ao aluno, apenas mascara o fracasso da sociedade que opta em culpabilizar o outro. Nesse trabalho foi empregada a etnografia como aporte metodológico. Além da observação *in locus*, foram realizadas entrevistas com diferentes sujeitos do cenário escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Fracasso escolar. Classes populares.

1. Introdução

A universalização do ensino, tal como prevista na atual LDB-Lei de Diretrizes e Bases nº 9 394/96 e demais documentos oficiais, por si só não traz garantias da oferta de uma educação de qualidade aos alunos pertencentes da escola pública. Se mal interpretada, reforça o discurso neoliberal que insiste em dizer que oportuniza condições de acesso e permanência dessa criança pobre na escola. A ampliação de sua escolaridade não necessariamente reflete plena aquisição da leitura e escrita, objeto de nossa atenção no presente trabalho.

Os resultados das avaliações de caráter externo que tentam aferir sobre o nível de conhecimento dos alunos, embora representem princípios questionáveis, alertam-nos para o fato de milhões de brasileiros, mesmo concluindo o ensino fundamental, não estarem alfabetizados. Como resposta a esses dados, as entidades governamentais dispõem de uma série de programas com vistas à erradicação do analfabetismo a serem tratados no corpo do referido trabalho.

As crianças oriundas das camadas mais pobres da sociedade são as que mais sofrem com o estigma do fracasso escolar, muito em função de não fazerem aquisição da língua escrita num dado tempo cronológico previsto pelos documentos oficiais. Assim, estaremos tratando sua alfabetização a partir de uma perspectiva crítica tal como os estudos voltados para educação popular.

Considerando se tratar de um estudo alinhado à pesquisa de caráter etnográfico, apontaremos ainda algumas questões observadas *in locus* referente ao eixo temático: alfabetização e fracasso escolar. Ao final, teremos considerações parcialmente conclusivas do estudo realizado.

2. A alfabetização à luz dos documentos oficiais

Em análise aos documentos, projetos e planos nacionais voltados para a área da educação, observamos crescente número de iniciativas e mobilizações do governo federal em consonância com as esferas estaduais e municipais no sentido de pensar estratégias a favor da alfabetização das crianças de todo Brasil, ou que estimem diminuir os índices de analfabetismo.

De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, a universalização do ensino fundamental ainda se constitui como uma importante meta a ser alcançada:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Importante pensarmos que a defesa de que o ensino fosse acessível à toda a população não é atual. Na década de 1930 um grupo de intelectuais, que muito embora fizesse parte de uma elite, uniu-se para a produção e assinatura de um manifesto que favoreceria a inserção das crianças pobres na escola. Mais especificamente no ano de 1932, nomes como

Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Armanda Álvaro Alberto e Fernando Azevedo imprimiram suas assinaturas no documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, tendo como subtítulo *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Cumpre mencionar que em meados da década de 1920, por meio da ABE- Associação Brasileira de Educação tais pioneiros já vinham se organizando e repensando os rumos da educação. Embora não necessariamente atribuindo ao manifesto a ampliação da rede pública de ensino, Maria Helena Souza Patto considera os episódios históricos das décadas de 1930 e 1920 como importantes passos rumo à educação popular:

Embora tenha sido apenas a partir dos anos trinta que o crescimento da rede pública de ensino tornou-se realidade (os historiadores da educação do Brasil concordam que até 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação popular), não se pode esquecer que sua construção se dá sob a nítida influência das ideias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores. Por isso, a década de vinte é o vestibulo da década de trinta e a compreensão das ideias educacionais em vigor a partir de então não pode prescindir do mapeamento das ideias que a precederam. (PATTO, 1999, p. 84)

Pelo menos cem anos antes à construção do manifesto, por meio da LEI 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I "manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império":

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias. (BRASIL, 1827)

Maria Helena Souza Patto nos chama a atenção para a seguinte conduta do Estado: "O Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o ensino secundário e superior, garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os mais altos níveis públicos" (PATTO, 1999, p. 79). Assim, o manifesto configurou-se como importante documento do início do século XX por reunir os aspectos obrigatório, laico e gratuito, prevendo a oferta de todo o ensino fundamental e depositando no Estado essa responsabilidade.

O Manifesto dos Pioneiros acreditava que a obrigatoriedade do ensino instituída pelo Estado não poderia estar desvinculada do quesito gratuidade, por saber que a maioria da população, por recursos próprios, não conseguiria alcançar os bancos escolares:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)

Embora defendesse que o Estado deveria garantir de forma gratuita a oferta do ensino, os intelectuais que assinaram o documento tinham a ciência das limitações de seus ideais, uma vez que o número de escolas não atenderia a demanda da população em idade escolar naquela época. Não por acaso, a universalização do ensino seja ainda nos dias de hoje vista como uma meta.

A perspectiva promovida em 1930, muito embora tenha contribuído para a inclusão de crianças pobres na escola, não nos trouxe garantias da oferta do ensino com a devida qualidade. A esse respeito, Silva considera que:

A universalidade do direito social à escola é confundida com uma educação formal, hegemônica(...) O aumento da oferta de vagas e o acesso garantido são insuficientes e inadequados para atender às necessidades socioculturais dos espoliados. Inviabiliza-se, na prática, a permanência na escola dos supostamente atendidos, que passam a compor a legião dos evadidos e repetentes. O sistema educacional, dessa forma, apenas legitima a sociopedagogia seletiva: oferta a oportunidade educacional a todos, mas, na prática sociocultural e econômica concreta, poucos a alcançam, reforçando o argumento da incompetência individual do educando perante a inexorabilidade dos contextos de realidade. Acaba a escola, portanto, cumprindo o seu papel ideológico de formar cidadãos convenientemente convencidos da naturalidade de seu estado de exclusão. (SILVA, 2005, p. 36)

De maneira não aleatória, as crianças mais pobres da sociedade quase sempre, são aquelas que apresentam o rótulo do insucesso, ampliando as estatísticas de infrequência e evasão escolar. Quando não, concluem o ensino fundamental e médio sem estarem devidamente alfabetizados. Cientes desse dado, ainda no Plano Nacional de Educação, através da descrição das metas 5, 7 e 9 podemos observar a preocupação com a melhoria dos índices apresentados em torno da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino

médio. Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014)

Ainda em observação aos documentos oficiais, identificamos que o PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por exemplo, trata-se de um recente documento assumido pelas diferentes esferas governamentais comprometendo-se a garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. De acordo com notas oferecidas pelo MEC-Ministério da Educação que intentam elucidar melhor sobre o que se trata o pacto, as entidades governamentais que o aderirem, terão a incumbência de:

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2014b)

Para tal, foram pensadas pelo governo quatro eixos de atuação com vistas ao alcance das metas: Formação continuada dos professores que trabalham com alfabetização, material didático pedagógico específico, avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social, sendo este último bloco para uma melhor implementação e acompanhamento das ações do pacto.

De acordo com o pacto:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2015)

Além do pacto, encontramos outras fontes documentais na legislação brasileira que prevê uma estimativa de idade para a alfabetização das crianças. Em 2007, o plano de metas Compromisso Todos pela Educação já propunha tal expectativa conforme observado no artigo 2º, inciso II: "Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico". (BRASIL, 2007)

A universalização, e tão somente ela, não é suficiente para garantir a oferta de uma educação significativa à classe pobre que se encontra na escola pública. Se mal interpretada, reforça o discurso liberal que in-

siste em dizer que oportuniza condições de acesso e permanência dessa criança pobre na escola. Nessa lógica, é atribuída ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. Pela ótica da meritocracia, as crianças que *fracassam* são responsáveis pelos resultados que apresentam, conforme seu esforço individual, desempenho, aptidões. Ainda sob esta perspectiva, escola e sociedade são isentas de toda e qualquer culpa em relação à jornada educacional malsucedida *dos* alunos.

As construções discursivas elaboradas pelo meio acadêmico e reproduzidas pelos órgãos federativos ratificam a ideia de que o problema para o analfabetismo se encontra no aluno. Por vezes tais discursos intentam explicar o fracasso escolar predominante nas classes menos favorecidas atribuindo fatores ambientais e psicológicos que não só explicuem seus fracassos, mas que o justifiquem.

De acordo com relatórios do PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2016), o número de analfabetos já alcança 13 milhões de brasileiros, aproximadamente. Embora haja uma queda do índice de analfabetos, os avanços mostram-se insuficientes, além de lentos. Não por acaso, a região mais pobre do país, Nordeste, apresenta dados mais alarmantes em relação às demais regiões brasileiras, além da taxa ter sofrido aumento em relação ao ano de 2015.

Os presentes números, chamam-nos a atenção para a urgência de se pensar a educação como um problema de ordem social. A leitura em torno da alfabetização das crianças das classes populares não pode ser uma análise rasa e superficial sobre métodos e estratégias. Há de se pensar como se dão os processos de desigualdade educacional e ainda pensar porque os índices são mais altos em meio à classe pobre.

3. Alfabetização das crianças pobres e sua relação com o fracasso escolar

A educação, tal como saúde, segurança e demais serviços públicos oferecidos pelo governo, reflete a gravidade perpetuada pela miséria, que não é natural. A miséria, ela é em larga escala reproduzida nos espaços periféricos a nível global graças ao poder do capital. O fator fracasso escolar, tantas vezes, biológica ou psicologicamente atribuído ao aluno, apenas mascara o fracasso da sociedade, como discutido por Maria Helena Souza Patto (1999) em "A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia".

A esse respeito, disserta Esteban:

Os resultados negativos traduzem a insuficiência da aprendizagem dos estudantes, em especial os das classes populares, e a inadequação do ensino à necessidade de muitos deles. A evasão escolar encontra nas condições socioeconômicas sua principal explicação, que também servirá para muitos casos de reprovação e de distorção idade/ano de escolarização. Porém essa dimensão socioeconômica com frequência se desdobra em explicações individualizadas que fomentam a interpretação de que muitos casos de repetência (que geram a distorção referida) expressam problemas e dificuldades individuais de aprendizagem. Questão que merece ser trazida ao debate com atenção, já que pode reforçar a ideia de que o sujeito é, em última análise, o responsável por seu próprio fracasso. (ESTEBAN, 2015, p. 143)

Enquanto escola, tendemos a atribuir os insucessos na alfabetização à dificuldade de aprendizagem dos alunos e nunca a qualquer erro no ensino que é ofertado a elas. São as crianças pobres, quase sempre, que recebem a marca do fracasso por não alcançarem as expectativas escolares. São as crianças das regiões periféricas da sociedade que não são alfabetizadas dentro da idade limite prevista nos documentos oficiais. São elas as responsabilizadas por não alcançarem os objetivos previstos conforme nos lembram Esteban e Sampaio:

(...) Os estudantes que não correspondem às expectativas de aprendizagem, definidas previamente pelas escolas e políticas oficiais de avaliação, passam a ser compreendidos e classificados, de um modo geral e com bastante frequência, como os que possuem *dificuldades de aprendizagem*. (ESTEBAN & SAMPAIO, 2012, p. 3)

Em a *Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*, Maria Helena Souza Patto delinea aspectos referentes ao conceito da Teoria da carência cultural e questiona se tal teoria não favoreceria ainda mais a reprodução do preconceito, ainda que de forma velada. Entre as décadas de 1960 e 1970, pesquisas apontam para a correlação entre o nível de escolaridade da população e o fator econômico, tendendo a cair por terra a teoria liberal, segundo a qual a igualdade de oportunidades inevitavelmente corrobora para o alcance do sucesso, neste caso, um maior nível de escolarização. Tais pesquisas, de caráter experimental, apontavam as seguintes conclusões: "A pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar" (PATTO, 1999, p. 124). Diante da manifestação dos grupos economicamente desfavorecidos, como resposta aos resultados apresentados nas pesquisas à época, surge a teoria da carência cultural.

Maria Helena Souza Patto considera que tal teoria consiste numa forma disfarçada de justificar a razão pela qual a população mais afetada pelo fator desigualdade social não apresenta melhores estatísticas quanto ao quesito escolaridade. A esse comportamento, atribui ao momento social em que o racismo e demais formas de preconceito aos sujeitos, em algumas partes do globo já podiam ser considerados como práticas discriminatórias. Assim, aspectos como o ambiente social habitado pelo sujeito influenciaram diretamente nos aspectos psicológicos, daí a compreensão construída tendenciosamente de que "adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes" (PATTO, 1999, p. 72). O mesmo, segundo a corrente teórica, se aplica aos alunos. Uma clara tradução da interpretação colonial para a relação entre o selvagem e o civilizado.

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores, munidos de um referencial teórico-crítico, estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam seus olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado, é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 1999, p. 74)

Ainda sobre a busca por explicações que justifiquem o fracasso escolar, Regina Leite Garcia et al. descrevem algumas atribuições historicamente destinadas aos ditos “fracassados” por não alcançarem as expectativas da escola:

Nesta sociedade tão democrática, só não tem sucesso quem não é capaz, quem não se esforça, ou mesmo quem não quer. Assim também na escola. Nela, só não tem sucesso quem não se esforça ou “não tem aptidão para o estudo”. A maioria não tem sucesso porque é preguiçosa, porque é deficiente, porque é desnutrida, porque tem problemas neurológicos ou psicológicos, porque tem déficit linguístico ou cultural, porque, porque, porque... Tantos porquês que escondem o verdadeiro porquê, que este sim, se revelado, poderia contribuir para a mudança de um quadro, que embora tanto “envergonhe”, é tão útil. Afinal, a produção da ignorância é indispensável para que tantos privilégios sejam mantidos sem maiores reações. É necessário até que os descamisados votem em quem lhes tira a camisa. (GARCIA et al., 2012, p. 11)

Como medida solucionadora ao problema da baixa escolarização da população pobre mesmo tendo sido oferecidas oportunidades de acesso à escola, o problema do fracasso escolar passa a ser visto como um fenômeno facilmente a ser resolvido. Entendendo que os problemas de or-

dem de aprendizagem são dos alunos, são implementados *programas de educação compensatória*, visando que as diferenças sejam revertidas. Tais incentivos, corroboram para desviar um olhar mais crítico da estrutura da escola e da sociedade de classes, ao qual essa criança pobre *diagnosticada* com sintomas do fracasso escolar assume as mais baixas camadas.

Por assim dizer, a teoria da carência cultural reforça a ideia da inferioridade das populações subalternas. Ao longo do livro Maria Helena Souza Patto apresenta análises diversas em torno de outras teorias formuladas com vistas a explicar e tratar o problema do fracasso escolar no Brasil. Em sua maioria, comungam da ideia de que as dificuldades são inerentes ao aluno. Daí tão comum a reprodução desses discursos na escola.

E o que dizer de um sistema público de ensino que sequer pode contar com o apoio de profissionais da área da saúde com vistas à uma avaliação apurada das questões neurológicas que talvez afetem a aprendizagem de parte dos alunos? Não pretendemos, com esta observação, negligenciar a função da escola no que se refere ao alcance dos objetivos relacionados à aquisição da língua escrita. Também não há qualquer pretensão em deslocar a responsabilidade da área da educação para a área da saúde, como observado por Maria Helena Souza Patto ³⁰, contudo, não podemos incorrer no equívoco de ignorar fatores de ordem neurológica que por vezes podem causar entraves no desenvolvimento cognitivo dos alunos e consequentemente na aquisição da língua escrita, processo complexo e sistemático, tal como nos aponta Emília Ferreira:

Esse objeto-a escrita- que parecia tão simples tornou-se consideravelmente complexo. Agora, além de analisar e classificar os distintos sistemas de es-

³⁰ Em análise ao corpo literário da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Maria Helena Souza Patto elencou algumas das atribuições ao fracasso escolar presentes nos artigos: Quando se trata de explicar as causas das dificuldades da escola elementar pública, contidas na RBEP incluem desde considerações não críticas de naturezas econômica, política, social e cultural-sempre no marco de uma visão liberal de mundo e de uma concepção funcionalista de sociedade-até referências à dimensões pedagógica e psicológica do processo educativo. É no âmbito destas últimas que se localiza uma incoerência fundamental do discurso educacional que o torna um discurso fraturado: de um lado - e de acordo com uma clara influência da filosofia, educacional escolanova - há críticas aos métodos de ensino, especialmente à ausência de significado para o aprendiz de um ensino formalista baseado na memorização, e levado a efeito por um corpo docente via de regra incapacitado; de outro, e em íntima relação com a medicalização do fracasso escolar ocorrida desde o início do século - a atribuição das dificuldades de aprendizagem escolar a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família ou até mesmo em seu professor. (PATTO, 1988, p. 74)

crita inventados pela humanidade, somos sensíveis às diferenças em termos de significação social, da produção e utilização de marcas escritas, às relações entre oralidade e escrita às relações entre produção gráfica e autoria textual, às condições dos distintos estilos literários e às tradições pedagógicas inseridas, agora sim, num contexto sócio histórico, o que lhes dá outro sentido. (FERREIRO, 2002, p. 65)

Emília Ferreiro, psicolinguista argentina, ex-aluna de Jean Piaget, desenvolveu pesquisas com crianças em processo de alfabetização onde buscou investigar os mecanismos pelos quais crianças realizam a aquisição da leitura e escrita. Por meio das contribuições de Emília Ferreiro, há 30 anos os estudos em torno da alfabetização vêm ganhando novos contornos. "A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito" (FERREIRO, 2001, p. 38). Os altos índices de analfabetismo presentes na América Latina, região econômica e socialmente desfavorecida em relação aos demais países do globo, impulsionou Emília Ferreiro, a partir de seus estudos a provocar uma revolução conceitual no campo da alfabetização. Emília Ferreiro, inevitavelmente parte da relação entre pobreza e educação para pensar mais a respeito da aquisição da língua escrita:

Com efeito, pobreza e analfabetismo andam juntos. O analfabetismo não se distribui equitativamente entre os países, mas se concentra em entidades geográficas, jurídicas e sociais que não sabemos nomear. (...) Não sabemos como classificar os países, mas sabemos o que é a pobreza. Sabemos - é inútil ocultá-lo, porque o Banco Mundial o sabe e o diz- que 80% da população mundial vive em zonas de pobreza. Sabemos que esses 80% conjugam todos os indicadores de dificuldades para alfabetização: pobreza endógena e hereditária, baixa expectativa de vida com altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, multilinguismo. (Sabemos, naturalmente, que esses 80% também são heterogêneos, já que as desigualdades entre os países se expressam ainda em desigualdades internas, tanto ou mais pronunciadas que as primeiras). (FERREIRO, 2002, p. 15-16)

Mais uma vez, são as crianças pobres as mais afetadas por não terem acesso a um sistema público de saúde capaz de lhe atender em suas demandas, ou sequer, capaz de investigar tais demandas. Assim, seguem responsabilizadas pelo fracasso escolar e penalizadas com anos afins e sem fim de escolaridade em razão da repetência, caso não se transfiram ou sejam transferidos das estatísticas da distorção idade-série para o da evasão escolar, quase sempre o que acontece. Não por acaso, alunos concluem o ensino médio sem o devido domínio da língua escrita.

Com o objetivo de discutir politicamente a incidência do analfabetismo na sociedade brasileira, Regina Leite Garcia junto a outras professoras pesquisadoras, apresenta, por meio do livro *Alfabetização dos Alunos das Classes Populares – Ainda um Desafio*, algumas considerações

construídas a partir de suas respectivas pesquisas científicas. O insucesso no processo de alfabetização, inevitavelmente associada ao fracasso escolar, exclui anualmente milhares de crianças, jovens e adultos dos bancos escolares. Em busca de responsáveis, a culpa recai, quase sempre aos alunos, e são eles que carregam consigo as marcas do insucesso. A perpetuação do fracasso corrobora para a perpetuação dos processos de desigualdade e exclusão social. São esses alunos que seguirão alcançando os trabalhos de menor prestígio social e com baixíssimas remunerações: "Os excluídos do poder são excluídos de bens materiais e são também excluídos de bens culturais, ainda que produzam tantos bens materiais quanto bens culturais". (GARCIA et al., 2012, p. 7)

A dedicatória do livro é uma descrição clara do retrato dos efeitos da não aquisição da língua em meio à classe pobre.

Dedicamos este livro a José de Oliveira, que fez a trajetória do fracasso escolar. Entrou na escola na primeira série e daquele patamar nunca saiu. Ao final de cada ano, em vez de ir para frente, "passava" para o lado. Mudava a denominação da turma, porém José não saía do lugar. Em seu 3º ano de escolaridade "passou" para uma turma especial- virou AE. Quando desistiu de lutar pelo direito de se alfabetizar, me disse: "Num dianta memo, eu sou é cabeça dura". Entrou na relação dos "evadidos" e nunca mais se pensou em José. José é como milhões de brasileiros, que buscam na escola o que jamais encontraram e que levam da escola o que jamais sonharam. (GARCIA et al., 2012, p. 7)

4. A escola pesquisada

O presente estudo teve como base a experiência de observação do trabalho de uma escola da rede pública de ensino na Baixada Fluminense. Trata-se uma unidade de ensino pequena, que atende a 319 alunos da pré-escola ao 5º ano de escolaridade. É considerada uma escola de fácil acesso, com perfil urbano por estar localizada aproximadamente a 5 km do centro da cidade.

A escola foi fundada no ano de 1953, sendo inicialmente administrada pela rede estadual de ensino. Historicamente já teve como público alvo crianças, jovens e adultos, sendo os últimos atendidos no noturno. Alunos de diferentes etapas da educação básica já passaram pela referida unidade de ensino, desde a educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. Por muitos anos a comunidade local contava com pouquíssimas unidades escolares, sendo, pois a E. E. M Gustavo Armbrust uma referência para muitos moradores e seus filhos, que na época podiam fre-

quantar a escola dedicando-se exclusivamente à ela ou dividindo seu tempo entre jornada de trabalho e estudos.

A esse respeito, o ensino regular noturno configurava-se em uma verdadeira alternativa para atender a demanda de pessoas da região que necessitava concluir o então 1º grau (hoje, ensino médio), creditando nesta formação a possibilidade de aquisição de melhores empregos, melhores salários e consequentemente uma melhor condição de vida.

No ano de 2005, a escola passou pelo processo de municipalização, deixando de ser competência do Estado administrá-la e prover suas demandas, tanto no que se refere aos recursos humanos, quanto à sua manutenção e demais despesas que se fazem necessárias em seu dia a dia.

Cumprе destacar que o processo de municipalização não se restringiu apenas à escola pesquisada, mas tratou-se de um movimento realizado no estado do Rio de Janeiro, onde as escolas estaduais atenderiam o segundo segmento, ou séries finais, do ensino fundamental, cabendo aos municípios a oferta do primeiro segmento ou séries iniciais. Tal processo se deu na tentativa de atender às incumbências de cada sistema de ensino, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96, mais especificamente no artigo 10, inciso VI: "Os Estados incumbir-se-ão de (...) VI. assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio".

Muito embora tenha sido esta a motivação para o processo de municipalização, em seus primeiros anos enquanto unidade de ensino municipal, atendeu também a alunos das séries finais do ensino fundamental, passando apenas no ano de 2008 a atender crianças do primeiro segmento de ensino.

Para a realização do trabalho pedagógico a escola apoia-se nos pressupostos filosóficos da respectiva rede de ensino a qual encontra-se inserida atualmente, bem como em sua proposta curricular, que por sua vez pauta-se nos princípios presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e demais documentos pertinentes à realização do processo de ensino/aprendizagem selecionados pela rede.

O planejamento anual é realizado no início do ano letivo ou nas primeiras semanas que se iniciam, conforme orientações previstas no calendário letivo da Secretaria Municipal de Educação. Por atender as séries iniciais do ensino fundamental, concentra suas ações no processo de

alfabetização por meio de práticas cotidianas e realização de projetos pedagógicos que contribuam para a aquisição da língua escrita, em especial aos alunos que apresentam quadro de distorção idade-série. Tal preocupação justifica-se em razão de nos últimos anos terem sido identificados um quadro com significativo número de retenções no terceiro ano de escolaridade.

A formação continuada se dá por meio de grupos de estudos mensais, com datas previamente planejadas. Os temas relacionam-se à demanda da escola já identificada como sendo a alfabetização das turmas e demais tópicos vinculados: produção textual, consciência fonológica, gêneros textuais diversificados, portadores de textos e outros.

Para um melhor acompanhamento dos avanços apresentados pelos alunos em relação à escrita, a escola adotou a construção de um portfólio por turma, onde ficam registrados algumas produções dos alunos. Tal recurso é utilizado como estratégia contínua de observação e refere-se à realização de diagnósticos bimestrais onde são identificadas a fase da escrita de cada aluno, conforme pesquisas realizadas pela educadora Emília Ferreira.

Quanto aos sujeitos participantes, realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola e responsável por aluno. Em tempo, foram realizadas rodas de conversas com uma turma de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Através do diálogo com a direção da unidade escolar, professora em sua formação inicial e superior, a mesma descreve afeição pelo trabalho com a alfabetização, campo de maior atuação em 26 anos de carreira na educação:

Eu adoro alfabetização. Alfabetização é a minha paixão. Muitas vezes eu repenso estar aqui na gestão porque eu poderia estar fazendo mais do outro lado. Eu gosto do que eu estou fazendo, é claro que eu gosto. Mas quando você vê o colega falando, você pensa *Caramba, eu podia estar ajudando ali, eu podia estar ajudando aqui*. Então a alfabetização me faz repensar o tempo todo se esse é mesmo o caminho que eu tenho que trilhar porque eu gosto muito disso. Gosto de ver crescer, de ajudar a crescer. Você pega o aluno no primeiro ano e ele pega o livrinho e fala *Tia, eu posso ler?* E você olha assim e fala *Fui eu que fiz*. Puxa, é muito gostoso! É muito gratificante! É um poder assim que você tem que você não imagina.

Helena³¹

³¹ Os nomes dos sujeitos participantes foram substituídos a fim de preservarmos suas respectivas identidades.

Dentre os diferentes eixos temáticos abordados pelos alunos, nos ateremos especificamente à presença de um adolescente cuja idade destoava dos demais alunos da sala. Nossa atenção se volta para João. O aluno em especial apresenta um quadro de distorção idade-série³² de aproximadamente quatro anos. Seu tamanho chama a atenção em relação às demais crianças da turma por apresentar alta estatura. Fato é que por esse e outros motivos sentava-se na última carteira da última fileira. Em um dos desenhos realizados por outro aluno da sala podemos observar o quanto as crianças percebem as diferenças:

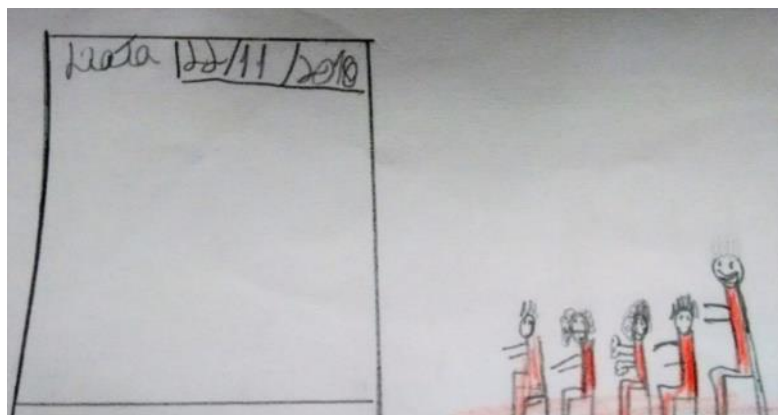


Fig. 1- Pedro, 10 anos

Em seguida o aluno Pedro explica seu desenho: *Tia, eu desenhei os meus colegas ... Ai, João, foi mal eu ter desenhado o seu pescoço.* Os demais alunos riem. Sério, o aluno exposto não retruca, não se defende, não responde. Segue calado. Por quantas vezes mais?

As práticas de *bullying* no universo escolar são muito comuns desde sempre. Embora falemos da importância do respeito ao próximo, a cultura do rótulo parece um campo pouco permeável e as crianças seguem trazendo à tona problemas recorrentes na/da sociedade. Somos espelho dela e seguimos reproduzindo suas mazelas. As relações de poder, opressão, estigmatização, tal como ocorrem na sociedade, são rapidamente apropriadas e reproduzidas na sala de aula ora pela cor, ora pelo

³² De acordo com PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, é considerada em situação de distorção idade-série alunos que apresentam no mínimo dois anos de atraso escolar em relação à idade de referência.

gênero, ora pela capacidade cognitiva ou mesmo pela incapacidade de se adequar às normas estipuladas na/pela escola.

A presença daquele adolescente na sala, endossando as estatísticas de distorção idade-série, evidencia o fracasso escolar e nos leva a refletir do que se trata, como se trata, de quem é e quem fracassa junto. Se por muitas vezes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas afins, como alunos, sinalizamos as dificuldades de aprendizagem, cabe-nos a ampliação da questão para as dificuldades de *ensinagem*, dividindo com as crianças, o peso da responsabilidade.

Em meio à entrevista com Helena, a diretora da escola pesquisada, surge o relato de uma criança com histórico de retenção escolar por anos seguidos. A leitura realizada em relação a essa criança, inevitavelmente vem acompanhada do contexto familiar a qual está inserida, também descrito pela profissional:

Às vezes a gente acha que *Ah! Não sabe é porque não quer, não sabe porque é relaxado*. Mas a gente não conhece a realidade de vida que essas crianças têm. *Ah! A mãe é relaxada, a mãe não quer nada!* Mas, vai lá! A gente não sabe o que está vivendo aquela mulher, o que está passando, ou na família, às vezes o pai que está desempregado. A gente está aqui do nosso ladinho e a primeira coisa é julgar. Outro dia o pai veio, da Laís, não sei se você conhece e queria saber o que estava escrito lá no portão da outra escola aonde a aluna faz *Sala de Recursos*. Aí você descobre, como é que ele vai fazer a filha dele ler e escrever se ele não sabe ler? Tem todo um histórico. Já são cinco vezes no terceiro ano. Mas a gente está cobrando uma coisa que não dá. O caminho não é esse. Não é por aí.

Helena

Na fala da direção da escola observamos que a mesma se utiliza do contexto familiar para entender as razões pelas quais a aluna não encontra ajuda familiar com vistas ao alcance de melhores níveis de escolaridade, bem como aquisição da leitura e escrita. Entretanto, diferente das concepções analisadas por Maria Helena Souza Patto em relação ao fracasso escolar, vê-se, claramente o reconhecimento de que a escola está se conduzindo por um caminho errado ao achar que a solução para as questões pedagógicas identificadas está em atribuir a fatores extraescolares e não intra: "O caminho não é esse, não é por aí" (Helena). Em seu discurso, é possível observar uma reflexão e até uma autorreflexão em relação a como a escola, na figura de seus profissionais, constroem a imagem da família.

Nesse contexto, essas referências vão sendo incorporadas, ou melhor, reproduzidas em nossos discursos, não apenas no sentido de consi-

derar o contexto social dos alunos e identificar potência em suas formas de produção do conhecimento, mas no sentido de imprimir-lhes a marca do negativo, a marca daquele que não sabe.

5. Considerações finais

A posição em que o aluno João se encontrava na sala de aula, bem como a percepção que os alunos constroem sobre ele, atrelado ao que verbalizam a seu respeito, se entrelaça ao que discutimos às considerações esboçadas sobre fracasso escolar. As diferenças estão postas no universo da sala de aula e nos falta tempo e espaço para ampliar essa discussão no ambiente escolar com nossos pares.

Seguimos com os mesmos programas de alfabetização como se os resultados adquiridos até então fossem satisfatórios. A presença de João e de tantos outros que resistem em permanecer, mesmo em meio ao quadro de violência real e simbólica, ratificam as questões aqui abordadas em relação ao fracasso escolar.

A observações da composição das turmas do ensino fundamental e médio, embora não sejam foco do presente estudo, nos levam a considerar que fatores como promoção automática e progressão parcial, práticas instituídas nas escolas com amparo das legislações vigentes, são capazes de mascarar resultados que de fato interessam-nos aqui. As atuais turmas de Educação de Jovens e Adultos espalhadas pela rede pública de ensino no Brasil representam verdadeiros campos férteis para o estudo do fracasso em alfabetização.

A grosso modo, são turmas que atendem a pessoas que na idade prevista legalmente não conseguiram aprender a ler e a escrever. O fracasso escolar, por assim dizer, inevitavelmente gera os seguintes dados: aumento do índice de evasão escolar ou distorção idade-série. E uma maneira de camuflar esses dados consiste na promoção da escolaridade dos alunos, sem, contudo, tal avanço vir acompanhado da aquisição da língua escrita.

O estudo *in locus* oportuniza reflexões outras: Em que condições crianças como o aluno João, com idade fora de um parâmetro previsto, pobre, negro, permanecem por anos a fio dentro de uma escola? Que perspectivas lhe são atribuídas? O que faz com que ainda resistam e insistam em permanecer num espaço que segue rotulando e segregando crianças que nela não se adaptam? Sua presença na escola evidencia que

que os contornos dados à alfabetização no Brasil não estão a favor das crianças economicamente desfavorecidas corroborando assim para a perpetuação do que comumente rotulou-se de *fracasso escolar*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei nº 9394/96). Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

_____. *Decreto nº 6.094*. Brasília, 2007.

_____. *Portaria nº 867*, Brasília, 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica* (INSE).

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, jan/abril. 2007.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, n. 51, set./dez.2012, p. 573-592. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689005.pdf>>. Acesso em: 02-03-2017.

_____; SAMPAIO, Carmem Sanches. Diferença, alteridade e aprendizagem: Desafios infantis ao saber docente. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP*, Campinas, 2012. Disponível em:

<http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf>. Acesso em: 02-03-2017.

_____. Quem estamos formando da forma que avaliamos? In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa, SERPA, Andréa. (Orgs.) *Saberes cotidianos em diálogo*. Petrópolis: De Petrus, FAPERJ, 2015. p.141-159.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

GARCIA, Regina Leite et al. *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zelia de Brito FabrI; PRADO, Patrícia Dias (Org's). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MILET, Rosa Maria Lepak. *A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola*. Dissertação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

NOGUEIRA, Rosana Maria Cesar Del Picchia de Araujo. *Violência nas escolas e juventude: Um estudo sobre o bullying escolar*. Tese. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988. Disponível em:

<<http://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf>>. Acesso em: 25-01-2017.

_____. Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

SAWAYA, Sandra Maria. *Práticas de leitura e escrita entre crianças na pobreza urbana*. Disponível em:

<<http://hottopos.com/videtur18/sandra.htm>>. Acesso em: 20-07-2015.

UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

Acesso em: 04-03-2017.

AS ANOTAÇÕES DE AULAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM GÊNERO TEXTUAL

Dilcélia Almeida Sampaio (UNEB)
dilcelia.almeida2014@gmail.com

RESUMO

Historicamente associados à literatura, hoje, os gêneros textuais são considerados entidades sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2007). Essa perspectiva é que sustenta o fato de as anotações de aulas dos estudantes serem aqui consideradas como gênero textual. As referidas anotações, ao modo de outros gêneros textuais, também remontam ao passado, entretanto parece que vêm se modificando e até se tornando obsoletas. Talvez não se possa marcar o surgimento de uma nova teoria a partir do registro nesse gênero textual, como ocorreu no século XX, com a linguística moderna, cujo início é oficializado a partir das anotações de estudantes ao longo de três séries de conferências de Ferdinand de Saussure (2006). O objetivo do presente trabalho é mostrar como ocorrem as anotações de aulas na atualidade através dos resultados de uma pesquisa qualitativa aleatória com alunos do curso de letras, história, comunicação social, ciências contábeis, direito e engenharia civil, tomando por base os estudos acerca do texto, sobretudo em Luiz Antônio Marcuschi (2007 e 2012 [2008]).

Palavras-chave: Gênero textual. Anotações. Aulas.

1. Introdução

[...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

A análise dos gêneros, no ocidente, remonta a Platão, no entanto, é com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática, passando por Horácio e Quintiliano, como também pela Idade Média, Renascimento e Modernidade, até hoje. (MARCUSCHI, 2008)

Os gêneros textuais se constituem em textos que exercem uma função social específica, ou seja, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e apresentam uma intenção comunicativa bem definida. Esses textos se adequam ao uso que se faz deles, principalmente, ao objetivo do texto, ao emissor e ao receptor da mensagem e ao contexto em que se realiza. Embora os diferentes gêneros textuais apresentem estruturas específicas, com características próprias, é importante que os concebamos como flexíveis e adaptáveis, ou seja, que não definamos a sua estru-

tura como fixa. Além disso, pelo fato de os gêneros textuais possuírem transmutabilidade, uma vez que é possível o surgimento de novos gêneros a partir dos já existentes para responder a novas necessidades de comunicação, eles não formam um conjunto “finito”, sendo adaptáveis e constantemente inovados.

Nessa perspectiva, este artigo é apresentado com o objetivo de mostrar as especificidades de forma das anotações de aula, como gênero textual, em diferentes cursos da graduação. O texto está fundamentado basicamente em Mikhail Bakhtin (2010 [1979]), Luiz Antônio Marcuschi (2007 e 2012 [2008]), Charles Bazerman (2005). Na pesquisa aplicada, foi realizada pesquisa qualitativa aleatória através de entrevistas com estudantes de graduação dos cursos de letras, história, comunicação social, ciências contábeis, direito e engenharia civil.

2. Os gêneros textuais e suas manifestações

No Brasil, o tema *gêneros textuais* entrou em cena, oficialmente, a partir da implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1998, um documento de orientação materialista histórico-dialética e marxista, na mesma perspectiva da maioria das teorias e práticas em educação.

Vale lembrar a colocação de Mikhail Bakhtin (2010 [1992], p. 261), quando afirma: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”. Esse mesmo teórico, denomina gêneros do discurso como os tipos relativamente estáveis de enunciados que cada campo de utilização da língua elabora.

Nessa mesma linha, Luiz Antônio Marcuschi (2007) toma como pressuposto básico ser impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, do mesmo modo que não se consegue essa comunicação verbal a não ser por algum texto, portanto a comunicação verbal somente acontece através de algum *gênero textual*. Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008)

Magda Soares (2006), ao tratar do letramento, utiliza o termo *gênero* no mesmo sentido que é atribuído por Mikhail Bakhtin (2010 [1992], p. 262 “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos*

relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Nesse sentido, a autora estabeleceu três gêneros para três diferentes condições discursivas: (i) um texto informativo produzido para o leitor-professor, em que *letramento* aparece no gênero *verbete*; (ii) um texto produzido para o professor-leitor-estudante, que procura provocar e orientar a reflexão do professor, empregando *letramento* no gênero *texto didático*; (iii) e um texto destinado a profissionais responsáveis por avaliar e medir letramento e alfabetização, utilizando o tema *letramento* no gênero *texto didático*.

Charles Bazerman (2005) diz que cada texto bem-sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais se manifestam em *atos de fala*, os quais se realizam através de formas textuais padronizadas, típicas e inteligíveis, que se constituem nos gêneros e estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias equivalentes. Formam, assim, um conjunto de *gêneros*, que integram os *sistemas de gêneros*, inseridos nos *sistemas de atividades humanas*. O autor traz os vários gêneros produzidos por um professor em determinada disciplina, como, por exemplo, exercícios escritos, anotações pessoais sobre leituras, anotações para suas aulas e planos de aula; ressalta, por outro lado, que as produções de gêneros textuais por parte dos alunos se apresentam de maneira diferente, consistindo em anotações sobre o que foi dito nas palestras e nas aulas, anotações sobre as leituras, questionamentos e comentários para o professor e/ou colegas de turma por e-mail, entre outros.

Esses gêneros comumente aparecem *fixados* em um suporte físico ou virtual que lhe serve de base, embora esse suporte raramente determine a caracterização de um gênero, como um breve texto que, dependendo do suporte físico, poderá ser um bilhete, um recado ou um telegrama. (MARCUSCHI, 2008)

Luiz Antônio Marcuschi (2008) elaborou um quadro geral de distribuição dos gêneros da oralidade e escrita, inseridos nos respectivos domínios discursivos, lembrando que muitos gêneros são comuns a vários domínios. No presente trabalho, é feito um recorte do referido quadro, para apresentar apenas a parte que se refere ao domínio discursivo instrucional – científico, acadêmico e educacional, no qual se insere o gênero *anotações de aulas*.

Domínio Discursivo	Modalidade da Língua - Escrita
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	Artigos científicos; verbetes de dicionário; relatórios científicos; notas de aula ; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos, de livros e de conferências; resenhas; comentários; epígrafe, entre outros.

Quadro 1: Gêneros textuais por domínio discursivo
(Adaptado de MARCUSCHI, 2008, p. 194)

3. *Pesquisa em campo*

Em períodos anteriores às novas tecnologias, os estudantes costumavam anotar a fala do professor em todos os momentos. Vale lembrar que, no passado, as aulas eram predominantemente expositivas e os professores discorriam todo o conteúdo numa oratória, complementando com registros no então chamado “quadro-negro”.

Essas produções se constituem em gênero textual e se inserem no domínio discursivo instrucional educacional, na modalidade de uso da língua escrita, como bem as situou Luiz Antônio Marcuschi (2008) em seu quadro, *Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades*.

Conforme já foi descrito anteriormente, realizou-se uma pesquisa qualitativa aleatória com alunos da graduação, já que “em tese” todos os discentes anotam de alguma maneira o desenvolvimento do conteúdo das aulas. Nesse sentido, foram entrevistados dois alunos de cada curso de graduação que compareceram, no período da pesquisa, ao NUPE-DCHI (Núcleo de Pesquisa e Extensão do Departamento de Ciências Humanas – Campus I – UNEB): letras, história, comunicação social, ciências contábeis, direito e engenharia civil.

Embora sejam cursos da graduação e funcionem no mesmo espaço, o Departamento de Ciências Humanas, esses cursos se enquadram em áreas diferentes do conhecimento humano.

Foram entrevistados dois estudantes de cada curso. Os estudantes de letras vernáculas e os estudantes de direito relataram que fazem anotações esquemáticas, com raras exceções. Já os estudantes de licenciatura em história informaram que registram detalhadamente a fala do professor em textos discursivos, seguidos de comentários. Os estudantes de comunicação social dão preferência à cópia eletrônica dos slides, ou não realizam registros e optam por ler o conteúdo diretamente nos livros, enquanto os estudantes de engenharia civil optam por copiar eletronicamente os

slides do professor. Por sua vez, os estudantes de ciências contábeis disseram que apenas um ou dois alunos costumam anotar todo o conteúdo apresentado pelo professor e os demais fazem cópias xerográficas, o que corrobora os resultados da pesquisa de Eliana Melo Machado Moraes (2005), cujo objeto de estudo se concentrou nas anotações dos estudantes em sala de aula, consideradas como gênero discursivo na perspectiva de Mikhail Bakhtin (2010 [1992]); naquela pesquisa, a doutoranda observou a trajetória dos registros de aulas desde a 7ª série do ensino fundamental³³, passando pelo ensino médio, pela graduação, até a pós-graduação. Essa pesquisadora concluiu que estudar a anotação como um gênero requer olhá-la em seu processo de produção e não como um produto, considerando a anotação escolar como gênero secundário, já que é produzida por alunos numa dada situação discursiva, que no caso estudado, é a sala da aula.

Os resultados da presente pesquisa mostram que os estudantes do curso de história foram os que demonstraram maior interesse em registrar os conteúdos das aulas, acompanhados de comentários, não por acaso, o curso que forma profissionais com tendência acentuada à criticidade.

4. Conclusão

A pesquisa bibliográfica realizada, associada à pesquisa em campo através de entrevistas, confirmaram a hipótese de que o gênero textual *anotações de aulas* não desapareceu, apenas se modificou, à maneira de outros gêneros textuais, para atender às especificidades da vida moderna permeada das novas tecnologias. Nesse contexto, foi constatado que os estudantes de graduação realizam o registro das aulas de maneira diferente em cada curso e/ou área, atendendo aos objetivos e características próprias de cada área do conhecimento. O fato de os gêneros se constituírem em ações sociocomunicativas explica sua tramitação ao longo da história e até no mesmo gênero, privilegiando a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. (MARCUSCHI, 2007)

Enfim, como os gêneros não são estáticos, ao modo da linguagem, mudam para acompanhar as atividades humanas.

³³ Para ser fiel ao texto citado, aqui está sendo adotada a nomenclatura anterior às reformas da legislação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Orgs.). *Rev. técnica: Ana Regina Vieira et al.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ. 1999.
- KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MILLER, Carolyn. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, Ana Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Orgs.). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia de Carolyn R. Miller*. Recife: UFPE, 2009.
- MORAES, Eliana Melo Machado. *Anotações de aulas: contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**AS IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS
DE PROFESSORES E ALUNOS
E SUAS RELAÇÕES COM A NORMA CULTA
E A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA**

Mariana Mendes Correa da Costa (UFOP)

marimendescorrea@gmail.com

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho perpassa pelo campo da educação, elucidando as identidades dos sujeitos professores e alunos, que compõem esse espaço, focando principalmente na identidade lingüística, para reconhecer como a oralidade pode influenciar a escrita. O objetivo é mostrar que, antes de chegar à escola, o aluno possui uma linguagem que lhe é própria, tendo em vista que o seu primeiro contato com a língua acontece através da fala, sendo esta um traço próprio da identidade de cada indivíduo. Ao ser inserido em um ambiente escolar, muitas vezes o sujeito é confrontado com uma nova concepção de língua, com a qual não estava habituado. Dessa maneira é possível que, em textos escritos, alguns traços da oralidade apareçam; ilustrados neste trabalho com excertos extraídos de textos de alunos que mostram o apagamento do -R em finais de palavras. Tal influência é mostrada com o intuito de fazer uma reflexão sobre como os professores abordam o traço da oralidade na escrita, tendo em vista que o ensino de língua portuguesa, nos níveis de ensino fundamental II e ensino médio, é ainda fortemente ligado à ideia de norma culta, ao falar e escrever bem, explorando muito pouco as variações lingüísticas presentes nas salas de aula. Sendo assim, é de extrema importância entender como é que os professores avaliam os alunos e suas respectivas identidades, para que se possa entender como o aprendizado tem se constituído por meio da interação desses sujeitos; verificando se os professores focam em conceitos rígidos e fechados sobre a língua, ou se eles compreendem que é possível ensinar a língua portuguesa, trazendo algumas discussões sobre a enorme variedade da mesma.

Palavras-chave: Professores. Alunos. Identidades. Oralidade. Escrita. Norma culta.

1. Considerações iniciais

O presente artigo pretende dialogar com alguns levantamentos que vem sendo desenvolvidos em uma pesquisa de mestrado³⁴ na linha de pesquisa de lingüística aplicada. A referente pesquisa faz uma abordagem sobre o apagamento do -R em finais de palavras, verificando como os professores lidam com esse fenômeno em textos escritos de seus alu-

³⁴ A referida pesquisa começou a ser desenvolvida no ano de 2017.

nos. Dessa forma, em uma primeira parte do artigo, pretende-se mostrar de forma abrangente³⁵, algumas considerações sobre os sujeitos que compõem o ambiente escolar: professores, alunos; dando enfoque nas salas de aula de língua portuguesa.

Neste trabalho, um dos tópicos será para explanar as identidades dos sujeitos, uma vez que, ao chegar à escola, o indivíduo traz as suas particularidades e se vê, muitas vezes, confrontado com um lugar totalmente novo. Sendo assim, é de extrema importância entender como os professores olham para esses alunos e suas respectivas identidades, para que se possa entender como o aprendizado tem se constituído através da interação desses sujeitos. Rodolfo Ilari (2013) argumenta que “(...) um dos principais fatores que levam grupos de indivíduos a se identificarem entre si através da língua, são precisamente as representações compartilhadas, pelo peso que nelas tem o vivido”. (ILARI, 2013, p. 32)

Em um segundo momento, o artigo abordará que a escrita pode vir a apresentar traços da oralidade, mostrando dois exemplos retirados de textos³⁶ de alunos que evidenciam o apagamento do -R e relatos de duas professoras a respeito do assunto. O intuito é mostrar como que as professoras procedem nas correções quando encontram traços da oralidade na escrita, se adotam em suas aulas a norma culta³⁷ ou se há uma discussão a respeito da variação linguística em suas aulas.

Uma vez que a comunicação acontece muito mais pela fala do que pela escrita, o artigo pretende mostrar como as identidades dos sujeitos, principalmente a linguística, podem vir a aparecer em textos escritos, sabendo que o indivíduo possui uma linguagem no seu convívio social diferente da aprendida na escola.

2. O ambiente escolar: professores, alunos e suas constituições identitárias

Toda pesquisa desenvolvida em um ambiente escolar dialoga com os sujeitos que as constituem. É preciso entender a relação que há entre

³⁵ Abrangente devido ao fato da pesquisa estar em andamento.

³⁶ Para obter a aprovação na seleção para o mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, alguns levantamentos mostrados neste artigo começaram a ser desenvolvidos no ano de 2016.

³⁷ Tal conceito foi aqui utilizado tomando por base o livro: *Norma Culta Brasileira – Desatando Alguns Nós*, de Carlos Alberto Faraco.

escola, professor e aluno, de forma a compreender como um pode influenciar o outro; tendo em vista que uma das principais formas de aprendizagem do ser humano se dá através da sua inserção no ambiente escolar.

A maioria dos indivíduos vão para a escola desde muito cedo e lá aprendem a conviver com as demais pessoas que a integram. Este é um ambiente que traz muitas significâncias na vida de uma pessoa, pois os sujeitos passam boa parte da vida dentro desses espaços. Dessa forma, a identidade, principalmente a linguística, vai se constituindo por meio da interação entre indivíduo, escola e sociedade.

Hoje em dia, mesmo com a efervescência da globalização trazendo muitas mudanças para o mundo, sobre a qual Stuart Hall (2006) argumenta dizendo que, “as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 14); parece que, em algumas escolas as mudanças no método de ensino ainda caminham a passos lentos; algumas ainda possuem enraizadas em sua essência o modelo tradicional de ensino³⁸, aquele em que o professor passa o conhecimento e o aluno recebe, não havendo trocas entre professor e aluno, não possibilitando ao aprendiz um conhecimento ativo.

É notório que o momento mais efetivo para se propagar o conhecimento é quando há interação entre aluno e professor, em que ambos possam discutir, argumentar, opinar e dessa forma irem construindo o conhecimento juntos, cada qual com seu posicionamento crítico. Lev Semenovitch Vygotsky, em sua teoria sociointeracionista³⁹, discorre que essa dinâmica é responsável pelo sucesso do aluno.

Ao longo do processo de formação escolar o aluno apreende muito nesse ambiente e espera-se que ele desenvolva competências linguísticas-discursivas para que, ao se formar, esteja apto a ser um cidadão crítico, a dar sentido e significar-se nas mais diversas situações de comunica-

³⁸ Tal comentário é feito tomando como base as experiências em salas de aula de língua portuguesa na cidade de Mariana (MG).

³⁹ “Vygotsky entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido (RESENDE, 2009). Por isso, sua teoria ganhou o nome de socioconstrutivismo, sendo também denominada sociointeracionismo. (...) Vygotsky, em sua teoria socioconstrutivista, afirma que sempre que há um tipo de troca (relação) existe aprendizagem. O homem não é um ser passivo, visto que é um ser que, ao criar cultura, cria a si mesmo.” Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>.

ção. No entanto, para que isso ocorra é necessário que haja um método de ensino que contemple e respeite o indivíduo.

O aluno chega à escola tendo um certo conhecimento de sua língua, pois ele a adquire em seus primeiros anos de vida. Mesmo aquele sujeito que nunca passou pela escola é capaz de usar a língua para se manifestar, é capaz de produzir sons e de se fazer entender dentro de sua comunidade linguística, de forma que “(...) todo falante tem na sua língua materna uma primeira orientação para a percepção do mundo”. (ILARI, 2013, p. 19)

Dessa forma, o primeiro canal de comunicação entre os sujeitos tende a ser por meio da oralidade, sendo esta um traço de identidade. Cada ser carrega em sua fala as suas particularidades; “a inserção de qualquer falante na língua é sempre altamente pessoal, circunstancial, é isso que faz da língua um fator de identificação muito eficaz” (ILARI, 2013, p. 29). Essa comunicação se dá pela interação do indivíduo com o meio e, em uma sala de aula, é possível notar a riqueza de palavras que são proferidas por cada aluno. A esse respeito Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) diz que:

(...) são três os ambientes que uma criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização: a família, os amigos e a escola. Podemos chamar esses ambientes, usando uma terminologia que vem da tradição sociológica, de *domínios sociais*. Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23)

Tendo em mente o conceito de *domínios sociais* apontado por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), é notório que as identidades se constituem por meio da interação com o outro e dos espaços sociais que eles ocupam. Ao postular um discurso o indivíduo geralmente o faz direcionado para alguém; na escola o aluno o direciona para seus colegas e também ao professor, que é considerado a autoridade máxima dentro da sala de aula.

O professor tende a ser o espelho que o aluno possui; por meio de suas falas e atitudes os alunos tendem a moldar os próprios discursos. Assim sendo, é preciso muita cautela por parte dos educadores para não criarem formas de repressão e estereótipos a fim de propagarem o preconceito em sala. A língua e os alunos estão susceptíveis a diversas mudanças e “todos os membros de uma comunidade linguística conhecem a

língua, mas cada um a conhece concretamente à sua maneira”. (ILARI, 2013, p. 31)

A comunidade, principalmente a grande maioria de pais de alunos, formam uma imagem dos professores de língua portuguesa baseado em um modelo de professor que carregará consigo uma gramática e a fará soberana em suas aulas. Por isso, muitos professores têm dificuldade para fazer aparecer em suas aulas “suas caras”, alguns se sentem reprimidos para criar novas alternativas para se ensinar língua portuguesa.

Marcos Bagno (2004), no capítulo introdutório do livro, *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), discorre que apenas recentemente começou “(...) um movimento de transformação desses resultados em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 7)

No método educacional o papel do professor é fundamental, é ele quem vai condicionar o aluno a produzir enunciados, que vai estimular o aluno a confrontar-se com questões sociais, políticas, culturais; preparando-o, dessa forma, a se tornar um cidadão pensante, capaz de agir e pensar com facilidade. Os dois devem estar fortemente interligados, cumprindo com o contrato de comunicação e interagindo de forma que o conhecimento seja construído de forma efetiva.

A identidade está relacionada com as práticas sociais. Se os professores conseguirem fazer com que o aluno traga para as discussões os próprios pensamentos, o modo de vida de cada um, de forma com que essas experiências dialoguem com as teorias vistas, certamente haverá aulas cada vez mais produtivas. “Mediante práticas discursivas, os atores sociais constituem o conhecimento, situações, papéis sociais tanto quanto identidades e relações interpessoais entre os vários grupos sociais em ação”. (WODAK, 2000 *apud* MARTINS, 2003, p. 36)

Todo aluno é condicionado a um estímulo e este favorecerá o aprendizado. Na escola o aluno recebe como estímulos textos encontrados no material didático, atividades levadas pelo professor, diálogos com os colegas de classe, dentre outras atividades. Tais práticas motivarão o aluno a dialogar com seu interlocutor, por isso os educadores devem procurar contemplar o seu público.

Stuart Hall (2006) afirma que as mudanças no modo de ser de cada indivíduo começa a partir do momento em que ele sai da zona de conforto e começa a se interrogar sobre diversas questões e o indivíduo sempre estará em busca de respostas, uma vez que nada em sua vida é estável e fixo, dessa forma a identidade dos sujeitos devem ser vistas e entendidas como algo que permanece sempre em mudança.

(...) A identidade (...) permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (...) A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2006, p. 38-39)

Por meio do pensamento de Stuart Hall (2006), de que cada ser é único e instável, pode-se aplicar esse conceito à língua. Ela também está susceptível a diversas mudanças uma vez que os sujeitos se apropriam dela. Pensando nessa questão o próximo tópico abordará como os traços de oralidade podem estar presentes na escrita, tendo em vista que o sujeito carrega traços de oralidade que podem ser aplicados na escrita.

3. Os traços da oralidade na escrita sob o viés da norma culta e da variação linguística

Na maioria das salas de aula de língua portuguesa no Brasil é notório que os professores ainda se veem confrontados com o ensino puramente gramatical⁴⁰. Parece haver, por parte das escolas e da comunidade, uma cobrança muito grande para que os conteúdos ensinados sejam aqueles que compõem os materiais didáticos dos alunos. Qualquer tentativa de inovação muitas vezes acaba sendo reprimida. Assim, os alunos vão subindo os degraus do aprendizado associando a língua portuguesa como sendo uma disciplina do “falar e escrever bem”. A esse respeito Carlos Alberto Faraco (2008) aponta um conceito pertinente para explicar que há uma

Sra. Dona Norma Culta – assevera categoricamente o que se imagina ser certo e o errado, como se houvesse indiscutível consenso sobre o assunto e fossem claras e precisas as linhas divisórias entre o ‘condenável’ e o ‘aceitável’, entre o que a Sra. Dona Norma Culta ‘aceita’, ‘admite’, ‘exige’ e o que ela ‘condena’, ‘proíbe’, ‘não aceita’, ‘não admite’. (FARACO, 2008, p. 25)

⁴⁰ Pretende-se investigar mais a fundo tal apontamento ao longo da pesquisa de Mestrado.

Ao se depararem com essa questão muitos alunos acabam se iniciando em relação ao aprendizado, pois muitos se julgam incapazes de adquirirem a norma culta. André Ricardo Nunes Martins (2003) aponta que alguns professores/pesquisadores já vêm mostrando em suas pesquisas a importância de trazer para as salas de aula discussões referentes à enorme variação da língua e a sua relação com a sociedade; de forma que o aluno entenda que o que ele aprende fora do contexto escolar não é motivo para ele pensar que fala e escreve errado.

Como já mencionado no tópico anterior, o aluno chega à escola com uma enorme variedade em sua fala, uma vez que este é o seu principal mecanismo de comunicação. Quando ele se insere na escola é importante “(...) observar que a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 24)

Com essa fala de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) fica claro que a cultura da escrita é a que mais se sobressai nas aulas, sendo que os principais métodos avaliativos ocorrem por meio da escrita, seja uma prova, um trabalho, uma redação etc. No entanto, é sabido que a oralidade pode influenciar diretamente na escrita. Fenômenos recorrentes da fala são cada vez mais encontrados na escrita dos alunos do ensino fundamental e médio. No campo escolar, tanto a fala, quanto a escrita merecem uma posição de destaque. As duas modalidades estão interligadas e podem influenciar diretamente o sujeito enquanto construtor de sua identidade discursiva.

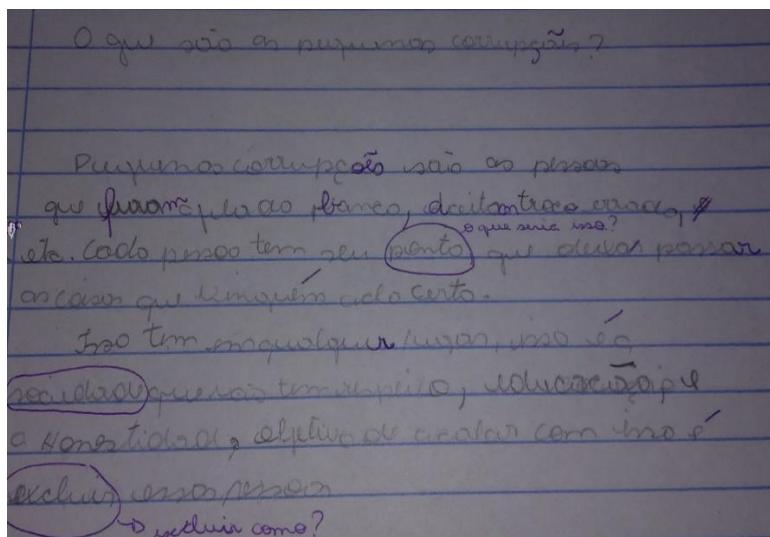
O apagamento do -R em finais de palavras é um traço recorrente da marca da oralidade na escrita. Então, ao falar sobre ele percebe-se que

Há momentos em que o aprendiz suprime ou acrescenta letras ao escrever, porque o faz apoiando-se completamente na fala. Como na sua fala ele deixa de pronunciar determinados sons, na escrita o som suprimido não será contemplado com uma letra para representá-lo, cometendo, portanto, sob o ponto de vista ortográfico, o desvio de omissão de letras. (PINHEIRO, 2014, p. 3)

O principal questionamento que se faz é: como o professor lida com esse fenômeno? Propagando a cultura do certo e errado, permeada pela “Sra. Dona Norma Culta”, a qual Carlos Alberto Faraco (2008) se refere? Ou adotando que há uma variação linguística e que ela pode ser adotada em sala de aula?

Dialogando com essas perguntas e para ilustrar esses questionamentos, dois exemplos extraídos de textos de alunos que faziam aulas particulares, com o intuito de obter uma melhora em suas redações, serão mostrados. Os exemplos consistiram de observações⁴¹ das aulas e, a partir delas, constatou-se que as professoras explicavam o tema da redação; na sequência, o aluno tinha uma hora para escrevê-la. As professoras corrigiam e entregavam a redação na aula seguinte⁴².

Os dois excertos aqui mostrados têm por intuito observar se o apagamento do -R é recorrente e, posteriormente, verificar como as professoras lidam com esses fenômenos em suas aulas. O primeiro excerto abaixo foi retirado de uma redação de um aluno que cursava o 7º ano do ensino fundamental. Ele recebeu um texto de apoio falando sobre pequenas corrupções e, posteriormente, precisava explicar o que seriam as pequenas corrupções para ele:



Nos primeiros dois parágrafos da redação nota-se que o aluno suprimiu o -R nas palavras “passa” e “qualque”. A professora acrescentou o -R com caneta, mas não fez mais nenhuma observação a respeito e nem

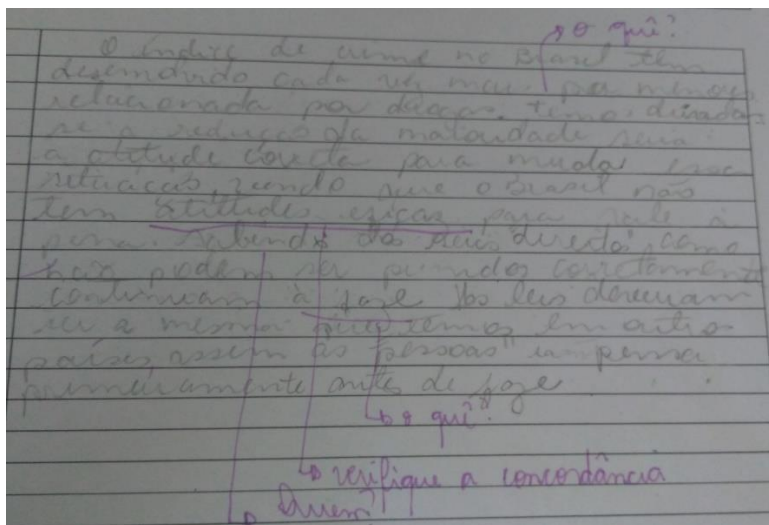
⁴¹ A observação aconteceu no momento em que o pré-projeto de mestrado estava sendo construído, a fim de identificar se o apagamento do -R era recorrente.

⁴² Por motivos éticos os nomes dos alunos e das professoras não serão mencionados.

mencionou os traços da oralidade na escrita. Ela apenas incentivou o aluno a ler mais, devido ao fato dos seus textos serem rasos de conteúdo e o alertou sobre a sua linguagem ser muito informal. Mas, também não entrou em nenhuma explicação sobre o que é uma linguagem formal e informal.

Após o término da aula, em uma conversa informal com a professora, ela destacou que em suas aulas cobra que o aluno tenha um bom embasamento sobre os temas dados, deixando de lado os argumentos de senso comum. Disse que exige que o aluno saiba escrever corretamente, empregando os conceitos gramaticais, evitando ambiguidades. Ao ser questionada sobre o que ela faz quando há o emprego da oralidade na escrita, ela mencionou que nunca deu uma aula que falasse sobre isso, mas que o aluno já subentende que não pode apresentar a fala na escrita, uma vez que ela exige que ele utilize uma linguagem formal em seus textos.

No excerto abaixo a aluna, que já havia concluído o ensino médio, tinha que argumentar sobre a redução da maioria penal, tendo como apoio vários textos lidos em sala e as discussões que surgiram a partir destes:



A aluna construiu a redação em 13 linhas e nesse espaço ela utilizou a não marcação do -R nas seguintes palavras: “muda”, “vale”, “faze” e “pensa”. Em nenhuma dessas palavras houve uma marcação por parte

da professora. Diferentemente do primeiro excerto em que a primeira professora acrescentou o -R, neste exemplo a professora não o fez. Ela apenas grifou uma marcação de plural e fez interrogações, “o quê?” e “quem?”, nas partes que ela não conseguiu entender.

Após o término da aula, a professora foi interrogada sobre essa marca da oralidade na escrita, em particular o apagamento do -R. Ela disse que essa aluna apresenta muita dificuldade gramatical e que já tentou diversas vezes mostrar a ela os erros gramaticais, mas que a aprendiz não conseguia assimilar os conteúdos dados. Então, a professora disse optar por priorizar a análise do conteúdo da escrita como um todo. Ela disse que, em suas redações, considera os erros pouco relevantes, sendo muito mais interessante a argumentação que o aluno utiliza.

Nesses dois excertos mostrados é possível observar que as professoras utilizam métodos de correção diferentes, uma marca o -R, considerando o fato de que o aluno precisa entender que é necessário respeitar a linguagem formal e que esse -R faz parte da linguagem formal. No segundo excerto a professora não faz qualquer marcação no apagamento do -R e considera relevante que a aluna tenha conhecimento para argumentar a proposta da redação.

Nos dois casos é curioso notar que, em nenhuma das aulas observadas, há uma explicação consistente do que vem a ser linguagem formal e informal, bem como, não há uma explanação a respeito dos traços da oralidade na escrita das redações dos alunos. A primeira professora, por exemplo, pressupõe que o aluno já tenha esse conhecimento de normas. Carlos Alberto Faraco (2008) argumenta que

Os diferentes grupos sociais se distinguem, pelas formas de língua que lhes são de uso próprio. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, normas características de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, normas características de grupos juvenis urbanos, normas características de populações das periferias urbanas, e assim por diante. (...) Nesse sentido, uma norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. (FARACO, 2008, p. 40-41)

A partir da fala do Carlos Alberto Faraco (2008), nota-se que a língua é diversificada e heterogênea, cada grupo social apresenta em sua fala e escrita estruturas típicas dos seus lugares de pertencimento. É importante que as salas de aula sejam lugares que promovam discussões sobre as variedades linguísticas, para que os alunos entendam que cada

comunidade possui suas respectivas estruturas linguísticas, não havendo uma que seja mais certa do que a outra. Ainda segundo Carlos Alberto Faraco (2008), determinar uma norma culta é reduzir a língua a uma "*norma curta* – uma concepção que apequena a língua, que encurta sua riqueza, que não percebe (por conveniência ou ignorância?) que o uso culto tem abundância de formas alternativas e não se reduz a preceitos estreitos e rígidos". (FARACO, 2008, p. 64)

Aparentemente há uma preocupação para que os alunos tenham uma boa argumentação, apresentando textos concisos e saindo do senso comum. No entanto, também é importante que eles saibam entender a sua língua em suas variedades e particularidades, de forma a não tachar a língua portuguesa em "certo e errado" e não vê-la como um conceito gramatical rígido. "A bom entendedor, meia palavra basta, e o que faz os bons entendedores é a experiência vivida da língua, não a estrutura da língua" (ILARI, 2013, p. 33). De acordo com Silvana Regina Nascimento Agostinho e Izete Lehmkuhl Coelho:

(...) o ideal seria que o aluno não visse esse aprendizado do padrão como uma imposição para 'deixar de falar e escrever errado', mas sim que o conhecimento de sua língua (nas diferentes variedades) fosse visto como algo sistemático e necessário para capacitá-lo a adequar as diferentes formas aos diferentes contextos de uso (local, situação, interlocutor etc.). (AGOSTINHO & COELHO, 2015, p. 110)

Com os excertos e as conversas com as professoras mostrados aqui, é evidente que a discussão em torno da variação linguística não é muito recorrente nas aulas. Por serem aulas voltadas para o ensino e produção de textos, pode-se inferir que as professoras acreditam que seus alunos já tenham esse conhecimento advindos de suas outras experiências escolares e que, de certa forma, não é tão pertinente recordá-lo.

4. *Considerações finais*

Com este artigo pretendeu-se elucidar as relações identitárias que perpassam os sujeitos que compõem o ambiente escolar, especificamente os professores e alunos. É possível inferir, a partir do diálogo entre as duas partes deste artigo, que a linguagem é uma marca de identidade do sujeito e que, muitas vezes essa marca se torna aparente na escrita.

Cada sujeito carrega consigo as suas particularidades, que são moldadas pelos lugares sociais que estes ocupam. Desta forma, espera-se que a relação que o professor de língua portuguesa venha a estabelecer

com seus alunos, leve em consideração a heterogeneidade de ambas as partes, mostrando a língua em suas variedades e não apenas a redimindo em conceitos rígidos e estáticos. A respeito dessa heterogeneidade linguística, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) discorre que

Os alunos que chegam à escola falando ‘nós cheguemu’, ‘abrido’ e ‘ele drome’, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Percebe-se que há ainda uma exigência para que o aluno utilize uma linguagem formal em seus textos, mas, não há um diálogo entre a linguagem que ele realmente utiliza em seu cotidiano e a linguagem que a escola espera dele. Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que o sujeito precisa conhecer todas as manifestações linguísticas que há na sociedade, desde a mais formal, até a menos informal; dialogando com Carlos Alberto Faraco (2008) que diz que,

O lema aqui pode ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma culta/comum/*standard* sem normativismo. (...) é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. (FARACO, 2008, p. 157-158)

Os sujeitos estão em constante mudança, assim como a linguagem, que se modifica a partir do momento em que as pessoas se apropriam dela. Henrique Monteagudo (2011) enfatiza que a escola deve mostrar ao aluno os modos como a linguagem se apresenta, desde o estilo mais monitorado até o menos, para que o indivíduo seja capaz de reconhecê-los e saber usá-los de acordo com determinada situação social; “(...) a destreza para adaptar a fala ao contexto constitui um componente básico de competência comunicativa. (...) todos são capazes de se adaptar às situações em que se veem envolvidos”. (MONTEAGUDO, 2011, p. 30). Assim sendo, reduzir a língua a somente conceitos fechados é perder a sua enorme diversidade e riqueza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Silvana Regina Nascimento; COELHO, Izete Lehmkuhl. Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. In: ZILLES, Ana Maria Stahl Zilles; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). *Pedagogia da va-*

riação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILARI, Rodolfo. Reflexões sobre língua e identidade. In: BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto. (Orgs.). *Diálogos entre língua, cultura e sociedade*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Linguagem como prática social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, vol. 6, p. 31-43, 2003.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: BAGNO, Marcos; XOAN, Carlos Lagares. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-49.

PINHEIRO, Marilene Barbosa. *O apagamento do -R em formas verbais infinitivas: diferenças e semelhanças entre a escrita em meio virtual e a impressa*. Disponível em:

<<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1097-1.pdf>>.

Acesso em: 20-07-2017.

ROMERO, Priscila. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. *Educação Pública*, 28/04/2015. Disponível em:

<<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>>. Acesso em: 20-07-2017.

AS ORAÇÕES CORRELATAS EM TÍTULOS DE NOTÍCIAS

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (UFRJ)

pri_gevigi@hotmail.com

Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)

violetarodrigues@uol.com.br

RESUMO

A proposta deste trabalho foi descrever e analisar dez (10) exemplos de orações correlatas em títulos de notícias de jornais e revistas veiculados na internet. Segundo diversos estudos, esse fenômeno é bastante frequente em textos da tipologia argumentativa. No entanto, os pares correlatos se mostraram também frequentes em textos da tipologia expositiva, como em títulos de notícias de jornais e revistas. Por essa razão, tornou-se interessante investigar a correlação em outra abordagem. Os dados do corpus foram retirados de títulos de notícias veiculadas na internet escolhidas aleatoriamente. Em seguida, a fim de descrevê-los e analisá-los, foram utilizados os seguintes critérios nas orações: 1) mobilidade na oração correlata; 2) contexto/tema da notícia; 3) elipse verbal na segunda oração; 4) tipo de oração correlata; 5) tipo de par correlato; 6) formato do título: citação ou não. Espera-se, com este trabalho, contribuir para os estudos sintático-discursivos e para a descrição do português brasileiro.

Palavras-chave: Correlação. Funcionalismo. Títulos. Notícias.

1. Introdução

Embora sejam poucos os estudos sobre a correlação no que tange à sintaxe do período composto da língua portuguesa, esse fenômeno ganha cada vez mais consistência e, conseqüentemente, mais trabalhos.

Apesar de os primeiros estudos publicados sobre a correlação serem de 1942 e 1952, o *Manual de Análise Léxica e Sintática* e a *Teoria da Correlação*, respectivamente, de José Oiticica, alguns anos depois, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), consagrada pela Portaria⁴³ Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959, ao classificar o período composto como coordenação ou subordinação, limitou os estudos nessa temática, não levando em consideração a correlação como um terceiro processo sintático de ligação de orações.

Desta forma, ao analisar uma gramática normativa da língua portuguesa, a correlação, quando é explícita, “não recebe o tratamento mere-

⁴³ Disponível em: <<https://docs.ufrj.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>>. Acesso em: 30-06-2015.

cido, tendo em vista sua complexidade e multifuncionalidade em nosso vernáculo” (ROSÁRIO, 2012, p. 1). Falta, portanto, descrever e atualizar esse conteúdo em nossas gramáticas.

Estudiosos como José Oiticica (1942, 1952), João Luiz Ney (1955), Antônio José Chediak (1960), Gladstone Chaves de Melo (1970), Marcelo Módolo (1999, 2004, 2008), Violeta Virgínia Rodrigues (2001, 2007, 2014), Ivo da Costa do Rosário (2007, 2012) e Ivo da Costa do Rosário e Violeta Virgínia Rodrigues (2010) defendem que a correlação é um mecanismo de estruturação sintática ou procedimento sintático independente da coordenação ou subordinação. Conforme afirma Violeta Virgínia Rodrigues (2007), uma sentença estabelece uma relação de interdependência com a outra no nível estrutural, em que nenhuma das orações existe sem a outra, porque elas são interdependentes.

Assim, o presente trabalho pretende discutir a integração sintático-co-semântica das orações correlativas em títulos de notícias de jornais e revistas veiculados na internet à luz do funcionalismo linguístico de vertente norte-americana, por se preocupar em estudar a língua em uso, tanto na modalidade falada quanto escrita, nas diferentes comunidades linguísticas.

Nos estudos sobre correlação, esse fenômeno é bastante frequente em textos da tipologia argumentativa, no entanto, os pares correlatos mostraram-se também frequentes em textos da tipologia expositiva, como em títulos de notícias de jornais e revistas. Por essa razão, tornou-se interessante investigar a correlação em outra abordagem.

A hipótese diretriz desta pesquisa é a presença marcante desse fenômeno também na tipologia expositiva. Dessa forma, espera-se que este trabalho venha a contribuir para a defesa de que a correlação se caracteriza como um terceiro processo de combinação de orações, como afirma os autores supracitados nesta introdução, além de contribuir para os estudos sintáticos-discursivos e para a descrição do português brasileiro.

Os dados do *corpus* foram retirados de títulos de notícias veiculadas na internet escolhidas aleatoriamente e para descrevê-los e analisá-los serão utilizados os seguintes critérios nas orações: 1) mobilidade na oração correlata; 2) contexto/tema da notícia; 3) elipse verbal na segunda oração; 4) tipo de oração correlata; 5) tipo de par correlato; 6) formato do título: citação ou não.

2. Referencial teórico

Nesta seção, são apresentados os pressupostos teóricos da linguística funcionalista, com os principais aspectos que caracterizam essa área, centrando-se na ideia principal de que a estrutura gramatical da língua é altamente sensível a fatores externos.

Mostra-se, em um primeiro momento, de maneira geral, a oposição entre funcionalismo e formalismo. Posteriormente, explicitam-se alguns dos princípios básicos do funcionalismo. Por último, também em linhas gerais, comenta-se sobre o processo de articulação de orações.

2.1. Funcionalismo versus formalismo

Conforme mencionado, a fundamentação teórica que norteia este trabalho está centrada no funcionalismo, de vertente norte-americana, que possibilita a descrição dos fenômenos levando em consideração o seu uso na interação verbal, e não apenas a estrutura formal e sintática, como os formalistas propuseram.

Diversos autores se preocuparam em descrever as diferenças entre funcionalistas e formalistas. Simon Cornelis Dik (1978), por exemplo, compara essas duas abordagens, mostrando as suas principais características, organizadas no quadro a seguir, que foi adaptado por Maria Helena de Moura Neves (1997, p. 115).

	Paradigma formal	Paradigma funcional
Conceito de língua	Conjunto de orações	Instrumento de interação social
Função da língua	Expressão de pensamentos	Comunicação
Correlato psicológico	Competências: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações	Competência comunicativa: capacidade de interagir socialmente com a língua
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o estudo da atuação	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso
Língua e contexto / situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto / situação	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto
Aquisição da linguagem	Faz-se com o uso de propriedades inatas, com base em um <i>input</i> restrito e não estruturado de dados	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural
Universais lin-	Propriedades inatas do organismo	Explicados em função de restri-

guísticos	humano	ções: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais
Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica

Quadro 1. Formalismo versus funcionalismo em linguística
(DIK, 1978 *apud* NEVES, 1997, p. 47)

A partir do quadro destacado, observa-se que os formalistas consideram a língua como um dispositivo autônomo, descrito independentemente de seu uso nas mais diferentes situações comunicativas. Em oposição, os funcionalistas levam em conta os diferentes contextos que se relacionam à língua, uma vez que ela existe para cumprir determinados propósitos e, por isso, se adapta às diferentes situações comunicativas. Assim, o funcionalismo analisa “a estrutura gramatical tendo como referência a situação comunicativa inteira: o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo”. (MODESTO, 2006, p. 1)

2.2. Alguns dos princípios gerais do funcionalismo

Uma das bases do funcionalismo é o conceito de *língua em uso*. Para Michael Alexander Kirkwood Halliday (1985), o sistema linguístico está intrinsecamente ligado ao sistema social, isto é, ao uso, de modo a produzir significados. Nessa lógica, o sistema linguístico dispõe de vários elementos necessários para haver comunicação, “mas é também a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas” (MODESTO, 2006, p. 2). Assim, cada indivíduo pertence a um grupo social e usa a língua em diversas condições de produção para atingir diferentes propósitos comunicativos (cf. MODESTO, 2006). É nessa dinâmica, do ato comunicativo, que os funcionalistas desenvolvem suas pesquisas.

Outro conceito muito discutido no funcionalismo diz respeito à relação entre *discurso* e *gramática*. Por *discurso* entende-se que se refere às estratégias criativas dos usuários na organização de sua produção linguística e aos modos individuais com que cada membro da comunidade elabora suas formas de expressão (OLIVEIRA & VOTRE, 2009, p. 99). Já o termo *gramática* corresponde ao “conjunto das regularidades linguísticas, como o modo ritualizado ou comunitário do uso”. (OLIVEIRA & VOTRE, 2009, p. 99)

Esses conceitos estão intrinsecamente relacionados, uma vez que, para os funcionalistas, a integração entre discurso e gramática explica como os fenômenos linguísticos regularizam não só a gramática, como também atuam na seleção e na organização daquilo que ela própria atualiza (cf. OLIVEIRA & VOTRE, 1999). Em outras palavras,

a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução. (NEVES, 2000, p. 3)

Há também a noção de *função*, bastante usada por todos os funcionalistas, que se refere ao “papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados”, segundo Michael Alexander Kirkwood Halliday (1973 *apud* NEVES, 1994, p. 9). Assim, a função comunicativa não é apenas inerente à linguagem humana, mas também influencia o próprio sistema da língua.

Segundo Mary Aizawa Kato (1998), existem *funções* em vários níveis, em todas as línguas, por isso essa noção é um pouco problemática, pois muitos linguistas abordam esse termo em trabalhos que não apresentam as mesmas características. No entanto, a autora menciona que há um consenso entre os funcionalistas no que diz respeito a algumas funções diretamente relacionadas ao fenômeno da ordem gramatical, que são: a) funções gramaticais (sujeito, objeto, predicado...); b) funções semânticas (agente, paciente, locativo, tempo...; animado, humano, definido/indefinido...); c) funções textuais (tópico/ foco, ou tema/rema, figura/fundo). (Cf. KATO, 1998, p. 4)

Outro princípio geral nos estudos funcionalistas é a *iconicidade*. Relacionada à motivação linguística, a *iconicidade* é definida como um “princípio pelo qual se considera que existe uma relação não arbitrária entre forma e função, ou entre código e mensagem na linguagem humana. (NEVES, 1997, p. 103), entendendo-se por arbitrariedade a “[...] ausência de qualquer conexão necessária entre a forma de uma palavra [ou de uma construção pertencente a um nível mais alto] e seu significado”. (TRASK, 2011, p. 36)

Dwight Le Merton Bolinger (1977) afirma que a condição natural da língua é a existência de uma forma para uma função e vice-versa, o que ele define como *isomorfismo*. Todavia, estudos posteriores atualizaram essa constatação, mostrando a correlação entre uma forma e várias funções, ou entre uma função e várias formas.

O princípio da *iconicidade* se manifesta em três subprincípios: a quantidade de informação, o grau de integração e a ordenação linear, explicados a seguir.

Segundo o subprincípio da quantidade, quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma, de tal modo que a estrutura de uma construção gramatical indica a estrutura do conceito que ela expressa. O subprincípio da integração prevê que os conteúdos que estão mais próximos cognitivamente também estarão mais integrados no nível da codificação – o que está mentalmente junto, coloca-se sintaticamente junto. O subprincípio da ordenação linear diz que a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado revela a sua ordem de importância para o falante. (CUNHA; COSTA & CEZÁRIO, 2003, p. 34)

A noção de *prototipia* é também outro princípio usado nos estudos funcionalistas. Segundo Rodriana Dias Coelho Costa (2014), a *prototipia* é definida por meio da “categorização, visto que se verificam os elementos que compartilham propriedades semelhantes, sendo prototípico o membro mais central que funciona como referência para os membros periféricos” (COSTA, 2014, p. 50). Ainda nas palavras da autora, “a categoria é conceitualizada a partir de um protótipo, elemento que compartilha traços que são recorrentes a uma categoria, e as relações categóricas são definidas a partir do distanciamento ou proximidade do protótipo”.

2.3. Processo de articulação de orações

É cada vez mais frequente os estudos, principalmente dos funcionalistas, sobre o processo de articulação de orações, que discutem e questionam a visão tradicionalista de coordenação e subordinação, de modo a mostrar uma nítida distinção entre a estrutura desses processos, além de incluir outros na combinação de orações, como faz o presente estudo.

Christian Matthias Ingemar Martin Matthiessen e Sandra Annear Thompson (1988) acreditam que a combinação de orações obedece a uma organização discursiva. De acordo com esses autores, em um texto, há elementos nucleares e outros satélites, e na combinação de orações acontece o mesmo, sendo, portanto, associada diretamente aos princípios de organização textual e analisada através da retórica do texto, e não somente no nível da oração.

Paul Hopper e Elizabeth Closs Traugott (1993) também defendem que o ato de combinar as orações e sinalizar esta combinação linguística

é fundamentada em estratégias de produção retórica. Desta forma, a análise da língua estaria incompleta se levasse apenas em consideração a estrutura formal e sintática da sentença, ou seja, desprezando a semântica e a pragmática.

Esses autores juntamente com Michael Alexander Kirkwood Halliday (1985); Christian Matthias Ingemar Martin Matthiessen e Sandra Annear Thompson (1988); Christian Lehmann, 1988, 1989; e Ronald Wayne Langacker (1991) registram três processos de articulação de orações: a *parataxe*, a *hipotaxe* e a *subordinação*.

De acordo com Christian Matthias Ingemar Martin Matthiessen e Sandra Annear Thompson (1988), a *parataxe* é formada por orações coordenadas e justapostas; a *hipotaxe*, por orações adverbiais e pelas orações subordinadas adjetivas explicativas; e a *subordinação*, formada por subordinadas substantivas e por subordinadas adjetivas restritivas.

Sobre esses três processos, Paul Hopper e Elizabeth Closs Traugott (1993, p. 170) propõem o seguinte contínuo de combinação das orações, pensando na interação entre as propriedades desses processos, os quais podem revelar um percurso unidirecional de gramaticalização:

<i>Parataxe</i> >	<i>Hipotaxe</i> >	<i>Subordinação</i>
- dependente	+ dependente	+ dependente
- encaixada	- encaixada	+encaixada

Christian Lehmann (1988), em seu capítulo "Towards a typology of clause linkage", foi o único autor dos supracitados neste capítulo que incluiu as orações correlatas – objeto de investigação deste estudo – no *continuum* de integração de orações (LEHMANN, 1985, p. 183-184), explicitado a seguir:

**PARATAXE → DÍPTICO CORRELATIVO → HIPOTAXE →
COSSUBORDINAÇÃO → ENCAIXAMENTO**

Conforme essa hierarquia, observa-se que as orações correlatas aparecem entre a *parataxe* e a *hipotaxe*.

Diante do exposto, percebe-se que há diferentes modos de articulação de orações, diferentes do postulado pela gramática normativa. Deve-se, portanto, investigar mais profundamente esses fenômenos, especialmente a correlação, como este estudo.

3. Metodologia

Neste capítulo, apresenta-se, brevemente, a descrição do *corpus* selecionado. Também é caracterizado o gênero textual notícia utilizado nesta pesquisa e definida a sua função social. Por fim, explicita-se o tratamento dos dados.

3.1. Descrição do *corpus*

O *corpus* em estudo é formado por títulos de notícias de jornais e revistas veiculadas no meio digital. Para a sua coleta, realizou-se uma busca no servidor *google*, no campo *notícias*, em que foram digitados alguns dos pares correlatos, mostrados no capítulo 1, entre aspas. Vários dados apareceram com esses conectores, inclusive em jornais e revistas de Portugal. Contudo, 10 (dez) títulos presentes em notícias foram escolhidos, aleatoriamente, de jornais ou revistas brasileiras.

Posteriormente, foram observados os nomes das revistas ou jornais em que foram extraídos os dados com correlação e, novamente, uma busca foi realizada. Nessa segunda etapa da coleta, nas mesmas revistas ou jornais brasileiros com os dados de correlação, foram selecionados mais 10 (dez) títulos, sem os pares correlatos, apenas para uma comparação. A seguir, tem-se a discriminação do *corpus*.

Nome	Jornal	Revista	Quantidade de títulos com correlação	Quantidade de títulos sem correlação
Exame		X	1	1
Valor	X		1	1
Br Blastnews		X	1	1
IstoÉ		X	1	1
Jornal do Brasil (JB)	X		1	1
Rede Bom Jesus de Comunicação (RBJ)	X		1	1
Época		X	1	1
Brasil el país	X		1	1
Notícias ao minuto	X		1	1
Uol	X		1	1

Quadro 2. Discriminação do *corpus*

3.2. Descrição do gênero textual notícia

De acordo com Elcias Lustosa (1986, p. 17) a “notícia é a técnica de relatar um fato”, fato este que se relaciona aos aspectos sociais, histó-

ricos e culturais. Mais que isso, esse gênero pode ser definido como “a informação concisa de fato jornalístico, com referência, sempre que possível, a lugar, modo, causa, momento e pessoas ou coisas nele envolvidas”. (NABATINO, 1970, p. 171)

Seu redator, segundo Daniela Baroni, Ana Teresa Ratti de Oliveira Rosa, Rosana Mansur e Roberta Baldo Bacelar (2013), deve pesquisar, selecionar as informações pertinentes e interpretá-las com a finalidade de transmiti-las ao leitor. Sua linguagem, portanto, deve ser imparcial e, frequentemente, a notícia é reescrita, traduzida e submetida a critérios de edição. (LAGE, 2000)

A retórica desse gênero textual é a função referencial e, portanto, conceitos que expressam subjetividade são excluídos: “não é notícia o que alguém pensou, imaginou, concebeu, sonhou, mas o que alguém disse, propôs, relatou ou confessou” (cf. LAGE, 2000, p. 25). É também construída por meio de verdades, sem argumentos, hipóteses ou silogismos. (cf. LAGE, 2000)

Os elementos básicos em uma notícia são a manchete, o título, o subtítulo, o lide, o intertítulo e o corpo do texto. Sobre isso, no quadro a seguir, apresenta-se uma descrição de cada elemento mencionado, realizada por Leonor Werneck Santos, Rosa Cuba Riche e Claudia Souza Teixeira (2013).

Manchete	Título principal, de maior destaque, no alto da primeira página de jornal ou revista, alusivo à mais importante dentre as notícias contidas na edição.
Título	Frase que tem como objetivos básicos dar ao leitor uma orientação geral sobre a matéria que encabeça e despertar o interesse pela leitura.
Subtítulo	Título secundário, que se segue ao principal e o complementa (“linha fina”).
Lide (lead)	Parágrafo inicial que apresenta as informações essenciais da notícia.
Intertítulo	Título no interior da notícia que chama a atenção para um aspecto específico que será tratado e que organiza as informações em blocos menores.
Corpo do texto	Deve responder às seguintes perguntas principais: O que aconteceu? (Fato); Como aconteceu? (Descrição detalhada do fato); Com quem aconteceu? (Pessoas envolvidas); Por que aconteceu? (Causa, motivo, razão); Onde aconteceu? (Local); Quando aconteceu? (Tempo)

Quadro 3. Elementos básicos da notícia, adaptado de Leonor Werneck Santos, Rosa Cuba Riche e Claudia Souza Teixeira (2013, p. 137)

Os meios de circulação do gênero notícia são vários nos dias atuais: rádio, jornal, revista, internet, outdoors, dentre outros. Mas, neste momento, o que nos interessa para o presente estudo é a notícia veiculada nos jornais e nas revistas digitais, resultado do avanço tecnológico da internet. Nesse espaço, as notícias podem tornar-se mais atraentes ao público.

blico pelo fato de o texto escrito estar relacionado a recursos como vídeo e áudio. Além disso, o jornal ou revista *online*, de fácil acesso, permitem ao leitor resgatar edições antigas que estão presentes em sua memória

3.3. O tratamento dos dados

Os dez títulos em que há a correlação foram submetidos a uma análise com base em critérios gramaticais selecionados e descritos a seguir.

1. Mobilidade na oração correlata.
2. Contexto/assunto da notícia.
3. Elipse verbal na segunda oração.
4. Tipo de oração correlata.
5. Tipo de par correlato.
6. Formato do título:
 - a) discurso direto;
 - b) discurso indireto.

4. Análise dos resultados

No total, o *corpus* desta pesquisa apresenta 10 títulos de notícias de jornais e revistas, com o processo sintático de correlação, colhidos aleatoriamente na internet. Esses títulos foram analisados com base nas 8 propriedades gramaticais listadas no subcapítulo 3.3 sobre o tratamento dos dados, e o resultados dessas análises foram expostos em quadros para uma melhor visualização. Posteriormente, de maneira geral, foram comparados a outros 10 títulos de notícias sem esse fenômeno.

4.1. Análise do *corpus*: 10 títulos de notícias com correlação

A seguir, tem-se a análise de cada um dos títulos (do 1 ao 10) exposta por meio de um quadro com base nos critérios gramaticais selecionados.

- (1) Brasileiros confiam mais no empregador do que em chefe e colegas⁴⁴

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Não
2. Contexto/assunto da notícia	Economia
3. Elipse verbal na segunda oração	Sim “confiam”
4. Tipo de oração correlata	Comparativa
5. Tipo de par correlato	“mais” “do que”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso indireto

Quadro 4. Critérios gramaticais do título
Brasileiros confiam mais no empregador do que em chefe e colegas

- (2) Proprietários rurais preservam menos do que declaram⁴⁵

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Não
2. Contexto/assunto da notícia	Economia
3. Elipse verbal na segunda oração	Não
4. Tipo de oração correlata	Comparativa
5. Tipo de par correlato	“menos” “do que”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso indireto

Quadro 5. Critérios gramaticais do título
Proprietários rurais preservam menos do que declaram

- (3) Este relógio pesa menos que 15 gramas⁴⁶

⁴⁴ Disponível em: <http://www.valor.com.br/carreira/4674183/brasileiros-confiam-mais-no-empregador-do-que-em-chefe-e-colegas> Acesso em: 18 de agosto de 2016.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/economia/20160523/proprietarios-rurais-preservam-menos-que-declaram/375762> Acesso em: 17 de maio de 2016.

⁴⁶ Disponível em: <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/este-relogio-pesa-menos-que-15-gramas> Acesso em: 17 de maio de 2016.

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Não
2. Contexto/assunto da notícia	Estilo de vida
3. Elipse verbal na segunda oração	Sim “pesa”
4. Tipo de oração correlata	Comparativa
5. Tipo de par correlato	“menos” “que”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso indireto

Quadro 6. Critérios gramaticais do título. Este relógio pesa menos que 15 gramas

(4) Itália recebeu mais imigrantes do que a Grécia em abril⁴⁷

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Não
2. Contexto/assunto da notícia	Internacional
3. Elipse verbal na segunda oração	Sim “recebeu”
4. Tipo de oração correlata	Comparativa
5. Tipo de par correlato	“mais” “do que”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso indireto

**Quadro 7. Critérios gramaticais do título
Itália recebeu mais imigrantes do que a Grécia em abril**

(5) Eleitorado de Palmas cresce quatro vezes mais que o do Paraná⁴⁸

⁴⁷ Disponível em: http://www.jb.com.br/internacional/noticias/2016/05/13/italia-recebeu-mais-imigrantes-do-que-a-grecia-em-abril/?from_rss=None Acesso em: 17 de maio de 2016.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.rbj.com.br/geral/eleitorado-de-palmas-cresce-quatro-vezes-mais-que-o-parana-4815.html> Acesso em: 22 de maio de 2016.

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Não
2. Contexto/assunto da notícia	Política
3. Elipse verbal na segunda oração	Sim “cresce”
4. Tipo de oração correlata	Comparativa
5. Tipo de par correlato	“mais” “que”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso indireto

Quadro 8. Critérios gramaticais do título
Eleitorado de Palmas cresce quatro vezes mais que o do Paraná

(6) Gás natural está mais competitivo do que a energia elétrica⁴⁹

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Não
2. Contexto/assunto da notícia	Economia
3. Elipse verbal na segunda oração	Sim “está”
4. Tipo de oração correlata	Comparativa
5. Tipo de par correlato	“mais” “do que”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso indireto

Quadro 9. Critérios gramaticais do título
Gás natural está mais competitivo do que a energia elétrica

(7) Cientistas alertam: beber refrigerante envelhece tanto quanto fumar⁵⁰

⁴⁹ Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2016/05/gas-natural-esta-mais-competitivo-do-que-energia-eletrica.html> Acesso em: 22 de maio de 2016.

⁵⁰ Disponível em: <http://br.blastingnews.com/ciencia-saude/2016/04/cientistas-alertam-beber-refrigerante-envelhece-tanto-quanto-fumar-00878953.html> Acesso em: 17 de maio de 2016.

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Não
2. Contexto/assunto da notícia	Saúde
3. Elipse verbal na segunda oração	Não
4. Tipo de oração correlata	Comparativa
5. Tipo de par correlato	“tanto” “quanto”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso direto

Quadro 10. Critérios gramaticais do título
Cientistas alertam: beber refrigerante envelhece tanto quanto fumar

(8) Quanto mais exercício se faz, menos energia se gasta⁵¹

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Sim
2. Contexto/assunto da notícia	Ciência
3. Elipse verbal na segunda oração	Não
4. Tipo de oração correlata	Proporcional
5. Tipo de par correlato	“quanto mais” “menos”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso indireto

Quadro 11. Critérios gramaticais do título
Quanto mais exercício se faz, menos energia se gasta

(9) Quanto mais puro o ar menos crianças têm problemas pulmonares, diz estudo⁵²

⁵¹ Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/27/ciencia/1453915252_913659.html Acesso em: 22 de maio de 2016.

⁵² Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/the-new-yorktimes/2016/04/25/quanto-mais-puro-o-ar-menos-criancas-tem-problemas-pulmonares-diz-estudo.htm> Acesso em: 22 de maio de 2016.

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Sim
2. Contexto/assunto da notícia	Saúde
3. Elipse verbal na segunda oração	Elipse na primeira oração “for”
4. Tipo de oração correlata	Proporcional
5. Tipo de par correlato	“Quanto mais” “menos”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso direto

Quadro 12. Critérios gramaticais do título: “Quanto mais puro o ar menos crianças têm problemas pulmonares, diz estudo”

(10) Wi-Fi deste avião era tão assustador que voo foi atrasado⁵³

CRITÉRIOS GRAMATICAIS	
1. Mobilidade na oração correlata	Não
2. Contexto/assunto da notícia	Internacional
3. Elipse verbal na segunda oração	Não
4. Tipo de oração correlata	Consecutiva
5. Tipo de par correlato	“tão” “que”
6. Formato do título: a) discurso direto b) discurso indireto	Discurso indireto

**Quadro 13. Critérios gramaticais do título
Wi-Fi deste avião era tão assustador que voo foi atrasado**

Com base nessa categorização gramatical exposta nos quadros anteriores, pode-se notar que a correlação em títulos de jornais é mais comum como correlata comparativa, com os pares “mais do que” e “menos do que”, expressando uma relação de superioridade ou inferioridade, além de ser também frequente a elipse verbal na segunda oração.

Quanto à mobilidade, as correlatas, em 8 casos das 10, não possuem mobilidade, o que é uma característica desse fenômeno, uma vez que as orações correlatas são totalmente interdependentes tanto na forma quanto na função, apresentando menos encaixamento e mais dependência.

⁵³ Disponível em: <https://www.noticiasaminuto.com/mundo/581414/wi-fi-deste-aviao-era-tao-assustador-que-voo-foi-atrasado> Acesso em: 23 de maio de 2016.

Em relação ao contexto da notícia, observa-se um equilíbrio entre os assuntos: economia, internacional e saúde. Além disso, o formato do título é estruturado no discurso indireto.

4.2. Comparação do *corpus* com títulos de notícias sem os pares correlatos

Ao todo, foram selecionados para esta comparação mais 10 títulos de notícias dos mesmos jornais e revistas de onde foram retirados os 10 casos de correlação.

(11) Explosão de carros-bomba na Turquia deixa 11 mortos e 226 feridos⁵⁴

(12) Trabalhadores da Renault Cacia rejeitam cortes⁵⁵

(13) Agência constata retração no número de usuários de planos de saúde⁵⁶

(14) Seleção feminina de vôlei já conhece seus adversários da primeira fase⁵⁷

(15) Captação da previdência privada atinge R\$ 21,5 bi no 1º tri, diz FenaPrevi⁵⁸

(16) Irmão de homem-bomba defenderá a Bélgica na Rio 2016⁵⁹

(17) Hospital Oswaldo Cruz investe R\$ 140 milhões em nova unidade⁶⁰

⁵⁴ Disponível em: <http://www.valor.com.br/internacional/4676501/explosao-de-carros-bomba-na-turquia-deixa-11-mortos-e-226-feridos> Acesso em: 18 de agosto de 2016.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.noticiasaoiminuto.com/economia/593727/trabalhadores-da-renault-cacia-rejeitam-cortes> Acesso em: 24 de maio de 2016.

⁵⁶ Disponível em: <http://epoca.globo.com/tempo/expresso/noticia/2016/08/agencia-constata-retracao-no-numero-de-usuarios-de-planos-de-saude.html>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

⁵⁷ Disponível em: <http://br.blastingnews.com/esporte/2016/05/selecao-feminina-de-volei-ja-conhece-seus-adversarios-da-primeira-fase-00933677.html> Acesso em: 24 de maio de 2016.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/economia/20160523/captacao-previdencia-privada-atinge-215-tri-diz-fenaprevi/375904> Acesso em: 24 de maio de 2016.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.jb.com.br/olimpiada-2016/noticias/2016/05/20/irmao-de-homem-bomba-defendera-a-belgica-na-rio-2016/> Acesso em: 24 de maio de 2016.

(18) Nova Prata do Iguaçu ganha novo sistema de abastecimento de água⁶¹

(19) Uma cidade tóxica sob o Ártico⁶²

(20) Doria promete fim de pastas como as de Mulheres e Pessoas com Deficiência⁶³

É fato que o título de qualquer texto tem como objetivo geral resumir a informação que será transmitida. Além disso, ele é fundamental para “despertar” o interesse pela leitura ao leitor. Na notícia de um jornal ou revista, o título tem como principal função sintetizar dada informação, de modo que o leitor tenha interesse em ler o restante do texto para absorver mais detalhes. Por isso, a sua estrutura deve ser a mais simples possível. Assim, geralmente, em termos sintáticos, um título é formado por um período simples, conforme os exemplos (11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20), exceto aqueles formados por uma citação, como no exemplo (15).

Ao comparar os títulos com correlação e os títulos sem correlação, é nítido observar que os casos de correlação são orações compostas e repletas de relações semânticas que conferem ao contexto uma leitura de ênfase, reforço, realce, intensidade, evidência. Nesse sentido, parece que o título com correlação é “autossuficiente” na transmissão da informação, isto é, com a sua leitura, o receptor já possui uma visão e conclusão da notícia como um todo, não precisando ler o corpo do texto para colher mais informações.

Assim, deve-se destacar a grande importância da correlação no processo de transmissão de informação também na tipologia expositiva, uma vez que esse fenômeno tem sido bastante investigado em outras tipologias, especialmente na argumentativa.

⁶⁰Disponível em <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/hospital-oswaldocruz-investe-r-140-milhoes-em-nova-unidade> Acesso em: 14 de julho de 2016.

⁶¹ Disponível em: <http://www.rbj.com.br/geral/nova-prata-iguacu-ganha-novo-sistema-de-abastecimento-de-agua-4444.html> Acesso em: 17 de agosto de 2016.

⁶² Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/11/ciencia/1470923867_424650.html Acesso em: 15 de agosto de 2016.

⁶³ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/08/1804355-doria-promete-fim-de-pastas-como-as-de-mulheres-e-pessoas-com-deficiencia.shtml> Acesso em: 18 de agosto de 2016.

5. Considerações finais

De acordo com a discussão realizada e os resultados obtidos, observa-se a presença marcante e de suma importância da correlação também na tipologia expositiva, especificamente em títulos de notícias de jornais e revistas, o que confirma a hipótese diretriz deste estudo.

Na descrição gramatical que auxilia na comprovação dos casos de correlação, as orações são mais frequentes como comparativas, sem mobilidade, com conectivos “mais do que” (relação de igualdade) e “menos do que” (relação de inferioridade), com uma frequente elipse verbal na segunda oração. Em relação ao título e ao conteúdo da notícia, ele é estruturado no discurso indireto, e a correlação, apesar da variedade de assuntos, aparece mais no contexto de economia, internacional e saúde, resultados estes que não podem categorizar o fenômeno em questão como mais frequente no assunto x do que no assunto y, pois necessitam de um maior aprofundamento tanto do *corpus*, quanto das análises.

Quanto à comparação entre títulos com correlação e sem correlação, percebeu-se que os casos de correlação auxiliam na transmissão de informação de maneira mais enfática e completa, como se o título fosse a tese do texto.

Concluindo, cabe aqui frisar que esta pesquisa não pretende esgotar todas as possibilidades de descrição e análise que, eventualmente, poderão acontecer, como a ampliação do *corpus* e a investigação no desenvolvimento da notícia. Entretanto, pensa-se que este estudo contribuiu não só para a defesa de que a correlação se caracteriza como um terceiro processo de combinação de orações, como também para os estudos sintáticos-discursivos do português brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARONI, Daniela; ROSA, Ana Teresa Ratti de Oliveira; MANSUR, Rosana; BACELAR, Roberta Baldo. O gênero textual notícia: do jornal impresso ao online. *9º Encontro Nacional de História da Mídia*, UFOP – Ouro Preto, MG, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1987.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BOLINGER, Dwight Le Merton. *The Form of Language*. Londres: Longman, 1977.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 13. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1973.

CHEDIAK, Antônio José. (Org.). *Nomenclatura gramatical brasileira e sua elaboração*. [Rio de Janeiro]: CADES, 1960.

COSTA, Rodriana Dias Coelho. *Um mapeamento da função sujeito numa perspectiva tipológico-gramatical*. 2014. Dissertação (de Mestrado). – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. 12. ed., Rio de Janeiro: FAE, 1990.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. [5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008].

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ: DP&A, 2003.

DIK, Simon Cornelis. *Functional Grammar*. Dordrecht-Holland/ Cinnaminson: Foris Publications, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in the function of language*. London: Edward Arnold, 1973.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. Grammaticalization across clause. In: ____; _____. *Grammaticalization*. Cambridge: CUP, 1993.

KATO, Mary Aizawa. Formas de funcionalismo na sintaxe. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, vol. 14, 1998.

KURY, Adriano da Gama. *Pequena gramática para a explicação da nova nomenclatura gramatical*. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

_____. *Novas lições de análise sintática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LANGACKER, Ronald Wayne. *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

LEHMANN, Christian. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, John; THOMPSON, Sandra Annear. (Orgs.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1988.

_____. Latin subordination in typological perspective. In: CALBOLI, Gualtiero. (Org.). *Subordination and other Topics in Latin: Proceedings of the Third Colloquium on Latin Linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 1989.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. Porto Alegre: Globo, 2002.

LUSTOSA, Elcias. *O texto da notícia*. Brasília: UnB, 1986.

MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin; THOMPSON, Sandra Annear. The structure of discourse and subordination. In: HAIMAN, John; THOMPSON, Sandra Annear. (Orgs.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1988, p. 275-329.

MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

MODESTO, Artaxerxes Tiago Tácito. Abordagens funcionalistas. *Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, ano 3, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/Abordagens.pdf>>.

MÓDOLO, Marcelo. *Correlação: estruturalismo versus funcionalismo*. Disponível em: <<http://files.professorivo.webnode.pt/200000023-7f15a800ef/correla%C3%A7%C3%A3o%20-%20estruturalismo%20x%20funcionalismo.pdf>>

_____. *Gramaticalização das conjunções correlativas no português*. 2004. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. As construções correlatas. In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática do português culto falado no Brasil*. vol. 2. São Paulo: Unicamp, 2008.

NEY, João Luiz. *Guia de análise sintática*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. *ALFA*, n, 38, p. 109-127, 1994. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959/3634>>.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.

OITICICA, José. *Manual de análise léxica e sintática*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1942.

_____. *Teoria da Correlação*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1952.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; VOTRE, Sebastião Josué. A trajetória das concepções de discurso e de gramática na perspectiva funcionalista. *Matraga*, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 24, p. 97-114, jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pglettras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a04.pdf>>.

RAMOS, José Nabantino. *Dicionário Enciclopédico*. São Paulo: Ibrasa, 1970.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

RODRIGUES, Violeta Virginia. *Construções comparativas: estruturas oracionais?* 2001.Tese (doutorado em língua portuguesa). – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Correlação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo, Contexto, 2007.

_____. Em foco a correlação. *Revista Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, vol. 16, 2014. Disponível em:

<<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/338>>. Acesso em: 28-05-2016.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. *Teoria da correlação revisitada*. In: SENE-FIL: Rio de Janeiro, v. 9, 2007.

_____. *Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional*. 2012. Tese (Doutorado). – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

_____; RODRIGUES, Violeta Virgínia. Correlação na perspectiva funcional. In: RODRIGUES, Violeta Virginia. (Org.). *Articulação de orações: pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad.: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2011.

AS ORAÇÕES INTERROGATIVAS INDIRETAS EM FÁBULAS DE FEDRO

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (ABRAFIL, UERJ)

marciomoitinha@hotmail.com

Paulo Fernando Moreira Pinheiro (SS-SP)

RESUMO

O presente minicurso tem três escopos: 1) definir as orações interrogativas indiretas e diretas das gramáticas latinas; 2) discutir essas construções sintáticas da língua latina, que aparecem com certa frequência em fábulas de Fedro, mormente, as interrogativas indiretas; 3) enfim, baseando-nos, nos exemplos selecionados, propomos traduzir *ad litteram* as fábulas e tecer comentários linguísticos e estilísticos pertinentes ao assunto supracitado. Cabe ressaltar que ao realizarmos a tradução de fábulas desse autor para o vernáculo nos deparamos em vários momentos com essa construção sintática e julgamos conveniente realizar o presente estudo, no sentido de divulgar, não só, o assunto muito presente em concursos de latim, como também, no sentido de focalizar a moral atemporal e didática de Fedro aos interessados e aos amantes dos estudos clássicos.

Palavras-chave: Oração interrogativa. Interrogação.
Interrogação indireta. Interrogação direta. Fábula. Fedro.

O presente minicurso tem três escopos: 1º.) definir as orações interrogativas indiretas e diretas das gramáticas latinas; 2º.) discutir essas construções sintáticas da língua latina, que aparecem com certa frequência em fábulas de Fedro, mormente, as interrogativas indiretas; 3º.) enfim, baseando-nos, nos exemplos selecionados, propomos traduzir *ad litteram* as fábulas e tecer comentários linguísticos e estilísticos pertinentes ao assunto supracitado.

In primo loco, destacamos as quatro características da interrogação indireta, em latim:

1) Inicia-se com letra minúscula e acaba sem ponto de interrogação ao passo que a interrogação direta aparece com letra maiúscula e se finaliza com o ponto de interrogação, como podemos atestar no seguinte exemplo:

“Quem és?” (interrogação direta). Agora, se eu disser: “Sei quem és.” Contém uma interrogação indireta que, em latim, se configura da seguinte forma: *Scio quis sis*;

2) A interrogação indireta também depende de um verbo que introduz a oração principal. Esta oração ocorre geralmente com verbos que significam “saber”, “dizer”, “pensar”, “rogar”, “perguntar”, “inquirir”, “interrogar”, “procurar ver (averiguar)”.

3) Outro ponto relevante diz respeito ao tempo verbal da oração interrogativa indireta, que fica sempre no subjuntivo; por sua vez, no vernáculo é traduzida para o modo indicativo;

4) A interrogação indireta, também, tem alguns elementos introdutores que podem ser um pronome interrogativo, uma partícula ou um advérbio interrogativo, como veremos a seguir:

Vejamos outros exemplos:

Nescio **an vivam** = nem sabes **se vivo**.

Nescio **quid agam**= não sei **o que faço** (o que fazer).

Em Fedro, encontramos a seguinte passagem:

Formica et musca contendebant acriter quae maior esset

A formiga e a mosca contendiam⁶⁴ acicamente⁶⁵ (para saber)⁶⁶ **quem era maior**.

(*Formica et Musca* – Fedro)

Analisemos e apreciemos outros fragmentos selecionados, abaixo:

Quaero cur uenias.

(Pergunto **por que vens**).

Quaero quid legas.

(Pergunto **o que lês**.)

Rogo utrum libertatem an pecuniam malis.

(**Rogo acaso queres** liberdade ou pecúnia.)

⁶⁴ = Provocavam briga, discutiam.

⁶⁵ = Acerbamente, de maneira grosseira, portanto, trata-se de uma metáfora.

⁶⁶ Como podemos perceber, no exemplo selecionado, o verbo do qual depende a interrogação indireta pode estar oculto. Eis mais um exemplo do que acabamos de afirmar: *Possintne beati esse tyranni* = podem os tiranos ser felizes. Há um verbo oculto da oração principal que pode ser o *inquiritur* ou *rogatur*= inquire-se, indaga-se, pergunta-se, roga-se, ou podemos intuir o *scire volumus* = queremos saber. Chegamos a esta conclusão, visto que o verbo *possint* está no subjuntivo sem a presença de um ponto de interrogação, destarte, se configura uma interrogação indireta.

Rogaui quid fecisset puer.
(Roguei o que o jovem **tinha** feito.)

Observações: Os principais elementos introdutórios da interrogação indireta são os citados a seguir: *quis* (quem) *quid* (o quê, que coisa) *cur* (por que ...) *quo* (para onde), *an*⁶⁷ (se), *qualis* (qual), *quantus* (quanto, quão grande), *quot* (quantos), *ecquis* (há alguém que, acaso alguém, -ne (se), *num*⁶⁸ (acaso, por ventura, se), *uter* (qual dos dois), *utrum ... an*⁶⁹ (acaso/se ... ou), *ne ... an*⁷⁰ (se ... ou), *nonne*⁷¹ (por acaso não, por ventura não).

Apreciemos, agora, apenas passagens selecionadas da interrogação indireta, em fábulas de Fedro, com as suas respectivas traduções:

1) (...) **Interrogata ab alia cur hoc diceret,**
de principatu cum illi certarent gregis
Longeque ab ipsis degerent uitam boues.
(*Ranae metuentes taurorum proelia*)

(...) **Interrogada** por outra **por que dizia** isto,
quando aqueles competiam sobre a chefia do rebanho,
e os bois passavam a vida longe delas próprias.
(As rãs temendo as brigas dos touros)

2) *Vipera venit in officinam fabri. Haec, cum temptaret*
si esset qua res cibi, momordit limam.
(*Vipera et Lima*)

⁶⁷ *An* é uma partícula interrogativa, usada nas interrogativas indiretas, depois de vocábulos que designam dúvida ou ignorância.

⁶⁸ Neste caso, emprega-se esta partícula com sentido negativo meramente enfático, ela é atestada em interrogações, que dão maior força à negação. Ex.: *Num facti piget?* (Por ventura está arrependido do fato, isto é do que fez?)

⁶⁹ Destacamos nas indiretas duplas a seguinte passagem: *Philosophi disputabant utrum plures essent dii an unus*. (Os filósofos disputavam se havia muitos deuses ou um só). Em *Ars Latina*, da Editora Vozes (Edição reformulada e atualizada pelos eminentes docentes da UERJ, prof. Dr. Amós Coêlho da Silva e prof. Dr. Airto Celoin Montagner), vale lembrar que essas indiretas duplas são configuradas pelos autores da obra supracitada, como interrogações oracionais disjuntivas subordinadas. (Cf. p. 147 da edição de 2012).

⁷⁰ Expressão *ne ... an* usada frequentemente na interrogação dupla como: *Quaero verumne an falsum sit*. (Pergunto se é verdade ou mendácia) ou *Ramamne venio, an hic maneo*. (Vou a Roma ou permaneço aqui.)

⁷¹ Espera-se resposta afirmativa. *Mus nonne similis vesperugini?* (Por acaso o rato não é semelhante ao morcego?) ou *nonne uir mulieres cupit?* (Por acaso o varão não deseja as mulheres?)

A víbora veio à oficina do ferreiro. Esta, como **tentasse averiguar se havia algum⁷² alimento**, mordeu a lima.
(A Víbora e a Lima)

3) *Inops, potentem dum vult imitari, perit.
In prato quondam rana conspexit bovem
et tacta invidia tantae magnitudinis
rugosam inflavit pellem: tum natos suos
interrogavit **an boue esset latior**.
Illi negarunt. Rursus intendit cutem
maiore nisu, et simili quaesivit modo,
quis maior esset.
(Rana rupta et Bos)*

O fraco, enquanto quer imitar o potente, perece.
No prado, um certo dia, a rã avistou o boi
e tocada pela inveja de tanta magnitude
inflou a pele rugosa: então aos seus nascidos,
interrogou **se estava mais lata do que o boi**.
Aqueles negaram. Novamente estendeu a pele
com maior esforço e questionou de modo semelhante,
quem era maior.
(A rã arrebitada e o Boi)

4) *Quum vix intrare posset ad praeseptia,
monstrabat vitulus **quo** se pacto **flecteret**.
(Taurus et Vitulus)*

Quando dificilmente pudesse entrar ao presépio,
o vitelo mostrava **de que modo⁷³ se fletisse**.
(O Touro e o Vitelo)

5) *Barbam capellae cum impetrasset ab Iove,
hirci maerentes indignari coeperunt, **quod** dignitatem feminae **aequas-**
sent suam
(Capellae et Hirci)*

Como as cabras tivessem impetrado a barba de Júpiter,
os hircos entristecendo-se começaram a indignar-se,
por que as fêmeas **equalizaram** a sua dignidade.
(As Cabras e os Hircos)

⁷² Tradução literal: “alguma coisa de alimento”. (Encontra-se um gen. partitivo nesta passagem).

⁷³ *Quo pacto* (de que modo) Trata-se de uma expressão!

6) *O suavis anima! Quam rem te dicam bonam antehac fuisse,
tales quum sint reliquiae!*

*Hoc qui pertineat, dicet **qui me noverit.***

(Anus ad amphoram)

Ó suave alma! Direi, quão boa coisa, que tu terias sido antes,
tais sejam como relíquias!

A respeito de quem isto concerne, dirá **quem tiver-me conhecido.**

(A anciã à ânfora)

Podemos atestar que, em todas as fábulas de Fedro, há uma moral, isto é, configura-se um ensinamento, que o poeta quer repassar aos seus leitores, de modo que não podemos deixar de comentar, também, neste minicurso, os ensinamentos de cada fábula selecionada por nós, portanto, analisemo-las: a) em *Ranae metuentes taurorum proelia*, as parvas rãs não podem aproximar-se dos touros, caso contrário, são pisoteadas, encanando desse modo a morte prematura.

No final da fábula nos deparamos com alguns touros, expulsos do rebanho, que vão até ao pântano, com furor e por vingança insana esmagam as cabeças das rãs indefesas. Moral da fábula: é preciso respeitar e fugir dos mais fortes para que os indefesos e fracos não sofram as consequências ímprobos dos furiosos e vingadores.

Na seguinte, *Vipera et Lima*, a fábula nos informa que a cobra com dente ímprobo tem desejo de morder e de comer algo, que também é capaz de morder, aqui, simbolizado pela própria lima. Assim, diz à estúpida víbora a lima: “– também possuo dente e sou capaz de corroer todo ferro”; a víbora esfaimada, como não encontrou algum alimento, morde a lima para não passar na oficina do ferreiro sem experimentar algo.

A fábula supracitada deve ter provocado reflexões a respeito de uma sociedade romana estúpida, hipócrita, desonesta e sobretudo mordaz, em oposição ao homem honesto, virtuoso e honrado de Roma, na época de Fedro.

Em *Rana rupta et Bos*, depara-se com a magnitude do boi uma rã invejosa, não satisfeita com a sua natureza, quis igualar-se ao boi, inflando-se cada vez mais, até morrer despedaçada, diante de seus filhos. Moral: nem sempre podemos ser iguais aos outros porque cada qual tem a sua natureza e precisamos respeitá-la.

Em *Taurus et Vitulus*, o jovem animal quis ensinar ao prisco touro a maneira certa de chegar ao presépio e foi veementemente criticado para

que não emendasse o mais douto, evitando assim ímprobos consequências no porvir.

Em “As Cabras e os Bodes” (*Capellae et Hirci*), Fedro trabalha com a questão dos hábitos e das virtudes, isto é, os hábitos até podem ser os mesmos, mas as virtudes devem ser ímpares, dignas de louvor. As cabras tomaram a barba de Júpiter, despertando muito inveja nos bodes, como pudemos atestar na tradução, selecionada, anteriormente.

Por fim, destacamos a derradeira fábula: “A Anciã à Ânfora” (*Anus ad amphoram*). Nesta, Fedro focaliza uma idosa que avistou uma ânfora ainda com borra de vinho ao fundo do vaso de barro, ao longe, sentia-se o odor. Bem perto da ânfora, a anciã aspirou esse suave odor do vinho às narinas e logo teceu encômios à ânfora, comparando-a a uma relíquia. A moral desta fábula nos ensina que até os vestígios de coisa boa nos deleitam.

Cabe ressaltar que ao realizarmos a tradução de algumas fábulas de Fedro para o vernáculo nos deparamos em vários momentos com essa frequente construção sintática: a interrogação indireta.

Enfim, julgamos conveniente realizar o presente estudo das interrogações indiretas em fábulas de Fedro, no sentido de divulgar, não só, o assunto muito presente em concursos de latim, como também, no sentido de focalizar a moral atemporal e didática do poeta aos interessados e aos amantes dos estudos clássicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. Edição atualizada. São Paulo: Saraiva, 2011.

BERGE, Damião. *Ars latina*. Curso prático da língua latina. Edição reformulada e atualizada por Amós Coêlho da Silva e por Airto Ceolin Montagner. Petrópolis: Vozes, 2012.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

FREITAS, Horário Rolim de. *A obra de Olmar Guterres da Silveira*. Sua Contribuição aos estudos das línguas portuguesa e latina. Rio de Janeiro. Metáfora, 1996.

GRIMAL, Pierre *et alii*. *Gramática latina*. Tradução e adaptação de Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: T.A. Queiroz/Universidade de São Paulo, 1986.

KIMIKO, Mary. *Apostila de língua latina III*. Rio de Janeiro: Faculdade Eclesiástica de Filosofia João Paulo II. Seminário São José do Rio de Janeiro.

PASTORINO. *Latim para os alunos*. Série Complementar. Rio de Janeiro: Jozon, 1963.

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Nova gramática aplicada da língua portuguesa*. A construção de sentidos de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Metáfora, 2013.

TANNUS, Carlos *et alii*. *O latim e suas estruturas*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1992.

AS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS NOS FÓRUMS VIRTUAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Rosilani Balthazar da Silva (UENF)

rosilanibalta@hotmail.com

Samara Moço Azevedo (UENF)

samara.moco@gmail.com

Thaíse dos Santos Soares Siqueira (UENF)

thaisesoares_0@hotmail.com

Rozana Quintanilha Gomes Souza (IFF/UENF)

rozanaquintanilha@globo.com

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

RESUMO

Com o avanço e a expansão do uso das novas tecnologias na sociedade contemporânea, temos acompanhado um movimento crescente em torno da educação a distância que vem conquistando um espaço amplo e rico de possibilidades, sobretudo pela sua natureza interativa nos ambientes virtuais de aprendizagem. As interações ocorridas na plataforma entre docentes e discentes, principais atores do processo de ensino-aprendizagem, são analisadas neste trabalho sob a ótica da Sociolinguística Educacional, que defende a necessidade de se considerar as variações linguísticas da língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, este estudo tem por objetivo discutir as interações verbais que acontecem na plataforma e analisar os falares dos indivíduos que interagem no espaço educativo da plataforma *moodle* do curso de Pedagogia a distância UENF/CEDERJ. Para isso, selecionamos o ambiente virtual fórum, que é o local onde ocorrem discussões sobre determinados temas. Buscamos como suporte teórico as concepções de alguns autores, como Marcos Bagno (2008), Maria Luiza Belloni (2015) entre outros, que embasaram o presente artigo.

Palavras-chave: Educação a distância. Variações linguísticas. Interações virtuais.

1. Introdução

As variações linguísticas se fazem presentes em diversas modalidades de ensino, e na educação a distância não é diferente, sobretudo, nos ambientes virtuais de aprendizagem. As interações ocorridas na plataforma digital entre docentes e discentes acontecem principalmente através da linguagem escrita que registra a variedade linguística empregada nestas interações.

A educação a distância tem por finalidade promover o acesso e a permanência em cursos de formação profissional para todas as pessoas

que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de ampliar seus estudos.

A partir da inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos educacionais, potencializou-se a educação a distância (EaD) como modalidade de ensino-aprendizagem, tornando-a mais atrativa, dinâmica e participativa, contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e reflexivos, expandindo as oportunidades educacionais e a construção do conhecimento.

Na educação a distância, a interação é propiciada por múltiplas ferramentas virtuais com recursos interacionais, como fóruns, *chats*, videotutoria, *e-mails*, entre outras, cuja utilização se dá para tirar dúvidas, promover debates de assuntos das disciplinas, questionar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre estas ferramentas, o fórum se destaca por ser o recurso interativo mais empregado na interação da educação a distância, mediada pelas novas tecnologias da comunicação e interação. Entretanto, uma questão que instiga e preocupa é a baixa participação dos alunos nas discussões propostas por esta ferramenta interativa, sobretudo àqueles alunos que residem nos locais mais afastados dos grandes centros urbanos.

Deste modo, considerando que os espaços virtuais de interação funcionam como a sala de aula da educação a distância, esse artigo se propõe a discutir as interações verbais que acontecem na plataforma, a partir da discussão propiciada no fórum temático “Avaliação externa e gestão democrática da escola”, da disciplina Gestão II do curso de licenciatura em pedagogia UENF/CEDERJ.

Observou-se durante o período em que o fórum ficou aberto que os alunos do polo de São Francisco do Itabapoana pouco participavam das interações, postando seus comentários no fórum. Tal acontecimento nos provocou uma inquietação e nos motivou a realizar esse estudo.

Portanto, a discussão aqui proposta parte da hipótese de que o fórum de discussão por ser desenvolvido em um ambiente mais monitorado, cuja participação tende a usar uma linguagem mais formal e próxima do falar característico dos centros urbanos, muitos alunos que residem nas localidades interioranas, como os estudantes do município de São Francisco do Itabapoana, *corpus* deste trabalho, sentem-se inibidos em participar e os que participam acabam por desconsiderar os falares característicos da sua região em razão das exigências quanto ao uso da norma

padrão da língua para participar desta ferramenta que propicia a aprendizagem colaborativa.

2. A EaD e as interações nos ambientes virtuais de aprendizagem

A educação a distância já existe no Brasil desde os anos de 1900. Inicialmente, através dos cursos por correspondência, utilizava-se o material impresso, posteriormente, os recursos radiofônicos e televisivos possibilitaram os telecursos com aulas expositivas através das fitas de vídeo, por exemplo, predominando a comunicação síncrona. Mais recentemente, a partir dos avanços tecnológicos patrocinados pela internet, redimensionou-se a educação a distância facilitando o acesso a educação, principalmente para a população adulta que devido às características desta modalidade de ensino, conseguem conciliar o estudo com outras ocupações. (FERNANDES *et al.* 2010).

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 define a educação a distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) a educação a distância tornou-se uma modalidade regular do ensino. Regulada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; pelo Decreto nº 5.773, de maio de 2006; pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 e pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, tem possibilitado a elevação da oferta de vagas para atender as demandas sociais da educação.

Os cursos de graduação na modalidade educação a distância, foco de análise deste estudo, é uma realidade das sociedades contemporâneas. No Brasil, atualmente esses cursos estão vinculados ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por instituições de ensino superior estaduais e federais, que disponibilizam esses cursos através de tutorias presenciais e a distância, tendo como suporte a plataforma de aprendizagem *moodle*.

A plataforma *moodle* é um sistema de gestão do processo de ensino e aprendizagem a distância baseada em *software* livre. Com relação a seus recursos, apresenta ferramentas padrões que são divididas em: conte-

údos instrucionais através dos materiais e atividades, ferramentas de interação como os *chats* e fóruns de discussão, e as ferramentas de avaliação, cuja utilização acontece através dos exercícios, questionários e avaliação do curso. (SABBATINI, 2010)

Para compor essa pesquisa, foi analisada as falas entre o professor-coordenador da disciplina, tutor a distância e alunos registradas no fórum temático proposto como um momento de aprendizagem, a partir da interação entre esses sujeitos.

Desta forma, as ferramentas de interação disponibilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagens da plataforma *moodle* são fundamentais para fomentar a troca de saber, para o diálogo na nova sala de aula e para a construção do conhecimento de modo compartilhado e colaborativo. O uso desses instrumentos interativos é essencial no processo de ensino e aprendizagem no ambiente *online* da educação a distância.

O conceito de interação é entendido por Maria Luiza Belloni (2015, p. 58) como “a ação recíproca entre duas ou mais pessoas em que ocorre intersubjetividade”. Portanto, é o momento de socialização entre professores e alunos que compartilham o conhecimento de forma colaborativa. Neste processo de interação, são imprescindíveis as ações de intervenções do tutor para o contínuo movimento de construção/reconstrução do conhecimento, visto que ele viabiliza a articulação com os alunos em torno do ambiente virtual de aprendizagem, cooperando para o desempenho dos mesmos ao longo do curso.

Deste modo, o grande desafio enfrentado na educação a distância, que tem como característica a distância geográfica entre alunos e professores, é “aproximá-los” para trocar experiências, interagir e se apropriarem dos conhecimentos através do espaço virtual. Quando os estudantes são levados a interagir no AVA, por meio da intervenção do coordenador e do tutor que numa postura de orientador e motivador englobam os alunos na atividade a ser realizada, qualquer tarefa disposta no ambiente se torna mais fácil e mais interessante, seja em grupo ou mesmo individual.

3. O fórum temático em EaD

Dentre as ferramentas do processo de interação entre professores e alunos da educação a distância, o fórum temático se destaca como a ferramenta mais utilizada, seja como um espaço de apresentações dos participantes ou para discutir sobre um tema pré-determinado pelo profes-

sor/tutor no intuito de promover uma aprendizagem dialógica e colaborativa.

Para Faria (2002),

O fórum é um espaço de discussão assíncrono, via ‘Web’, no qual pode-se criar tópicos, para debate diferenciado, em cada disciplina/módulo e outras subdivisões – gerais ou específicas – que se queira. A relevância pedagógica do fórum é a de ser um espaço sempre aberto a trocas, para enviar e receber comunicações, em qualquer dia e horário, com possibilidade de comparar as opiniões emitidas, relê-las e acrescentar novos posicionamentos, e, inclusive, armazenar/anexar documentos do Word, PowerPoint ou outros. Fórum é o lugar para fomentar debates, aprofundar ideias, lançando questões ou respondendo, estimulando a participação e o retorno dos alunos, ficando registradas nominalmente, datadas e visíveis, as contribuições de todos os participantes cadastrados. (FARIA, 2002, p. 134-135)

Trata-se, portanto, de uma ferramenta que possui uma interface rica de possibilidades pedagógicas que tem como objetivo proporcionar uma efetiva interação entre professor/tutor e alunos.

De acordo com Elizabeth Vargues Souza (2010), o fórum educacional é a “sala de aula por excelência” na educação a distância, é o ambiente onde a comunicação é assíncrona na maioria das vezes, permitindo aos participantes interagir em momentos diferenciados. Geralmente, em um fórum eletrônico com função educacional, a forma de construção do conhecimento se dá, predominantemente, através da escrita, onde as participações são monitoradas por um professor/tutor que tende a interagir com os alunos.

Além disso, outra característica determinante no fórum de discussão na educação a distância que o diferencia das interações face a face é a possibilidade dos participantes acompanharem todas as postagens anteriores a sua participação. Tal fato facilita a reflexão dos comentários postados e possibilita participações mais aprofundadas, já que permite voltar no tempo e promover a troca de experiências mesmo que em momentos diferentes, pois os registros estão sempre disponíveis e podem ser acessados a qualquer momento. (SOUZA, 2010)

Enfatizando as particularidades do fórum educacional nos ambientes virtuais de aprendizagem, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Adail Sebastião Rodrigues (2004) ressaltam:

O caráter recorrente das informações ali apresentadas tipifica o gênero discursivo fórum on-line de discussão como um ambiente virtual em que seus interlocutores têm acesso irrestrito, a qualquer momento, às informações anteriores o que lhes faculta meios de reflexão e ulterior comentários acerca dos

tópicos discursivos que ali se desenrolam. (PAIVA & RODRIGUES, 2004, p. 172)

A relação dialógica dos fóruns ganha destaque na fala destes autores, pois esta característica perpassa os diversos discursos produzidos pelos participantes, que juntos formam uma comunidade com o objetivo de se discutir um tema, podendo chegar a uma conclusão a partir da participação dos envolvidos.

4. A questão da variação linguística no fórum educacional em EaD

A linguagem é inerente ao ser humano e como tal é a forma mais eficiente de expressão e comunicação. Sendo assim, a língua varia de acordo com as necessidades de uso do falante, da sua localização geográfica, da sua posição social e econômica.

Em uma sociedade letrada, a língua é essencial para a transmissão e consolidação do conhecimento, de culturas, de pensamentos, entre outros. De acordo com Ferdinand de Saussure (*apud* MUSSALIM & BENTES, 2001) a língua é um fato social, pois é adquirida no convívio social do indivíduo com o outro.

Se levarmos em consideração os estudos da Sociolinguística, onde a língua é apresentada como uma instituição social e como tal não pode ser entendida a parte do seu contexto real de uso, da cultura em que se insere e da história que a precede, torna-se ainda mais inviável a não valorização e a não aceitação das linguagens trazidas pelos alunos.

Nesse sentido, ressalta-se que não se pode considerar a língua como algo acabado e imutável, uma vez que ela é construída pelo falante para o uso do falante. Sendo assim, ela irá se transformando de acordo com as necessidades de uso deste. No entanto, ainda há muitos preconceitos em relação àqueles que não correspondem à norma padrão da língua. Por vezes, muitos indivíduos acabam sendo “excluídos” socialmente por uma elite que julga os diferentes falares, tais como as variações linguísticas como uma linguagem desprezível.

Tendo em vista que a língua possui variações, é inegável o seu caráter heterogêneo. Segundo Marcos Bagno (2007, p. 36), a língua “é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado (...) a língua é um processo, um fazer permanente e nunca concluído”.

A língua é uma ferramenta poderosa para quem a utiliza. Pode-se dizer então que ao enaltecer somente a norma padrão socialmente reconhecida, desconsiderando suas variações, consequentemente exclui-se o falante que não se enquadra no uso “correto” da língua.

Tendo em vista que a instituição de ensino é o local onde as normas cultas são extremamente valorizadas, torna-se inegável que os alunos que não correspondem às expectativas linguísticas não se sintam representados nesta instituição, o que por consequência intimida os alunos a se expressarem durante as atividades.

Na educação a distância não é diferente. No ambiente virtual de aprendizagem, assim como no espaço físico da escola, as variações linguísticas dos alunos não são valorizadas. Na educação a distância, isso torna-se nítido nos fóruns, pois apesar de ser um espaço de interação para os alunos, essa interação não acontece de maneira efetiva.

Através das variações linguísticas os indivíduos podem se expressar de diversas formas, em diferentes contextos sociais, enriquecendo a pluralidade cultural do país. No Brasil, a língua portuguesa apresenta diferentes estilos e variações que são frutos das riquezas e heranças culturais que representam a identidade do povo brasileiro. Portanto, não se pode viver a utopia do monolinguismo, pois conforme nos lembra Marcos Bagno (2008, p. 27), o Brasil é um lugar onde “(...) são faladas mais de dezenas de línguas diferentes”, com influências dos povos indígenas, europeus e asiáticos.

De acordo com Fernanda Mussalin e Anna Christina Bentes (2001), as variedades linguísticas podem ser entendidas a partir das variações geográficas e das variações sociais. Nessa perspectiva, os autores afirmam que:

A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas. A variação social ou diastrática, por sua vez, relaciona-se a um conjunto de fatores e que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. (MUSSALIN & BENTES, 2001, p. 34)

Assim, diferenças entre os falantes das regiões brasileiras, classes sociais, idade, sexo, situação ou contexto social e local onde reside, são determinantes para se entender que a variação linguística é um fenômeno natural que ocorre em nosso cotidiano linguístico.

Em se tratando da linguagem no fórum educacional da educação a distância, percebe-se que sua importância é fundamental para que haja a interação e a construção do conhecimento. Entretanto, com relação à variação linguística percebe-se que existe certo preconceito sobre os variados usos sociais da linguagem como as variações linguísticas considerando-as como “erros de português”.

É certo que se trata de um ambiente acadêmico, com uma linguagem mais cuidadosa, ainda que seja no ambiente virtual. No entanto, essa aparente exigência pela ausência de marcas típicas nas interações dos falantes que residem nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, por exemplo, pode ocasionar na baixa participação dos alunos, por se sentirem constrangidos e inibidos a utilizarem apenas a linguagem “cult”.

Além disso, nos ambientes virtuais existe a necessidade de pôr em prática estratégias que ajudem a diminuir o distanciamento entre os participantes, sobretudo em um fórum educacional, onde se deve transmitir através da linguagem escrita a entonação, os gestos e a sonoridade da língua falada para tornar a comunicação mais dinâmica e interativa, a fim de evitar a mera postagem impessoal que comumente ocorre nos fóruns. Quando se inibe o uso das variações linguísticas assim como as marcas de oralidade, promover uma participação espontânea torna-se cada vez mais difícil.

Nesse sentido, Ana Lygia Cunha (2006, p. 7) assegura que “muitos alunos que visitam os fóruns em funcionamento nos cursos de que fazem parte não postam mensagens e alegam que agem assim por se sentirem inibidos, considerando que o texto estará disponível a professores e alunos”. Em sua pesquisa, a autora revela que a baixa participação e o pouco estímulo dos alunos em participar da construção do conhecimento de modo colaborativo se dão em razão de se sentirem inseguros linguisticamente. Com isso, a aprendizagem pode ser prejudicada em função de se priorizar a norma padrão da língua.

No fórum da análise em questão percebe-se uma baixa interação entre os participantes. O professor da disciplina Gestão II propôs o fórum com o tema “Avaliação externa e gestão democrática da escola”, e em resposta a sua colocação houve as participações do tutor a distância da respectiva disciplina e dos alunos do polo de São Francisco do Itabapoana, como pode ser observado nos segmentos abaixo.

Exemplo 1: Postagem inicial do professor

As avaliações externas do desempenho escolar são necessárias? De que forma a avaliação externa pode contribuir com a gestão democrática da escola?

É possível perceber que o professor não faz uso de estratégias interacionais e utiliza uma linguagem comunicativa predominantemente formal. Trata-se de uma comunicação direta, sem incluir uma saudação inicial e final. Desse modo é de se esperar que os alunos que se dispuserem a participar interajam conforme o professor iniciou, com predominância no uso da linguagem formal. Por outro lado, os alunos podem se sentir inibidos em expor sua colocação por não dominar a língua “cultura”. Ao longo do fórum esta foi a única participação do professor. Toda a mediação foi realizada pelo tutor da disciplina.

Exemplo 2: Postagem do aluno

A presença das avaliações externas ganhou proeminência após o desdobramento do Saeb em 2005. As avaliações externas aprofundaram a discussão de procedimentos estatísticos e educométricos, ressaltando a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultado.

Considerando-se, então, o potencial que as avaliações externas têm para as políticas educacionais, com suas reverberações na gestão educacional e na elevação da aprendizagem, foi desenvolvida a pesquisa nacional “bons resultados no índice de Desenvolvimento da Educação Básica: estudo exploratório de fatores explicativos.

O que se nota nesta postagem é que o aluno se limitou a reproduzir o material, certamente, pesquisado na internet ou no próprio material didático e lançou ao fórum sem se dirigir ao professor. Provavelmente, o aluno não percebeu a proposta de interação da atividade, até porque não houve estímulo do professor incentivando a participação dos alunos. Sendo assim, é deixada de lado a possibilidade interativa que a ferramenta fórum pode proporcionar e torna-se um veículo de transmissão de conteúdos.

Exemplo 3: Postagem do tutor

Olá, alunos, boa tarde,

Venho pedir a participação de todos no fórum. É fundamental a troca de ideias. Gostaria de fomentar o debate com a seguinte questão: Algumas pessoas acham que a avaliação externa é ruim, pois ela pode ser feita por pessoas que não conhecem a realidade da escola. O que vocês acham sobre isso? E o que a gestão escolar pode fazer para resolver essa questão?

Na postagem do tutor, pode-se notar a utilização de uma linguagem interativa, possivelmente buscando uma aproximação maior com os

alunos, semelhante ao que acontece na sala de aula presencial. Desse modo, o aluno fica mais à vontade para interagir e postar sua colaboração de maneira mais espontânea, pois se percebe o uso de estratégias interacionais e de saudação inicial. Tais estratégias contribuem para que o fórum seja mais dialógico.

Exemplo 4: Postagem do aluno

Boa tarde,

pressupõe-se que os profissionais selecionados para exercer a avaliação tenham competência técnica suficiente para se aprofundar em meio a comunidade escolar a ser avaliada justamente com a finalidade de realizar o levantamento de perfil. E assim poder proceder uma avaliação considerando a realidade de cada local estudado.

Cabendo à gestão escolar, colaborar fornecendo dados e informações precisas para corroborar com o estudo.

Percebemos agora que o aluno se dirige aos participantes do fórum, mesmo que tenha utilizado apenas uma saudação inicial. Notamos que o modo de interagir do tutor surtiu um efeito positivo, elevando o nível de interação dos participantes.

Entretanto, ao longo de todo o fórum, que teve o prazo de uma semana, das poucas participações dos alunos, nenhuma se utilizou de variações linguísticas ou marcas de oralidade. Fato que comprova nossa hipótese e reforça o indício de que, na educação a distância, o fórum pode estar sendo utilizado de maneira um pouco superficial, sobretudo com relação aos aspectos da linguagem que são aceitos ou evitados. Deste modo, ressalta-se a necessidade de novas ações no sentido de tornar essa ferramenta propiciadora da aprendizagem colaborativa, aproximar os alunos, deixá-los à vontade para expor suas opiniões e dinamizar as interações, objetivos a que se propõe o fórum educacional na educação a distância.

5. Conclusão

Apesar de a educação a distância ter sido pensada para a expansão/democratização do ensino, percebe-se que a educação de um modo geral ainda continua a privilegiar a cultura e a língua convencionada correta pelas classes dominantes. Por isso, pode-se observar que o que tem ocorrido é uma democratização sem democracia, ou seja, uma inclusão excludente, pois a partir do momento que o aluno ingressa em uma insti-

tuição de ensino presencial ou a distância e sua identidade, cultura e língua não são levadas em consideração nem reconhecidas, esse aluno está sendo discretamente excluído do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, apesar de muitos avanços, a educação ainda encontra dificuldades em se sintonizar com os seus protagonistas e principalmente em considerar os variados falares. Isso se dá ao caráter silenciador e opressor da sociedade, onde a fala que era valorizada pela educação na Grécia e na Roma por meio da oratória, é retirada do currículo como meio de manter a ordem social. Segundo Gadotti, Freire e Guimarães (2015),

Se a fala foi tirada do currículo é porque falar, numa sociedade silenciosa como é a sociedade opressiva, é um ato de subversão. A educação para a fala, para a formação do orador (no sentido daquele que defende seus direitos), seria um suicídio para a sociedade opressiva. (GODOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 2015, p. 155)

Assim, levando-se em consideração que para obter uma aprendizagem significativa é preciso que o aluno se sinta parte do processo educativo, é necessário que os profissionais da educação voltem sua atenção para seus alunos e lhes deem voz para falar e oportunidade para se expressar e ser o que realmente são, sem marginalização, discriminação e exclusão do “verdadeiro eu”.

É preciso entender que, o que antes residia estritamente na imposição das normas da gramática normativa, atualmente admite uma visão muito mais social da linguagem na perspectiva de respeito aos dialetos do Português falado e reflexão sobre a língua.

No que tange a educação a distância, há uma necessidade inerente de adequação da linguagem em seu ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que a língua escrita é predominante nesta modalidade de ensino. Vale ressaltar, que se deve considerar as variações linguísticas nos cursos de licenciatura a distância para que os alunos, principalmente os oriundos das regiões interioranas sintam-se integrados e consequentemente, consigam se expressar com maior frequência nos fóruns. Portanto, torna-se evidente a relação intrínseca entre a educação, a língua, e suas implicações na educação a distância, principalmente no que tange os fóruns temáticos.

Para maiores esclarecimentos sobre as questões linguísticas inerentes aos alunos pertencentes ao município de São Francisco do Itaba-

poana, faz-se necessário que estudos e pesquisas neste campo do conhecimento científico sejam ampliados e aprofundados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37> Acesso em: 02-11-2016.

CUNHA, Ana Lygia. A interação na educação à distância: cuidados com o uso da linguagem em cursos online. Abed, 2006. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>> Acesso em: 20-10-2016.

FARIA, Elaine Turk. *Interatividade e mediação pedagógica em educação a Distância*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) PUCRS. Disponível em:

<http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1330>. Acesso em: 07-10-2016.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 2015.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Contexto, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; RODRIGUES JR., Adail Sebastião. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p.171-179.

SABBATINI, Renato Marcos Endrizzi. Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a plataforma moodle. Disponível em:

<<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>.

Acesso em: 15-11-2016.

SOUZA, Elizabeth Varges. “*Desabafo*”: análise da interação em fóruns de EaD. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**CAROLINA MARIA DE JESUS,
MAURA LOPES CANÇADO E WALMIR AYALA:
VIDA E OBRA**

Beatriz Cordeiro Carvalho (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

Allan Torres (UNIGRANRIO)

RESUMO

Esta comunicação busca apresentar os resultados do projeto de Iniciação Científica *Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala: contextualização de vida e obra*, desenvolvido com bolsas de Iniciação Científica da FAPERJ e do Santander na Universidade Unigranrio. Os objetivos da pesquisa foram: realizar um levantamento bibliográfico sobre a década de 1950 e início da década de 1960; realizar uma pesquisa nos acervos online dos jornais *O Globo* e *O Estado de S. Paulo* sobre a década de 1950 e início da década de 1960, tendo como foco os seguintes temas: homossexualidade, loucura, catador de lixo, condição da mulher e contracultura; analisar e comparar os diários de Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala. Além disso, nesta comunicação, serão explicitadas as impressões gerais sobre cada tema abordado, relacionando-as aos panoramas histórico, social, cultural e econômico da época. Para tanto, são explicitadas as impressões gerais sobre cada tema abordados para ajudar no encaminhamento da pesquisa.

Palavras-chave: Bibliografia. Diários. Contracultura.

1. Introdução

Esta comunicação busca apresentar os resultados do projeto de iniciação científica "Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala: contextualização de vida e obra", desenvolvido com bolsas de iniciação científica da FAPERJ e do Santander na Universidade Unigranrio. Este projeto está vinculado à pesquisa *Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala: corpos e emoções nos diários*, que foi contemplada no edital Jovem Cientista do Nosso Estado, em 2014, e teve início em janeiro de 2015. A pesquisa em questão buscou comparar os diários dos escritores Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala no que diz respeito à descrição de seus corpos e emoções. Estão registrados nas páginas de tais diários passagens importantes da trajetória de cada autor, e seus escritos se tornam importante na existência deles. Isso porque os conteúdos dos textos são mais do que de-

sabafos, e sim relatos de que cada autor escrevia para se sobrepor a cada adversidade encontrada. Carolina Maria de Jesus escrevia para se sobrepor à miséria. Maura Lopes Cançado escrevia para resistir à loucura. E Walmir Ayala, para lidar com a sua homossexualidade na sociedade dos anos 1950.

Por meio das análises, notamos que os diários dos três escritores têm como ponto em comum um cenário configurando as duas principais cidades do Brasil: Rio de Janeiro e São Paulo. As mudanças - de um país agrário para um em processo crescente de urbanização - implicaram também transformações nos padrões estéticos vigentes. Carolina Maria de Jesus testemunhou esta realidade em São Paulo e Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala, no Rio de Janeiro.

O objetivo deste projeto de iniciação científica foi realizar uma pesquisa exploratória (em fontes bibliográficas e sites confiáveis, como o arquivo online do jornal *O Globo* e do jornal *O Estado de S. Paulo*) sobre o contexto em que Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala escreveram suas obras e de que forma tal contexto se relaciona à sua escrita. Assim, não somente o panorama histórico, social, cultural e econômico da época foi estudado, como também a maneira pela qual tal panorama aparecia na escrita desses autores, influenciando-a. Também identificamos em suas obras as referências ao lugar em que viviam: as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. O objetivo, portanto, foi relacionar vida e obra dos três escritores, movimento nem sempre empreendido pela academia que, por vezes, se limita a analisar apenas os aspectos literários dos livros.

O projeto também teve como objetivo analisar as obras de Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado, e Walmir Ayala através da leitura de seus respectivos diários, de matérias jornalísticas e de um conjunto de críticas de suas obras.

A importância do projeto se deu por conta da necessidade de se estudar importantes autores no cenário cultural da década de 1950 e que são desconhecidos do grande público. Nesse sentido, percebe-se, então, a necessidade de se divulgar a obra desses escritores e oferecer uma perspectiva e uma contribuição original aos estudos literários, especialmente os de literatura comparada, sobre a escrita proveniente dos seus diários.

Apesar de terem sido escritos há mais 50 anos, seus relatos não poderiam ser mais atuais. Os diários apresentam uma realidade e um contexto cultural, nos quais estão presentes, como hoje, questões relativas ao

preconceito racial, à identidade gênero, bem como miséria, pobreza e corrupção... Nesses tempos de crise, os olhos jamais se voltam totalmente para a importância da cultura, mas através dela é possível enxergar uma contundente representação da realidade atual.

Através da escrita, Walmir Ayala, Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado puderam expor suas emoções, buscando se libertar da prisão existencial a que estavam submetidos, cada um com suas particularidades, Maura Cançado, por conta de sua condição médica, Carolina Maria, por sua raça e classe social, e Walmir Ayala por sua opção sexual. Cada um deles é dono de uma história enriquecedora e transformadora, envolvendo superação, aceitação pessoal e controle sobre si mesmo.

2. Um pouco sobre os autores

De origem mineira, foi no Rio de Janeiro que Maura Lopes Cançado deu seus primeiros passos na literatura, publicando, em 1965, o livro *Hospício é Deus*, um diário no qual ela relatou sua passagem por um hospital psiquiátrico, e *O sofredor do ver*, lançado em 1968. No entanto, apesar do talento, sua condição mental a impediu de continuar escrevendo... A escritora nasceu em São Gonçalo de Abaeté, Minas Gerais, em 1929. Era de uma família tradicional de fazendeiros. Desde criança, inventava histórias. Aos sete anos, dizia para os amigos que era filha de russos, tinha uma irmã chamada Natacha e tinha um tio que havia nascido na China, durante uma viagem de seus avós. (MEIRELES, 2014)

Maura casou-se aos 14 anos e logo foi mãe. Separou-se imediatamente após o nascimento da criança. Era uma jovem à frente de seu tempo. Gostava de pilotar aviões e de escrever – queria ser escritora. Porém, era bastante atormentada. Aos 18 anos, internou-se em um hospício por vontade própria.

Aos 22, mudou-se o Rio de Janeiro, onde conviveu com escritores influentes da época e trabalhou no *Jornal do Brasil*, um dos jornais mais importantes do país naquele período. Publicou dois livros: *Hospício é Deus* e *Sofredor do Ver*. Na década de 1960, era vista como uma promessa no cenário cultural, mas que não se concretizou em função da sua doença mental: “Esquizofrênica, ela passou por clínicas psiquiátricas e, em uma delas, matou uma interna e foi detida em um manicômio judiciário”. (MEIRELES, 2014). A escritora faleceu em 1993, solitária e esquecida.

O livro *Hospício é Deus – volume I* é um diário que foi escrito durante a sua internação no Instituto Nise da Silveira, que antes se chamava Gustavo Riedel – Centro Psiquiátrico Nacional. Segundo o jornalista Mauricio Meireles (2014), o volume 2 do diário teria se perdido quando o editor de Maura à época perdeu o original em um táxi. O manuscrito nunca mais foi recuperado.

Walmir Ayala nasceu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1933. Seu pai era mecânico de automóveis e, apesar ter incentivado o filho a estudar, era contra sua carreira de escritor. Sua mãe morreu quando Ayala tinha apenas quatro anos, o que marcaria para sempre sua vida e sua carreira.

Assim como Maura, foi também no Rio de Janeiro que o autor sustentou uma carreira bastante promissora, atuando como romancista e destacando-se na poesia e na literatura infanto-juvenil, além de ser crítico de arte. Uma de suas obras mais comentadas é *À Beira do Corpo*, que tem como enredo traição, assassinato e as consequências de tais atos. Homossexual assumido, Ayala relatou em seus diários a busca por aceitação pessoal e a fuga do preconceito presente na sociedade em relação aos homossexuais.

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914, em Minas Gerais, mas foi em São Paulo que deu os primeiros passos rumo à carreira de escritora. Famosa pelo livro *Quarto de Despejo*, publicado em 1960, foi através da literatura que encontrou uma forma de sair da favela e comprar a tão sonhada casa de alvenaria, sobre a qual fala tanto em seu diário. Era catando lixo que ela se sustentava. Carolina escrevia sobre a realidade a sua volta nos próprios papéis velhos que encontrava pelas ruas. Seus relatos mostram o sofrimento causado pela miséria em que viviam Carolina e sua família e pela desigualdade social da época.

A escritora era mãe solteira de três filhos e teve seu livro editado graças ao jornalista Audálio Dantas, que a conheceu quando fazia uma reportagem na favela do Canindé, em São Paulo, onde morava Carolina. *Quarto de Despejo* tornou-se um grande sucesso editorial, tendo sido publicado em diversos idiomas. A vida de Carolina era dedicada a escrever. Em seu diário, ela dizia que não queria se casar, porque nenhum homem entenderia uma mulher que tinha uma caneta debaixo do travesseiro e era capaz de parar tudo o que estava fazendo para escrever.

3. Sobre os diários

3.1. O diário de Maura Lopes Cançado

No livro *Hospício é Deus*, podemos observar vários aspectos da vida de Maura Lopes Cançado. De início, a autora rememora sua infância e sua relação com seus pais e seus irmãos. No início do livro, quando relembra os primeiros anos de vida, o que mais chama a atenção é a admiração por Didi, sua irmã mais velha. Didi era uma jovem alegre, elegante, extrovertida, alta, popular e amada. E Maura Lopes Cançado, sendo a caçula, recebia mimos e carinhos de Didi. De família grande, com dez irmãos, o que também ganha destaque é a relação com o pai. Maura Lopes Cançado tinha grande admiração pelo pai, que parecia uma figura bastante contraditória. Apesar de não frequentar a igreja, era muito religioso. Ao mesmo tempo que era rígido com a educação dos filhos, mostrava-se um tanto ausente em alguns momentos, porém amoroso em outros... De qualquer forma, seu carinho por Maura Lopes Cançado era evidente:

(...) gostava de ouvir contar histórias. Papai fazia com que todos os que frequentavam nossa casa me contassem alguma. Também, papai costumava ter comigo atenções de um namorado. Chegava feliz do quintal, trazendo as melhores frutas por ele encontradas (figos, mangas, laranjas), dando-as a mim, apenas, quando havia outras pessoas na sala – mesmo mamãe. Era meu costume permanecer durante horas junto a papai, introduzindo-lhe as mãos sob a camisa, tocando-o na pele, beijando-o no pescoço, enquanto ele falava de negócios. (CANÇADO, 1965, p. 19)

Quando criança, Maura Lopes Cançado possuía muita imaginação. A autora costumava brincar sozinha na fazenda, travava relações estreitas com árvores e plantas, brincava sério de faz de conta e se elegia algum personagem de histórias infantis. É importante ressaltar características de personalidade, como timidez e o medo. O medo, que aparece em várias partes de seus registros, é o sentimento predominante. Tal medo estava quase sempre relacionado à ideia da morte:

(...) o medo foi uma constante em minha vida. Temia andar sozinha pela casa, ainda durante o dia. Sofria mais que o normal se me via obrigada a separar-se de mamãe ou papai, ainda que por alguns dias. Temia ser enterrada viva. Voltava sempre ao assunto, perguntando o que me deixassem exposta numa igreja, como fizeram com determinado padre, de quem ela ouvira falar. Quando fiz, muito séria, o pedido a mamãe, ela riu e me afirmou que morria antes de mim. Meu pavor às chuvas acompanhadas de trovões. Se não chovia, eu olhava o céu a todo instante, o dia inteiro, indagando de alguém: “- Acha que vai chover?” Sem nenhuma razão aparente temia determinadas pessoas, outras me inspiravam um nojo físico invencível. (CANÇADO, 1965, p. 20)

Maura Lopes Cançado sempre se indagava sobre várias questões humanas, especialmente a existência de Deus. O próprio título do livro é um exemplo. Em *Hospício é Deus*, o “Deus” seria uma espécie de salvação para sua cura, intercalando com a doença, ou seja, certeza de algo que jamais pudera esquecer algo e que a atormentaria pelo resto da vida:

Estou no Hospício, deus. E hospício é este branco sem fim, onde nos arrancam o coração a cada instante, trazem-no de volta, e o recebemos: trêmulo, exangue – e sempre outro. Hospício são as flores frias que se colam em nossas cabeças perdidas em escadarias de mármore antigo, subitamente futuro – como o que não se pode ainda compreender. São mãos longas levando-nos para não sei onde – paradas bruscas, corpos sacudidos se elevando imensuráveis: Hospício é não se sabe o que, porque Hospício é deus. (CANÇADO, 1965, p. 38)

De acordo com o diário, ainda, casou-se aos 14 anos, vivendo cinco na casa de seus sogros. Em seguida, decidiu se separar. Nessa época, julgou ser possível recomeçar a vida sendo aspirante a aviadora. Buscou quebrar barreiras, preconceitos e superar a doença mental. Lutou pelos seus ideais, ultrapassando assim expectativas de parentes e vizinhos. Nesta parte, é possível perceber o contexto inserido, no caso a cidade interiorana de São Gonçalo de Abaeté, em Minas Gerais. Naquele momento, no interior do Brasil, principalmente, havia um estereótipo feminino, que deveria ser seguido: uma moça deveria casar-se, ser mãe e comportada socialmente. Maura Lopes Cançado sofreu as consequências por desafiar tais padrões.

Maura Lopes Cançado era tão livre que se internou no manicômio por vontade própria pela primeira vez aos 18 anos. Aos 22 dois, decidiu internar-se novamente e é nesta fase em que escreve seu diário. Ainda assim, ela afirmava estar essencialmente lúcida. Contrapondo qualquer adversidade, a autora mostra que seus textos são cheios de sentimentos e transbordam num imenso caldeirão de emoções. Com isso, seu diário, também se transformou em lugar de denúncia aos maus tratos sofridos por parte dela e das outras internas. É nítido que fora um instrumento de voz para os oprimidos, portanto, algo revolucionário para década de 1950:

Gostaria de escrever um livro sobre o hospital e como se vive aqui. Só quem passa anonimamente por este lugar pode conhecê-lo. E sou apenas um prefixo no peito do uniforme. Um número a mais. À noite, em nossas camas, somos contadas como se deve fazer com os criminosos nos presídios. Pretende mesmo escrever um livro. Talvez já o esteja fazendo, não queria vivê-lo. (CANÇADO, 1965, p. 81)

Nesse sentido, é possível afirmar que seu diário ultrapassa as barreiras de sua resistência física e mental. Apesar de reclusa, ela conseguia fielmente registrar suas lembranças para não serem esquecidas. No hospital para doentes mentais, a escritora sentiu medo, revolta, nojo, ódio, saudades e, possivelmente, amor. Este último sentimento era dedicado principalmente ao seu analista, Dr. A., um jovem, inteligente e compreensivo. Maura Lopes Cançado o considerava diferente de todas as pessoas que conheceu. É engano pensar que eram flores o convívio dos dois, mas, entre discussões e momentos de distração ao lado dele, a escritora agarrou-se à atenção dada pelo médico como se fosse um bote de salvação para tentar escapar de tudo que a atormentava.

Hospício é Deus é um diário com inúmeros registros da angústia vivida por Maura Lopes Cançado. Suas emoções, medos, prazer são alguns exemplos de resistência a serem citados. Escrever fora uma válvula de escape. Maura Lopes Cançado fez de seu diário uma extensão de seu corpo: sentia a necessidade de escrever assim como tinha necessidade de respirar. Enfim, *Hospício é Deus* colocou uma lupa em vários assuntos pouco discutidos pela sociedade, como a loucura e a condição da mulher no final da década de 1950.

3.2. Diários de Walmir Ayala

O preconceito com os homossexuais sempre esteve presente na sociedade, de maneira acentuada ou não, este é um dos temas dos diários de Walmir Ayala, que foram publicados em três volumes e cujo primeiro volume foi iniciado em março de 1956. Walmir Ayala se sentia fora do contexto social por conta de sua opção sexual, com medo do preconceito que viria a sofrer. Além disso, sentia-se também atormentado pela perda da mãe, que morrera quando ele tinha apenas quatro anos. Tal fato marcaria para sempre seu trabalho e sua carreira.

Por esses motivos, era um homem amargurado e depressivo. Em seu diário, Ayala transitava em indagações religiosas, morais e sociais e, de maneira poética, cortejava a morte para se ver livre de sua própria condição de enlutado, que o atormentava. Apesar de tudo, Ayala era religioso e via na figura de Cristo um amparo para seus conflitos internos, ele se identificava com seu sofrimento e se martirizava por acreditar estar vivendo em pecado... Talvez, por sua religiosidade, é que ele se sentia tão culpado. O julgamento em relação às diferenças era outro aspecto re-

corrente em seu diário, que é intercalado entre passagens poéticas referentes ao cotidiano e seus desabafos pessoais...

Em muitos dos relatos encontrados no diário, o autor, demonstra ter encontrado nova forma de escrita – cartas direcionadas a amigos próximos. Por exemplo, a solidão que o acompanhava fortemente o influenciou a redigir tais cartas. O conteúdo era sobre seus relacionamentos frustrados, suas mazelas, suas esperanças de mudança para alguma eventual situação mais favorável. Confessava-se especialmente para os irmãos Cardoso - Lelena e Lúcio. Neles a confiança fora tão grande que, por vezes, Walmir parecia sentir-se membro da família. Mas sua relação com Lúcio Cardoso foi um dualismo entre amor e ódio. Ambos discordavam sobre muitas questões e concordavam em outras. Já com Lelena não havia divergências. Ayala demonstrava ter uma grande afinidade e empatia por ela. A convivência entre os dois merece destaque no diário. Muito zelosa, Lelena parecia ser uma verdadeira irmã que estava sempre apoiando as atitudes e aconselhando-o quando necessário. Assim Ayala relata:

Lelena sabe o que é o amor. E como sabe. Hoje lendo parte de suas memórias chego ao princípio de que me parece verdadeira explosão de sua personalidade tão fabulosa. É justamente o encontro com amor. O relato da infância, até ali, fica como um quadro, uma relação de costumes e de ingênuas alegrias que a mais integral inocência fundou nesta alma rara e maciça que é Lelena. (AYALA, 1963, p. 54)

Os passeios e a vida boêmia nas grandes metrópoles como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Salvador e Rio Grande do Sul são marcantes nos diários de Ayala. Isso porque o escritor parece buscar referências de hábitos típicos de artistas. Nessas viagens, seu olhar curioso permitia que ele explorasse as mais variadas culturas dos locais. Ele também utilizava desse recurso como uma fuga de sua constante tristeza.

Novamente, aparece Lelena: após aceitar viajar com ela para Minas Gerais, Walmir percebe que seus medos e inseguranças na infância estavam diretamente ligados à falta de diálogo:

agora entendo que era a solidão que me deprimia naquelas viagens da minha infância. Com Lelena é um diálogo sem fim. Mesmo, e principalmente talvez, quando estamos calados. O coração substitui as palavras. O ritmo se organiza, há sinfonia tácita (AYALA, 1963, p. 55).

Contudo, esta viagem trouxe lembranças, especialmente na chegada em Ouro Preto, pois o ambiente da cidade histórica, com igrejas e obras de Alejandrinhos, permitiu que revivesse a infância católica. No Rio de Janeiro, sua vida foi de constantes transformações. Na cidade maravi-

lhosa, também demonstrava insatisfação por estar sozinho, mesmo rodeado de amigos - era como se algo faltasse para completá-lo.

Quanto às suas relações amorosas, ainda que o escritor preferisse preservar a identidade de possíveis companheiros, mencionando-os apenas por letras iniciais, sendo uma possível forma de assumir verdadeiros sentimentos: "T. me aguça os nervos para uma intimidade maior. É dos que se lançam a todas as conquistas, mesmo sem capacidade de levá-las a termo, e se contenta com a só certeza de ter inspirado uma revelação". (AYALA, 1963, p. 24)

Os diários de Walmir Ayala trazem um escritor reflexivo com voz ativa para tomadas de decisões importantes. Mostra que a escrita transpassou barreiras. E levaram seu objetivo para além do desabafo. Portanto, o autor transcende a existência de poeta, para com isto, promover rompimentos de tabus impostos em anos complicados na sociedade brasileira.

3.3. Os diários de Carolina Maria de Jesus

No fim da década de 1950, precisamente em 1957, as eleições paulistas fervilhavam. Era nessa ocasião que um jovem repórter chamado Audálio Dantas fora pautado para realização de uma matéria sobre o crescimento exorbitante da favela Canindé, às margens do Rio Tietê, na cidade de São Paulo. Ainda na mesma ocasião, adultos utilizam incorretamente um playground, quando Carolina os avistou, dizendo: "vou colocar vocês no meu livro". E colocou mesmo seus vizinhos em várias passagens de aproximadamente vinte cadernos que guardava em seu barraco, os quais, logo depois, se tornariam o famoso *Quarto de despejo* - Diário de uma favelada, que foi publicado graças a Audálio Dantas.

Quarto de despejo também servia como lugar de denúncias, fatos históricos, brigas, amizades, que são exemplos da observação de Carolina do mundo em que estava inserida. Embora o livro tenha sido editado e traduzido para diversos idiomas, a forma de escrita se manteve fiel. Ou seja, a escritora propõe a todo o momento um pacto referencial (LEJEUNE, 2014), sendo uma espécie de um atestado para o leitor de que suas histórias sobre sua vida na favela seriam verídicas. Talvez seja por esses motivos que, quando Carolina finalmente conseguiu deixar a favela, após ter publicado *Quarto*, o caminhão com a mudança de Carolina tenha sido apedrejado. Contudo, mesmo após chegar ao bairro de Santa-

na, o hábito de escrever continuava. O ambiente mudou, mas a necessidade de transportar para o papel tudo o que ela conseguisse anotar permanecia presente no seu cotidiano.

Ressalta-se o fato da autora ser grafo-maniíaca, porque não conseguia parar de escrever e deixou em torno de mais de cento quarenta manuscritos e algumas folhas soltas, que constituem em um legado de luta e marcantes acontecimentos durante sua trajetória. Nenhuma especulação sobre a intelectualidade e pobreza no Brasil pode passar, portanto, ao largo da antiga catadora de papel – que também trabalhou como empregada doméstica, faxineira de hotel, auxiliar de enfermagem, vendedora de cerveja e artista de circo. (RUFINO, 2015, p. 144-145)

Em vários trechos do seu diário, Carolina se referia à fome e às dificuldades que enfrentava com seus filhos. Ao longo do texto, a autora revela o quanto é doloroso sentir fome. O sofrimento parece transpor o corpo, isso porque esse corpo estava paralisado e enfraquecido pela falta de alimento. E juntamente com a fome, a necessidade de utilizar os restos de comida que encontrava em frigoríficos, lixos e doativos de pessoas próximas, "(...) No frigorífico eles não põem mais lixo na rua por causa das mulheres que catavam carne podre para comer". (JESUS, 1997)

Carolina Maria de Jesus representou um grande marco para a literatura brasileira, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, tempos conservadores e conturbados e emergente, no qual o país ansiava por mudanças em diversos âmbitos. Segundo Meihy:

Curioso notar que Carolina produziu duas faces para leituras: a externa, que equivalia à formulação da fantasia das injustiças sociais e, junto, o retrato da intimidade de segmentos marginalizada. Internamente, porém, a imagem produzida pela Cinderela Negra dava conta de uma sociedade que, insatisfeita, buscava alternativas de transformações. (MEIHY, 1996, p. 26)

Significando uma mostra da desigualdade social problemática do país, os estudos acerca de Carolina Maria de Jesus ganharam destaque no exterior. Logo, *Meu Estranho Diário*, que continha trechos inéditos de Carolina, produzidos em várias fases de sua vida, levaram ao início da jornada de estudos de Carolina pelo exterior: "muito mais temático, o consumo do livro da escritora favelada servia, acima de tudo, como exemplificação". (MEIHY, 1996, p. 27). A composição do diário se mostra diferente de *Quarto de despejo* no que diz respeito à edição. A transcrição fiel dos manuscritos e a preocupação na busca por não retocar, frases ou jargões que a escritora usava, deixam a autenticidade da obra evidente.

Meu estranho diário traz novas perspectivas sobre a escritora. O livro é dividido em fragmentos como "No quarto de despejo", "Na casa de alvenaria" e "No sítio". Em que cada fase, a autora dá mostras de seu talento para falar de diversos assuntos, como política e desigualdade social. Aborda também a questão da maternidade: Carolina parece estar preocupada em ser uma boa mãe.

Entre tantas manifestações nos registros da escritora, o que chama atenção é o fato de ela lutar contra o cansaço do cotidiano para continuar a escrever. Como nos relata Carolina: "Eu almocei um pouquinho porque estou cansada. Peguei um livro para eu ler. Depois senti frio. Fui sentar no sol. Achei o sol quente fui sentar na sombra. É que lavei muitas roupas. E estou cansada. Depois fui escrever". (JESUS, 1996, p. 41). Assim, Carolina Maria de Jesus encontrava na escrita um lugar de resistência e refúgio.

4. A pesquisa na imprensa

A pesquisa sobre a fortuna crítica de cada autor foi realizada por meio do acesso aos acervos dos jornais *O Globo* e *O Estado de S. Paulo*, que reúnem diversas matérias publicadas ao longo dos anos. No entanto, durante a pesquisa, foi possível notar que a maioria das matérias era repetitiva, sempre fazendo uma contextualização do autor em questão, abordando suas obras, suas particularidades, destacando premiações (como no caso de Walmir Ayala) e apresentando organizações de novas edições de suas obras e de estudos sobre esses materiais. Em ambos os acervos eram esses os principais destaques.

Além da pesquisa sobre os próprios autores, foram pesquisados seguintes temas: loucura, catador de lixo, homossexualidade, condição da mulher e contracultura. Com contextos da década de 1950 e início da década de 1960, os temas pesquisados nos acervos demonstram a forma que as "minorias" eram subjugadas pela sociedade carioca e paulista.

Não foram encontradas muitas matérias sobre catadores de lixo. As poucas notícias – sendo duas no jornal *O Globo* –, encontradas se relacionavam à questão da falta de limpeza urbana. No jornal *O Estado de São Paulo*, as palavras estavam avulsas, tornando a busca mais complicada, ou seja, tais matérias, envolviam a urbanização (crescimento populacional) e a vasta quantidade de lixo espalhada pelas cidades. Logo, podemos concluir que a ocupação de catador de lixo, nesta época, era pou-

co divulgada pela imprensa, talvez pelo fato de a questão da reciclagem não ser tão discutida na época.

No que diz respeito à loucura, ao inserir este tema da pesquisa, especialmente no jornal *O Globo*, apareciam sempre informes publicitários em datas festivas. Algumas notícias foram encontradas com o foco em crimes, geralmente passionais. Em *O Estado de São Paulo*, as notícias eram sobre descobertas científicas ou sobre a figura de Freud e psicanálise. Portanto, a temática era pouco relacionada à doença propriamente dita, mas com associações a outras linhas editoriais.

Em relação à contracultura, este assunto aparece relacionado a diversos grupos de pessoas com atitudes consideradas exóticas. As notícias abordadas especificamente em *O Estado de São Paulo*, estavam ligadas a países europeus, onde o movimento tinha mais força. No jornal *O Globo*, ao buscar por este tema, as matérias resultantes de tal busca envolviam pessoas de determinada classe social, trabalhista etc., que eram contra alguns grupos culturais da época.

Quanto à homossexualidade, poucas matérias foram encontradas: somente 21 – sendo treze em *O Globo* e oito em *O Estado de São Paulo*). A abordagem desse tema sempre era feita de modo objetivo, relacionada a crimes e descobertas do campo da ciência.

A condição da mulher foi o único tema com várias páginas a serem exploradas. No acervo de *O Globo*, havia um caderno especial, no qual se divulgavam dicas de beleza, culinária, moda e estilo. Raramente eram publicadas matérias sobre a condição da mulher em assuntos além dos estereótipos femininos impostos pela sociedade. *O Estado de São Paulo* publicava matérias sobre celebridades e mulheres que exerciam influência nas altas esferas da alta sociedade. O feminicídio também era noticiado com relevância nos dois jornais.

No decorrer das buscas nos acervos online esbarramos em um ponto desfavorável para se tornar uma execução bem-sucedida. Citamos a dificuldade de catalogação do material coletado nos bancos de dados dos jornais *O Globo* e *O Estado de S. Paulo*. O sistema não permite que apenas se copie e cole. Por outro lado, a impressão geraria uma quantidade absurda de papel, o que seria prejudicial para o meio ambiente, bem como para o arquivamento da pesquisa, pois, com a ação do tempo, os papéis se degradariam e perderíamos todo material coletado. Portanto, a solução foi o compartilhamento por meio do sistema do Gmail, mas a visualização é difícil, o que torna seu processo de análise mais lento.

5. Resultados e extensões da pesquisa

Com o objetivo de divulgar a pesquisa e os autores pesquisados, foi estruturado o site <http://escritasdesi/comunicacaoeliteratura.com>. Por meio das postagens realizadas, abordamos não apenas a obra dos autores, como também assuntos relacionados - conceitos de literatura marginal, feiras literárias, formas de contracultura, arte urbana (grafite), movimentos sociais, teatro e região periférica, são exemplos a serem citados. Essas publicações no formato de matérias jornalísticas, tendo como foco embasamento teórico, ligados às obras dos nossos escritores em questão.

O site também buscou recuperar as memórias escritas pelos autores pesquisados, permitiu a descoberta de novos autores ligados à literatura comparada e/ou outras vertentes da literatura e ainda a divulgação das oficinas realizadas durante o projeto. Os autores foram utilizados como base para a maioria das postagens, o que permitiu o aprofundamento na pesquisa, análise e comparação dos diários e matérias publicadas.

Na Universidade Unigranrio, houve uma exposição dedicada aos autores Maura Lopes Cançado, Maria Carolina de Jesus e Walmir Ayala e suas obras, intitulada "Expo Diários", na qual convidamos os visitantes a acessassem o blog, contribuindo com ideias e sugestões de textos. Enfim, o site ultrapassou as expectativas propostas no cronograma de execução, porque permitiu abranger diversos campos na literatura, sociologia e antropologia.

Ao longo do projeto foram realizadas oficinas de diários no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Duque de Caxias. As oficinas foram divididas em três encontros: no primeiro dia, mostramos aos participantes a trajetória de vida dos autores. Todos participaram ativamente, sendo curiosos em suas indagações e opinando sobre o assunto. No segundo momento, buscamos fazer exposições de vídeos, fotografias e trechos dos livros estudados. Para trazer algum diário contemporâneo, utilizamos o livro *Para Francisco*, de Cristiana Guerra, no qual a autora busca resgatar a memória do marido falecido dois meses antes do nascimento do filho, Francisco, contando a ele como eram seu pai e a vida do casal. Ao final das oficinas, os alunos levaram seus "diários" prontos. Contaram como foi a experiência de compor seu diário, relatando sobre a vida familiar, o convívio social, a infância, a perda de entes queridos, entre outros fatos vividos. As anotações mencionadas por eles dizem respeito à descrição de seus corpos e emoções, assemelhando-se à escrita dos autores estudados nos projetos. Portanto, as oficinas mostraram um cenário

de pessoas aparentemente não acostumadas a escrever que descobriram uma fonte de inspiração para continuar a escreverem.

6. Considerações finais

O projeto de Iniciação Científica *Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala: contextualização de vida e obra* permitiu aos alunos ampliar seus conhecimentos literários, acadêmicos e culturais. Com isso, percebemos também como é vasta a gama de autores pouco estudados e também a pouca relevância e visibilidade que possuem nos meios de comunicação de massa. Nossos autores estudados fizeram de sua escrita algo orgânico, parte de seu corpo, pois, para eles, escrever era como respirar. Todos eles colocavam no papel um desabafo necessário para sua resistência e existência, seja na favela, no hospício ou na sociedade.

Ao longo de um ano, pesquisamos sobre os temas apresentados, o que contribuiu para o nosso crescimento acadêmico intelectual. Os diários foram escritos em determinado contexto histórico, cultural, econômico do final da década de 1950, e é possível perceber que tal contexto influenciava sua escrita. Cabe ressaltar ainda que os autores analisados eram considerados, de certa maneira improváveis, pois eram, cada um à sua maneira, pertencente a minorias.

O processo de pesquisa demonstrou também que Carolina, Maura Lopes Cançado e Ayala são pouco conhecidos. Mesmo Carolina, apesar de uma recente – mas passageira – visibilidade em função do centenário de seu nascimento, em 2014, não figura na lista dos escritores mais reconhecidos pelo grande público.

Nesse sentido, os principais objetivos da pesquisa foram cumpridos, que eram analisar e comparar os diários de Carolina Maria de Jesus, Walmir Ayala e Maura Lopes Cançado no que diz respeito aos seus corpos e emoções, além de ampliar os discursos no ambiente acadêmico e cultural sobre tais escritores. Para tanto, utilizamos ferramentas tecnológicas, que permitiram a busca nos acervos online, revistas eletrônicas, a manutenção do blog e levantamentos bibliográficos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYALA, Walmir. *Diário I: difícil é o reino*. Rio de Janeiro: GRD, 1962.
- _____. *Diário II: o visível amor*. Rio de Janeiro: José Alvaro Editor, 1963.
- _____. *Diário III: a fuga do arcanjo*. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1976.
- CANÇADO, Maura Lopes. *Hospício é Deus*, Diário I. Rio de Janeiro: José Alvaro, 1965.
- JESUS, Carolina Maria de. *Meu estranho diário*. Organizado por José Carlos Sebe Bom Meihy; Robert M. Levine. São Paulo: Xamã, 1996.
- _____. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1997.
- LEJEUNE, Phillipe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. A percepção de um brasileiro. In: JESUS, Carolina Maria de. *Meu estranho diário*. Organizado por José Carlos Sebe Bom Meihy e Robert M. Levine. São Paulo: Xamã, 1996.
- MEIRELES, Mauricio. A mineira Maura Lopes Cançado começa a ter sua obra redescoberta. *O Globo*. 11/04/2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/a-mineira-maura-lobes-cancado-comeca-ter-sua-obra-redescoberta-12184270>> Acesso em: 31/03/2016.
- RUFINO, Joel. *Épuras do social: como podem os intelectuais trabalhar para os pobres*. Rio de Janeiro: Global, 2015.

COLOCAÇÃO PRONOMINAL DAS DIFICULDADES DO AUTOR ÀS AÇÕES DO REVISOR

Ricardo Santos David (FCU)⁷⁴
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é baseado no revisor de textos, considerando suas características entre a atuação de outros profissionais na produção editorial. Mostrando o que é revisão textual, um breve histórico dessa área profissional, que lida com a adequação textual. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica que permitiu constatar que, estes profissionais devem possuir vastos conhecimentos, por abranger todas as áreas do conhecimento humano. Concluindo que o perfil desse profissional mudou, agregando processo de editoração sugerindo que os profissionais se ajustem ao mercado e suas tecnologias.

Palavras-chave:

Revisão de textos. Revisor textual. Editoração. Colocação pronominal.

1. Introdução

Atualmente, diante do crescimento de manuais e dicas sobre como escrever bem, demonstra que a sociedade entende que escrever com as normas da gramática tradicional é mais aceitável, sendo a função do revisor de textos cada dia mais importante, por ser quem corrige as formas construídas nas normas padrão. Contudo, a ideia do revisor textual, apenas como corretor de ortografia e sintaxe, é errada por excluir a adequação textual, estilística e semântica com o tempo a prática na edição do texto foram incorporadas ao seu perfil profissional.

Temos os revisores como primeiros leitores dos textos, buscando encontrar os problemas. O leitor exige textos mais perfeitos possíveis e, por isso, o ato de revisar é importante. A pesquisa que explore os manuais de revisão se faz importante, visto que futuros profissionais compreendam como a leitura é importante. Esta pesquisa visa que futuros revisores se instrua para uma revisão eficiente, sendo necessário colocar em prática as teorias presentes nos manuais de correção de textos.

⁷⁴ Pós-Doutorado em Educação: Formação de Professores: FCU – Florida Christian University (EUA). Mestrado e doutorado em educação: formação de professores e novas tecnologias. Especialista em docência do ensino superior. Pesquisador no Centro de Estudos da Linguagem pela Uniatlantico – Espanha.

Tendo como objetivo apresentar uma reflexão teórica sobre o tema em discussão, trabalhado com embasamento teórico em bibliografias de autores entendidos no assunto. Serão expostas diversas perspectivas de conceituação dos diferentes autores, bem como as fronteiras de convergência realizadas pelo revisor textual. O revisor de textos é um sujeito cuja atenção volta-se quase que invariavelmente à observação do texto escrito, independentemente do gênero discursivo ou do portador em que este se apresente. Nos textos submetidos à revisão profissional, no ambiente escolar ou fora dele, a ação do revisor se faz crucial, no sentido de contribuir para a clareza, objetividade, coesão, coerência e adequação do texto em trabalho, além do respeito ao que determina a gramática normativa da língua padrão, ajudando o autor na finalização de seu texto, uma vez que ele, o autor, nem sempre faz uma real distinção entre o que prescreve a gramática normativa e as alternativas permitidas pelo uso coloquial da língua nas mais variadas situações. O intenso contato do revisor com uma grande diversidade de textos permite-lhe constatar, de modo geral e com certa constância, uma série de desvios em relação ao respeito e à aplicação das regras gramaticais. Dentre esses desvios, destaca-se o emprego dos pronomes, especialmente os oblíquos e os relativos. O presente estudo, tendo como embasamento teórico as contribuições de gramáticos e linguistas renomados, visando identificar as ocorrências dos pronomes relativos que demonstram o uso coloquial da língua materna e as que consideram a sua norma padrão. Parece que tal uso frequente se dá ou por falta de conhecimento linguístico ou simplesmente pela ausência do hábito de usar outros relativos.

2. Colocação pronominal

A *colocação pronominal* é essencial para a boa comunicação. O pronome pode estar em três lugares numa frase: antes do verbo (próclise), no meio do verbo (mesóclise) ou depois do verbo (ênclise). Veja as situações em que se devem utilizar os pronomes oblíquos átonos nos seus devidos lugares.

Próclise: as próclises se caracterizam pela presença de um pronome antes do verbo na frase. Exemplo: Aqui se faz, aqui se paga. Este ditado é um exemplo clássico da utilização do pronome oblíquo átono “se”. Neste caso, como está precedido de um advérbio (aqui), deve-se utilizar a próclise. É necessário utilizar próclise nas seguintes situações:

- Palavras negativas ou interrogativas ou exclamativas: “não se deve mexer em nada”; “quando se pode sair?”;
- Com *pronomes relativos*, indefinidos e demonstrativos: “quem me chamou?”; “alguém lhe permitirá fazer isso”;
- Verbos proparoxítonos: “enquanto a ajudávamos”;
- Com *advérbios*: “Talvez ela o abrace”;
- Gerúndio precedido de “em”: esta é uma situação mais rara, veja: “em se tratando de humildade, ela é a melhor”;
- Com conjunções subordinativas: “se isso me for agradável, comprarei”;

O uso da próclise é o mais comum, já que compreende todos os tempos e conjugações verbais. É necessário observar qual o sentido da frase para saber como utilizar a próclise de forma que o texto ou a frase tenham concordância e coesão.

Mesóclise: a mesóclise ocorre apenas nos tempos verbais “futuro do presente” e “futuro do *pretérito*”. Por conta disso, sua utilização está mais ligada ao uso da norma culta da língua portuguesa e pouco se ouve este tipo de expressão no cotidiano informal das pessoas. O uso da mesóclise indica que o pronome oblíquo átono está no meio do verbo. Veja os exemplos:

- No futuro do *pretérito*: “arruinar-me-iam os negócios caso assumissem o controle”;
- No futuro do presente: “lavar-se-ão as pessoas que estiverem sujas de tinta”;

Como visto, a mesóclise é um tipo de *colocação pronominal* pouco utilizado no cotidiano, mas desempenha papel importante quando é necessária.

Ênclise: a ênclise é o ato de colocar o pronome oblíquo átono depois do verbo. É possível utilizar a ênclise em qualquer conjugação verbal, com exceção dos tempos “futuro do presente” e “futuro do pretérito” e do verbo na forma de *particípio*. É possível utilizar a ênclise com verbos no *particípio* apenas quando ele estiver numa *locução verbal*. No entanto, para saber a *colocação pronominal* numa frase é necessário saber o seu sentido e significado. Veja em quais situações é possível o uso da ênclise:

- Verbo no início de uma frase: “analisaram-lhe antes da contratação”; “entregue-a ao seu supervisor”;
- Gerúndio: “ele melhorou a potência intensificando-a”;
- Verbo no infinitivo: “cobri-la pode aumentar a temperatura”;
- Imperativo afirmativo: “homens, mexam-se!”.

É muito fácil confundir a hora de utilizar a próclise e a ênclise. Há muitas situações dentro da língua portuguesa que podem ser entendidas de duas formas diferentes e, no geral, há frases que podem ser ditas ou escritas de várias maneiras. Desta forma, o entendimento das regras fica realmente mais confuso, principalmente para quem possui dificuldade para gravar tais regras.

3. A colocação pronominal ao longo dos anos

A língua portuguesa falada no Brasil é sutilmente diferente da que é falada em outros países de origem portuguesa, como Angola e até mesmo Portugal. As influências de outras línguas e também da forma como os termos eram utilizados fez com que a colocação pronominal sofresse alterações ao longo da história. Até hoje a colocação pronominal pode ser diferente em alguns lugares de Portugal, graças a grande variedade de miscigenações na língua portuguesa falada lá. Com a recente reforma da língua portuguesa, muitos termos mudaram e, como o português de Portugal era muito diferente do nosso, alguns tempos verbais e outras características da língua acabaram mudando. Foi o caso da colocação pronominal em algumas situações. Logo, é compreensível que ainda haja contradições na forma de utilização de alguns pronomes oblíquos átonos em frases ditas e escritas, tanto aqui quanto em Portugal.

Para quem quer ter sempre certeza de que está utilizando tais pronomes de forma correta, ter um dicionário e consultá-lo sempre que necessário, é a maneira mais garantida de falar e de escrever o português de forma perfeita

Encontramos as regras de colocação pronominal do português do Brasil facilmente basta consultar os compêndios gramaticais, através, de regras, e macetes. Sendo tão fácil o acesso às regras listadas tradicionais, e com livros e websites para ter acesso a esses conteúdos, por que então, tantas dúvidas e equívocos com relação ao uso correto dos pronomes

oblíquos? Se na hora de redigir um texto temos tantas dúvidas e tentamos fugir do problema?

Rosângela Borges Lima (2003) realizou um estudo sobre a norma escrita presente em textos jornalísticos e científicos. Tendo como objetivo verificar se as regras gramaticais são seguidas nos textos e avaliar como professores de português, linguistas e alunos do curso de letras se posicionavam a respeito. Observou que, quando dois autores analisados empregavam de forma distinta ela teria de considerar ambas corretas, simplesmente porque, para cada uso havia um gramático que o amparava.

4. Pronomes relativos

São pronomes relativos: que, quem, o qual, cujo, onde, quanto e suas variações no plural e feminino (quanta, quantos, quantas – "A sua voz me despertava tudo quanto de bom conservo na alma"; cuja, cujos, cujas; a qual, os quais, as quais).

Os pronomes relativos são extremamente importantes na construção de orações, pois funcionam como elementos de ligação. Eles se referem, em geral, a um termo anterior ou antecedente, já mencionado no discurso. Reproduzem, assim, o sentido de um termo (substantivo, pronome, adjetivo ou advérbio) ou de uma oração inteira. A função dos pronomes relativos é, portanto, meramente formal, e daí advêm as principais dificuldades de seu uso.

Os pronomes relativos, além de representarem um termo antecedente, desempenham também diversas funções sintáticas na oração que iniciam. Justamente por representarem um termo que apareceu antes, os pronomes relativos possuem uma dupla função: remetem-nos ao termo precedente (que o pronome representa) e também desempenham função sintática na oração à qual pertencem. É justamente esta função de relação, de elo entre duas orações, desempenhada pelo pronome relativo, que cria as maiores dificuldades em seu uso.

Um dos principais problemas, no domínio da expressão verbal, ocorre com o uso dos pronomes relativos (principalmente que, o qual, quem e cujo). Esses pronomes são costumeiramente usados de maneira incorreta. Procuramos fazer a seguir um breve levantamento e uma classificação dos problemas mais comuns.

4.1. Onde, aonde

O pronome *onde* refere-se a lugar físico e indica permanência: "A casa onde ele mora". "O parque onde as crianças brincam". "A empresa onde ele trabalha".

Pode ser, ainda, advérbio interrogativo (em que lugar): Onde ele está?

A utilização incorreta do pronome *onde* ocorre em geral quando o sentido de lugar não existe na oração, e o correto seria utilizar o pronome *que*: "É uma conclusão, onde ela acredita que esteja correta".

Sugestão: É uma conclusão que ela acredita que esteja correta (ou "que ela acredita estar correta").

Onde vem sendo cada vez mais utilizado sem referência a lugar, simplesmente equivalendo a *em* que ou *no* qual, o que é condenado pelas gramáticas normativas:

A tese onde...	O livro onde...	No caso onde...
Teoria onde...	A entrevista onde...	Um negócio onde...
Uma situação onde...		

Aonde, por sua vez, a contração de *a* + *onde*, significa para onde, ou seja, implica direção e deve ser utilizado apenas com verbos de movimento. Portanto, a oração: "Não sabiam aonde ele estava". Não é correta, pois não há ideia de movimento na frase. Já as frases seguintes estão corretas: "Não sei aonde ele quer chegar". "Aonde vamos?"

4.2. Que

Que é um pronome de referência a pessoas ou coisas, e corresponde a *o qual*, *a qual*, *os quais* e *as quais*, embora nem sempre um possa substituir o outro. O pronome *que* se refere sempre a um nome ou a um pronome.

A variedade de funções sintáticas desempenhadas pelo pronome *que* exige diversas preposições: a casa a que vou; os elementos com que conto; os recursos de que disponho; as razões em que se baseiam.

Talvez o uso inadequado mais comum do pronome relativo ocorra na introdução de uma oração adjetiva, que deixa na verdade a oração

principal incompleta (lembro que orações subordinadas serão abordadas com mais profundidade em sintaxe):

O marketing, que auxilia as empresas a venderem seus produtos.

Sugestão: O marketing auxilia as empresas a venderem seus produtos. Ou: O marketing, que auxilia as empresas a venderem seus produtos, é essencial para as empresas hoje em dia.

A globalização da economia mundial, que tem rompido barreiras e fronteiras do comércio exterior, em todo o mundo.

Sugestão: A globalização da economia mundial tem rompido barreiras e fronteiras do comércio exterior, em todo o mundo.

4.3. *Cujo*

O pronome *cujo* tem o significado de: dele (dela), do qual (da qual) etc.

O uso inadequado do pronome relativo *cujo* está em geral associado ao uso de artigo:

Tivemos que alterar o preço do produto X, *cua* as vendas diminuiram.

Sugestão: Tivemos que alterar o preço do produto X, *cujas* vendas diminuiram.

No valor de *cujo* se inclui o valor de um artigo definido, então não se prevê o uso de um artigo definido após *cujo*. Todos os exemplos a seguir, portanto, estão incorretos: *cujo* o responsável, *cujo* o título, *cua* a inflação, *cua* a equipe, *cua* a atuação. Outro erro comum é a expressão "cujo qual".

O pronome *cujo* tampouco funciona para a indefinição, não podendo, portanto, ser seguido de artigo indefinido:

O rapaz *cua* uma atitude me impressiona.

A calça *cujas* umas das partes o capim cheio de água molhava.

Ocorre também uma série de erros no emprego dos pronomes relativos que se explicam pela concordância e pela sintaxe, e que serão estudados posteriormente. O principal segredo para o uso apropriado do

pronome relativo é a identificação do termo ao qual ele se refere no período.

4.4. Emprego dos pronomes relativos

1. Os pronomes relativos virão precedidos de preposição se a regência assim determinar.

Havia condições	a	que	nos opúnhamos. (opor-se a)
Havia condições	com	que	não concordávamos. (concordar com)
Havia condições	de	que	desconfiávamos. (desconfiar de)
Havia condições	—	que	nos prejudicavam. (= sujeito)
Havia condições	em	que	insistíamos. (insistir em)

2. O pronome relativo *quem* se refere a uma pessoa ou a uma coisa personificada.

Não conheço a médica *de quem* você falou.

Esse é o livro *a quem* prezo como companheiro.

3. Quando o relativo *quem* aparecer sem antecedente claro é classificado como *pronome relativo indefinido*.

Quem atravessou foi multado.

4. Quando possuir antecedente, o pronome relativo *quem* virá precedido de preposição.

João era o filho *a quem* ele amava.

5. O pronome relativo *que* é o de mais largo emprego, chamado de *relativo universal*, pode ser empregado com referência a pessoas ou coisas, no singular ou no plural.

Conheço bem a moça *que* saiu.

Não gostei do vestido *que* comprei.

Eis os instrumentos *de que* necessitamos.

6. O pronome relativo *que* pode ter por antecedente o demonstrativo *o* (*a*, *os*, *as*).

Sei *o que* digo. (o pronome *o* equivale a *aquilo*)

7. Quando precedido de preposição monossilábica, emprega-se o pronome relativo *que*. Com preposições de mais de uma sílaba, usa-se o relativo *o qual* (e flexões).

Aquele é o machado *com que* trabalho.

Aquele é o empresário *para o qual* trabalho.

8. O pronome relativo *cujo* (e flexões) é relativo possessivo equivale a *do qual*, *de que*, *de quem*. Deve concordar com a coisa possuída.

Cortaram as árvores *cujos* troncos estavam podres.

9. O pronome relativo *quanto*, *quantos* e *quantas* são pronomes relativos quando seguem os pronomes indefinidos *tudo*, *todos* ou *todas*.

Recolheu *tudo* quanto viu.

10. O relativo *onde* deve ser usado para indicar lugar e tem sentido aproximado de *em que*, *no qual*.

Esta é a terra *onde* habito.

10 a) *Onde* é empregado com verbos que não dão ideia de movimento. Pode ser usado sem antecedente.

Nunca mais morei na cidade *onde*

10 b) *Aonde* é empregado com verbos que dão ideia de movimento e equivale a *para onde*, sendo resultado da combinação da preposição **a** + *onde*.

As crianças estavam perdidas, sem saber *aonde* ir.

5. *Revisor e interlocutor*

Os revisores realizam uma leitura prévia do texto buscando compreensão e familiaridade, por vezes, angustiante, já que, textos sem clareza, tornam a leitura cansativa.

Escritores, ao escreverem seus textos, devem avaliar que escrevem para diferentes leitores, sendo fácil entender a si mesmo, difícil e se fazer entender. Competindo aos revisores textuais, ler várias vezes os textos, para torná-los melhores aos leitores.

Segundo Cristina Yamazaki (2007):

É importante que os editores conheçam o espectro de usos linguísticos possíveis, assim como o espectro dos estigmas que acompanham esses usos, para que decida de modo consciente, o que adotar. É essencial compreender a pluralidade linguística, para não eleger suas próprias normas e aplicar suas opções. (YAMAZAKI, 2007, p. 10)

Ninguém escreve para não serem lidos os escritores que desejam tornar seu texto público querem despertar a atenção do leitor. A responsabilidade do autor é cobrada quanto à unidade do texto, clareza, não contradição, correção, etc. Uma explicação é a situação em que o professor considera certos textos de alunos, compreensíveis, mas inaceitável estando o professor cobrando, que o aluno assuma a posição de autor. (ORLANDI, 1996, p. 9)

Os autores criam imagens de pessoas muito exigentes, que irão ler seus textos e julgá-los bons ou ruins. Podendo fazer propagandas tanto positivas quanto negativas. Os autores que buscam sucesso querem despertar a curiosidade.

Maria Helena Martins (1994, p. 60) cita que tudo o que lemos, é uma visão de mundo, de um sistema de ideias e técnicas, comprometendo o autor com o que produz e, com seus possíveis leitores. Existindo relação entre texto e ideologias, por ser inerente à intenção do autor, tornando-se elementos de ligação entre ele e os leitores. Os revisores posicionam-se como leitores dos textos analisando se os textos dizem tudo o necessário por si só se serão necessárias explicações dos autores. Os textos são contextos com sentidos construídos pela ação dos que neles estavam envolvidos.

Os leitores conhecerão o conceito dos autores, suas ideologias e estilo, ao lerem os textos e, buscando justamente desses itens e alguém com capacidade de raciocínio que os fascinem.

Por isso, as necessidades da revisão onde autores precisam se apresentar bem, diante dos leitores que, geralmente, devoram os textos. Os revisores textuais contribuem para que os leitores sejam fascinados pelos textos, e não os repudie. (MALTA, 2000)

6. *Considerações finais*

A sociedade moderna em relação à produção escrita em língua portuguesa tende a aumentar, valorizando a cada dia o trabalho do revisor de textos.

Para os revisores as leituras, são estratégias para adquirir compreensão, cultura, linguística e seguir a velocidade da informação. Bons revisores devem ter conhecimentos da língua que desenvolvem seu trabalho, ter uma cultura abrangente e aquisição de conhecimento.

Com o surgimento da informática, pensaram que as tecnologias, como a ferramenta de correção do programa Word, poderiam substituir o revisor. Porém, apesar de importante, é passível de erro, ficando, dependente do intermédio do revisor.

Atualmente os trabalhos dos revisores são bem mais complexos e requer maior qualificação, atenção e dedicação. Um livro tem de passar pelas revisões das três provas, mesmo assim, é possível encontrar erros. Possibilitando aos autores obterem sucesso por uma publicação bem revisada é maior.

Um texto claro e coerente pode ser atraente ao leitor. Os revisores têm autoridade de alterar textos de outrem, para torná-los melhores, facilitando ao leitor construir sentidos ou clarear os sentidos dos autores que querem dar aos seus textos. Revisor e autor, estão envolvidos no processo de colocar os textos mais claros e legíveis possíveis, lembrando, que o revisor deve ter sempre em vista seus limites.

O objetivo geral deste artigo foi mostrar o trabalho do revisor de textos e quais habilidades são cobradas em sua profissão. Observa-se, através da reflexão da leitura da bibliografia, mudou o perfil com a criação de novas tecnologias e o mercado editorial.

Diante desse novo perfil do revisor, os profissionais precisam urgentemente se motivar a adquirir habilidades adicionais. Outro aspecto é a reformulação das pessoas que integram este mercado de trabalho, bem como a formação continuada dos profissionais que já atuam no mercado.

A normalização textual é uma questão alvo de estudos pela ABNT, há mais de trinta anos e possuindo ampla aceitação do mercado editorial, acadêmico e científico fato importantíssimo e que não pode ser deixado de lado. O presente artigo mostrou que o perfil do revisor sofreu mudanças e que é preciso que estes especialistas se adéquem a esse mercado em expansão. A formação e atuação do profissional revisor de textos não são simples requerendo o esforço e apropriação do que lhe é exigido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

LIMA, Rosângela Borges. *Estudo da norma escrita brasileira presente em textos jornalísticos e técnico-científicos*. 2003. Tese (de doutorado em estudos linguísticos). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MALTA, Luiz Roberto. *Manual do revisor*. São Paulo: WVC, 2000.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996.

YAMAZAKI, Cristina. *Editor de texto: quem é e o que faz*. São Paulo, 2007.

COMO ENSINAR LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS

Ricardo Santos David (FCU)
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

Estudo sobre a relevância da motivação no ensino da língua inglesa. Abordam-se conceitos sobre motivação de uma maneira geral e em sala de aula, mostram-se sucinatamente diferentes tipos de motivação. Relaciona-se motivação e incentivo em sala de aula. Comentam-se os principais problemas que influenciam de forma negativa na aprendizagem de uma maneira geral. Apresentam-se meios que levam a uma boa aprendizagem da língua inglesa. Enfatizam-se os motivos que levam o educando a não aprender mesmo quando há motivação no cotidiano escolar argumenta-se que para haver uma boa aprendizagem não é necessário só o estímulo, mas também o interesse e desempenho do educando e educador. Sugerindo atividades, para a melhoria da qualidade de ensino da língua inglesa que conduza a resultados significativos na aprendizagem da mesma em especial por crianças não alfabetizadas.

Palavras-chave:

Motivação. Aprendizagem. Língua inglesa. Crianças não alfabetizadas.

1. Introdução

A fim de buscar subsídios para sua pesquisa, a linguística aplicada atua em vários ramos das ciências humanas. Atualmente, as pesquisas de ponta em linguística aplicada integram-se em áreas como a antropologia, a psicologia social a sociologia e educação. De fato, o estudo da linguagem permeia as relações humanas, quer sociais, psicológicas, econômicas ou filosóficas. Nesses domínios, a linguística aplicada interessa-se pelos estudos de aquisição de segunda língua.

Atualmente, falar mais de um idioma é uma questão de sobrevivência, crescendo a procura de cursos de idiomas, e a aprendizagem da língua inglesa desde a infância têm se tornado comum.

As investigações relacionadas à aquisição de segunda língua estendem-se a campos de análises bastante variados. Segundo Rod Ellis (1994, p. 2), a aquisição de segunda língua é um fenômeno complexo e multifacetado podendo assumir diferentes aspectos nas variadas culturas.

As variáveis afetivas contribuem para um dos aspectos que têm sido enfocados na aquisição de segunda língua nos ambientes pedagógicos.

Neste estudo a finalidade foi pesquisar a importância do ensino-aprendizagem da língua estrangeira voltado para crianças, em especial as não alfabetizadas tanto como instrumento social, e também para acesso a diferentes culturas.

O aprendizado de uma segunda língua desde cedo é bastante comum na maioria dos países. Atualmente, ser fluente em mais de um idioma é praticamente um critério de sobrevivência. A língua está diretamente ligada à identidade e à cultura das pessoas. (VIEIRA, 2008, p. 34)

Nesta pesquisa as perguntas norteadas foram para saber quais as vantagens e desvantagens do ensino aprendizagem da língua inglesa para crianças não alfabetizadas? - Como a formação do professor influencia nesse processo?

Neste estudo buscou-se base para analisar a importância da língua inglesa para crianças ainda não alfabetizadas e verificar as abordagens de ensino para esses alunos. Incentivando o professor em sua prática profissional, ao relacionar suas práticas pedagógicas com seu comportamento.

2. *Motivação no ensino da língua inglesa para crianças não alfabetizadas*

A motivação é uma energia interior importante no desenvolvimento do ser humano assim como na aprendizagem, o ato de se instruírem-se línguas ativas e não passivas. Não se trata de se refrear a um tratamento, mas sim de edificar uma capacidade.

Onde não é o professor que doutrina nem o método que funciona; o aluno é quem aprende. Por isso, a motivação no aprendizado de línguas é um elemento chave. (SCHÜTZ, 2006)

Segundo Claudino Piletti (2004) a motivação é fator principal da aprendizagem. Podem acontecer de ter aprendizagem sem professor, livro, escola e amostra de outros recursos. Mas mesmo que tenha todos esses itens, pois não se houver motivação não haverá aprendizagem.

No entanto, no ensino de línguas, especialmente da língua inglesa, nota-se, apesar de sua estima para a aprendizagem, a motivação nem

sempre recebe a devida aplicação do professor, observa-se que os artifícios usados geralmente são os mesmos utilizados há anos atrás: aulas repetitivas, monótonas, cansativas e sem muita criatividade. O estudante, normalmente do turno noturno, já vem para a escola cansado e exausto querendo algo diferente, diversificado e acaba se deparando com a mesmice de todo dia. O resultado é um alto nível de desinteresse por parte dos alunos, pois falta aí o que ele está procurando: motivação para estudar e aprender.

A motivação no processo ensino/aprendizagem é de suma importância para uma boa aprendizagem, principalmente de uma língua estrangeira, pois o estudante muitas vezes tem a falsa ideia de que não será capaz de aprender, então cabe ao educador, professor de língua estrangeira, motivar esse aluno e mostrar que ele é capaz. Motivar nem sempre é tarefa fácil, requer muita criatividade e disposição por parte do professor para conseguir esse objetivo e por essas mesmas razões ouve-se muito dos educandos reclamações pela desmotivação em sala de aula.

Para Claudino Piletti (2004) é muito mais fácil providenciar um manual, transmitir a matéria, cobrar nas provas, dar notas, como geralmente se faz nas escolas. Procurar motivar os alunos sobre a matéria, a fim de que estudem de forma independente e criativa, é muito mais difícil. Mas, nesse caso, os resultados serão gratificantes a professores e alunos, pois, ao final do processo, todos se sentiram realizados. Partindo dos argumentos supracitados ocorreu o pensamento de realizar um estudo voltado para o tema: "A Relevância da Motivação no Ensino da Língua Inglesa: uma nova perspectiva de aprendizagem", tendo em vista que motivar requer criatividade por parte do professor, nem sempre é tarefa fácil, frequentemente é deixada de lado devido ao comodismo ou mesmo falta de tempo e que a falta da mesma é resultado de muitos fracassos em sala de aula independente da disciplina ministrada.

Guiando-se ainda nos argumentos ora mencionado pretende-se mostrar o valor da motivação para um bom ensino e tentar auxiliar professores interessados no assunto para o seu uso diário em sala de aula.

Sugerir atividades com base na experiência de sala de aula e nos artigos lidos e comentados que venham prestar auxílio a professores que necessitarem de esclarecimento e ajuda sobre o tema tratado favorecendo o bom desempenho no ensino da língua inglesa levando em consideração a constante motivação em sala de aula e abrindo-se espaço para questionamentos e para o surgimento de novas questões a ele relacionadas, uma

vez que se trata de um assunto de interesse amplo e de relevada importância. O trabalho aqui apresentado será de natureza teórico, dissertativo, com base apenas em referencial teórico de autores e, portanto, não se utilizará levantamento de dados, sujeitos, coleta de dados ou análise de dados.

3. Aprendizagem na sala de aula

É necessária uma reflexão para entender a conscientização da prática docente, por ainda existirem muitos profissionais que não se preocupam com uma educação contínua, não vendo a sala de aula como um local onde o professor analisa ações e conhecimento para aperfeiçoar o aprendizado. (SCHÖN, 2000)

De acordo com Marilda do Couto Cavalcanti, (2009, p. 180):

Afinal, já paramos para refletir o que é formar um professor de línguas? Querem-se educação ou treinamento? Ou quem sabe adestramento? Os professores são vistos como recipientes passivos daquilo que lhes ditam os especialistas. Assume-se que o professor deve ser 'treinado' para se tornar um ser não pensante, não emancipado.

Na interação entre professor-aluno, o ensino deve ser contextualizado, sendo modificado sempre que possível para uma melhor interação. Reciclando o aprendizado sempre que possível a cada novo estudo, pois, o conhecimento é perecível. (LEFFA, 2001)

A interação no ensino de língua estrangeira para crianças reforça a necessidade de afetividade, motivação e autoestima da criança, acerca da oralidade indica ainda que a língua materna seja um dos instrumentos de mediação no ensino-aprendizagem de outra língua. (ROCHA, 2009)

Segundo Jonathas de Paula Chaguri (2004) quando se acredita que o ensino da língua inglesa para crianças deva ser lúdico devemos nos ater ao vocabulário, pois servirão de base para uma aprendizagem mais concreta devendo ser aprendido através de imagens, músicas, fantoches, representações etc. O profissional em sua formação não só armazena e aplica conteúdos, pois o conhecimento está em constante mudança, por isso a importância de avaliar e atualizar seus conhecimentos.

Este estudo foi justificado para pesquisar as abordagens pedagógicas voltadas para crianças, à oportunidade que têm de adquirir conhecimento e, uma nova língua mais cedo. Dessa forma, cabe aos professo-

res de língua estrangeira buscar a melhor abordagem e aperfeiçoamento para oferecer um melhor ensino de acordo com a necessidade.

4. *Facilitadores da aprendizagem*

O educador que opera no ensino da língua inglesa habitua-se diariamente com a desmotivação dos estudantes com semelhança à sua aprendizagem, são numerosas as reivindicações e fatores que desencadeiam esse grupo, desde o empenho ao preconceito com afinidade à língua inglesa, que é latente no habitual escolar, acreditam que, de certa forma, é uma disciplina dispensável, que dificilmente irão usá-la. Cabe ao educador que opera nesta ciência desmistificar esse mito em analogia ao uso e utilidade da língua inglesa.

Mas sem motivação, não existirá aprendizagem. Faz-se imprescindível uma prévia motivação para que o colegial se sinta acordado para o ensino. Entretanto, não adianta perseverar e tentar impor um conteúdo, se o seminarista não estiver motivado ele não vai instruir-se, por mais que o professor idealize formas diferentes para conduzir seu conhecimento e, recompensas e penalidades também não resolvem, se o educando não quiser estudar. Quando isso ocorre, o professor enfrenta o desafio de desvendar a razão da desmotivação e precisar tentar resolver esse obstáculo para poder conseguir o seu objetivo, que é o ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Assim, faz-se adequado dizer que, não é incomum o professor sentir-se inábil e fracassado quando percebe que não conseguiu seus objetivos, que seus alunos não aprenderam, quando os mesmos apresentavam tudo para instruir-se: muita motivação e aulas criativas. Então, o instrutor se pergunta: O que deu errado? O que aconteceu? Muitas vezes o instrutor não tem responsabilidade no resultado que conseguiu, houve motivação, mas o colegial, talvez só naquele período, não se deixou estimular, não achou importante o que estava sendo analisado e podem-se enumerar vários motivos: problemas individuais, stress, atenção voltada para outra matéria, etc, ou puramente não querer estudar mesmo por pensar que já sabe aquilo que a docente está lecionando. Mas, a suspeita do professor continua seu batente neste caso foi ameaçado, ele precisa encontrar outra aula criativa para tentar trazer esse educando para o que está sendo avaliado, é sua responsabilidade, não envolve se o educando não se sente motivado e não quer estudar.

Veja o que afirma Claudino Piletti (2004, p. 232-243) sobre motivação em sala de aula:

(...) apesar de sua importância para a aprendizagem, à motivação nem sempre recebe a devida atenção do professor. É muito mais fácil providenciar um manual, transmitir a matéria, cobrar nas provas, dar notas, como geralmente se fez nas escolas. Procurar motivar os alunos a fim de que se interessem pela matéria, a fim de que estudem de forma independente e criativa, é muito mais difícil. Mas, nesse caso, os resultados serão muito gratificantes para professores e alunos, pois, ao final do processo, todos se sentirão realizados.

É imprescindível que qualquer aula ministrada pelo professor tenha objetivos direcionados para atender as necessidades do educando para que o mesmo sinta-se motivado a aprender, e que essa motivação e interesse atravessem as paredes da sala de aula e, que continue no seu cotidiano. Se as metas propostas atenderem às expectativas do aluno, ele com certeza satisfará suas necessidades de aprendizagem.

No entanto, na sala de aula, não é suficiente que os alunos participem de várias atividades dispersas, sem sentido. É necessário que essas atividades sejam orientadas para objetivos que satisfaçam necessidades individuais e, melhor do que garantir que o professor deva determinar o aluno, é dizer que ele deve proporcionar objetivos apropriados para a satisfação dos motivos.

Dificuldades no processo de aprendizagem:

“(...) a aprendizagem é gradual, isto é, vamos aprendendo pouco a pouco, durante toda a nossa vida”. Portanto, ela é um processo constante, contínuo. Cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem (ritmo biológico) que, aliado ao seu esquema próprio de ação, irá construir sua individualidade. (DROVEL, 1990)

Aprender alguma coisa, principalmente outra língua necessita de interesse, motivação, incentivo e também da capacidade e do ritmo de cada um, pois todo ser humano tem um ritmo nato, que é uma característica só sua. Não adianta o professor impor e cobrar um resultado quando este não condiz com o acompanhamento do aluno, isso deve ser respeitado e observado pelo educador. Forçar uma aprendizagem sem observar o ritmo dos alunos certamente levará ao fracasso escolar.

Na escola, deve o professor atentar para as fases do desenvolvimento do aluno, estando na posição de facilitador da aprendizagem e baseando seu trabalho no acatamento mútuo, na confiança e no afeto.

Como afirma Carl Ransom Rogers (1997, p. 53), devendo estabelecer em seus alunos uma relação de ajuda, atento para as maneiras de quem ajuda e para a percepção de quem é auxiliado.

As diferenças individuais levam alguns indivíduos a serem mais lentos na aprendizagem, enquanto outros são mais rápidos. A aprendizagem é, portanto, um processo pessoal, individual, o que leva a pensar que existe uma escala que mede o nível de aquisição de conhecimentos em cada sala de aula. Os problemas de aprendizagem referem-se às situações difíceis enfrentadas pelo ser humano dito normal ou com algum tipo de desvio em aprender alguma coisa. Não é raro ocorrer de um estudante frequentemente ser identificado como portador de problemas de aprendizagem quando este não consegue realizar o é esperado de uma programação de ensino. Seja porque ele fica atrelado a mecanismos que tenta reproduzir sem êxito, apesar de saber, até mais do que o professor está ensinando, falta-lhe meios para se expressar.

O que se encontra presentemente no ensino de inglês são fatores desmotivacionais como salas de aula lotadas, professores limitados, cobrança através de análises de avaliação que nada avaliam. Fatores desmotivacionais observados tanto na organização de escolas de ensino médio, onde a catequização de inglês parou no método de tradução e gramática do princípio do século, como nos cursos privados de línguas, que pararam no método audiolinguístico dos anos 60. Não apontando resultados imediatos e motivadores não permitindo ao aluno que adquira a proficiência desejada, gerando frustração destruindo a motivação.

Também o individuo que não se identifica com a língua estrangeira, normalmente por falta de maior informação, estará desmotivado a aprender a língua estrangeira.

Conclui-se então que, em vez de nos incomodarmos em motivar nossos alunos, devíamos nos encorajar mais para que não desmotivem. Caso não despertar a motivação de forma natural para o exercício de línguas, pelo menos, não destruí-la, preservando-a para a oportunidade certa.

5. Considerações finais

No presente artigo científico vimos que a leitura possui grande importância para o desenvolvimento da sociedade de um modo geral, pois nas sociedades modernas a importância dada ao conhecimento é

grande e o mesmo – pelo menos o formal, aquele tido dentro da escola – se obtém através da leitura.

A exigência de uma segunda língua se faz necessária para que esse conhecimento possa ser usufruído, tendo o processo de globalização como o exigente da necessidade de uma pessoa ter que falar uma segunda língua para atuar plenamente no mercado de trabalho.

Nesse sentido, vimos que muitas vezes o conhecimento da língua é mais necessário no que concerne à especificidade da área de estudo e de trabalho do aluno. Desse modo, o ensino de uma segunda língua de modo instrumental se faz de extrema necessidade, principalmente no que concerne à língua inglesa.

Podemos concluir, então, que é expressiva a participação do ensino de língua instrumental, na metodologia de ensino de línguas estrangeiras modernamente. Entretanto, devemos observar que o profissional, para atuar nessa área, necessita de conhecimentos teóricos para que possa comunicar com segurança contribuindo para a aquisição de maior confiança, e autonomia da leitura. Muito da abordagem instrumental vem ocorrido nas instituições de ensino como inglês com finalidade acadêmica. Não podendo esse professor esquecer que deverá atuar como: pesquisador, elaborador de curso e avaliador. Alertando ao público que, não está centrado na habilidade da leitura, mas dependendo da necessidade do aluno, pode fazer parte do planejamento desse profissional.

Concluimos que existem mais vantagens do que desvantagens sobre a aprendizagem da língua inglesa para crianças não alfabetizadas e que, o professor tem grande responsabilidade nesse processo. No estudo em questão foi observado que a maioria dos professores se submete a um treinamento para exercerem a prática, o que sugere uma maior dificuldade para o exercício da prática reflexiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. p. 37

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de*

LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes. 2009. p. 179-184

CHAGURI, Jonathas de Paula. *A Importância do ensino da língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2004

ELLIS, Rod. *Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: _____. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, p. 333-355. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>>.

PILETTI, Claudino. A motivação da aprendizagem. In: _____. *Didática geral*. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 232-243.

ROGERS, Carl Ransom. *Tornar-se pessoa*. Trad.: Manuel J. C. Ferreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCHUTZ, Ricardo E.; KANOMATA, Takano. *English Made in Brazil*. 2006. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk.html>>.

VIEIRA, Cristiana. Cultura em estéreo. *Revista discutindo língua portuguesa*, São Paulo, vol. 2, n. 10, p. 32-38, 2008.

COMO SE APRENDE OU NÃO GRAMÁTICA NA ESCOLA DE UM PONTO DE VISTA

Ricardo Santos David (FCU)
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

Avaliando os desafios que a escola tem passado, ao ensinar a língua portuguesa aos alunos, de modo que eles saibam como usar as palavras de maneira adequada, e sejam capazes não apenas de interpretar textos, mas escrever com perfeição. Torna-se relevante pesquisar sobre até que ponto a gramática se torna um fator essencial de ser aprendido na escola. Existem muitos estudos que diferem em opiniões em relação ao assunto. Mas esse artigo tem como objetivo demonstrar que a própria escola passa por desafios na compreensão do que é prioritário ensinar e como transmitir aos alunos características da língua portuguesa que venham de encontro a uma escrita perfeita. Para realização desse assunto, utilizei-me de pesquisa bibliográfica, buscando em diferentes autores, informações que viessem de encontro ao objetivo desse estudo.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa. Gramática. Aprendizado.

1. Introdução

Em muitas pesquisas de especialistas no ensino de língua portuguesa sobre o ensino de gramática nas escolas, encontramos várias opiniões a respeito de o mercado editorial estar oferecendo vasta produção de livros didáticos, destinados aos primeiros anos do ensino fundamental, que partem em defesa do letramento como solução para os problemas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita e, em parte, do fracasso escolar. Sobre o assunto, Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 21) destaca que:

[...] O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...]

Leda Verdiani Tfouni (2004, p. 20) faz uma distinção entre letramento e alfabetização, onde é exposto que “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. No entanto, quanto à contribuição da escola de ensino fundamental ao processo de ensino e aprendizagem da

língua portuguesa, gramáticos e linguísticas mostram-se favoráveis à “convivência” entre o ensino de gramática e um planejamento de atividades linguísticas que proporcione um contato permanente e agradável dos alunos com a maior variedade possível de textos.

Vários estudos, sobre o ensino da gramática inferem que esse discurso se mostra dicotômico, pois o professorado parece reconhecer a dificuldade do uso e do ensino da língua e, simultaneamente, clama por uma revisão de ensino gramatical. E, no final das contas, pouco se ensina e menos ainda se aprende.

Nessa perspectiva Mário Alberto Perini (2005 p. 29) destaca que:

O estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual.

No entanto, o autor alerta ao fato de que muitos professores ainda reduzem seus planejamentos a propostas, unicamente, de atividades de gramática. Esse equívoco, além de empobrecer a contribuição da escola ao desenvolvimento cognitivo do aluno, favorece visões errôneas sobre a importância do ensino de aspectos gramaticais nas aulas de língua portuguesa.

Neste contexto Maria Helena de Moura Neves (2002 p. 226) destaca a relação entre um bom desempenho linguístico e a importância da gramática no ensino de língua:

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

Desta forma, através desse estudo visa demonstrar que é possível ensinar gramática dentro de um contexto de didática do letramento nas escolas, uma vez que os alunos podem e devem aprimorar sua escrita e sua literatura, inclusive por questões gramaticais. Assim sendo, essa pesquisa tem como objetivo demonstrar que a própria escola passa por desafios na compreensão do que é prioritário ensinar e como transmitir aos alunos características da língua portuguesa que venham de encontro a

uma escrita perfeita. Para realização desse estudo, utilizei-me de pesquisa bibliográfica, buscando em diferentes autores, informações que viessem de encontro ao objetivo desse estudo.

2. O ensino da língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa deve estar conectado com as novas tecnologias e com a pragmática. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação é delineado o campo de atuação da educação em que a

educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, art. 1º)

Verdade e objetividade devem ser empregadas em nome de uma alternativa libertadora, caso contrário, explorar e problematizar nossas concepções de conhecimento e de verdade apenas equivale a um exercício de ginástica mental. Na teoria da educação, a terminologia foucaultiana é aplicada diretamente às práticas educacionais modernas, a fim de revelar como a microfísica do poder, tais como vigilância, exclusão, classificação, distribuição, totalização e regulamentação (através das práticas de escrita, classificação e análise) permeiar o ambiente de aprendizagem. As instituições de educação formal são fundamentais para a disciplina na sociedade, uma vez que é onde governamentalidade e as técnicas e estratégias de tecnologias disciplinares são nutridos. Estas tecnologias disciplinares que, por sua vez, permeado de outras instituições, formando assim as grandes potências que definem a sociedade ocidental. (WOERMANN, 2012)

3. O trabalho com o texto

Conceitua-se texto a unidade linguística máxima, ou seja, o texto é superior à oração, que está dotada de sentido e de uma mensagem completa. (QUECONCEITO, 2014). O texto possui como características a existência de ideias diferentes que possuem coerência entre si e que contribuem para a composição de uma ideia geral. Outra característica é a coesão, com uma sequência de significados relacionados entre si, e por fim, adequação, que leva o leitor a se interessar pelo texto.

O termo texto é derivado etimologicamente do vocábulo latino “textus”, que significa alguma coisa tecida ou algo entrelaçado. Este en-

trelaçado define como texto uma serie de anúncios sistemáticos e previsíveis de coerência dispostos a que sejam expressos de forma tanto oral como escrita. Comunicar uma mensagem de qualquer natureza, já seja ela persuasiva, romântica, informativo, entre outros, é a verdadeira intenção de um texto; por esse motivo um texto deve possuir sentido, para poder ser compreendido por seu destinatário. O destinatário de um texto pode ser uma ou várias pessoas de forma individual, podemos usar como exemplo individual, uma carta, e um livro destinado ao público em geral (destinatário massivo). (QUECONCEITO, 2014, verbete CONCEITO DE TEXTO)

Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) pode-se definir o texto ou discurso como:

(...) ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de uma unidade sócio comunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sócio comunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. (KOCH, 2002, p. 04)

Os fatores que contribuem para a construção e o sentido do texto são enunciados por Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) como sendo: as Intenções do produtor do artigo ao escrever, o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação ao si mesmo e ao tema do discurso, e o espaço de percepção visual e acústica comum quando há comunicação face a face.

Duas propriedades básicas no conteúdo são o contexto sociocultural e o fato de que o texto constitui uma unidade semântica, ou seja, ele é visto como um todo significativo. Os fatores que contribuem para essa totalidade, material são a coerência e a coesão textual. A pesquisa deve ser avaliada, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) por um viés pragmático, outro semântico-conceitual e sob o ponto de vista formal, que indica a sua coesão.

4. O que é textualidade

A textualidade é a propriedade que confere a um texto uma totalidade discursiva.

Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.

Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ullrich Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (KOCH, 2002, p. 05)

A coerência é um fator fundamental para a textualidade, pois ela é o resultado da configuração que irão assumir os conceitos e relações subjacentes ao texto propriamente dito. Envolve aspectos semânticos, cognitivos e lógicos, pois a coerência depende da partilha que é feita dos conhecimentos entre os interlocutores.

Os conhecimentos necessários à compreensão de um texto em sua maioria não estão descritos no texto, por si mesmo o texto não significa, mas o seu sentido está dado pela relação entre o que produz e o que recebe o texto, sendo que este último tem que deter conhecimentos necessários à sua interpretação. Portanto, coerente é o texto que possuindo uma lógica interna, produz significados que são interpretados pelo leitor que conhece as relações colocadas em jogo. De outro lado, coesão é uma manifestação da coerência ligada à linguística, que se constrói através de lexicais e gramaticais.

Coerência e coesão juntas promovem a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, e se expressam na conectividade textual. Coerência, então é o nexos entre os conceitos e a coesão textual, ou seja, a expressão desse nexos no plano da linguagem. A fala no texto não necessariamente precisa de marcadores sintáticos específicos que denotem coesão. O nexos está no nível semântico-cognitivo, e não ao nível gramatical. (KOCH, 2002). Assim, essencial para a textualidade é a relação coerente das ideias entre si. Os fatores pragmáticos se encontram na fala, na intenção de comunicar, no contexto da situação, nas características e crenças do produtor e do receptor do texto. A intencionalidade como fator pragmático realiza os objetivos que o produtor tem em mente numa situação de comunicação, seja ela convencer ao leitor, impressioná-lo, informá-lo ou outra. Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) a intencionalidade e a aceitabilidade foram classificadas por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ullrich Dressler (1983) como estando referidas aos protagonistas e ao ato comunicativo.

A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente

numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc., e é ela que vai orientar a confecção do texto. Em outras palavras, a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa. (KOCH, 2002, p. 11)

Aceitabilidade diz respeito à expectativa do receptor de que o texto tenha coerência, utilidade e relevância, que possa gerar novo conhecimento ou cooperar com os objetivos do produtor. A comunicação então será feita quando há um contrato de cooperação entre interlocutores. Se há falhas na produção, a tolerância do receptor depende do grau de conhecimento que possui do assunto.

O produtor sabe da existência dessa tolerabilidade e conta com ela, assim como conta a capacidade de pressuposição e inferência do receptor. Essa “cumplicidade” do receptor para com o texto é que possibilita que a produção não seja tarefa excessivamente difícil e tensa e, assim, viabiliza o jogo comunicativo. (KOCH, 2002, p. 12)

A situacionalidade está na pertinência e relevância do texto quanto ao contexto. Trata-se da adequação do texto à situação sócio comunicativa. (KOCH, 2002). O sentimento do discurso, para Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) pode ser definido pelo contexto, e ele orienta a produção e a recepção do texto. Conjugando-se a situacionalidade com a intencionalidade e a aceitabilidade pode-se chegar a uma situação em que o produtor não precisa explicitar o seu discurso, que podem ser dados pelo contexto imediato ou mesmo preexistirem ao ato comunicativo. Dessa conjunção resultaria a noção de coerência pragmática e a existência de diferentes discursos.

A coerência pragmática é a necessidade de se reconhecer o texto ou o discurso como emprego normal da linguagem num determinado contexto. A praxe define de certa forma a intenção comunicativa, pois há convenções que regem o funcionamento da linguagem na vida social e que determinam qual discurso é mais adequado a certo ato comunicativo. Assim, Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) conclui que a unidade textual se constrói a partir do aspecto sócio comunicativo, pelos fatores pragmáticos e pelos aspectos semânticos (de coerência) e formal (coesão).

5. Os desafios da escola frente ao ensino da gramática e o entendimento de como ensinar gramática nas instituições

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática, assim como a escrita quando passa a ser ensinada porque a criança não sente nenhuma necessidade real ou iminente delas (gramática e escrita), apenas uma vaga ideia de suas utilidades. Se na escrita a criança passa a ser exigida de que crie situações, tome consciência da estrutura sonora de cada palavra, dissequa e reproduza-a em símbolos alfabéticos, que devem ser anteriormente estudados e memorizados, organizando-os em palavras sequenciadas para formar uma frase; no estudo da gramática a criança não aprende novas habilidades, pois já conjuga e declina antes de entrar na escola. (RIBEIRO 2003, p. 12)

Segundo o *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, desde o começo dos anos 80, o ensino desta língua se tornou alvo dos intensos debates acerca dos órgãos competentes responsáveis por desenvolver melhores políticas educacionais para o país. Essas discussões revelaram que o fracasso escolar é proveniente da má formação da leitura e da escrita, sendo que os níveis de repetência estão associados com as dificuldades dos alunos em adquirirem o devido conhecimento.

É no primeiro ano e no sexto ano do ensino fundamental que há o maior nível de repetência, sendo que no primeiro ano o motivo envolve problemas de alfabetização, e no sexto ano os alunos não conseguem utilizar a linguagem de maneira eficaz, essencial para o desenvolvimento dos aprendizes até o nono ano.

Janete Santos (2004, p. 122) faz menção ao mito do letramento, onde há “esse falseamento todo que se tem acerca do domínio ou uso da escrita por um grupo social, ou de seus reflexos na sociedade”. A autora ainda afirma que o letramento influencia positivamente do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, porém a realidade educacional não consegue transpor os conhecimentos do letramento para as práticas de alfabetização.

Isto ocorre por dois motivos. O primeiro envolve a negação tácita das variedades linguísticas da língua portuguesa, como os dialetos que se encontram, segundo Dino Fioravante Preti (2000), condicionados por variáveis extralinguísticas geográficas e socioculturais. O segundo motivo refere-se às propostas de ensino nas aulas de português que se encontram direcionadas apenas ao ensino da gramática normativa, onde a maioria dos professores trabalham conceitos de maneira pouco compreensiva.

Isso afrouxa a prioridade que se deveria dar ao trabalho com a produção e recepção de textos nos diferentes contextos de uso, o que, decerto, exigiria *reflexão gramatical contextualizada* (aplicada ao uso). A favor do mito do le-

tramento está a crença de que a árdua tarefa de se dominar a gramática da língua de maior prestígio social implica um trabalho mental cujo esforço elevaria as potencialidades psíquicas do estudante, fosse qual fosse seu contexto linguístico vivencial. (SANTOS, 2004, p. 125)

O ensino da língua materna está associado com o desenvolvimento dos potenciais de leitura, escrita e oralidade do aprendiz, já que após a escolarização, os alunos precisarão desses elementos para manter relações sociais relevantes e satisfatórias.

Assim, as dificuldades dos professores em ensinar devidamente a língua é desenvolver estratégias que possam aumentar a percepção dos alunos para a importância da leitura e da escrita em suas vidas e quando utilizadas de maneira correta possam render resultados satisfatórios.

Dessa maneira:

[...] a escola passa a assumir um papel imprescindível como espaço social que permite ao aluno a possibilidade de desenvolver plenamente a educação linguística escolar – aquela que é sistematizada, formalizada em processos pedagógicos -, uma vez que o mesmo já domina a educação linguística mais ampla, aquela iniciada em casa, no momento de aquisição da língua materna e que deverá ser expandida ao longo da experiência enquanto usuário dessa língua. (CANZIANI, 2009, p. 151)

Com base no pensamento acima, é função da escola de posicionar firmemente no processo de ensino-aprendizagem da linguística, principalmente em seu aprimoramento.

No entanto, é preciso que a instituição esteja atenta a internalização da língua, combatendo práticas repressivas e discriminatórias capazes de prejudicar o entendimento das variáveis linguísticas de cada aprendiz.

Os objetivos da escola considerando a necessidade do letramento no ensino da língua portuguesa envolvem capacitar seus alunos para a escolha correta das melhores expressões que possam caracterizar determinadas situações de acordo com seus aspectos sociais e culturais.

O letramento e a aprendizagem de língua portuguesa são trabalhos através de três variáveis essenciais: aluno, língua e o ensino. Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o

ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PCN, 1997, p. 25)

Esta mediação, citada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* como a atividade fundamental para o planejamento, a implementação e a coordenação das práticas pedagógicas, possui a missão de desenvolver, apoiar e orientar as ações e reflexões de cada aprendiz, considerando as propostas didáticas da instituição escolar e o esforço do aluno.

Apesar de várias considerações positivas a respeito do letramento e suas implicações no ensino de língua portuguesa, é possível considerar que até agora muitos especialistas da área também não chegaram a um consenso a respeito das práticas mais eficazes para o ensino da língua materna.

Partindo desta visão, Janete Santos (2004) considera a existência de alguns pontos de conflito no ensino do português das instituições educacionais, estando associadas com as relações abaixo:

– Dicotomia oralidade x escrita: as escolas possuem o costume de ensinar a escrita como um registro regular e natural da fala, priorizando sempre o ensino da oralidade do que a escrita. Assim, é preciso considerar que ambas apresentam suas especificações e limitações sendo verdadeiramente únicas para o processo de ensino-aprendizagem.

O ideal é que as escolas pudessem romper esta barreira em que há a dissociação desses dois elementos, sendo preciso tratar tanto a oralidade quanto a escrita como essenciais para o letramento e a alfabetização do aprendiz. Luiz Antônio Marcuschi (2001) revela que a oralidade pode partir da escrita, sendo possível lidar com essas duas modalidades de maneira a identificar suas diferenças e garantir o pleno domínio da língua portuguesa.

– Ensino de leitura x ensino de gramática: atualmente muitos especialistas incluem ao debate sobre a importância do letramento no ensino do português a dúvida a respeito da função mais importante: ensinar os aspectos gramaticais ou ensinar o aprendiz a ler e a escrever.

Neste sentido Celso Pedro Luft (2003) considera a gramática como o elemento base para a sustentação da língua e de suas variáveis linguísticas. Para o autor, o domínio da língua exige que o aluno compreenda sua gramática, assim como suas outras possibilidades.

As escolas de hoje ainda deixam a desejar na contextualização do ensino de gramática, havendo a seguinte dúvida:

como ensinar a ler e a escrever sem discutir a gramática e como ensinar gramática sem ser dentro da prática real, funcional, da língua, quer falada, quer escrita? Parece ser este um dos pontos de conflito entre ensino escolar e uso pragmático da escrita. (SANTOS, 2004, p. 122)

Para Délia Lerner (2002, p. 18):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

A língua escrita é considerada tão importante, que é uma das principais metas do ambiente escolar, já que permite que o aluno possa dominar a linguagem escrita, proporcionando melhores oportunidades para adquirir o conhecimento e se expressar melhor.

– Ensino da língua culta x ensino da variedade linguística: para entender esta relação é fundamental enfatizar que quando o aluno domina a língua culta sem respeitar devidamente as variáveis linguísticas não aproxima o aluno do letramento, podendo manter resultados negativos como o bloqueio do aluno em relação a sua expressão oral e escrita; e a aquisição de nível culto muito superficial, sendo que o aluno “pode sentir vergonha de usar no meio “culto” sua própria variedade linguística, não fica também à vontade em forçar naquele e em seu meio social um nível de língua que de fato não incorporou”. (SANTOS, 2004, p. 124)

Neste sentido, Patrícia Aparecida Zuanetti, Andréa Pires Corrêa-Schnek e Alessandra Kerli da Silva Manfredi (2008, p. 241) relatam o desafio enfrentado pelas crianças no processo de entendimento da ortografia:

Assim, após o entendimento do princípio alfabético de escrita, a criança se depara com um novo desafio: a aprendizagem das regras ortográficas. Primeiramente, a criança trabalha com a hipótese de uma regularidade absoluta entre fonema e grafema. Aos poucos a criança começa a compreender que as relações grafofônicas não são apenas de natureza biunívoca (cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra), começando então a problematizar a grafia das palavras. Escrever ortograficamente, portanto, irá exigir da criança diferentes níveis de conhecimento e habilidades cognitivas.

Os obstáculos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa em se objetivar fazer com que o aprendiz incorpore outra variedade de língua diferente do que aquele em que sua comunidade pratica, influencia as

metodologias utilizadas. Dessa maneira, a instituição escolar ainda não tem conseguido oferecer ao aprendiz condições e atividades que aumentem sua percepção em relação à variedade culta da língua.

Textos didáticos x textos vivos: a interpretação de textos nas escolas também apresenta falhas em relação ao nível de letramento em que se deseja alcançar, sendo que a maioria dos textos didáticos usados para o ensino da leitura e da escrita não são obras voltadas para os aspectos culturais e sociais do aluno.

Os textos vivos, ou seja, aqueles que abordam o cotidiano do aluno devem ser incluídos do ensino da língua portuguesa, pois contribuíram significativamente para com o letramento dos educandos, havendo a verdadeira intenção de comunicação através das expressões que permitam o total entendimento.

Ao analisar os conflitos propostos por Janete Santos (2004), entende-se que é possível ampliar esse conhecimento internalizado da língua portuguesa, visto que o aprendiz apresenta inúmeras fases de aprendizado segundo os períodos de escolaridade. O letramento da língua portuguesa contribui com a orientação do aluno em relação a linguagem utilizada pelos diversos grupos sociais.

Essa formação permitirá ao estudante aprender as convenções que caracterizam os diferentes gêneros textuais, perceber e adequar-se às variações linguísticas, além de ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, identificando as posições ideológicas presentes no discurso. (CANZIANI, 2009, p. 152)

O desenvolvimento do aprendiz e a compreensão da língua portuguesa permite que o mesmo possa construir novos enunciados em sua língua materna, propiciando ao aluno o alcance de níveis maiores de letramento e consequentemente de habilidades linguísticas, imprescindíveis para sua formação enquanto cidadão.

Diante disso, a escola mantém seu papel de socializar o aluno, fomentando recursos para que o letramento seja ensinado constantemente e sem haver interrupções através de práticas didáticas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, mantendo todas integradas e otimizadas.

6. Considerações finais

Percebe-se que a simples menção da valorização do “espaço” da gramática nos estudos de língua e linguagem incomoda muitos professo-

res que acreditam que essa postura desmerece os avanços dos estudos linguísticos e a importância dos conceitos de texto, discurso e variação linguística, entre outros.

Através deste estudo pode analisar que é comum professores não conseguirem diferenciar o processo de alfabetização do processo de letramento, sendo que a alfabetização envolve o ensino da gramática e suas normas cultas. Por sua vez, o letramento se encontra voltado para as habilidades da escrita de cada aprendiz sobre os grupos sociais que os mesmos se relacionam, havendo melhor aproveitamento da comunicação entre os indivíduos.

O letramento do aprendiz permite a identificação das variedades linguísticas, assim como os registros da língua oral, principalmente quando os indivíduos precisam manter uma linguagem e escrita precisa para alcançar os resultados de comunicação pretendidos.

Neste sentido, o letramento pode ser considerado o segmento mais amplo da alfabetização, pois possui a função de desenvolver melhores práticas de leitura e escrita, aumentando o potencial de comunicação do indivíduo. Podendo ser utilizado como um método para ampliação do ensino de gramática nas escolas.

No entanto, para que isto seja possível é imprescindível que as instituições escolares mantenham suas propostas pedagógicas de alfabetização integradas com as práticas de letramento e gramática, juntas, assegurando que o aluno se mantenha acima dos níveis de alfabetização, responsável pela melhoria de suas práticas sociais e culturais. Assim, entende-se que quanto maior for seu potencial de letramento, maior serão seus conhecimentos a respeito da escrita e variáveis linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ullrich. *Introduction to text linguistics*. London and New York: Longman Linguistics Library, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CANZIANI, Tatiana de Medeiros. *O letramento no ensino de língua portuguesa: estratégias para a formação do cidadão*. (2009).

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

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, Janete. Letramento, variação linguística e ensino de português. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, vol. 05, n. 01, p. 119-134, jul./dez.2004. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discursivo/article/view/304/320

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

WOERMANN, Minka. Interpreting Foucault: an evaluation of a Foucauldian critique of education. *South African Journal of Education*, Pretoria, vol. 32, n. 01, p. 111-120, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002012000100009.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida; CORRÊA-SCHNEK, Andréa Pires; MANFREDI, Alessandra Kerli da Silva. Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. *Revista da Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*, vol. 13, n. 3, p. 240-245, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a07v13n3.pdf>.

**CRUCE DE FRONTERAS:
O DESLOCAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS
NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA**

Viviane Medeiros Macedo (UERJ)

viviane.mmacedo@gmail.com

Ana Cristina dos Santos (UERJ/UVA)

anacrissuerj@gmail.com

RESUMO

São muitas as razões que provocam os descolamentos territoriais: facilidades de locomoção, guerras, crises econômicas, políticas ou sociais, turismo... O fato é que, desde as últimas décadas do século XX, essa prática é cada vez mais frequente nas sociedades. Como o transitar (re)constrói identidades, as mudanças provocadas nesses indivíduos migrantes geram discussões cada vez mais frequentes na literatura contemporânea. O livro *Cruce de Fronteras: Antología de Escritores Iberoamericanos en Estados Unidos* (2013), organizado por Eduardo González Viaña, trata sobre o referido tema e expõe histórias escritas por escritores ibero-americanos que contam experiências de vivência e os problemas que pode enfrentar um migrante – como violência e preconceito por pertencer a uma cultura diferente – quando decide cruzar a fronteira dos Estados Unidos. Trata-se de uma obra voltada para o transnacional, pois vai além das questões do nacional hegemônico ao abordar o contato com o “outro” e as consequências que o encontro provoca nesse indivíduo errante. Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo analisar as causas e as consequências dos deslocamentos para a identidade do sujeito em trânsito, envolvendo assim as questões de alteridade, de desconstrução de pertença única, de transculturação e (con)vivência com as diferenças, relacionando-as com as questões de gênero. Nessa relação, comparam-se os contos de autoria feminina e masculina a fim de verificar se há diferença nas representações identitárias produzidas pelos escritores de autoria feminina e pelos de autoria masculina. Para a análise, utilizam-se os textos de Stuart Hall (2005) para as questões das identidades na contemporaneidade e da diáspora; de Zilá Bernd (2010) sobre literatura transnacional; de Sandra Regina Goulart Almeida (2013) para as relações de espaço e gênero; de Gisela Heffes (2013), Marc Augé (2007) e Silvano Santiago (2004) para as noções de espaço e deslocamentos e; Nestor García Canclini (2008) para os conceitos de hibridismo cultural.

Palavras-chave: Literatura transnacional. Deslocamentos. Identidade. Gênero

1. Introdução

Os deslocamentos territoriais – sejam individuais ou coletivos – parecem ter se convertido na nova condição da humanidade. O vai e vem de pessoas acontece em um número cada vez maior desde o final do século passado. Essa movência se dá pelos motivos mais variados: trabalho, estudo, turismo, migração e exílio causados por guerras, crises eco-

nômicas, políticas ou sociais. O indivíduo em trânsito passa a estar em contato com novas culturas – algumas vezes muito diferentes da sua. Esse convívio com a cultura do país de chegada e a adaptação aos comportamentos sociais e à nova língua provoca mudanças no sujeito migrante. Assim, podemos afirmar que os contatos, decorrentes das relações interpessoais, mudam não só o espaço, mas também os sujeitos. Os deslocamentos acarretam uma experiência de profunda transformação subjetiva, decorrente basicamente do contato com a alteridade. Assim, pensar nos deslocamentos contemporâneos implica analisar os constantes processos de reconfiguração da subjetividade que a movência provoca no sujeito errante. De modo que os deslocamentos conduzem a (re)construção de sua identidade.

Como consequência, a literatura contemporânea vem demonstrando um crescente interesse pela temática da errância, que vincula espaço, movência e subjetividade:

La inmigración se ha puesto enfrente de los escritores como un tema sumamente importante. No podía serlo menos toda vez que el problema que más preocupa a la nación. La imagen del camino junto a las superpuestas visiones del hogar, el amor, los dramas de la patria lejana se contraponen con las nuevas experiencias en un repertorio temático que podría ser interminable. (GONZÁLEZ VIAÑA, 2013, p. 12)

O tema também está presente no livro de contos *Cruce de Fronteras* (2013), organizado por Eduardo González Viaña. A obra é uma antologia de contos de vinte e cinco escritores ibero-americanos que escrevem e publicam ficção nos Estados Unidos. A obra aborda o tema da diáspora e descreve as experiências e as dificuldades enfrentadas por indivíduos que decidiram, pelas razões variadas (mais quase sempre econômicas), sair de seu país de origem para viver nos Estados Unidos. As personagens dos contos, tais como seus escritores, encontram-se na ambígua situação de não pertencer mais ao lugar de origem e tampouco ao país de chegada. A partir desse incômodo lugar, procuram não deixar desvanecer a origem que anseiam, que idealizam, ainda que saibam que essa origem é ilusória, pois essa já não é a mesma de quando partiram.

Sob esse prisma, a obra apresenta personagens cujas identidades estão abertas ao diverso que contém a relação de movimento, rejeitando a ideia de uma identidade de origem única. São personagens, tais como os autores, que não se incorporam a nova cultura e, tampouco, abandonam a de origem, mas criam uma terceira, formada pelos interstícios da cultura do país de origem com a cultura do país de chegada. Nesses entrelugares culturais, provenientes dos espaços de movência, negociam a sua cultura

com a cultura do outro e aprendem a traduzir e a negociar entre elas, criando uma cultura híbrida e uma identidade traduzida. *Cruce de Fronteras* é, portanto, de uma obra voltada para o transnacional⁷⁵, porque ultrapassa as questões do nacional hegemônico ao abordar o contato com o “outro” e as consequências que o encontro provoca no indivíduo errante.

A partir da seleção de contos que abordam o tema da migrância e o viver entre duas culturas, este trabalho tem como objetivo analisar as causas e as consequências dos deslocamentos para a identidade do sujeito em trânsito, envolvendo assim as questões de alteridade, de desconstrução de pertença única e de transculturação, relacionando-as com as questões de gênero. Além disso, comparam-se os contos de autoria feminina e masculina a fim de verificar se há diferença nas representações identitárias produzidas pelos escritores de autoria feminina e pelos de autoria masculina.

2. *O papel dos escritores transnacionais na literatura contemporânea*

É desafiante para o escritor migrante enfrentar a experiência do deslocamento, pois o faz refletir sobre os ideais antigos, relacionados à terra natal e os atuais, adquiridos no país de chegada. A teórica Gisela Heffes afirma que esse escritor é marcado por cicatrizes deixadas pela errância, ou seja, é um ser atravessado por cada fronteira cruzada e que ademais, enfrenta o desafio de ter que viver novas experiências no país em que se encontra. De modo que para a autora, suas narrativas são

[...] la producción literaria de una generación anclada a una frontera-cicatriz, una generación de escritores que fluctúa entre uno y otro lado, en el adentro y el afuera de la lengua, pero también, de la literatura, de las normas y los cánones, de las formas fijas del lenguaje, y, asimismo, de los territorios que los incluyen o excluyen. (HEFFES, 2012, p. 234)

Ainda em relação a esses escritores, Gisela Heffes ressalta que o viver entre duas nações, duas culturas e duas línguas impossibilita construção de um pertencimento a uma única nação e a uma única cultura. De maneira que o escritor migrante escreve desde uma perspectiva dupla, híbrida e não unitária:

⁷⁵ Segundo Zilá Bernd (2010, p. 16-7), “o conceito de transnacionalismo ‘implica um processo segundo o qual formações identitárias tradicionalmente circunscritas por fronteiras políticas e geográficas, vão além das fronteiras nacionais para produzir novas formações identitárias’ (2008, p. 96). Introduce-se assim, no conceito de transnacionalidade, a aceitação do heterogêneo e a recusa a definições identitárias fechadas e circunscritas a um só quadro de referências”.

se trata, más que nada, de una forma de devenir que escapa toda definición convencional como asimismo las rúbricas fijas y categóricas. Son en suma, identidades móviles, fluctuantes e híbridas, las que fluyen y se definen desde su propia condición migrante. (HEFFES, 2012, p. 224)

Dessa maneira, as discussões relacionadas à migração e as narrativas oriundas dos escritores migrantes envolvem questões relativas à identidade, ao espaço, ao tempo, à memória que, na literatura contemporânea, desdobram na questão de como classificar esse tipo de literatura tão mesclada culturalmente e que, por tal motivo, problematiza as tradicionais noções de território, identidade, língua e literatura nacional. A professora Zilá Bernd (2010, p. 13) afirma que “classificar as literaturas pela pertença a uma única nação tornou-se não apenas complicado, como cada vez mais irrelevante”. É irrelevante catalogá-las dessa forma porque, com o passar do tempo, o conceito de literatura nacional está se dissipando cada vez mais por causa da diversidade cultural, dando lugar às discussões sobre uma literatura transnacional, isto é, relacionada ao multicultural.

As narrativas do escritor transnacional não remetem a um sentimento de nostalgia, de perda pelo território que deixou, mas sim a uma conscientização de viver no entrelugar cultural, nas frestas existentes entre a mistura de culturas que carrega e a convivência sem crises por conta disso. Na literatura transnacional, os relatos mostram sujeitos fragmentados, que se descobrem híbridos e plurais pelas constantes viagens realizadas ao longo de sua vida. Têm ciência da perda em relação à cultura de origem, mas ao mesmo tempo do ganho cultural que adquirem no país de chegada. Portanto, são indivíduos “traduzidos”⁷⁶ que negociam o tempo todo sua identidade na diáspora. Pode-se compará-los ao processo de tradução de um livro – sofrem com o processo de perda, mas também ocorrem ganhos nessa passagem.

Eurídice Figueiredo (2010, p. 39) declara que

com algumas exceções, naturalmente, pode-se afirmar que os maiores prosadores da contemporaneidade são pessoas com duplas ou múltiplas identidades, pessoas que não estão coladas a nenhuma nação de modo monolítico, pessoas híbridas que se situam no entredeois, no entrelugar.

Sendo assim, tanto os escritores transnacionais quanto as suas personagens rompem com as ideias centrais difundidas pela cultura do *mainstream* e exaltam as periféricas, difundidas pela cultura contra-

⁷⁶ Conforme o conceito desenvolvido por Salman Rushdie (1993) e apresentado por Eurídice Figueiredo (2010, p. 35).

gemônica que abrem espaço ao indivíduo marginalizado pela sociedade: a mulher, o migrante, o mestiço, o latino-americano, o negro, o homossexual...

As narrativas desses escritores mostram, portanto, por meio de suas personagens, as características híbridas que carregam dentro de si. Abandonam qualquer tipo de preconceito cultural, já que a ideia é conhecer e reconhecer que cada povo tem seu valor. “Decididamente, os escritores que estão produzindo uma literatura transnacional eliminaram todo tipo de gueto, seja ele nacional, territorial ou linguístico”. (FIGUEIREDO, 2010, p. 39)

Eduardo González Viaña, organizador do livro *Cruce de Fronteras* (2013), objeto de estudo do presente artigo, corrobora com o seu pensamento, quando destaca que “*vivir en los Estados Unidos no equivale ya a renunciar a la lengua sino a enriquecerla con el sabor y las variantes que aportan los hispanoparlantes de uno y otro lado de nuestra América concentrados aquí*” (GONZÁLEZ VIAÑA, 2013, p. ix). Portanto, esses escritores têm ciência dos seres traduzidos que se tornaram, não se apegando, assim, a “modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’”. (HALL, 2008, p. 45)

O livro de González Viaña agrupa contos de escritores latino-americanos que narram experiências de vivência e os problemas que pode enfrentar um migrante – como a violência e o preconceito por pertencer a uma cultura diferente – quando decide cruzar a fronteira dos Estados Unidos. Se

a literatura atual revela uma grande variedade de construções identitárias, des-
construindo as grandes metanarrativas, valorizando a diversidade e a hetero-
geneidade, o pós-modernismo traçou efetivamente o caminho para as escritu-
ras migrantes e pós-modernas (PATERSON, 2015, p. 183),

pode-se dizer, então, que a obra *Cruce de Fronteras* (2013) está voltada para o transnacional. Vai além das questões do nacional hegemônico ao abordar o contato com o “outro” e as consequências que tal relação provoca no indivíduo errante.

3. *Cartografias migrantes e experiências identitárias*

O movimento de desterritorialização do sujeito migrante é seguido pelo da reterritorialização. Nesse processo, ele ressignifica tanto a cultura do local de origem quanto a do destino. Assim, suas identificações estão abertas ao diverso que contém a relação de

movimento. É possível verificar pelos fragmentos destacados abaixo dos contos “La mujer-sándwich”, “El día que Carmen Maura me besó” e “Los suaves ofendidos”, respectivamente, como o migrante, de uma maneira geral, passa por um processo de desconstrução e reconstrução da sua identidade para tentar adaptar-se melhor a essa nova cultura.

*Yo antes veía una cara como de gente de mi pueblo, morenita, pelo liso y me iba directo donde ellos estaban pensando que me entenderían, pero me llevé más de un chasco. Muchos de estos latinos han nacido aquí y son más yanquis que los yanquis. No saben o se hacen los que no saben español. **Me cuesta acostumbrarme a verles las caras y oírlos hablar en perfecto inglés. No me parece natural. Es como que les hubieran cambiado el alma. En este país uno no se puede guiar por las apariencias. Eso lo aprendí bien temprano. Sean chinos, indios, o morenos, después de un tiempo solo la cara les queda del lugar de donde vinieron.*** (BELLI, La mujer-sándwich, 2013, p. 57. Grifos nossos)⁷⁷

*[...] soy el primero en admitir que fue mi amor por el cine lo que me atrajo a Norteamérica. Pero diez años en la Octava Avenida con la Calle 43, **me han convertido en un poco impresionable neoyorkino.*** (MANRINQUE, El día que Carmen Maura me besó, 2013, p. 181. Grifo nosso)

*Vi con horror que la mujercita trataba de reconocerme, acosándome con su mirada acuciosa. **Le dediqué la indiferencia que yo había aprendido en este país,** esa mirada capaz de ver a través tuyo sin emoción alguna. Era una mujercita hispana, insignificante y enérgica, pulida hasta los huesos por el exceso de trabajo, pero llena de una espera lúcida, tal vez temeraria.* (ORTEGA, Los suaves ofendidos, 2013, p. 214. Grifo nosso)

Contudo, a chegada e a adaptação a um país estrangeiro não é tão fácil. Os contos presentes em *Cruce de Fronteras* retratam bem essa realidade já que “*la inmigración se ha puesto enfrente de los escritores como un tema sumamente importante*” (GONZÁLEZ VIAÑA, 2013, p. xii). Nos contos, os autores mostram como, em um primeiro momento, o sujeito migrante submete-se ao processo de aculturação, assimilando a cultura local. Com isso, tenta apagar os vestígios de estrangeirismo que lhe restam como o sotaque e os costumes da sua cultura de origem. Opta seguir por esse caminho, porque sua cultura latino-americana é vista como sendo inferior pela cultura estadunidense. Essa prática, imposta pelo país de chegada, tem o objetivo de homogeneizar as diferenças, preservando, assim, a identidade nacional. Porém, pouco a pouco, o migrante começa a ressignificar a amalgamar a sua cultura com a do país de chegada.

⁷⁷ Todas as citações do livro *Cruce de Fronteras* aparecem referenciadas com o nome do autor, nome da crônica entre aspas, ano e página.

No livro *Cruce de Fronteras*, grande parte dos contos retrata personagens emigram para trabalhar na agricultura, nas fábricas, construções e serviços domésticos e emigram para os Estados Unidos em busca de melhores condições de vida nos grandes centros urbanos. Essa é a maior incidência de migrações e ocorre dos países do hemisfério Sul para os do Norte (nos contos especificamente da América Hispânica para os Estados Unidos), já que estes são mais desenvolvidos economicamente e têm, portanto, mais condições de empregabilidade, ainda que esses migrantes estejam subempregados:

O fluxo dos seus novos habitantes é determinado em grande parte pela necessidade de recrutar os desprivilegiados do mundo que estejam dispostos a fazer os chamados serviços do lar e de limpeza e aceitem transgredir as leis nacionais estabelecidas pelos serviços de migração. (SANTIAGO, 2008, p. 51)

Mesmo com a possibilidade de viver na ilegalidade, tendo que enfrentar dificuldades para arrumar um trabalho digno – o trabalho que sobra para o migrante é o “desqualificado e rejeitado pelos nacionais” (SANTIAGO, 2008, p. 51) –, os latino-americanos migram em busca do sonho americano: a oportunidade de um trabalho que lhe garanta sucesso, prosperidade e mobilidades social. O conto “Dorando la píldora” retrata a dificuldade de alcançarem esse sonho:

– *Es un gusto que por fin a Pedro le vaya bien, es un muchacho muy talentoso. Mala suerte nomás ha tenido. Tanto tiempo sin trabajo, fíjese usted.*

– *Es difícil encontrar trabajo, señora. Y más si no se tienen los papeles, digamos, en regla [...]*

– *Acá tampoco es fácil, pero por allá [los Estados Unidos] pensábamos que iba a ser más simple. Al principio parece que no le fue muy bien. Él no escribía sobre eso, pero yo me daba cuenta. Nunca le gustaba hablar de sí mismo. Los nuestros en la escuela decían que era reservado. Eso le decían. Yo ni siquiera sé en qué trabaja. Sé que es en Kansas, nada más que eso sé.* (DORFMAN, 2013, p. 103)

Nesse conto, homens e mulheres se sujeitam a serem cobaias de laboratório farmacêutico, pondo em risco suas vidas, sem se importarem com as consequências. Aceitam tal trabalho em troca da legalidade – documentos que os possibilitem viver nos Estados Unidos –, de um bom salário e, com isso, poderem ajudar as famílias que ficaram na terra natal.

Muitos migrantes são refugiados políticos que se vão porque não podem permanecer no seu país. No conto “Materia prima”, é possível conhecer a história de um professor colombiano preso na ditadura e que

se exila nos Estados Unidos quando é libertado. Ao chegar, converte-se em lavrador:

– Creyeron que me dedicaba a las labores agrícolas. Cuando llegamos a Salem supimos que la iglesia nos había conseguido trabajo en las plantaciones de frutales. Tomé el trabajo como algo temporal, para afirmarnos al principio, pero para alguien que nunca ha podido agarrar bien el inglés esto sigue siendo lo mejor. (EPPLÉ, 2013, p. 123-124)

Além disso, observa-se nos contos a dificuldade de comunicação pela língua ser diferente. Esse problema também está presente no conto “La mujer-sándwich”:

Los domingos, mi tía y yo vamos a misa y después tomamos la calle Pico hasta que llegamos a un lugar que se llama la Pico Unión que parece que uno estuviera en Centroamérica. Venden todas las comidas que nos gustan a nosotros: los frijoles negros, la masa para tortillas, los plátanos, el chicharrón. Además de que todos los rótulos están en español y allí ese es el idioma que se habla. Hacemos las compras, hablamos con la gente y después nos regresamos a la casa. Aparte del domingo, el resto de la semana apenas hablo con nadie, lo cual me viene bien. (BELLI, 2013, p. 57-58)

O viver entre duas ou mais culturas origina um sujeito em conflito identitário. Para o indivíduo que não se acultura, é possível observar um ser deslocado, que não se encaixa por viver no entrelugar cultural – lugar este que lhe é desconfortável. A morada atual está relacionada com os acontecimentos do tempo presente, não tendo relação, assim, com a memória que está ainda presa ao passado – lugar de suas raízes. Por isso, a narradora do conto “La mujer-sándwich” se identifica com o lugar “Pico Unión”, pois ali se encontra em sua zona de conforto. A língua inglesa a trava, já a espanhola a liberta. O uso de sua língua natal, faz com que a personagem se sinta à vontade naquele lugar, pois ali ela se identifica com a sua cultura, mesmo estando longe de seu país.

Nessa perspectiva, a morada atual passa a ser um “não lugar” (AUGÉ, 2007, p. 71) porque se trata de um local sem elos, diferentemente da terra natal que é reconhecida pela memória, já que o migrante viveu uma história ali, ou seja, é o local de sua raiz. Segundo Gisela Heffes (2012, p. 237)

Ubicados en ese límite fronterizo, la mirada muchas veces se nos vuelve hacia atrás, hacia el territorio que dejamos, aunque principalmente, los afectos, los objetos, los olores, las sensaciones, e incluso elementos menos definibles, como la niñez o la infancia. Ése es el territorio de la memoria. [...] Lo extranjero desaparece en la infancia, como asimismo la percepción de alienación o no pertenencia. No hay extranjería en el territorio de la infancia, no hay expulsión y desarraigo sino anclaje y amparo.

A falta de relação histórica e de relações identitárias com esses espaços (os não lugares) tem como consequência a solidão, a individualidade, o não pertencimento e os conflitos identitários. Dessa forma, o indivíduo migrante estabelece relações entre o local atual em que se encontra e sua terra natal. Tal feito o remete a lembranças de sua pátria, o que lhe traz conforto e sensação de pertença.

4. *A mulher na literatura transnacional da contemporaneidade*

A literatura transnacional ao dar voz a sujeitos que vivem uma realidade de hibridismo e mestiçagem privilegia os relatos e as experiências que ressaltam os que vivem nesse entrelugar. Com isso, torna protagonistas sujeitos até então relegados pelo *mainstream*. Consequentemente, acaba por discutir as relações de poder e a trazer à tona as questões étnico-raciais que visam retirar da margem esse sujeito excêntrico e dar-lhe voz na sociedade em que está inserido. Assim, essa literatura rompe com os conceitos hegemônicos que valorizam a ideia de pertencimento único e de uma cultura pura ou superior, e ressalta o excludente e o diferente. É nesse contexto que a literatura transnacional relaciona também em seus relatos a experiência migrante de um sujeito até então silenciado ou relegado à margem: a mulher. Em muitas narrativas, a mulher torna-se protagonistas, não só como tema, mas também como autoria, das experiências do deslocamento:

Várias escritoras contemporâneas, antes voltadas para a elaboração de romances que tratavam prioritariamente de uma narrativa intimista com forte teor autobiográfico, têm abordado questões mais abrangentes, mas não menos problemáticas, com relação à presença das mulheres nesse novo contexto sociocultural e geopolítico. (ALMEIDA, 2013, p. 75)

É de grande importância, então, uma literatura voltada para a realidade social de mulheres que ainda estão à margem da sociedade em pleno século XXI. Juntando essas questões sociais com as da diáspora, ao inseri-las na literatura contemporânea, as escritoras estão lutando por uma conscientização da sociedade no que diz respeito à aceitação, sem julgamentos de valor, em um mundo em movimento e com constantes mudanças, isto é, de um mundo multicultural.

A escritora americana Glória Anzaldúa, de origem mestiça e defensora da cultura chicana, sempre esteve envolvida com as questões feministas. Fez um apelo às mulheres escritoras do terceiro mundo em um

de seus ensaios, abordando a invisibilidade que ainda envolve as mulheres que vivem neste século.

Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, devem-se evocar as realidades pessoais e sociais – não através da retórica, mas com sangue, pus e suor. [...] Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar. Não estamos reconciliadas. (ANZALDÚA, 2000, p. 235)

A literatura produzida pelas escritoras na diáspora retrata as experiências dos indivíduos migrantes nos países de chegada, mas observa-se também que essas questões estão sempre atreladas ao gênero. Seguindo o apelo de Gloria Anzaldúa, as escritoras devem falar do universo feminino diversificado e desestabilizar, com isso, as ideias hegemônicas que sempre foram privilegiadas pela sociedade.

Os contos das escritoras do livro *Cruce de Fronteras* estão marcados pela questão do gênero. As autoras ressaltam que as mulheres passam pelos mesmos problemas que os homens, porém, com o diferencial de terem que enfrentar o fato de ser mulher, de ter que se autoafirmar nesse espaço de chegada. Fazem-nos refletir sobre a seguinte questão: homens e mulheres, que vivenciam a diáspora, são tratados da mesma maneira nesse novo espaço?

A intenção é salientar para o fato das normas que dita a sociedade a qual ainda hoje diferencia os espaços públicos – como pertencentes aos homens – dos privados – estes destinados às mulheres. Visam também questionar e desestabilizar esse espaço tradicionalmente constituído, propondo a sua reconstrução – desconstruir para reconstruir espaços.

Cabe, pois, à crítica contemporânea, em especial a crítica feminista, desconstruir e reconstruir esses espaços, promovendo a contestação e a renegociação do significado dos espaços tradicionais – que seria um sistema fechado e excludente –, promovendo novas espacialidades interacionais e multifacetadas. (ALMEIDA, 2013, p. 74)

O conto “Amigas para sempre” da escritora cubana Teresa Dovalpage (des)constrói a ideia da chamada “chica lit” (DOVALPAGE, 2013, p. 108) ou literatura feminina, também conhecida como “literatura de mulherzinha” (ALMEIDA, 2013, p. 82). A discussão inicial levantada pela narradora é que essa literatura estaria voltada para a construção da identidade feminina, sempre apoiada nas amigas.

Los personajes son por lo general mujeres que se reúnen (igual que nosotras) una vez por semana para intercambiar chismes y tomar un café. [...] O que deciden pasar un tiempo juntas para lamerse las heridas y descubrir otra ruta a seguir. (DOVALPAGE, 2013, p. 109).

Sua tese de doutorado tem como objetivo defender esse tipo de literatura, “chica lit”, daqueles que a criticam. Defende a trama simples, de fácil linguagem dessas narrativas, bem como as suas histórias com finais felizes voltadas para as donas de casa. Ela indaga a falta de liberdade que tem as escritoras que querem escrever esse tipo de literatura. É como se escrever esse tipo de texto fosse um delito, como se não escrever para a elite fosse um crime. A narradora defende essa literatura também por acreditar em sua verossimilhança com a realidade de sua vida.

Porém, no decorrer da história, o leitor se dá conta de que a narradora descobre que seu namorado a trai com uma de suas melhores amigas. Esse episódio a faz refletir sobre esse tipo de literatura. Percebe, então que na história da vida real nem sempre há grandes amizades e finais felizes. Acaba percebendo que essa literatura é repleta de “*cuentos de hadas modernos. Cuentos de hadas para adultas estúpidas. Un universo falso, [...]*” (DOVALPAGE, 2013, p. 116). A história da vida real é diferente daquelas que apresentava a literatura que até então defendia. Portanto, a narradora compreende que a “literatura real” (DOVALPAGE, 2013, p. 116) contemporânea, independentemente de ser feminina, deve estar envolvida com situações verossímeis as da vida real.

Já o conto “La mujer-sándwich” da escritora nicaraguense Gioconda Belli traz uma personagem chamada Melania que sai de sua terra natal, Manágua (Nicarágua), por causa da guerra. Decide viver nos Estados Unidos na tentativa de conseguir uma vida melhor e parte em busca de sua tia que já reside lá há algum tempo. Melania era uma mulher que tinha valor entre as mulheres de seu povo: sabia ler, escrever e tinha o dom da palavra.

En la guerra aprendí que las palabras de nada sirven. Yo antes me creía muy capaz de hablar. Hasta aprendí a leer y escribir cuando la revolución alfabetizó y en la comarca me decían “Melania, vos debiste haber sido maestra”. Pero el día en que las mujeres del caserío me mandaron hablar con los armados de la Contrarrevolución que le hacían la guerra a los Sandinistas, de nada me sirvió poder expresarme. (BELLI, 2013, p. 58)

Ao chegar nos Estados Unidos, porém, a narradora percebe que todo o seu conhecimento não era útil nesse espaço, pois ela só servia para fazer o serviço que os estadunidenses não queriam.

Me tenía que poner un disfraz de sándwich y caminar de arriba abajo por la esquina diciendo adiós con una mano a los automóviles que pasaban y levantando con la otra un rótulo que decía que la comida valía 3.95 dólares. Solo a los gringos se les ocurrían aquellas cosas, me dijo el muchacho, pero era un buen trabajo si uno no sabía inglés porque no se necesitaba hablar. Para qué quise más. (BELLI, 2013, p. 60)

Era um emprego do qual sentiria vergonha. Seria humilhante se algum conterrâneo conhecido seu a visse naquela situação, já que o povo de sua cidade achava que ela, com todo o seu conhecimento, deveria ter sido professora.

[...] de vez en cuando alguien me mira con curiosidad, con lástima. Me figuro que esa persona tendrá buen corazón y pensará que me merezco mejor suerte. Yo ya no pienso así, aunque me alegra que nadie de mi pueblo pueda venir y verme en esta facha. (BELLI, 2013, p. 60-61)

Tentava encontrar um lado positivo no meio daquela situação em que se encontrava: ela era o que queria ser naquele momento, já que a mulher de fala fácil e sábia de sua terra não existia mais, pois a guerra lhe tirou essa escolha. Ela sabe que não é mais a mesma pessoa de antes e que nunca mais voltaria a ser. A outra certeza é a escolha de não querer viver mais no ruído da guerra – marca deixada em si como uma cicatriz. Por isso, sente-se realizada naquele momento, apesar de mostrar que sente falta, muitas vezes, de sua terra e dos momentos felizes que lá passou.

Para mí este trabajo es un refugio. A veces el ruido del tráfico se me vuelve el sonido del río Iyas cuando iba a lavar ropa. A veces lloro o me río sola sin que nadie se percate. Yo pienso para mis adentros que no es nada indigno recordarle a la gente que necesita comer, ofrecerle comida barata; me digo que mi trabajo es un servicio social que les hago a estos americanos. Ellos también necesitan comer. En eso todos somos iguales. (BELLI, 2013, p. 61).

5. Conclusão

Nos contos presentes no livro *Cruce de Frontera*, as causas dos deslocamentos são as mais variadas possíveis. Dentre elas destacam-se o exílio, a guerra, o estudo, a busca por melhores condições de vida e condições financeiras para poder ajudar a família que ficou para trás. O fato é que a escolha por sair do país provoca mudanças nesse sujeito que migra. Ele mudou ao longo da jornada pelo contato com a alteridade, ou seja, mantém as suas tradições, a sua língua, a sua comida, mas ao mesmo tempo, mescla essa cultura com os vários hábitos da cultura americana em sua vida cotidiana. Assim, o contato com a alteridade e as relações

com a cultura do país de chegada criam identidades móveis, em constantes processos de reconfiguração.

É exatamente o que se observa nas personagens dos contos analisados, pois são indivíduos que passam por um processo de reconfiguração identitária nesse novo espaço e questionam as ambivalências e as mediações que fazem parte dessa existência hifenizada. Dessa forma, conscientizam-se de que não se encaixam mais nem no lugar de origem, nem no espaço onde estão. Há uma mescla de valores culturais dentro desses sujeitos errantes: não são nem *daqui* e nem de *lá*. Criam, dessa forma, entre esses dois lugares, um terceiro, no qual amalgamam as duas culturas - o entrelugar cultural em que vivem. Tornam-se sujeitos traduzidos, que precisam (re)negociar o tempo todo seu *status* de indivíduo único - sua identidade - para continuar a sua vivência no território atual.

Por meio das análises dos contos, outro ponto que vale destacar é o fato de os deslocamentos não se relacionarem da mesma maneira no que diz respeito à questão do gênero. Homens e mulheres deveriam ser tratados da mesma maneira na sociedade, mas não são. De modo que os deslocamentos entre homens e mulheres também não são retratados da mesma maneira. Os contos das escritoras estão marcados por essas diferenças entre os gêneros, existentes ainda nas sociedades. Todos passam pelos mesmos problemas quando o assunto é a diáspora, independente se é homem ou mulher; porém, nos contos analisados, o homem continua sendo visto de forma superior. Somente nos contos de autoria feminina é que é o protagonismo da narração é dada para a mulher.

Nos contos de autores homens, a mulher, quando aparece, é apenas uma personagem secundária, geralmente sem voz, como no conto “Dorando la pildora”, de Ariel Dorfman, em que a personagem feminina – a mãe do amigo- é apenas receptora das notícias que traz o amigo do filho, em nenhuma posição de autoridade (não é narradora). Escuta o que o amigo do filho lhe conta e aceita, impotente, as notícias que ele lhe dá sobre o filho. Também no conto de Julio Ortega, “Los suaves ofendidos”, as duas personagens femininas (mãe e filha) são mendigas que apenas aparecem no texto para dar o protagonismo ao narrador –um homem peruano- que, por meio da “invisibilidade social” das duas conterrâneas, questiona, por meio desse “espelho” a sua própria identidade migrante.

O mesmo não acontece nos contos de autoria feminina. As autoras mulheres utilizam a literatura dar legitimidade à voz feminina. Em seus contos as mulheres não são mais objetos, e sim sujeitos com voz e auto-

ridade. Os contos de autoria feminina chamam a atenção do leitor para as injustiças sociais que uma mulher migrante sofre quando sai de sua terra natal para viver nos Estados Unidos. Alguns contos, como “Amigas para siempre”, de Teresa Dovalpage, expõem mulheres que conseguiram, através de muita luta – pois são consideradas seres menos capazes quando comparadas aos homens – um espaço nessa sociedade hierárquica. Já outros, como “La mujer-sándwich”, de Gioconda Belli, mostram mulheres que não tiveram a mesma sorte, mas que ainda continuam na batalha para se afirmarem nesse lugar. É importante ressaltar que ainda que algumas personagens tenham conseguido ocupar um lugar de maior prestígio social, elas continuam enfrentando uma batalha diária para se manterem nesse espaço.

As representações masculinas e femininas dos sujeitos em trânsito são muito diversas nos contos e estão estreitamente relacionadas ao sexo do autor do conto. Há professores, exilados políticos, empregadas domésticas (sempre mulheres), estudantes, desempregados e até mesmo um travesti; ou seja, uma gama de personagens que representa a diversidade do mundo contemporâneo em que vivemos. Porém, constatou-se que nas narrativas femininas, o protagonismo é sempre da mulher e essa pode possuir, como no conto “Amigas para siempre” um bom nível de estudo e de emprego. As escritoras usam o espaço literário para uma prática política e social, tentando desestabilizar o poder hegemônico e mostrar, por meio de suas personagens, as injustiças e as contradições ainda existentes entre homens e mulheres. Ademais, tratam sobre a liberdade de escolha que tanto almejam e que muitas vezes é vetada para essas mulheres.

Esse protagonismo já não ocorre nas narrativas masculinas. Nos contos analisados, quando aparecem personagens femininas, elas estão sempre em segundo plano, em condições sociais precárias ou em trabalhos estereotipados ao seu gênero. Suas narrativas não envolvem as personagens com as questões que afligem as mulheres da contemporaneidade. Portanto, os contos de autoria masculina ainda deixam a mulher sem voz e dentro do espaço que lhe foi imposto pela cultura hegemônica – o espaço à margem da sociedade.

Sendo assim, nesse espaço de trânsito, nesse *Cruce de Fronteras* é de grande importância a presença de contos de autoria feminina, pois eles marcam as diferenças entre os gêneros e dentro do próprio gênero feminino em relação às variáveis de raça, etnia, classe e orientação sexual. Desse modo, os contos (bem como a própria literatura de autoria feminina contemporânea) caminham na direção contrária aos pensamentos he-

gemônicos: apresentam a mulher como protagonista de sua própria história em um espaço onde as fronteiras se cruzam e se atravessam. É nesse espaço transnacional, de troca, de hibridização que as personagens dos contos analisados negociam e renegociam as suas identidades e percebem a relevância da visão transcultural, pois é no contato com a alteridade que se (re)conhece e o próprio “eu”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Cartografias de gênero: escrita e espaço na literatura contemporânea. In: _____. *Mulheres e literaturas: cartografias crítico-teórica*. Maceió: Edufal, 2013, p. 65-83.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*. Ano 8, p. 229-236, 1º semestre de 2000.

AUGÉ, Marc. Dos lugares aos não lugares. In: _____. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad.: Maria Lucia Pereira. 7. ed. Campinas: Papirus, 2007, p. 71-105.

BELLI, Gioconda. La mujer-sándwich. In: GONZÁLEZ VIAÑA, Eduardo. (Org.). *Cruce de fronteras: antología de escritores iberoamericanos en Estados Unidos*. Miami: Suburbano, 2013, p. 55-61.

BERND, Zilá. Colocando em xeque o conceito de literatura nacional. In: CARRIZO, Silvina Liliana; NORONHA, Jovita M Gerheim. (Orgs.). *Relações literárias interamericanas: território & cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 13-22.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

DORFMAN, Ariel. Dorando la píldora. In: GONZÁLEZ VIAÑA, Eduardo. (Org.). *Cruce de fronteras: antología de escritores iberoamericanos en Estados Unidos*. Miami: Suburbano, 2013, p. 99-107.

DOVALPAGE, Teresa. Amigas para siempre. In: GONZÁLEZ VIAÑA, Eduardo. (Org.). *Cruce de fronteras: antología de escritores iberoamericanos en Estados Unidos*. Miami: Suburbano, 2013, p. 108-116.

EPPLE, Juan Armando. *Materia-Prima*. In: GONZÁLEZ VIAÑA, Eduardo. (Org.). *Cruce de fronteras: antología de escritores iberoamericanos en Estados Unidos*. Miami: Suburbano, 2013, p. 117-126.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Literatura mestiça, literatura transnacional, literatura de migrância*. In: _____. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Letras, 2010. p. 26-42.

GONZÁLEZ VIAÑA, Eduardo. (Org.). *Cruce de fronteras: antología de escritores iberoamericanos en Estados Unidos*. Miami: Suburbano, 2013.

HALL, Stuart. *Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior*. In: _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFGM, 2008, p. 25-48.

HEFFES, Gisela. *Introducción. Para una poética de los (dis)locamientos*. In: _____. *Poéticas de los (dis)locamientos*. Houston: Literal Publishing, 2012, p. 11-30.

ORTEGA, Julio. *Los suaves ofendidos*. In: GONZÁLEZ VIAÑA, Eduardo. (Org.). *Cruce de fronteras: antología de escritores iberoamericanos en Estados Unidos*. Miami: Suburbano, 2013, p. 214-18.

PATERSON, Janet M. *O sujeito em movimento: pós-moderno, migrante e transnacional*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, vol. 59, n. 2, p. 179-184, abr.-jun. 2015. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21339/13248>>.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre*. In: _____. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: UFGM, 2004, p. 45-63.

DA CORTE PARA O SERTÃO: O CAMPO LEXICAL DOS UTENSÍLIOS DE COZINHA

Celina Márcia de Souza Abbade (PPGEL/UNEB)

celinabbade@gmail.com

Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)

lilianebarreiros@uefs.br

RESUMO

Forma derivada do latim *utensila*, plural de *utensilie*, a lexia ‘utensílio’ designa tudo que serve para uso. Em um vocabulário de cozinha, os utensílios encontrados são os instrumentos de trabalho utilizados na feitura e preparo dos alimentos, assim como aqueles que compõem o espaço onde os alimentos são preparados. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo apresentar as lexias que designam os utensílios de cozinha de um manuscrito português medieval – *Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o livro de cozinha da Infanta D. Maria* (ABBADE, 2009) – em confronto com outro manuscrito de uma obra vernácula do sertão baiano do início do século XX – *Bahia Humorística: causos sertanejos de Eulálio Motta* (BARREIROS, 2016). As lexias inventariadas foram dispostas em ordem hierárquica, seguidas da categoria gramatical, do conceito e de exemplos remetidos aos *corpora*, constituindo-se, ao final, o campo lexical dos utensílios de cozinha e seus respectivos microcampos. Para tanto, utilizou-se como aporte teóricos: Stephen Ullmann (1973 [1964]), Pierre Guiraud (1989 [1969]), Horst Geckeler (1976), Mario Vilela (1979; 1994; 1995) e, principalmente, Eugenio Coseriu (1973; 1978; 1991 [1977]). Assim, o intuito deste trabalho, a partir da análise dos *corpora*, é resgatar aspectos da cultura portuguesa que permaneceram e/ou se perderam no sertão baiano, palco da chegada dos portugueses ao Brasil.

Palavras-chave:

Campo lexical. Utensílios de cozinha. Cultura portuguesa. Causos sertanejos.

1. Considerações iniciais

O estudo do léxico é amplo e envereda pela história, hábitos e costumes de um povo, já que ele é o resultado de inúmeras e complexas relações verificáveis num contínuo histórico da língua, sempre em constante movimento. A lexicologia, enquanto ciência do léxico, estuda as relações deste com os outros sistemas da língua, mas, sobretudo, as relações internas ao próprio léxico.

Tudo leva a crer que os estudos lexicais surgiram da necessidade de se organizar, elencar e estudar a utilização e significação das palavras de uma língua. O estudo das palavras, por sua vez, não é algo recente, remonta à Antiguidade Clássica, ainda que, durante muito tempo, os es-

tudos linguísticos se resumiam em organizá-las alfabeticamente e buscar suas definições a partir da literatura. Até o início do século XIX, apenas os estudos lexicográficos tinham uma função definida. No entanto, os estudos lexicais abrangem diversos domínios e um deles é o que fundamenta esta pesquisa: a estruturação dos campos lexicais. Diversos teóricos como Horst Geckler (1976), Stephen Ulmann (1973 [1964]), Mario Vilela (1979; 1994; 1995) e, principalmente, Eugenio Coseriu (1973; 1978; 1991 [1977]), demonstram que é possível estruturar as palavras em campos lexicais e não apenas em mera ordem alfabética. A estruturação em campos lexicais dá uma noção muito mais próxima da função social da palavra do que qualquer outra forma de organização. Se a ordem alfabética facilita a pesquisa, a organização em campos favorece ao estudo do funcionamento da língua na época em que se está estudando a mesma.

Portanto, propõe-se neste trabalho, estruturar o campo lexical dos utensílios de cozinha a partir de duas obras distintas para se realizar um estudo comparativo entre as culturas das épocas e locais em questão. Para análise, delimitaram-se como *corpora* os livros *Um Estudo Lexical do Primeiro Manuscrito da Culinária Portuguesa Medieval: O Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* (ABBADE, 2009) e *Bahia Humorística: causos Sertanejos de Eulálio Motta* (BARREIROS, 2016). Partindo do levantamento dos utensílios anteriormente realizado pelas Celina Márcia de Souza Abbade (2009) e Liliane Lemos Santana Barreiros (2016), foram selecionadas as lexias que são comuns em ambas as obras, demonstrando que mesmo em uma pequena cidade no sertão do nordeste do Brasil, a influência da corte medieval portuguesa se faz presente.

2. O léxico da corte medieval portuguesa através do Livro de Cozinha da Infanta D. Maria

O *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* é o manuscrito I-E-33 guardado na Biblioteca Nacional de Nápoles, juntamente com mais seis manuscritos quinhentistas portugueses. Ele pertenceu a uma Infanta portuguesa, D. Maria de Portugal, que, diferente da maioria das outras mulheres da época, era letrada e culta. Considerado, até então, o manuscrito mais antigo da culinária portuguesa, esse livro compila diversas receitas, sendo algumas de utilidades domésticas. Isso era comum, segundo os costumes da época, pois as moças que se preparavam para casar deviam organizar um caderno de receitas de família que seria levado para o seu futuro lar.

Esse manuscrito ainda existe porque se salvou do terremoto de 1755, que destruiu a maioria dos textos da época. O caderno de receitas da Infanta, teria sido levado para a Itália, quando a mesma se casou com Alexandre Farnésio, duque de três cidades italianas: Parma, Placêncio e Castro, e mudou-se para lá.

Conforme Celina Márcia de Souza Abbade (2009), em 1967, Giacinto Manuppella e Salvador Dias Arnaut, publicaram em Portugal a edição crítica que seria a mais completa, a quarta realizada até então: *O Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* (MANUPELLA, 1967). Em 1986, a Biblioteca Nacional Casa da Moeda realizou uma nova tiragem com 5.000 exemplares, atualmente esgotada, e é a que serviu de base para o presente estudo. O *corpus* é composto por setenta e três fólios dos quais quarenta e um foram aproveitados pelos copistas, ficando brancas as folhas sem identificação.

Dividido posteriormente em quatro cadernos, as sessenta e uma receitas culinárias compõem os fólios do documento: o primeiro é o *Caderno dos Magares de Carne*, com vinte e seis receitas (numeradas de IV à XXIX); o segundo, *Caderno dos Mamgares de Ovos*, com quatro receitas (numeradas de XXX à XXXIII); em seguida, encontra-se o *Caderno dos Mamgares de leyte* com sete receitas (numeradas de XXXIV à XL); e finalmente, o *Caderno das Cousas de Comseruas*, com vinte e quatro receitas (numeradas de XLI à LXIV). Além das sessenta e uma receitas, seis delas estão avulsas e são de utilidades caseiras. Essas receitas são colocadas anteriores ao primeiro caderno (três receitas) e posteriores ao quarto caderno (três receitas). As receitas avulsas são as de número 1 a 3 (*Este he o modo q se tem pera enguordar framguoos*, *Pera se fazer sesemta varas de veludo de pello miudo*, *vyinho dacuquar q se bebe no brasyl q e muito saõ e pera o figado e marauylhoso*) e as de número 65 à 67 (*Receita de dom luis de mouro pera os demtes*, *Receita pera squinecia*, *Receita pera ffogo ou escaldamento*). Elas não integram os quatro cadernos em que se divide o livro, pois são receitas diversas de uso doméstico e não de culinária conforme a proposta de estudo, logo, as lexias destas seis receitas não compõem o *corpus* levantado.

No final do livro, Giacinto Manuppella (1967) oferece dois índices que são de interesse para o estudo do léxico: o índice de palavras que ocorrem no códice (MANUPELLA, 1967, p. 165-244) e o índice de assuntos versados nas receitas (MANUPELLA, 1967, p. 247-249). Pelas características ortográficas, é provável que os manuscritos datem do final do século XV e princípios do século XVI, portanto, ainda que não se te-

nha a certeza de sua datação, pode-se afirmar que se trata de um manuscrito medieval.

3. *O léxico do sertão em Bahia Humorística: Causos Sertanejos de Eulálio Motta*

Entre os documentos que integram o acervo do escritor baiano Eulálio de Miranda Motta, o caderno manuscrito *Bahia Humorística* destaca-se por retratar com riqueza de detalhes e expressividade linguística os costumes do sertão baiano. Objeto de estudo de Liliane Lemos Santana Barreiros (2012; 2016), *Bahia Humorística: Causos Sertanejos de Eulálio Motta* apresenta a edição filológica e o estudo lexical de 50 *causos* de tom humorístico, que abordam temáticas diversificadas, entre elas: a compra de votos na eleição, o partidário no sertão, a cobrança dos altos impostos, a seca, a chegada do automóvel e os problemas de saúde que afligiam a cidade de Mundo Novo na época, como o alto índice de morte em partos feitos em casa, o impaludismo, a gripe do tifo, a febre amarela, entre outros.

Em 1933, após concluir o curso de Farmácia na Faculdade de Medicina da Bahia, Eulálio de Miranda Motta retornou a Mundo Novo, fixando residência na fazenda Morro Alto. No final de 1933, ele mudou-se para o distrito de Itabira, região conhecida como Mucambo dos Negros, uma pequena comunidade remanescente de quilombo do município de Miguel Calmon, onde viveu até o início do ano de 1935. Em Itabira, abriu uma farmácia e colecionou motivos para escrever seus *causos*. Ele observava o cotidiano da pequena vila e o comportamento dos moradores, desde a maneira como se comunicavam, às suas tradições e crenças. Em seguida, anotava em um caderno, que intitulou de *Bahia Humorística*, palavras e expressões que lhe chamavam a atenção.

O ‘causo sertanejo’, enquanto gênero literário, refere-se a uma narrativa popular breve, que é associada a ‘caso’, e se assemelha ao conto pela brevidade e concisão (BARREIROS, 2016, p. 53). Os principais elementos que se destacam nos *causos* de Eulálio Motta são: os traços da oralidade, geralmente contém personagens reais, que fazem parte do cotidiano do narrador, sendo que seres sobrenaturais, como lobisomens e assombrações, também aparecem; a presença de elementos cômicos ou trágicos; a intenção do exemplo ou simples divertimento; e a temática situada no espaço real e nas representações imaginárias.

Os 50 *causos* sertanejos, que foram escritos entre 1933 e 1934, resgatam a memória local e exploram com riqueza de detalhes o cotidiano dos trabalhadores rurais, a feira livre, as conversas com as pessoas mais idosas do lugar, revelando o modo de vida, as crenças, o imaginário e os usos linguísticos. Destacando-se, nesse estudo, as lexias que nomeiam os utensílios de cozinha.

4. *A perspectiva teórica dos campos lexicais*

Eugenio Coseriu, em *Para una Semántica Diacrónica Estructural* (1991 [1977]), provou que, apesar de muitos problemas, é possível fazer um estudo diacrônico estrutural das significações das palavras. Para tanto, ele ressalta que preferiu adotar em seu trabalho os termos já utilizados por Louis Trolle Hjelmslev (expressão/conteúdo), comparando-os com a dicotomia saussuriana (significante/significado). Assim, para significado, adotou ‘conteúdo’ e para o significante, ‘expressão’, sendo que os ‘significados’ são linguísticos e as ‘coisas’ não o são. No entanto, esse estudo semântico diacrônico estrutural necessita da análise da língua funcional, ou seja, da língua enquanto sistema:

[...] una lengua más o menos unitaria dentro de una lengua histórica, y no en lo que se refiere a una lengua histórica (francés, inglés, alemán, etc.) tomada en su conjunto, que, normalmente, abarca toda una serie de ‘lenguas funcionales’, a veces bastante diferentes. (COSERIU, 1991, p. 12)

As unidades funcionais de uma língua devem estabelecer-se onde funcionam e mediante as oposições em que funcionam. Uma língua funcional é uma língua delimitada dentro de uma língua histórica, visto que esta é o conjunto de línguas funcionais com diversos níveis e estilos. Assim, a língua funcional pode comprovar suas unidades e estruturas comuns através de uma língua histórica.

Em *El Estudio Funcional del Vocabulário (Compendio de Lexemática)*, Eugenio Coseriu (1978) tratou de uma semântica diacrônica do léxico, isto é, da diacronia das significações lexicais que definiu como lexemática diacrônica. Segundo o autor, o conteúdo linguístico é composto de significação (conteúdo linguístico de determinada língua), designação (a relação com a realidade extralinguística) e sentido (o conteúdo particular de um texto ou de uma unidade de texto). Para Eugenio Coseriu (1978, p. 209), “la lexemática se ocupa únicamente – o, al menos, em primer lugar – del significado (contenido de lengua)”. Portanto, “entende-se por *lexemática* ou *semântica estrutural* o estudo da estrutura do

conteúdo (‘significado’) léxico (BECHARA, 1999, p. 385). Dessa forma, os signos linguísticos são constituídos por um significado, que é o seu conteúdo, o seu conceito; e um significante ou expressão, que é o objeto que este significante está representando, é a sua realidade extralinguística. As relações entre significantes e seu signo linguístico foram chamadas de relações de designação e as relações entre os significados foram chamadas de relações de significação e só elas são estruturáveis. (BECHARA, 1999)

As palavras das quais a Lexemática se ocupa são aquelas que desempenham uma função léxica ou uma função social, ou seja, as palavras que estruturam primariamente a experiência. É o que resta, depois de se eliminar as determinações gramaticais e categoriais. Portanto, não se considera, para efeito de estruturação, as interjeições, os artigos, os pronomes, as preposições, as conjunções e as partículas de afirmação e de negação além dos nomes próprios e dos numerais. Serão consideradas apenas as palavras lexemáticas, isto é, aquelas que desempenham a “função léxica”, pois elas representam a “configuração semântica do léxico”. (COSERIU, 1991 [1977], p. 89)

Dentro dessas estruturas lexemáticas, Eugenio Coseriu (1978) caracteriza o campo lexical, que se constituiu em uma das principais propostas de estudos do autor, como “una estructura paradigmática constituida por unidades léxicas (‘lexemas’) que se reparten entre sí una zona de significación común y que se hallan en oposición inmediata las unas con las otras” (COSERIU, 1978, p. 230). Assim:

Un campo léxico és, desde el punto de vista estructural, un paradigma léxico que resulta de la repartición de un contenido léxico continuo entre diferentes unidades dadas en la lengua como palabras y que se oponem de manera inmediata unas a las otras, por medio de rasgos distintivos mínimos. (COSERIU, 1978, p. 146)

Deste modo, as relações internas de um campo léxico enquanto estruturas de conteúdo são determinadas pelas oposições semânticas em que funcionam. Logo, a estrutura semântica de uma língua está constituída por campos lexicais, sendo que cada campo “compreende um conjunto de unidades léxicas que dividem entre si uma zona comum de significação com base em oposição” (VILELA, 1979, p. 60-61). Somente, os vocábulos refletem a materialização dos diversos campos léxicos de uma língua, sendo que os subconjuntos de palavras pertencem a um mesmo campo de interesse ou de conhecimento. Segundo Celina Márcia de Souza Abbade (2009):

As palavras estão organizadas em um campo com mútua dependência, ou seja, elas adquirem uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. [...] Ela não tem sentido se lhe faltam outras semelhantes ou opostas, pois necessita sempre de um *campo conceitual*. (ABBADÉ, 2009, p. 38-39)

Por conseguinte, percebe-se que o estudo estrutural do léxico, a partir da organização de campos lexicais, apresenta uma relevância por oferecer uma visão mais ampla das significações das palavras, que antes ficava limitada à disposição alfabética dos dicionários.

Partindo desse pressuposto, apresenta-se neste trabalho, em uma perspectiva diacrônica estrutural, o levantamento das lexias que designam os utensílios de cozinha, sendo setenta e duas no *Livro de cozinha da Infanta D. Maria* (MANUPELLA, 1986) e dezoito lexias nos *causos* que integram *Bahia Humorística: causos sertanejos de Eulálio Motta* (BARREIROS, 2016) e a organização destas no campo lexical.

Inicialmente realizou-se o levantamento das lexias encontradas nos *corpora*. Em seguida, fez-se o confronto para delimitar as lexias em comum, para então organizá-las no campo proposto.

Com base na teoria da estruturação dos campos lexicais, demonstra-se que é possível fazer um estudo funcional do léxico de uma língua e resgatar a cultura de quem a utiliza.

5. Os utensílios de cozinha: da corte portuguesa para o sertão baiano

Estudar o léxico dos textos implica acessar uma instância linguística em que estão manifestas as formas de pensar, de apreender e de categorizar a realidade, crenças, valores, hábitos, enfim, um ponto da interlocução entre língua e cultura sob a ótica do escritor.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar o campo lexical dos utensílios de cozinha e seus respectivos microcampos, a partir da análise dos *corpora*, escritos em épocas distintas. A recuperação desse vocabulário contribui para o conhecimento histórico e socio-cultural, uma vez que permite resgatar aspectos da cultura portuguesa que permaneceram e/ou se perderam no sertão baiano, palco da chegada dos portugueses ao Brasil.

Em cada momento da história da humanidade, os costumes vão se modificando. A maneira como se organizavam as cozinhas revelam a

cultura da época, através dos rituais, tipos de refeições, utensílios utilizados, formas de compor uma mesa, de preparar os alimentos etc. Desde o formato dos fogões até os talheres, as mudanças existem de uma época para outra. Enquanto no período medieval existiam tanto os *fogões* externos (com fogos feitos no próprio chão), quanto os *fogões* internos ou lareiras (também próximos ao chão) alimentados pela lenha, atualmente tem-se os fogões industriais movidos a gás. No sertão ainda são comuns os fogões a lenha, mesmo em casas que tem o fogão a gás. Eulálio Motta descreve, no *causo Excurções à Serra dos Cristaes*, o uso do fogo para cozinhar: "À hora do almoço fizemos um fogo para o café; ao lado estendemos uma toalha, distribuimos as colheres e, sentados em pedras grandes, puzemo-nos á farofia com carne assada e raspadura". (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 143)

Na Idade Média, barro, ferro e madeira eram os materiais utilizados para a construção dos utensílios. No sertão, não é muito diferente. Ainda se encontram utensílios de madeira e as panelas de barro: "Antonia, coitada, é uma creatura simples, que faz panelas de barro e não conhece o trem. [...] Nunca sae da sua roça ou do seu barreiro" (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 116). Nas metrópoles, inox, fibras e vidros se complementam sem abrir mão dos materiais medievais. De acordo com Celina Márcia de Souza Abbade (2009):

Muitos utensílios, hoje tão comuns nas mesas atuais, não existiam naquela época ou eram de pouquíssimo uso: os *pratos* não foram utilizados durante muito tempo no período quinhentista português. Comia-se carne e peixe sobre grandes metades de pão, de forma arredondada, postas à frente de cada conviva. Para as *sopas*, 'pão embebido no caldo', e outros alimentos líquidos, usavam-se *escudelas* de madeira ou prata. Se fosse de barro, denominavam-se *tigelas*. Mais tarde, essas escudelas vão ser utilizadas também para servirem os alimentos sólidos. Cada *escudela* servia para dois convivas, sentados lado a lado. Também não existiam *garfos*, daí a necessidade de lavar impreterivelmente as mãos antes e após as refeições. Mais tarde, com o emprego do *garfo*, torna-se menos higiênico e rotineiro o fato de lavar as mãos por "não ser mais tão necessário". As *facas* eram muito utilizadas, porém cada conviva levava consigo a faca que iria utilizar para cortar seus alimentos. Muito raramente elas eram distribuídas. Para beber, utilizavam-se os *vasos*, que eram uns 'copos mais largos e mais pesados que os de hoje', sendo necessário segurá-los com ambas as mãos. *Vasos* ainda maiores eram denominados *grais* e *tagras*. Podem citar-se ainda: *copas* 'para servir líquidos quentes' (tapadas por sobre-copas), *púcaras* e *pucarinhas*. (ABBADE, 2009, p. 34)

A partir da teoria de estruturação dos campos lexicais proposta por Eugenio Coseriu, apresenta-se nesse estudo o campo lexical dos utensílios de cozinha no *Livro de cozinha da Infanta D. Maria* e nos cau-

sos de *Bahia Humorística*. Conforme já foi dito, O *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* registra setenta e duas designações para utensílios que são estruturadas em sete microcampos, como se demonstra abaixo:

1. Instrumento de trabalho

– os utensílios existentes no ambiente culinário: *fogo, ffogo e cozynha, fogareiro, ffogo de fogareiro, forno, lenha, caruão, brasa, boralho, mesa, tauoa, tauoleyro, lagia de marmor, pia, pano, toalha, olho, pee, sesto, peneira, peneira de seda, peneira rrala, jueira, jueira tapada, gral, maaõ do gral, escumadeira, colher, colher de prata, rolo, pao rrolyco, canudo, caninha, mão, dedo, palha, ramynho.*

2. Para colocar alimentos

– aqui estão elencadas as lexias que são utilizadas para colocar os alimentos antes ou após o seu preparo: *vasilha, prato, escudela, alguydar, bacía, bacio, bacio daramé, cu do bacio, borcelana, tigela, tigela de baro, tigelynha de baro, tigela de fogo, caxa.*

3. Para líquidos

– esse microcampo comporta as lexias utilizadas para colocar os alimentos líquidos: *pucaro, pucara, albarada de bico.*

4. Que vão ao fogo

– são as lexias que designam os utensílios que vão ao fogo: *panela, boca, tacho, sertã.*

5. Tapadores

– são as lexias que servem para tapar: *tapadeira, capadeira, telhador, testo.*

6. Para cortar

– são as lexias utilizadas para cortar alimentos: *canyvete, machadinha, carretilha, rrapadoura.*

7. Para perfurar

– são as lexias utilizadas para perfurar alimentos: *agulha, ferro estanha-do, alfinete, furador, fuso, fundo.*

Baseado nos microcampos elencados, foram identificados nos *causos de Bahia Humorística*, dezoito designações para utensílios, que evidenciam registros da memória local, demonstrando o cotidiano das pessoas do campo. Como os *causos* abordam temáticas diversas, o vocabulário de cozinha não é muito extenso, mas os utensílios inventariados

evidenciam traços da cultura local no início do século XX. As dezoito lexias encontradas, foram distribuídas em cinco microcampos:

1. Instrumento de trabalho

– os utensílios existentes no ambiente culinário: *caçua, balaio, fogo, mesa, toalha, mão*.

2. Para levar ao fogo

– são as lexias que designam os utensílios que vão ao fogo: *chiculatêra, panela de barro, bôca*.

3. Para colocar líquidos

– esse microcampo comporta as lexias utilizadas para colocar os alimentos líquidos: *pote, murinho, garrafa, copo, caneco, chicra*.

4. Para colocar sólidos

– esse microcampo comporta as lexias utilizadas para colocar os alimentos líquidos: *manteigueiro*

5. Talheres

– são as lexias utilizadas para manipular os alimentos: *faca, colheres*.

Uma vez que os *causos* de *Bahia Humorística* não se tratam apenas da culinária e como não são receitas, a proporção do número de lexias encontradas é bem menor do que as que compõe o vocabulário do *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Diante disso, parte-se dos microcampos identificados nos *causos* para encontrar traços medievais em seus utensílios. As lexias em comum foram organizadas em ordem hierárquica, distribuídas em cinco microcampos lexicais, descritas a partir do hipônimo existente em cada *corpus*, acompanhadas da categoria gramatical e do respectivo significado nos *corpora*. Os exemplos são citados de acordo com o texto editado, sendo as lexias destacadas em itálico.

6. O campo lexical dos utensílios de cozinha: da corte para o sertão

6.1. Instrumento de trabalho

O *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* tem várias lexias relacionadas aos utensílios existentes no ambiente culinário. Entre elas, foram identificadas nos *causos* de *Bahia Humorística* seis semelhantes: *caçua, balaio, fogo, mesa, toalha, mão*.

O *caçuá* e o *balaio* para o sertanejo tem a mesma função do *sesto* citado no *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* e apresentam características parecidas, como se descreve a seguir:

Sesto, s.m. Utensílio feito de verga, fibra trançada, utilizado para guardar ou transportar roupas, alimentos, mercadorias. “... e metida ã huã *sesto* e este pỹ- / durada cõ huã peso ã cima...”. (r. XI, p. 22, L. 5 *apud* ABBADE, 2009, p. 127)

Caçuá, s.m. Cesto grande de cipó, com alças para prender aos cabeçotes da cangalha, usado no transporte de gêneros alimentícios ou mercadorias pesadas. “O jegue com os *caçuá* carrégando café para o terreiro”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 83)

Balaio, s.m. Espécie de cesto de cipó utilizado para carregar mercadorias. “Eu queria ser *balaio* / “Nas cuiêta de café, / “Pra vivê dipindurado / “Nas cadeira das muiê”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 83)

Fogo, s.m. Fonte de calor que leva ao aquecimento. “... tereis huã sartã cõ / Mãteygua ao *ffoguo* e frygilaeis...” (r. VII, p. 14, L. 8 *apud* ABBADE, 2009, p. 123); “A’ hora do almoço fizemos um **fogo** / para o café; ao lado estendemos uma toalha, distribuimos as colheres...”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 143)

Mesa, s.f. Móvel de madeira ou pedra sobre o qual se estende alguma coisa. “... dela cozida cortalaam como quaôdo vay / á **mesa** e terão acola...” (r. XXIX, p. 52, L. 6 *apud* ABBADE, 2009, p. 124); “E ela, debruçada sobre a mesa, com a / cabeça escondida nos braços...”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 111)

Toalha, s.f. Peça ordinariamente de linho ou algodão, com que, geralmente, se cobrem as mesas. “... e êtam / atado ã huã *toalha* muyto grosa...” (r. XI, p. 22, L. 4 *apud* ABBADE, 2009, p. 126); “A’ hora do almoço fizemos um fogo / para o café; ao lado estendemos uma *toalha*, distribuimos as colheres...”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 143)

Mão, s.f. extremidade do membro superior, articulada com o antebraço pelo punho e terminada pelos dedos. “... e amtes q se coalhe / amlhe de dar duas ou tres voltas / ate que o posão tomar nas *mãos*...” (r. LVI, p. 128, L. 22 *apud* ABBADE, 2009, p. 130); “No quintal de café, enquanto as *mãos* trabalham na catação da saborosa rubiacea...”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 89)

6.1.1. Para levar ao fogo

Enquanto a culinária medieval apresenta *panela*, *boca*, *tacho* e *sertã*, a culinária sertaneja traz *chiculatêra*, *boca* e *panela de barro*. Portanto, as lexias em comum são *panela* e *boca*:

Panela, s.f. Vasilha, principalmente de barro ou ferro, destinada a cozer ao lume os alimentos. “... tudo jumto muyto / bẽ affoguaado ã huã *panella*...” (r. IV, p. 10, L. 10 *apud* ABBADE, 2009, p. 135); “Antonia, coitada, / é uma creatura simples, que faz *panelas de barro* / e não conhece o trem. [...] Nunca sae da sua roça ou do seu barreiro. Plantando alguma cousa o fazendo alguma *panela* pra vender”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 116)

Boca, s.f. Abertura da panela. “... e porlheam huã pano na *boca* e deitar- / lheão aguoã feruêdo...” (r. XLI, p. 88, L. 29 *apud* ABBADE, 2009, p. 135); “... botou o resto do café numa *chiculatêra* preta de *bôca* de pra- ta...”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 82)

6.1.2. Para colocar líquidos

A Infanta D. Maria colocava os líquidos em *púcaros*, *púcaras* e *albaradas de bico*, Eulálio Motta, por sua vez, menciona em seus causos *potes*, *chuculateiras*, *muringas*, *garrafas*, *copos*, *canecos* e *chicras*. Mesmo sem nenhuma lexia em comum, os *púcaros* e os *potes* eram bem semelhantes e tinham ao menos algumas características em comum: feitos de barro e utilizados para beber e/ou armazenar líquidos.

Pucaro(a), s.m. Recipiente com asa, de barro, usado para beber ou para extrair líquidos de outros recipientes maiores. “tomaraõ huã *tacho* e *poloã* ao ffo- / guo cõ camtjdade dagoã quãto leue / huã *pucaro* de meyo arratel...” (r. XXXV, p. 68, L. 4 *apud* ABBADE, 2009, p. 134); “... e deytaloã ã huã *pucara* e *polo-* / am a feruer ã outra e deytarlheam demtro na mes- / ma *panela*...” (r. XXIII, p. 42, L. 5 *apud* ABBADE, 2009, p. 134)

Pote, s. m. Vasilha de barro utilizada para transportar e armazenar água para beber ou para as necessidades domésticas. “– Taí, gente! Taí! esse home isperano / chuva do nacente! Quá, meu véio, pode / inborcá seu *pote*!”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 99)

6.1.3. *Para colocar sólidos*

Como o *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* é um receituário da classe nobre, os utensílios figuram à disposição em suas receitas, principalmente aqueles utilizados para colocar alimentos sólidos como: *vasilhas, pratos, escudelas, alguidares, bacias, bacio darames, escudelas, tijelas, caxas* etc.

No entanto, *Bahia Humorística* só tem um texto que fale desse tipo de utensílio, o *causo Manteiga*, destacando-se a lexia *manteigueiro*. Diferente da fartura de alimentos existente na corte, o intuito do *causo* é retratar com humor o consumo regrado da manteiga, mesmo na casa dos coronéis.

Nesse sentido, não foi possível fazer um estudo comparativo desse microcampo proposto a partir dos *corpora* selecionados.

6.1.4. *Talheres*

O *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* registra, principalmente, os talheres que são utilizados para preparar, cortar ou perfurar os alimentos. Já nos *causos* de *Bahia Humorística* tem-se as *facas* e as *colheres*, objetos para manusear e levar, respectivamente, os alimentos à boca. A colher é uma lexia comum para os *corpora*, pois o livro de receitas registra *colher* e *colher de prata*, mas para *faca* só tem semelhante *canyuete*.

Colher, s.f. Utensílio formado de uma concha rasa e de cabo, usado para lecar o alimento à boca, ou para misturar, mexer, provar ou servir iguarias. “... a posão deitar / na frol cõ huũa *colher* e de quamdo / ã quamdo mesturẽ a frol...” (r. L, p. 114, L. 35 *apud* ABBADE, 2009, p. 129); “... e tomaram doze *culheras de prata* cheas de farinha e amaça- / lahão cõ cantidade destes ovos...” (r. XXXIX, p. 74, L. 6-7 *apud* ABBADE, 2009, p. 129); “A’ hora do almoço fizemos um fogo / para o café; ao lado estendemos uma toalha, distribuimos as *colheres*...” (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 143)

Canyuete, s.m. Espécie de faca pequena. “... bacia estemdida cõ huũ canudo he / dahy podeis ffazer os canudos laurados cõ huũ *canyuete*...” (r. XXXI, p. 58, L. 10 *apud* ABBADE, 2009, p. 137)

Faca, s. f. Lâmina cortante de um lado, com cabo e ponta fina que é usado para fazer diversos tipos de corte. “Manoelzinho é que não falava.

Levava a faca á manteiga, em seguida ao biscoito e o biscoito á pança...”. (MOTTA, 1933 *apud* BARREIROS, 2016, p. 114)

7. Considerações finais

Para se conhecer um grupo social, não basta apenas pesquisar a sua história, os seus costumes ou o ambiente em que vive, é necessário observar-se a forma peculiar utilizada por ele para representar a realidade que o circunda. É por meio da língua escrita e/ou falada que se organiza e mantém integrado o conhecimento acumulado ao longo das gerações. O léxico de uma língua constitui-se num inventário aberto, mutável, que representa a visão de mundo e a cultura do povo que o usa. Ele descortina não só os traços linguísticos, ou as evoluções semânticas, mas também questões culturais.

Através do *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*, muitas características da gastronomia medieval foram reveladas: a fartura das mesas nobres da época, o valor dado às caças, a abundância de alimentos nas mesas, pois se media o poder a partir da quantidade de alimentos que se colocava à mesa. E, mesmo sabendo que as receitas teriam sido escritas no século XVI, muitas delas são cópias de receitas mais antigas. Isso demonstra que esse gênero textual não é capaz de sozinho definir uma época, pois como afirma Celina Márcia de Souza Abbade (2009):

Um livro caseiro de receitas, é sempre a compilação de cópias de receitas que agradam e foram passadas de uma geração à outra. Nunca se terá a certeza da época em que primeiro se executou tal receita, pelo menos com base nesse tipo de livro caseiro. A importância do livro em questão é justamente saber que no século XVI aquelas receitas existiram, ainda que não se saiba desde quando. (ABBADE, 2009, p. 21)

O vocabulário utilizado pelo Eulálio Motta em seus *causos*, por sua vez, revela a sua experiência investigativa junto às comunidades rurais da região de Mundo Novo e o seu intuito de divulgar o universo sociocultural do semiárido baiano. *Bahia Humorística* constitui-se em um riquíssimo acervo, tanto em seus aspectos linguístico, quanto social e histórico.

Nessa perspectiva, ainda que a distância temporal dos *corpora* e a limitação por se tratar de gêneros textuais distintos impeçam grandes avanços, o confronto entre os utensílios de cozinha de épocas e regiões diferentes, mostra a força eminente do colonizador e suas contribuições na cultura colonizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval – O livro de cozinha da infanta D. Maria*. Salvador: Quarteto, 2009.

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. *Bahia humorística: causos sertanejos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2016.

_____. *Bahia Humorística de Eulálio de Miranda Motta*: edição e estudo lexical de causos sertanejos. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Departamento de Ciências Humanas, campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

BECHARA, Evanildo. Estudo estrutural do léxico: a lexemática. In: _____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

COSERIU, Eugenio. *Princípios de semântica estrutural*. Vers. esp. de Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1991 [1977].

_____. El estudio funcional del vocabulário (Compendio de lexemática). In: _____. *Gramática, semántica, universales*: estudios de lingüística. Vers. esp. Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1978, p. 206-238.

_____. *Teoría del lenguaje y lingüística general*: cinco estudios. 3. ed. Madrid: Gredos, 1973.

GECKELER, Horst. *Semántica estructural y teoría do campo léxico*. Vers. esp. de Marcos Martinez Hernández rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1976.

GUIRAUD, Pierre. A semântica. Trad.: Maria Elisa Mascarenhas. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 [1969].

MANUPELLA, Giacinto. *Livro de cozinha da Infanta D. Maria*: códice português I.E.33 da Biblioteca Nacional de Nápoles. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1986.

_____. (Ed.). *O “Livro de cozinha” da Infanta D. Maria de Portugal*: primeira edição integral do códice português I.E.33 da Biblioteca Nacional de Nápoles. Leitura de Giacinto Manupella e Salvador Dias Arnaut. Prólogo, notas aos textos, glossário e índices de Giacinto Manupella. Introdução histórica de Salvador Dias Arnaut. Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1967.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad.: J. A. Osório Mateus. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1973 [1964].

VILELA, Mario. *Léxico e gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

_____. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

_____. *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Almedina, 1979.

DERRIDA E CRUZ E SOUSA: A DESCONSTRUÇÃO POÉTICA

Juan Marcello Capobianco (UFRJ)
juanmarcello@id.uff.br

RESUMO

Propomos, por meio deste artigo, uma releitura da poética do simbolista catariense João da Cruz e Sousa (1861-1898) diretamente em algumas composições, sob a perspectiva teórica do conceito de Desconstrução, do filósofo Jacques Derrida. Analisando os desdobramentos desta matriz, buscamos uma interseção hermenêutica marcadamente diversa da leitura poética, para desconstruir a escrita e deixar vir à tona o não-dito – mas que pode sugerir possíveis gêneses da criação de Cruz e Sousa. O objetivo é demonstrar a necessidade de revalorização e re-estudo do artista, dadas as novas possibilidades que se descortinam quando a obra é vista por um ângulo que mergulha nos recônditos do que não aparece em uma exegese tradicional.

Palavras-chave: Cruz e Sousa. Desconstrução. Jacques Derrida.

A importância do pensamento de Jacques Derrida para a filosofia, no século XX, é incontestável e de vasta disseminação. Diante da revolução operada pelo intelectual franco-argelino – que em 1966 proferiu conferência desconstruindo grandes suportes dogmáticos cristalizados pela metafísica ocidental, como o fonologocentrismo saussuriano, a hierarquização dos termos do discurso, a lógica cartesiana, a centralização das estruturas –, o contato com suas obras poderia inspirar uma “aplicação” de sua ideologia, tal como se fosse uma “ferramenta interpretativa” para ler Cruz e Sousa. Ledo engano. O próprio autor negou ao seu pensamento mais difundido qualquer caráter metodológico. Em carta ao tradutor japonês Toshihiko Izutsu, em 10 de julho 1983, Derrida afirmava:

A desconstrução não é um método e não pode ser transformada num método... É verdade que em certos círculos (universitários ou culturais, especialmente nos Estados Unidos) a ‘metáfora’ técnica e metodológica que parece necessariamente presa à própria palavra ‘desconstrução’ foi capaz de seduzir ou desencaminhar... [...] (DERRIDA, 1987, p. 387-393)

Em outra ocasião, o filósofo ainda ressalta o que já dissera, talvez com mais ênfase:

Uma assertiva, uma afirmação, uma realmente verdadeira, seria, e eu a subscreveria: A Desconstrução não é uma teoria ou uma filosofia. Também não é uma escola ou um método. Não é sequer um discurso, um ato ou uma prática. É o que acontece, o que está acontecendo hoje no que se denomina a

sociedade, o político, a diplomacia e a realidade histórica, e assim por diante e em diante. A desconstrução é o caso. (DERRIDA, 1989, p. 45)

A aparência algo enigmática da ideia não era, pois, gratuita. Mesmo os estudiosos são acordes. Rodrigo Duarte e Virgínia Figueiredo consideraram que

[...] a desconstrução não é um método no sentido forte do termo, quer dizer, não se trata de um programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado. (DUARTE; FIGUEIREDO, 2001, p. 268)

Jack Reynolds, sem contrariar o filósofo, aponta ainda um aspecto necessário, ao pontuar que a “desconstrução é um processo contínuo que está já sempre em operação nos textos”. (REYNOLDS, 2012, p. 266)

Um breve exame da metafísica duramente criticada por Nietzsche nos conduz ao pensamento lúcido de Derrida, bastando a observação do quanto se alteraram no tempo os conceitos estratificados ditados pelo discurso religioso e pelos poderes constituídos. Noções como família, maternidade ou justiça hoje diferem profundamente do que foram. O próprio estudioso franco-argelino utilizou o neo-grafismo *différance*, que em português conjuga o sentido de diferir (postergar na temporalidade) e diferença (espaçamento do que é não-igual) para demonstrar que, mudando uma letra no vocábulo francês *différence*, a articulação da fala permanecia idêntica, embora os sentidos se multiplicassem, abalando o conceito linguístico de Ferdinand de Saussure sobre a predominância da fala, que considerava originária, sobre a escrita, que via como mera cópia da *phoné*. (SANTIAGO, 1976, p. 22-23)

Em suma, Derrida busca desconstituir o discurso metafísico ocidental provando que as estruturas baseiam a organização dos elementos através da ideia de *centro*, que rege a estrutura como conceito abstrato, fugindo, porém, da *estruturalidade*, e assim estando o centro *dentro* e *fora* da estrutura, em um aparente paradoxo. Com o descentramento, o filósofo desfaz as interpretações marcadas de hierarquias internas entre os elementos, deitando por terra as oposições binárias construídas histórica e socialmente (alto/baixo, espírito/corpo, bom/ mau, aparência/essência), localizando os filosofemas e abrindo brechas infinitas entre os espaços, surgindo, assim, múltiplos entendimentos de um mesmo texto, que nunca é unívoco. Assim, o filósofo introduz o conceito de *jogo*, como perene movimento anterior à própria cadeia de significantes/significados, indicando a impossibilidade de um significado “primeiro”, e, assim, operan-

do a “possibilidade de destruição de um significado transcendental”. (SANTIAGO, 1976, p. 53)

Aduz Derrida que

se a totalização não tem sentido, não é porque a infinitude de um campo não pode ser abrangida por um olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo, isto é, a linguagem, e uma linguagem finita, exclui a totalização: este campo é o de um jogo, isto é, o de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. (DERRIDA, 1971, p. 244)

A desconstrução não será, portanto, uma forma de interpretar a poesia de Cruz e Sousa, menos ainda uma metodologia de leitura ou uma busca de significação. Contudo, *transcorrendo* pela obra do poeta com um olhar desconstrutor, a noção de suplemento, desenvolvida por Derrida, como um *algo mais* que não é complemento da estrutura, não se encontra dentro dela, mas a sobeja, articula-se ao que o filósofo chamou de *arquiescritura*, seu “arquioposto” inapropriável.

Negando-se a ser objeto de uma ciência ou representação da presença, a *arquiescritura* seria a escrita primeira, que antecede a linguagem articulada e o traço escrito. Sua inapreensibilidade indica a inscrição da diferença, mostrando que o significado último ou original de um termo não existe (SANTIAGO, 1976). A simultaneidade que veremos nas operações da desconstrução como *antimétodo* se entremostra quando o filósofo acresce: “O sentido deve esperar ser dito ou escrito para se habitar a si próprio”.

Tal simultaneidade ocorre no próprio movimento do texto, em que a *desconstrução* denuncia o que foi sobrevalorizado, apontando seu *fechamento* metafísico e fonologocêntrico, conjuntamente à eclosão do *renversement*, deslocamento em que o que se recalcou, ocultou ou dissimulou nas dobras da escritura sobrevêm não como “outro significado”, transcendental ou conceitual, mas como independência na cadeia dos significantes, renunciando à síntese e abrindo as comportas para o fluir do sentido que liberta o texto, atravessando-o pela simultaneidade.

Em uma primeira mirada, qual a conexão entre o ideário do expoente franco-argelino, no século XX, e a poesia de Cruz e Sousa? Talvez tão imbricada quanto o possível. Vislumbremos, então, os versos do catarinense com um olhar desconstrutor que não metodologize e tampouco compartimentalize o que pudermos apreender.

Tomemos os versos iniciais da “Antífona”, de *Broquéis*:

Ó Formas alvas, brancas, Formas claras
De luares, de neves, de neblinas!...
Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...
Incensos dos turíbulos das aras...

Formas do Amor, consteladamente puras,
De Virgens e de Santas vaporosas...
Brilhos errantes, mádidas frescuras
E dolências de lírios e de rosas...

O visionarismo de insinuar um ambiente diáfano, de purezas claras e de delicadeza desnublada, nos quatro versos iniciais, como uma vida incógnita entre nuvens, sugere-nos um conceito de sublimidade que, de tão excelsa, termina nas aras das igrejas, bafejadas pelos incensórios de sua liturgia. A religião ditava os patamares e pressupostos de moralidade e limpidez humana, como uma estaca social. Ao falar de “formas”, o poeta cria um ambiente vaporoso onde, no terceiro verso, estas formas são “vagas”. Assim, a própria translucidez pretendida pelas fontes que ditam regras de conduta é incerta. E mais: não foi por acaso que um artista de posição etnorracial negra, no *primeiro* verso de seu *primeiro* livro de poesia simbolista tenha matizado a cor branca em três refrações. *Alvo*, *branco* e *claro* possuem sinonímia que aproxima os campos semânticos e reforça um certo “ponto de partida”. Saímos da conceitualidade histórica e social do “puro”, que se reforça como se repetisse a metafísica, apondo “luares”, “neves”, “neblinas”. Primeiro o poeta tonalizou o branco, em seguida o *materializou*.

Vemos um conceito eurocêntrico de prevalência do branco como ponto idealizante de pureza, o que deixa entre as frestas a ideia de que o demais é primitivo, precário, bárbaro. O enfrentamento, que poderá ser visto de forma ironizante em seguida, escancara a realidade de um descendente direto de africanos inaugurando no Brasil uma “nova poesia”, de origem francesa (criada pelo branco – então “padrão” do correto), demonstrando que poderia – mesmo vivendo na transição da escravatura – ser capaz de trazer ao país o que homem branco algum o fizera, demarcando a história como líder do movimento simbolista brasileiro.

Não obstante, em vez de buscar a exaltação das matrizes africanas que lhe eram originárias, ou mesmo uma poesia-protesto que permitisse algum encapsulamento ou guetorização, optou por *outro caminho*. Desconstruiu a própria lógica pseudocientífica do preconceito simplesmente por *existir* e deixar legado de incomensurável valor. Uma estratégia imprevista, mas que em nossos dias assume, no mínimo, esta solidez histó-

rica: povo nenhum detém a exclusividade do dom da arte; bem como povo nenhum é incapaz dele.

No segundo quarteto, o poeta segue na tela pictórica do sublime aliado à virgindade e à imaginação de *santas se esfumando*, inserindo sutilmente o irreal, compondo a cena com clareza brilhosa (novamente), e deixando frescor e sentimento esparramado pelas flores. A imagem idealizada, paradisíaca, metafísica e bíblica, curiosamente Cruz e Sousa abala no momento em que não insere verbos nestas quadras. Longe de paralisar o movimento, faz o inverso: caminha com os olhos por neblinas, luares, adentra nas igrejas, contempla outras “formas”, revira a visão para capturar lírios, rosas, ideias de amor, frescor. O movimento entre os *flashes* fotográficos ou cinemáticos é velocíssimo e se espalha por tudo, *mesmo sem qualquer verbo*. Dentre a infinidade de interpretações possíveis, este virtuosismo pode ser visto como uma sutil “paródia”, que não está no texto, mas fora dele, no movimento impalpável da *différance* que se utiliza da própria metafísica da classe dominante para deconstituir o etnocentrismo, que considerava “impossível” a existência de arte, pensamento e intelecto em um afrodescendente. Um olhar retrospecto mostra a qualidade do versejar de Cruz e Sousa como uma acusação: se o poeta catarinense existiu e deixou obra preciosa, tendo recebido excelente educação, dominando os idiomas francês e inglês ainda adolescente e relando/recriando os simbolistas franceses a partir do idioma original, poderíamos ter visto muitos outros casos dessa expressividade, se a cultura dominante não tivesse massacrado os afrobrasileiros. A poesia, então, se desconstrói revelando que a riqueza imagética, o preciosismo verbal e a virtuosidade, descentrando as hierarquias internas dos versos, podem ser lidos como o inteligente protesto que recusa a arte rotulada e se ergue para a arte universal.

Na quarta estrofe da “Antífona”, o fenômeno que estamos prenunciando se anuncia:

Visões, salmos e cânticos serenos,
Surdinas de órgãos flébeis, soluçantes...
Dormências de volúpicos venenos
Sutis e suaves, mórbidos, radiantes.

O fechamento metafísico é transparente: não haviam salmos e órgãos tênues e murmurantes na realidade da senzala miserável e do preconceito que o país atravessava. A imagética das “Visões, salmos e cânticos serenos” surge-nos como a contemplação musical de sacerdotes (ironicamente) livres de culpa, sem remorso, fazendo os instrumentos

cantarem nas igrejas que balizavam a moral da sociedade. Cena “suave”, no *fechamento* derridiano que pontua a nítida delimitação de um padrão europeu de vida, anunciado com poucas palavras, mas vasto pelos choques semânticos.

Neste momento, o poeta subverte e devolve ao próprio opressor sua hipocrisia segura de si, construída através de genocídios e aberrações históricas, escrevendo no terceiro verso: “Dormências de volúpicos venenos”. Embora o verso seguinte qualifique o veneno, não se pode definir qual é sua natureza. A camada racista que se embebedava e utilizava várias formas de drogadição, surda e muda aos urros dos escravos vergastados alguns até a morte, não era rara na elite. A desconstrução do discurso etnocêntrico nos mostra um poeta afrodescendente usando de virtuosismo literário e se valendo da realidade viciosa das classes dominantes para lhes arrostar seus próprios *venenos* – ainda adjetivados seis (!) vezes: volúpicos, dormentes, sutis, suaves, mórbidos e radiantes. Não era pouco.

A visão de Derrida sobre o que as dobras textuais ocultam ou dissimulam, e que não vemos grafadas, eclodem quando a discursividade se inverte. O movimento é incessante, a desconstrução não se fecha, e quando Cruz e Sousa insiste em uma visualidade idealizada, na metapoética de dizer como deve ser a *rima* de sua poesia, vemos o primeiro verso da sétima estrofe anunciar a impossibilidade do ponto de partida metafísico que adotou no início:

Que o pólen de ouro dos mais finos astros
Fecunde e inflame a rima clara e ardente...
Que brilhe a correção dos alabastros
Sonoramente, luminosamente.

Cena sensorial, beleza, brilho, as pedras de alabastro reluzem tanto que parecem cantar quando alguém pisa deslizando sobre elas. Mundo ideal em que chove poeira de ouro das estrelas. Cruz e Sousa acusa, fora do texto escrito, a impossibilidade fática e alienação dos que imaginavam um país “melhor” conforme mais “branqueado” e consoante ao eurocentrismo. Para estes, a impassividade criava uma realidade quase “paralela”, em que poderia chover ouro do céu. Equívocos engendrados em outros equívocos, tortura e morte dissimuladas nas senhoras que exibiam suntuosos vestidos, enquanto o caos crepitava lá fora.

Assim, depois de projetar o *limite da idealização*, na penúltima estrofe Cruz e Sousa levanta o véu desconstrutor rompendo o poema que iniciara “sublime, puro e claro”:

Flores negras do tédio e flores vagas
 De amores vãos, tantálicos, doentios...
 Fundas vermelhidões de velhas chagas
 Em sangue, abertas, escorrendo em rios.

O fortíssimo contraste que atravessa como flechada o poema volta-se contra os próprios versos anteriores, em um golpe tão intenso que a cena hiperbólica do sangue “escorrendo em rios” remete à tortura escravagista, mas sem delimitar o objeto com referências. Amores doentios de poderosos senhores pelas escravas, tédio e mal-estar; é o reverso da medalha. Entre os símbolos jaz um território mudo que acusa e sofre, mas luta, recriando a sensação de que nos últimos versos o poeta caminha para trás, manchando com sangue as brancuras das estrofes iniciais. Antí-fona como *antipoema social*, que no fim corrompe e destrói o que antes erguera. A desconstrução aponta-nos os mecanismos sociais incrustados nos versos, com a ressalva de que – embora pareça, induzindo a erro – não se trata de leitura poética.

O último quarteto soa como gritos, reafirmados pelo conectivo “e” do primeiro verso, seguido de “Sonho” e “cantando”, mas tudo ensurdecido pelos cascos dos cavalos em um tropel de colonizadores/feitores sangüinários, que tanto dizimavam índios como capturavam escravos fugitivos:

Tudo! vivo e nervoso e quente e forte,
 Nos turbilhões quiméricos do Sonho,
 Passe, cantando, ante o perfil medonho
 E o tropel cabalístico da Morte...

A relativização do fonologocentrismo de Saussure, criticado por Derrida, surge-nos nestes últimos versos, em que a escrita paulatinamente consegue vir num crescendo até misturar-se aos gritos e símbolos de semântica carregada, chocando-se entre si. Aqui, a poesia é voz. A música que tantas vezes se atribuiu ao Simbolismo surge com sonoridades dissonantes, estridentes, deslocando e confundindo os campos da fala e da escrita. Ao relativizar o próprio ideal exposto no início, Cruz e Sousa fechou com o único imperativo que lhe saltava aos olhos: morte! Mais que um “clamor negro”, a falta de elementos étnicos promove uma polissemia vertiginosa e contínua, que se atualiza dentre os miseráveis da dor, quais forem. O sentido é des-fixado de qualquer categoria e lançado sobre todos os que ouvem o galopar da morte, injustiçados, banidos, excluídos ou discriminados. Aqui já não há mais *pólen de ouro chovendo das estrelas*.

Tomemos então, para a *desconstrução*, dois sonetos em que Cruz e Sousa aborda o mesmo tema: a *música*. O primeiro, de *Broquéis* (1893); e o segundo, de *Faróis* (1900):

Música misteriosa...

Tenda de Estrelas níveas, refulgentes,
Que abris a doce luz de alampadários,
As harmonias dos Estradivários
Erram da Lua nos clarões dormentes...

Pelos raios fluídicos, diluentes
Dos Astros, pelos trêmulos velários,
Cantam Sonhos de místicos templários,
De ermitões e de ascetas reverentes...

Cânticos vagos, infinitos, aéreos
Fluir parecem dos Azuis etéreos,
Dentre os nevoeiros do luar fluindo...

E vai, de Estrela a Estrela, a luz da Lua,
Na láctea claridade que flutua,
A surdina das lágrimas subindo...

Dentre tantas formas de leitura poética que já perscrutaram supostos significados transcendentais, abandonemo-las por ora, enquanto a *desconstrução* nos faz ver os versos sem que importe em “aplicação teórica” ou “descoberta de enigmas”. No conceito que Derrida elabora sobre a *ausência* implica-se subsumido o projeto *desconstrutor*, pois se trata de um “abandono declarado de toda referência a um centro, a um sujeito, a uma referência privilegiada, a uma origem ou a uma arquia absoluta”. (DERRIDA, 1971, p. 241)

Valendo-se do sufixo “arquia”, de origem grega, proveniente do verbo *archein*, ir ou estar à frente, ser o primeiro, Derrida descentraliza a estrutura e expõe um não-lugar, mas uma função em que o *jogo* de significantes destrói os conceitos fechados e converte os signos em movimento incessante atravessando o discurso.

No soneto “Música misteriosa...” não se parte de lugar algum, não se está em região definida, e os dois quartetos projetam um olhar (impessoal) para o alto, que não guarda hierarquia entre os elementos e foge a qualquer dogmatização. Descentralizamos. Entretanto, não deixa de representar uma imagem sempre metamorfoseada pela imaginação: olha-se para a “tenda” de estrelas e vagas melodias de violinos Stradivarius (grafados em português) perdem-se entre as estrelas, de onde provêm raios diluídos que fazem recordar santos sonhos de ascetas, ermitões e templários.

rios. O texto expõe elementos canônicos da cultura ocidental, formando impressões que se amalgamam nos fechamentos em que o conceito de reverência e santidade metafísicos são extraídos das liturgias religiosas e dos dogmas definidores de “temor a Deus” e de “contemplação” –, como construções históricas e socioculturais de uma civilização já em declínio destas utopias paradisíacas.

Nos dois movimentos da desconstrução: o *fechamento* metafísico e o *renversement*, em vez de usá-los a partir de uma dissecação teórica, busquemos ver os versos com a lente do ideário de Derrida. Assim, Cruz e Sousa escreve a partir de imagens cristalizadas pelo discurso do poder religioso, balizas morais daquilo que era “justo” ou “elevado”. No penúltimo terceto, expõe a irrealidade de cânticos sendo ouvidos *desde os nevoeiros do luar*, incluindo os Azuis (com maiúscula) que subsumem a pureza cerúlea no fim da madrugada.

Esse ideário se constrói não como subserviência do poeta aos ditames imperativos de seu tempo, mas como construção mítica que chega até a irrealidade para expor a fragilidade e inconsistência de um discurso constituído, e deixa uma palavra, no último verso, que em princípio des- toa do soneto inteiro: lágrimas. Nota-se, desde fora do poema, a impotência histórica que, naquele momento, em vez de se elevar pela contemplação que os versos sugerem, vemos que o eu-lírico não é definido, podendo ser o próprio poeta (ou não), que verte seu pranto diante das imagens sonhadoras que a cultura imperante fincou no país através de muito sangue. A tudo isto o poeta responde não com ódio, luta ou repulsa, mas com “lágrimas”. Se o soneto é lido cuidadosamente, torna-se impossível atribuir a *alguém definido* esse pranto. *Fechamento* conceitual e *renversement* no olhar desconstrutor do que os versos não dizem, mas escondem nas dobras e fímbrias dos símbolos. Cruz e Sousa chora sobre arquétipos históricos que acabou de diluir nos símbolos, deixando a dupla consciência do erro opressor ocidental, e da dor que se projeta e dissemina infinitamente na “surdina das lágrimas subindo...”.

No segundo soneto, Cruz e Sousa inverte o que subjaz aos versos que acabamos de ler. A *desconstrução* observa, sem metodologizar, o movimento de denúncia, protesto e virulência do poema, que não está *nos versos*, mas o descentramento, o fechamento e o *reversement* derridiano mostram feições que uma leitura poética tradicional não exibiria. Eis o soneto:

Música da morte

A música da Morte, a nebulosa,
Estranha, imensa música sombria,
Passa a tremer pela minh'alma e fria
Gela, fica a tremer, maravilhosa...

Onda nervosa e atroz, onda nervosa,
Letes sinistro e torvo da agonia,
Recresce a lancinante sinfonia,
Sobe, numa volúpia dolorosa...

Sobe, recresce, tumultuando e amarga,
Tremenda, absurda, imponderada e larga,
De pavores e trevas alucina...

E alucinando e em trevas delirando,
Como um ópio letal, vertiginando,
Os meus nervos, letárgica, fascina...

Os exegetas da literatura detectam, de pronto, as poderosas antíteses das últimas palavras da primeira e última estrofes: “maravilhosa...” e “fascina...”, ambas com reticências, e que se opõem de forma vertiginosa *aos demais termos do poema*: sombria, nebulosa, estranha, o Letes (de Dante), pavor, trevas, amargor, letargia, imponderada, enfim.

Quando a perspectiva poética se paralisa para ceder à *desconstrução*, porém, vemos a ausência de qualquer referência que deduza se a música que rege todo o soneto é “africana” ou outra. A polissemia se arremessa no texto em direção ao *indecidível*, que para Derrida, eram as

unidades de simulacro, ‘falsas’ propriedades verbais, nominais ou semânticas que já não se deixam compreender na oposição filosófica (binária) e que, no entanto, habitam-na, lhe resistem-lhe e a desorganizam, sem jamais constituir um terceiro termo, sem jamais dar lugar a uma solução na forma da dialéctica especulativa. (DERRIDA, 1972, p. 58)

Ao promover, assim, o descentramento de qualquer origem, e explorando a cadeia de significâncias de vários referenciais, desconstrói o poema para poder *vê-lo no que revela e esconde*. Aqui, a música africana se oculta, mas atravessa incessantemente nosso psíquico.

Como o final do século XIX já adotava uma forma de música erudita que privilegiava a dissonância e o ambiente de tensão, como em Wagner – que Cruz e Sousa cita nominalmente em diversos poemas – e nos epígonos do Romantismo europeu, desmantelamos os versos do soneto “Música da morte” para ver a cultura eurocêntrica e dogmática do ocidente impondo sua arte e estabelecendo seu padrão estético de música. O título e o primeiro verso repetem a ideia de morte, tornando impossível dissociá-la do todo unitário da peça. Há um terror pairando. Ainda que o

poeta fale em “sinfonia”, no sétimo verso, a morte colonizadora e cega vem galopando ao lado.

Mas não é a mera mimetização paradigmática que Cruz e Sousa traduz na poesia, como metafísica de uma idealidade musical *européia* estabelecida como “a correta”, pois o poeta não fez referência a qualquer elemento regional, nacional ou etnorracial. Longe de depreciar a cultura de sua gênese hereditária, a desconstrução nos permite ver de fora, e fica claro que Cruz e Sousa *primeiramente* expôs o que ditava a cultura dominante. Fez bem mais, porém.

Nas antíteses que já destacamos, o *renversement* acusa a fascinação do poeta por essa música, ou, em outros termos, apesar de sua ascendência africana calcá-lo na sociedade novecentista sob os rótulos de “primitivo” ou “atrasado”, o poeta compreendia, sentia, absorvia e se regozijava intensamente com a música, pela arte, pela significância das obras, desrotulando-as e universalizando-as pela sua própria sensibilidade, capaz de capturar a essência e tragicidade das dissonâncias, como o fez nos versos antitéticos, e como o fez citando diversos autores eruditos em suas obras: “Foi na sala branca, de leves listrões d’ouro, que eu a vi interpretar um dia ao piano Mendelssohn, Schumann, as fugas de Bach, as sinfonias de Beethoven”. Ora, povos “atrasados” ou “bárbaros” não poderiam entender a música ocidental finissecular, *segundo os ditames dos colonizadores*. O poeta do Desterro, porém, movimentou o desfazimento do euro/etnocentrismo demonstrando rara percepção da música, e assim subvertendo as crenças pseudocientíficas que vigoravam. Hoje, em um exame histórico retrospectivo, a desconstrução nos mostra Cruz e Sousa elaborando com virtuosismo e riqueza simbólica a música das altas castas, imediatamente compreendendo e sentindo com latente intensidade. Isto seria “impossível” na ideologia de um século que auscultava crânios e tecia teorias filogenéticas para provar “cientificamente” que o negro era inferior e incapaz de compreender obras “mais avançadas” que a ritualística africana exótica.

Dessa forma, o poeta catarinense operava a derrocada metafísica em sua obra: partia do modelo europeu, satirizava-o até a irre realidade fática (recordemos a poeira de ouro das estrelas) e invertia o discurso mostrando que ele, afrodescendente direto, tudo podia sentir. Este “pé de igualdade” com a cultura mais privilegiada, na época, faria desabar a suposta cientificidade das teorias racistas, pois, para elas, Cruz e Sousa seria “geneticamente impossível”.

A leitura desconstrutora não adentra nos símbolos para dimensionar a poesia do artista catarinense, como seria de esperar em uma leitura poética, mas revela o que *não está no texto*, detectando o fechamento metafísico e a polissemia do “gesto” de Cruz e Sousa no que *deixou de ser dito*. Se a música era do “Letes”, “pavorosa” e “sombria”, como poderia fasciná-lo? Somente se seu patamar intelectual e sensível estivesse na altura dos “de alta cultura”, que o estigmatizavam. Curioso é observar, como diz Eurídice Figueiredo, que por volta da metade do século XIX, “nenhuma etnia do continente africano se via como sendo ‘africana’, que a África é uma invenção dos afroamericanos que a concebem a partir de uma noção de raça, imposta pelos brancos, na sua visão homogeneizadora” (FIGUEIREDO, 1999, p. 87). Por isso o poeta Aimé Césaire diria, em uma entrevista, em 1971: “sou a favor da negritude do ponto de vista literário e como ética pessoal, mas sou contra uma ideologia baseada na negritude”. (CÉSAIRE, *apud* FIGUEIREDO, 1999, p. 91)

Ao negar à sua obra a exaltação das culturas africanistas, Cruz e Sousa foi talvez tão avançado, que ainda hoje muitos não perceberão a sutileza do gênio: escreveu como poeta, não “poeta negro”, desrotulando-se a todo momento em suas composições, e recusando-se a introjetar o binarismo oposicionista europeu do “homem negro inferior e “bárbaro”. Trabalhou nas composições com esmero e brilhantismo, provando sua grandeza pela Arte Poética e natureza humana universais, malgrado os paradigmas.

O poeta simbolista protestava sem gritos e sem imposições culturais. Arte pura, em suma. Tanto assim, que até hoje a crítica é acorde: foi o maior poeta do movimento.

Todo este ângulo de visão não infirma a leitura poética, pois, para Derrida, a ideia de desvendamento subsume a inexistência de um significado verdadeiro, oculto, último, que alguma elaboração de análise possa descobrir. “A descoberta é a apreensão da coexistência mútua de várias direções significantes num mesmo conceito ou metáfora”. (SANTIAGO, 1976, p. 20)

Não em vão o filósofo franco-argelino era incisivo crítico do etnocentrismo e da falsa ideologia ocidental que via na cultura escrita uma pretensa superioridade sobre as culturas do não-grafismo. O próprio Derrida o diz:

O etnocentrismo tradicional e fundamental que, inspirando-se no modelo da escritura fonética, separa a machado a escritura da fala, é pois manipulado

e pensado como anti-etnocentrismo. Ele sustenta uma acusação ético-política: a exploração do homem pelo homem é o feito das culturas escreventes de tipo ocidental. Desta acusação são salvas as comunidades da fala inocente e não opressora. (DERRIDA, 1973, p. 149-150)

Não seria de se estranhar que Cruz e Sousa, destacando-se pela *palavra escrita*, fugisse à modelagem ideológica supostamente “científica” de seu tempo, gerando mares de revolta que, fosse a obra do poeta de *mediana qualidade*, quiçá passaria despercebida, como tantos outros.

Sob vários ângulos, podemos desconstruir a poesia do vate catariense, e de lá emergirem surpresas. Quando Homi Bhabha escreve, em 1986, que

o objetivo do discurso colonial se concentra em construir o colonizado como população do tipo degenerado, tendo como base uma origem racial para justificar a conquista e estabelecer sistemas administrativos e culturais (BHABHA, 1992, p. 184),

vemos nos versos de Cruz e Sousa a recusa impassível de sucumbir ao projeto de inferioridade que lhe era imposto, dedicando-se ao Simbolismo até o fim da vida aprimorando suas técnicas sem se acovardar intelectualmente. O poeta, vítima de uma estereotipização massiva, parecia prever as palavras de Homi Bhabha, quase um século depois:

para que sua significação seja bem-sucedida, o estereótipo, como forma de convicção múltipla e dividida, requer uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos. Mediante esse processo, o ‘encobrimento’ metafórico é gravado numa falta que deve então ser oculta; esse processo empresta ao estereótipo sua permanência e sua qualidade fantasmagórica. (BHABHA, 1992, p. 195)

Cruz e Sousa pressentia o fato, pois produzia cada vez mais, eis que praticamente toda sua obra simbolista foi composta em cinco anos (1893-1898).

No poema “Emparedado”, por exemplo, o poeta se refere reiteradamente à África, e algo de totalmente novo se nos revela pela desconstrução, que sempre esteve lá, oculto.

Vejamos:

– Tu és dos de Cam, maldito, réprobo, anatematizado! Falas em Abstrações, em Formas, em Espiritualidades, em Requentes, em Sonhos! Como se tu fosses das raças de ouro e da aurora, se viesses dos arianos [...] Artista! pode lá isso ser se tu és d’*África*, tórrida e bárbara, devorada insaciavelmente pelo deserto [...]; a *África* arrebatada nos ciclones torvelinhantes das Impiedades supremas, das Blasfêmias absolutas [...]; *África* laocóntica, alma de trevas e de chamas, fecundada no Sol e na Noite, errantemente tempestuosa como a

alma espiritualizada e tantálica da Rússia, gerada no Degredo e na Neve – polo branco e polo negro da Dor! [...] Artista?! Loucura! Loucura! Pode lá isso ser se tu vens dessa longínqua região desolada, lá no fundo exótico dessa África sugestiva, gemente, Criação dolorosa e sanguinolenta de Satãs rebelados, dessa flagelada África, grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos [...], dessa África dos Suplícios [...], a África virgem, inviolada no Sentimento, avalanche humana amassada com argilas funestas [...]; dessa África que parece gerada para os divinos cinzeiros das colossais e prodigiosas esculturas [...]; dessa África cheia de solidões maravilhosas, de virgindades animais instintivas [...]. (SOUSA, 2000, p. 672-673. Grifos nossos)

Grifamos a palavra *África* nas nove (!) vezes em que aparece em um curto trecho final do poema, não propriamente pela queixa tortuosa do poeta em não aceitar o julgamento etnoracial que ignorava a obra. Desconstruímos para ver que, oculto nos signos e nas dobras do texto, estão as “muitas Áfricas” às quais Kwame Appiah se refere em *A Casa do Meu Pai*, 99 anos depois da morte do poeta catarinense:

a razão de a África não poder presumir como dada uma vida cultural, política ou intelectual africana é que não existe tal coisa: existe apenas um sem-número de tradições, com suas relações complexas – e, com igual frequência sua falta de qualquer relação – umas com as outras. (APPIAH, 1997, p. 120)

Os fechamentos metafísicos que a todo tempo se acusam, no poema, se estilham no momento em que Cruz e Sousa enumera *nove* Áfricas, com símbolos diferentes, vendo aspectos dolorosos, mas também de rara beleza (“África inviolada no Sentimento”, “gerada para os divinos cinzeiros”, “cheia de solidões maravilhosas”). Entre os recônditos ocultos no texto poético está a indignação de um poeta rebaixado pelas elites por ser *afrodescendente* de uma África tão múltipla, diversa e heterogênea, que só décadas depois foi descoberta por etnógrafos europeus, que atribuíram “uma dimensão histórica às culturas estudadas, [...] [e abalaram] os alicerces da legitimação do colonialismo ocidental, que se baseava na pretensão de que os africanos eram ‘primitivos’, ‘selvagens’”. (FIGUEIREDO, 1999, p. 87)

No seio deste contexto, é como se Cruz e Sousa indagasse: por qual ancestralidade africana estão me julgando? Qual a relevância etnoracial em uma arte poética que abrange os mais diversos estados da natureza humana?

Talvez a desconstrução de outros versos faça emergir outro Cruz e Sousa. Por fim, podemos arriscar o intento. Eis uma, dentre as tantas composições de *Últimos sonetos*:

Vão arrebatamento

Partes um dia das Curiosidades
Do teu ser singular, partes em busca
De almas irmãs, cujo esplendor ofusca
As celestes, divinas claridades.

Rasgas terras e céus, imensidades,
Dos perigos da Vida a vaga brusca,
Queima-te o sol que na Amplidão corusca
E consola-te a lua das saudades.

Andas por toda a parte, em toda a parte
A sedução das almas a falar-te,
Como da Terra luminosos marcos.

E a sorrir e a gemer e soluçando
Ah! Sempre em busca de almas vais andando
Mas em vez delas encontrando charcos!

A *desconstrução* desta peça, ainda traspassada pela polissemia infinita que Derrida apontava no jogo interminável do espaço finito, calca a Decepção, o que já ocorre, não depende de nós. Poeticamente procura “almas irmãs” e sempre se decepciona, sem que os versos permitam alguma chance. Desmembrá-los nos revelará o oculto nas fendas rasuradas submersas nos símbolos.

Vejamos:

A idealidade da busca amorosa, do encontro fraterno, são sustentáculos já apregoados pelo sistema que rege o Ocidente. O estímulo é incessante e o insucesso se pontua como fracasso. O fechamento ideológico remonta ao belo platônico como signo de verdade, à teologia inconteste da Idade Média, à expansão libertária da Revolução Francesa e à explosão cultural do século XIX. Anseio de vida, anseio de partilha, de troca, de sentimento.

Os símbolos das três primeiras estrofes vêm carregados de teor canônico e sócio-histórico. O poeta fala em “partir” de uma juventude de “Curiosidades”, em busca de “amor” e interação humana, que brilham como se fossem “celestiais”. Representa as “viagens” infinitas – “terras e céus, imensidades” – sempre em busca, e vê a “sedução” murmurando promessas, que causam o “gemer” e “sorrir”, “soluçando”, para redundar num charco enlameado e raso.

Fechado um ideário de “busca do amor cristão”, a desconstrução abre rasgos entre todo este movimento *pré-decepção*, dismantelando os símbolos e deixando fluir personagens reais, cenas cotidianas de hipocri-

sia, casamentos arranjados, desconsideração e miséria. Signos de abandono. É a ênfase que se dá à esperança, derrotada no último verso. No deslocamento desconstrutor destas oposições de “naturezas humanas” não aparece, em *fragmento algum*, referência a etnias, raças, credos. É o ser humano, apenas, e para os bons se dedicam três estrofes e dois versos; para os demais, somente a última linha. Muito mais que meramente autobiográfico, o soneto expõe a história humana, a eterna busca e frustração, em todos os campos. É perfeitamente possível ler recriando tudo o que *não está escrito*, mas subsumido nas dobras e reenâncias sônicas, e sempre regressando ao original, como em um pêndulo. Nenhum nome está nos sonetos, mas a desconstrução revela até mesmo Cristo, “ser singular” que “rasgou terras e céus” – e em vez de almas, encontrou *charcos* que o flagelaram à morte.

Por conclusão, o artista do símbolo se transmuta: nem exclusivamente brasileiro ou sul-americano, nem rigorosamente ocidental, nem cerrado em um contexto de matriz africana, nem “compósito”, como termo híbrido.

Apenas João da Cruz e Sousa. Poeta. E dos maiores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BHABHA, Homi. A questão do “outro”: diferença, discriminação. In: _____. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Orgs.) *Pós-modernismo e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. Fidélité à plus d'un – Mériter d'hériter ou la généalogie fait défaut. In: _____. *Idiomes, nationalités, déconstructions*: rencontre de Rabat avec Jacques Derrida. Paris: Cahiers Intersignes; Casablanca: Toubkal, 1998, p. 221-265.

_____. *Gramatologia*. Trad.: Miriam Shneiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973, p. 149-150.

_____. Lettre à un ami japonais. In: _____. *Psyché: Invention de l'autre*. Paris: Galilée, 1987, p. 387-393.

_____. *Positions*. Paris: Minuit, 1972.

_____. *Psyche: inventions of the other*. In: _____. *Reading de man reading*. Organizado por Godzich Wlad e Waters Lindsay. Minneapolis: Minneapolis University Press, 1989.

DUARTE Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia. *Mimesis e expressão*. Minas Gerais: UFMG, 2001.

FIGUEIREDO, Eurídice. Interações continentais: a questão da raça nas construções identitárias das vanguardas. In: JOBIM, José Luis (Org.). *Literatura e identidades*. Rio de Janeiro: CNPq, 1999.

REYNOLDS, Jack. *Existencialismo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. *Tradução e diferença*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1999.

SANTIAGO, Silviano. (Superv.). *Glossário de Derrida*: trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/RJ. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

SOUSA, João da Cruz e. *Obra completa*. Organização, introdução, notas, cronologia e bibliografia por Andrade Muricy. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA POR MEIO DO ENSINO DE FÁBULAS

Vanda Maria Pereira de Assunção Bilio (FIAVEC)

vandabilio00@gmail.com

Bruno Gomes Pereira (ITPAC)

brunogomespereira_30@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar os aspectos positivos do uso do gênero textual fábulas como ferramenta de ensino no desenvolvimento da leitura na formação do aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, refletindo sobre a importância da leitura no que diz respeito a criação de novos hábitos. Considerando a leitura uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem, buscou-se através de textos constatar que a literatura infantil agrega, além da função de educar, o aspecto lúdico que através de diferentes gêneros, despertam a imaginação e a criatividade, sendo o professor o sujeito mediador da aprendizagem para tornar esse processo prazeroso, a fim de despertar no aluno a prática e o cultivo do hábito de ler.

Palavras-Chave: Leitura. Ensino. Anos iniciais escolares. Literatura infantil.

1. Introdução

A leitura é uma das atividades mais importantes a ser trabalhada com o aluno em sala de aula. Esta afirmativa se tornou concreta após pesquisa e observação em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre esse assunto. No processo de alfabetização e desenvolvimento da leitura não basta identificar as palavras, é preciso fazê-las ter sentido; compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante. Ler é ir além da simples decodificação das letras; é proporcionar aos alunos o conhecimento, para que possam se tornar cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade social.

Segundo Marlene Carvalho (2005), a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere em um contexto social, abrangendo capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. A leitura precisa ser vivenciada de forma que amplie a visão de mundo do indivíduo. Com a criação de hábitos de leitura é possível tomar consciência de suas necessidades e realizar transformações no mundo.

A leitura tem lugar cada vez mais necessário à prática cotidiana, pois muitas crianças não se interessam pela leitura por não receber estímulos para prática de leitura significativa fora da escola. E, o professor precisa suprir essa deficiência dentro da escola, tentando despertar nos alunos esse gosto pela leitura.

Dessa forma, o presente artigo busca analisar o desenvolvimento da alfabetização e leitura por meio da inserção do gênero textual fábula como metodologia de ensino eficaz para o processo de letramento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, para a formação de leitores e sujeitos críticos e atuantes na sociedade, assim como os desafios do professor nesse processo.

Este trabalho apresenta-se em quatro partes: a primeira aborda o processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais escolares; a segunda revela conceitos sobre a leitura e sua importância; o uso da literatura infantil na sala de aula, abrangendo os diferentes gêneros textuais e, por fim, a fábula como ferramenta de ensino da leitura e os desafios do professor nesse processo.

E que novos leitores e apreciadores de histórias possam dar continuidade a este estudo, fazendo com que o hábito da leitura e da contação de histórias ressurgam nas salas de aula como elemento potencializador da aprendizagem.

2. *A criança e seu processo de alfabetização*

A aprendizagem é uma mudança relativa e durável do comportamento de uma forma relativamente sistemática, adquirida pela experiência, observação e prática motivada, necessitando de estímulos para o aprendizado.

O processo de alfabetização é um grande desafio para os professores que atuam nos anos iniciais. Para Celso Antunes (1997), os problemas detectados nas crianças que não têm um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas, apresentam-se na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita e desenvoltura básica da leitura. Diante dos vários fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, provavelmente o mais agravante seja o pedagógico, pois o processo de alfabetização necessita de uma enorme variedade de estímulos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem do aluno para assimilar conhecimento.

Desta forma, a escola também assume o papel de motivar e desenvolver o aprendizado e competência dos alunos, subsidiando sua prática através do conhecimento prévio.

Celso Antunes (1997) também menciona que problemas de aprendizagem pode ser resultado de um ambiente familiar que não estimulam a criança a estudar e acredita que um ambiente familiar com pouca influência sociolinguística pode interferir no desenvolvimento das aptidões e habilidades cognitivas da criança. Muitos fatores podem interferir na vida escolar de uma criança: um ambiente doméstico tranquilo e saudável proporcionará uma melhor estabilidade emocional. Isso é comprovado, pois a criança que tem uma família estruturada que acompanha e motiva a prática da leitura e escrita, mesmo que não seja a escrita convencional, proporciona facilidade no processo de aprendizagem.

Por necessitar de um processo de difícil construção, a leitura e a escrita são as primeiras significações que a criança necessita para conhecer e dar significado a coisas e objetos, através da leitura e da escrita ela se insere no mundo em que vive re-significando seus conhecimentos e proporcionando novo viés. A aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, pois necessita de um processo de difícil reconstrução de hipóteses. A leitura e a escrita são de suma importância para a criança se inserir significativa e ativamente no ambiente social que a rodeia.

Quanto ao processo de alfabetização, o ensino da leitura por meio das histórias infantis desenvolve habilidades fundamentais que, se bem trabalhadas, permitirão que as novas gerações de aprendizes contemplem na sua formação conhecimentos gerais e específicos, tais como: expansão da linguagem infantil; aquisição de conhecimentos; socialização; cultivo da sensibilidade e da imaginação e interesse pela leitura. O papel do professor é fundamental nesse processo, pois através do ensino da leitura, de forma dinâmica, o aluno desperta para novos aspectos da vida que ainda não tinha pensado, assim como o entendimento do mundo real e das pessoas do seu convívio social.

Além desses objetivos, as fábulas também podem contribuir significativamente quanto à flexibilidade didática e a criação de projetos.

No processo de alfabetização os aspectos sociais, culturais e de interação com outro, proporcionam na criança o desenvolvimento da linguagem e construção de novos conhecimentos, visto que o pensamento e a linguagem estão fortemente relacionados. E são essas construções de

significado que a criança internaliza ao ouvir histórias, ao se apropriar de falas socializadas e dos outros que a cercam.

3. *Leitura e formação de leitores*

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde muito cedo. E a preocupação com a leitura deve ser tratada seriamente, por ser um instrumento essencial em nossa sociedade.

A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, visto que ela está relacionada a muitas de nossas atividades cotidianas, no trabalho, lazer ou mesmo em nossa rotina, como fazer compras, ler um bilhete, jornais, revistas, rótulos de produtos diversos, manuais, e-mails, enfim, sobre o mundo a nossa volta.

“Ler é um processo de interação entre o leitor e o texto lido” (SOLÉ, 1998). Partindo deste pressuposto a leitura é algo de extrema importância na escola, é dela que o educador cria situações de aprendizagem.

Um dos principais desafios a ser enfrentado pelo professor é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Visto que, de acordo com Isabel Solé, “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”, já que a mesma provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram tornar possível essa aprendizagem.

O ensino da leitura depende muito da forma que o professor apresenta determinado texto para o aluno. Inicialmente, quando se realiza a leitura de uma história deve-se ter em mente que aquele momento será de grande valia para a criança, pois através dos textos lidos ou ouvidos, será formado um banco de dados de imagens que poderá ser utilizado pelo professor em outras atividades ou situações interativas. Além disso, como afirma Maria Alice Faria (2008) é importante que as histórias contadas tragam em seu enredo características do dia a dia da criança desde situações mais banais do cotidiano até temas sociais, existenciais, éticos, religiosos de nosso tempo, aos quais os pequenos leitores estão em contato.

Para incentivo da leitura sugere-se que o professor crie em sua sala de aula o livre acesso aos livros através de um “cantinho de leitura”,

no qual, fiquem disponíveis aos alunos livros, revistas, jornais, gibis etc., de modo que facilite o manuseio.

Orienta-se que o professor se informe e esteja em constante busca de aprendizado sobre os fatores envolvidos na apropriação do processo de leitura e seus aspectos fundamentais na visão lingüística, psicológica, social e fisiológica. Ressaltando que quando se tem domínio de certo papel a desempenhar, o resultado é totalmente diferenciado e qualificado.

Para se tornar algo interessante para o aluno a leitura deve ser prazerosa e não se tornar uma obrigação, para não resumir em simples enfado. Acredita-se também que o hábito da leitura é fundamental para a prática de produção de texto, pois o fracasso na produção de texto deve-se justamente ao fato de haver pouca leitura. Sendo assim, é papel do professor incentivar o aluno a leitura e a escrita em todos os seus aspectos e criar condições para que tais atividades se desenvolvam de modo eficiente e produtivo.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 2008, p. 24)

Esta citação se ajusta perfeitamente ao que acontece no ensino da leitura. Sendo o professor a ponte de intermediação entre o saber e o fazer. O material utilizado e as atividades desenvolvidas pelo professor com os textos, é que vão dar significado à leitura e torná-la prazerosa para o aluno.

4. O uso da literatura infantil na sala de aula

A maioria dos professores dos anos iniciais sente dificuldade em relação ao trabalho com gêneros textuais, principalmente, os que necessitam de boa entonação e interpretação, como as histórias infantis. Ao iniciar atividades textuais e contação de histórias é necessário que o educador tenha uma diversidade de estratégias, fazendo com que neste momento a criança fique envolvida pelo encantamento e fantasia.

Em vista a essa situação, o uso da literatura infantil consegue proporcionar divertimento e o resgate de instantes mágicos, e ainda estimula

o gosto pela leitura, sendo um grande aliado para o processo de alfabetização. Para Maria Alice Faria:

Os contos de fadas [ou estórias diversas] tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história, pois o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para qual todas as atividades de sobrevivência adquirem dimensões imaginárias e simbólicas. Por isso, contos de fadas, lendas em geral de todos os povos, fábulas e histórias populares continuam a ser apreciados e a fascinar as crianças. (FARIA, 2008, p. 24)

De acordo com a autora, as histórias infantis encantam as crianças por seu enredo simples e singular. Toda história é única, assim como a forma de como é contada por cada pessoa, o que faz desse gênero textual ser tão apreciado pelos pequenos.

Dessa forma, para que a comunicação e entendimento da temática abordada pelo professor, por meio de histórias, ocorram de forma eficaz para o processo no ensino-aprendizagem do aluno, é necessário também elencar os procedimentos metodológicos que poderão auxiliar para melhor desenvoltura de seu trabalho, pois as diferentes práticas de leitura e escrita e o uso que o aluno faz delas dentro e fora da escola são o primeiro passo para a formação de sujeitos letrados.

Por isso se torna indispensável que desde os anos iniciais escolares, o uso de textos, frases e palavras tudo isso tenha um sentido para a criança, pois é a partir deste processo que ela poderá criar o hábito pela leitura de forma estimulante e fascinadora.

5. *Metodologias de ensino com fábulas e os desafios do professor*

A fábula é uma história que pretende transmitir uma lição baseada na moral dos seres humanos. De um modo geral, numa fábula podemos ver a representação de pequenos animais que pretendem expor numa pequena história as várias facetas do homem: egoísmo, ingenuidade, vaidade, mentira, entre muitas outras.

Estas histórias, por terminarem com um ensinamento moral de caráter instrutivo, são ideais para serem trabalhadas nas escolas de forma lúdica e prazerosa, pois são textos do gênero narrativo, onde o diálogo se faz presente.

Pode-se dizer que as fábulas, assim como outras histórias, são normalmente transmitidas oralmente de pais para filhos, mas hoje elas

são muito utilizadas por professores e estão em livros, peças de teatro e filmes, o que facilita o trabalho com fábulas nas escolas.

Por ser um gênero textual muito versátil, a fábula pode ser explorada de diversas maneiras dinâmicas na sala de aula. O professor pode realizar a leitura em voz alta, pedir para os alunos menores realizar a releitura do texto lido por meio de desenhos, produção de textos etc.

Segue uma fábula de autoria de Monteiro Lobato para apreciação:

A CORUJA E A ÁGUIA

Fábula de Monteiro Lobato

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstregos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Qué? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstreguinhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

Por transmitirem ensinamentos e despertar encantamento nas crianças, as fabulas tornam-se uma ferramenta essencial para a construção de conhecimentos da criança enquanto indivíduo.

A criança, à medida que cresce, já é capaz de fazer escolhas, inclusive de optar pelo o que quer ouvir ou ler. Dessa forma, ao se identificar com um tipo história, o aluno passa a querer ouvi-la incontáveis vezes, por sentir que entre determinada história ou situação existe algo semelhante ao que ela vive ou sente no momento.

Joseane Maia explica que este tipo de narrativa, situada no limite entre fantasia e realidade, desenvolve a capacidade de compreensão das relações humanas, de análise de seus medos e angústias, além de incentivar a criança na resolução de seus problemas.

A autora defende ainda que a criança, ao conviver com a literatura, constrói sua história de leitura nos aspectos significativos, atraentes e estéticos da linguagem.

O uso das fábulas e histórias infantis também podem contribuir para contextualizar as aulas ministradas pelo professor, para que o mesmo possa evitar o ensino da leitura por meio de frases prontas de cartilha, como por exemplo: “O bebê baba no boné” ou “A babá é boa”, pressupondo que assim a criança aprende a decodificar. Partindo desta ilustração, é necessário que o professor exponha diariamente a criança à leitura de histórias em voz alta, seja por ela ou pelo professor, seguida da reprodução oral pela criança, produção de textos escritos, até chegar, posteriormente, na fase de alfabetização.

Ou seja, a literatura infantil oferece um novo caminho para a criança dominar a leitura e a escrita, uma vez que o texto literário tem dois pontos básicos: o conteúdo, que desperta interesse e atenção, e a forma lingüística, por sua representação gráfica.

Jean Foucambert reforça essa abordagem quando afirma:

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas. (FOUCAMBERT, 1994, p. 31)

Segundo o autor, a formação de leitores depende do incentivo e ambiente convidativo para realização da leitura. É preciso disponibilizar

diversos tipos de textos para que o aluno aprecie e interaja, despertando no mesmo saberes diferentes. Por isso, a leitura precisa ser incentivada através de práticas metodológicas planejadas que possam oportunizar situações de leitura diversificadas e dinâmicas no dia a dia da sala de aula.

Dessa forma, o uso da literatura infantil contribui com o processo educativo da criança de forma plena.

6. Considerações finais

A fábula é um grande instrumento facilitador do ensino da leitura, assim como outros gêneros textuais, e precisa ganhar lugar de destaque nas escolas. Os anos iniciais escolares são o alicerce para uma educação de qualidade e o processo de alfabetização nessa fase precisa se tornar relevante para os educadores. Muitos tentam esforçar-se para ter êxito, já outros cruzam os braços e prendem-se apenas a um tipo de metodologia de ensino, sem se preocupar em buscar novas alternativas e formas de trabalhar.

O interesse pela leitura é, muitas vezes, considerado como algo intrínseco ao aluno, dependendo de suas motivações e boa vontade. Por isso a importância desta pesquisa que consiste em refletir sobre as questões relacionadas à leitura e como o professor pode fazer uso de metodologias simples de ensino, como a utilização do gênero textual fábula para tornar o ensino da leitura mais atrativo para a criança. No entanto, cabe ao professor e a família incentivar diariamente o exercício da leitura, a fim de garantir e cultivar a motivação dos alunos por esse novo hábito.

Dessa forma, torna-se fundamental que estudos sejam realizados nessa área, pois o propósito maior dessa pesquisa sobre o ensino da leitura é de identificar os aspectos positivos que tornam às fábulas um instrumento válido para a educação, com o intuito de reconhecer as dificuldades do professor ao transmitir determinados conceitos e valores através de histórias, para superação das mesmas, para um propósito maior, a formação de alunos letrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad.: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schelling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed. 2002.

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

Tatiana Santos de Souza (FURG)

taty100481@gmail.com

Sweder Souza (UTFPR)

swedersouza@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva fazer uma síntese teórica sobre as mudanças que ocorreram com a história e que acabaram possibilitando a aproximação entre duas disciplinas: história e literatura. A partir do movimento dos *Annales*, principalmente na terceira geração, e por seguinte, a nova história cultural, considerada por alguns como a quarta geração, sendo esta herdeira dos *Annales*. Assim, a literatura começou a ser reconhecida como fonte na construção do saber histórico, ocorrendo, de certa forma, um entrecruzamento entre ambas.

Palavras-chave: Literatura e história. História da literatura. Literatura histórica.

1. Introdução: o nascimento da literatura como fonte histórica

A história, desde o movimento dos *Annales*, fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, vem sofrendo grandes mudanças e surgimento de novos paradigmas, ou seja, repensando as formas e objetos de estudos para se escrever e estudar a trajetória e as relações sociais dos agentes históricos da sociedade em geral. Considerados os precursores deste movimento e integrantes da primeira geração dos *Annales* (1920-1945) segundo Peter Burke:

Fazer outra história, na expressão usada por Lucien Febvre, era, portanto, menos redescobrir o homem do que, enfim, descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações históricas. Abre-se, em consequência, o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem. (BURKE, 1991, p. 4)

Assim, a partir deste movimento a história adquiriu novos meios para compreensão do passado. Inicia o processo de interação com outras ciências, interligando novo saberes, novas formas de abordar a história. Partindo deste pressuposto, inicia-se o processo do surgimento de uma nova história que se utiliza de novos objetos e fontes históricas, conforme José Carlos Reis: “[...] essa influência das ciências sociais fez com que a história rompesse com uma longa tradição e se renovasse comple-

tamente. [...]” (REIS, 2010, p. 92). A história ao renovar-se não está negando tudo que já foi feito, mas sim lançando um novo olhar sobre o passado, mudando os objetos, criando um problema para eles, fugindo da história narrada.

Fernand Braudel sucessor de Lucien Febvre, após sua morte, faz parte da segunda geração dos *Annales* (1946-1968). Para Peter Burke,

Para muitas pessoas, a nova história está associada à Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista *Annales* em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, a Fernand Braudel. Na verdade, seria difícil negar a importância do movimento para a renovação da história, liderado por esses homens. (BURKE, 1991, p. 17)

Fernand Braudel, representante da chamada segunda geração dos *Annales*, assim como Lucien Febvre e Bloch, foi grande contribuinte nas mudanças na forma de pensar a história, com ele surge à história quantitativa, privilegiando aspectos econômicos e demográficos. A terceira geração dos *Annales*, iniciada em 1968 e fundada por Jacques Le Goff e Georges Duby, foi um movimento de abrangência de temas, ou seja, a partir desse movimento surgiu a história das mulheres, sendo ela a primeira a incluir a mulher como protagonista na história, como afirmou Peter Burke:

A terceira geração é a primeira a incluir mulheres, especialmente Christiane Klapisch, que trabalhou sobre a história da família na Toscana durante a Idade Média e o Renascimento; Arlette Farge, que estudou o mundo social das ruas de Paris no século XVIII; Mona Ozouf, autora de um estudo muito conhecido sobre os festivais durante a Revolução Francesa; e Michèle Perrot, que escreveu sobre a história do trabalho e a história da mulher (Klapisch, 1981; Farge, 1987, Ozouf, 1976, Perrot, 1974). Os historiadores anteriores dos *Annales* haviam sido criticados pelas feministas por deixarem a mulher fora da história, ou mais exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral, já que haviam obviamente mencionado as mulheres de tempo em tempo, desde Marguerite de Navarre chamadas bruxas. (BURKE, 1991, p. 56)

Portanto, a citação acima mostra que a terceira geração dos *Annales* contribuiu nas construções historiográficas, principalmente, no que tange a história daqueles sujeitos silenciados, que assim como os demais, são portadores de historicidade e fazem parte da sociedade, além disso, a terceira geração preocupou-se em evidenciar a história da vida privada, da sexualidade, da micro-história etc. Todas essas mudanças que ocorreram ao longo dos *Annales*, mudanças de paradigmas, discussões, relações com as ciências sociais, possibilitaram para história o surgimento de uma nova vertente histórica, a nova história cultural.

A nova história cultural tem como premissa os estudos culturais de todos os sujeitos históricos, isto é, incluindo as massas da sociedade, os ditos excluídos da história. Como já foi exposta anteriormente, desde a terceira geração dos *Annales* a história está resgatando e evidenciando novos atores sociais, novos perante a escrita, pois sempre estiveram e fizeram parte da história. A história cultural permitiu a liberdade para o historiador, ou seja, ela possibilita ao historiador recorrer a qualquer tipo de fonte, sejam elas filmes, literatura, diários, imagens, etc., portanto, na história cultural tudo é fonte.

Para Sandra Pesavento:

Este, talvez, seja um dos aspectos que, contemporaneamente, mais dão visibilidade à história cultural: a renovação das correntes da história e campos de pesquisas, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes. Figurando como recortes inusitados do real, produzidos por questões renovadoras, a descoberta de documentação, até então não visualizada como aproveitável para história, ou então a revista de velhas fontes iluminadas por novas perguntas. (PESAVENTO, 2012, p. 69)

Como vemos, a história cultural abriu um leque de novas possibilidades de pesquisa, novos objetos, novas fontes, que anteriormente estavam ocultas. Atualmente, o historiador tem a liberdade e oportunidade de recuperar os registros do passado seja qual for sua fonte, sempre com o compromisso da verdade, mesmo esta não sendo única e absoluta.

A nova corrente historiográfica história cultural, possibilita ao historiador, “[...] decifrar realidade por meio das representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens se expressaram a si próprio e o mundo” (PESAVENTO, 2012, p. 42). Cabe, portanto, ao historiador debruçar-se sobre as fontes e decifrá-las, com todo cuidado, as minúcias, as pistas deixadas pelo homem durante sua trajetória no passado. Ao analisarmos uma fonte, independente do seu tipo, deve-se ficar atento aos detalhes, o historiador deve atuar como um detetive atento a todos os aspectos. Esses detalhes serão a garantia do sucesso do historiador, serão eles que vão lhe trazer a verdade sobre o fato pesquisado.

Na história cultural, tudo é fonte, e, como diz Sandra Pesavento: “[...] pode ser considerada, hoje, uma história sem fronteiras, com difusão mundial” (PESAVENTO, 2012, p. 99), de fato essa corrente teórica está aberta a todo o tipo de história, o que lhe permite ser ampla e atingir

grande repercussão, atualmente a escrita acadêmica e pesquisas tiveram um aumento significativo, por conta da diversidade de temas.

Apesar dessa corrente historiográfica ter cada vez mais conquista-do historiadores e aumentando o número de escritas e pesquisas, ela, por sua vez, tem que ser utilizada com cuidados e, assim como tem o lado positivo e traz benefícios para história, possibilitando ao historiador abordar um leque de temas, possui alguns desafios e riscos.

De acordo com Sandra Pesavento,

[...] o historiador é um viajante no tempo, e neste ponto é que se revela a dificuldade do acesso aos sentidos do passado. Admitindo que o mundo se apresente cifrado, que o simbólico obriga a ver além do que é mostrado e dito, este desvelamento ou descoberta é uma empresa arriscada. (PESAVENTO, 2012, p. 117)

Conforme a citação acima, o distanciamento temporal entre o historiador e seu objeto se configura em um risco, pois cabe a ele descobri-lo, levantar o véu que oculta a sua fonte, usando de todo o conhecimento e leituras. Além disso, o historiador tem como seu principal desafio, a subjetividade, ou seja, a história cultural incorporou a subjetividade do historiador, assunto que foi muito discutido e anulado na escrita da história no seu princípio.

Contudo, a história cultural possibilita aos historiadores embarcarem em uma aventura, que apesar da sua liberdade, tem seu rigor, suas exigências, seus métodos, suas teorias, e exige muita leitura e conhecimento. Essa aventura faz com que a busca constante do conhecimento e a compreensão sobre o passado esteja sempre em renovação.

Assim, tentou-se compreender como foi o processo de aproximação da história com outras áreas do conhecimento, através das suas mudanças de paradigmas e, além disso, o processo que permitiu que a história, hoje, tenha capacidade de escrever e, pesquisar diferentes temas, incluindo outras áreas do conhecimento, como no caso da literatura, para sua reconstrução do passado.

2. *História fictícia e literatura histórica*

Quando falamos em literatura, é praticamente inevitável pensarmos em ficção, algo que é meramente inventado, que não tem compromisso com a verdade e pode romper com as fronteiras do real e do imaginário. Imaginemos falar que história é ficção, uma afirmação um tanto

arriscada para os estudiosos e pesquisadores desta área. Porém, com a história cultural, isso é possível, como afirma Sandra Pesavento: “Tal postura introduz a concepção de outro conceito, que se insere neste novo patamar epistemológico que preside o surgimento da história cultural: o da *ficção*”. (PESAVENTO, 2012, p. 52)

Conforme a citação acima, podemos pensar a escrita da história como ficção, o seu discurso é embasado na verdade do passado, mas é algo extraído do seu imaginário, o historiador usa o seu imaginário e sua subjetividade na escrita histórica, isto é, ele se utiliza da ficção.

Esta afirmação de que a história produz ficção vem causando embates e discussões, sobre a perda da legitimidade da história como ciência.

Sandra Pesavento nos diz que

Ora, a questão de admitir que a ficção na escrita da história implique aproximá-la da literatura, e para alguns autores, retirar-lhe o conteúdo da ciência! A história seria, assim, rebaixada de estatuto, abdicando do seu direito de enunciar a verdade. (PESAVENTO, 2012, p. 52)

A história não perderá sua legitimidade perante a ciência, pois continua tendo seu compromisso com a verdade e com os métodos. A narrativa histórica é muito bem fundamentada com base nas pesquisas rigorosas, muita dedicação e análises profundas dos vestígios do passado. Desta forma, a ficção presente na escrita do historiador não diminui o seu valor como verossímil e como ciência.

Para Paul Ricouer, “[...] pode-se dizer que a ficção é quase histórica, tanto quanto a história é quase fictícia” (RICOUER, 2010, p. 325). Portanto, a história e a ficção estão entrecruzadas. A história apresenta os fatos históricos sobre uma análise do passado, e através da escrita transmite para o leitor. A sua escrita foi embasada em algo que ocorreu e que foi expressa através das fontes e documentos utilizados pelo historiador. Essa narrativa produzida tem a presença da ficção fazendo com que a história ganhe vida diante dos olhos do leitor.

2.1. Ficção histórica

A ficção histórica relata o irreal embasado em fatos históricos, o escritor é fruto do seu tempo e, assim como o historiador, não se afasta da sua subjetividade. Por conta disso, muitas vezes, quando fazemos a leitura de uma obra literária é como se estivéssemos em um determinado lugar do passado, como se, através do irreal, o real emergisse.

Conforme Paul Ricoeur, “[...] é porque se parece com acontecimentos passados que a ficção parece história” (RICOEUR, 2010, p. 325). Então, a ficção, mesmo que não tenha o compromisso com a verdade, é verossimilhante, assim como a história: “[...] história e literatura são formas de dar a conhecer o mundo, mas só a história tem a pretensão de chegar ao real acontecido”. (PESAVENTO, 2012, p. 55)

Dessa forma, o compromisso que a história tem, muitas das vezes se compara a veracidade, mas o que ela realmente se propõe a fazer é aproximar-se o máximo possível do acontecido.

Na opinião de Sandra Pesavento:

Mesmo assim, a expectativa do historiador e, por certo, do leitor de um texto de história, é de encontrar nele algo de verdade com o passado. O discurso histórico, portanto, mesmo operando pela verossimilhança e não pela veracidade, produz um efeito de verdade: é uma narrativa que se propõe como verídica e mesmo se substitui ao passado, tomando o seu lugar. (PESAVENTO, 2012, p. 55)

Todavia, a narrativa histórica produzida sobre os cuidados atentos do historiador, em busca da máxima semelhança com o passado e atenção ao reproduzir aquilo que as fontes e documentos dizem, faz com que ele tenha um compromisso maior com o leitor, apesar de não ser possível chegar ao ápice, que é a verdade, ele consegue aproximar-se do verossímil. A sua bagagem de leitura e de conhecimento, irão propiciar ao historiador uma narrativa histórica com relevância, além de possibilitar conexões e intercruzamentos com outras áreas do saber.

3. *Relação entre história e literatura*

A relação entre história e literatura norteou as discussões na história cultural, de acordo com Sandra Pesavento:

Para a história cultural a relação entre história e literatura se resolve no plano epistemológico, mediante a aproximação e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real. (PESAVENTO, 2012, p. 80)

Conforme a citação acima, as discussões sobre a relação história e literatura tiveram sua solução a partir do plano epistemológico, ou seja, através do conhecimento de ambas e de suas similitudes e discrepâncias, podemos entender quais as formas de aproximação e distanciamentos, sendo elas portadoras de formas diferentes de ver e escrever o mundo.

Logo, história e literatura têm em sua configuração diferentes formas de desvendar o mundo, sendo assim, “[...] ambas são formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro [...]” (PESAVENTO, 2012, p. 81). Nesse sentido, começamos a elucidar a relevância que a literatura tem para história, sendo ela capaz de explicar o tempo passado de um modo diferente, ao olhar do historiador, porém um olhar lúcido e lúdico para com sua pesquisa.

Conforme ensina Sandra Pesavento,

Vale-se de estratégias retóricas, estetizando em narrativa os fatos dos quais se propõem falar. São ambas as formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens de cada época de sua história, e, nesta medida, possuem um público destinatário e leitor. Isso tudo diz respeito às aproximações que unem a história e a literatura. (PESAVENTO, 2012, p. 81)

Como podemos ver na citação acima, tanto a história quanto a literatura têm suas formas de representar determinadas ações de uma época, independente de ser presente, passado ou futuro. Cabe ao historiador historicizar a sua fonte, que neste caso é o uso da literatura, sendo capaz de produzir uma escrita histórica fictícia ou uma ficção histórica.

Para tal, segundo Sandra Pesavento,

Nessa medida, é a história que formula as perguntas e coloca as questões, enquanto a literatura opera como fonte. A literatura ocupa, no caso, a função de traço, que se transforma em documento e que passa a responder às questões formuladas pelo historiador. Não se trata, no caso, de estabelecer uma hierarquia entre história e a literatura, mas sim precisar o lugar de onde se faz a pergunta. (PESAVENTO, 2012, p. 82)

Portanto, a literatura é utilizada pela história como fonte, é através dela que as respostas para as problemáticas geradas pelo historiador, serão esclarecidas, assim, a história projeta as perguntas e a literatura fornece a resposta.

4. Considerações

Quando se coloca a história à frente das questões, não é uma forma de criar e limitar o espaço da literatura e sim apresentar o lugar de onde surge a pergunta para o passado. Haja vista que a “[...] literatura é uma fonte realmente especial: ela pode dar ao historiador aquele algo a mais que outras fontes não fornecerão” (PESAVENTO, 2012, p. 82), sua atuação no campo da história é de grande relevância para o historiador, permitindo ao pesquisador um olhar diferenciado, além dos documentos

e fontes tradicionais, tirando o olhar do estado de estagnação do historiador.

Sendo assim, "A literatura permite o acesso à sintonia fina ao clima de uma época, ao modo pela qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos". (PESAVENTO, 2012, p. 82)

Assim, conforme a citação de Sandra Pesavento, a literatura retira o véu dos olhos do historiador. Dessa forma, ela permite que outras formas de compreender o passado sejam reveladas. Em busca desta revelação, muitas vezes, "o historiador se depara, forçosamente, com a necessidade de pensar o estatuto do texto e realizar cruzamentos entre os dois discursos, em suas aproximações e distanciamentos" (PESAVENTO, 2012, p. 84), ou seja, quando se utiliza a literatura como fonte, se torna necessário o cruzamento entre a história e a literatura, os dois discursos têm que estar juntos.

Pois, para o historiador o que realmente ele busca é o tempo em que a narrativa foi escrita.

Por outro lado, a literatura é fonte de si mesma. Ela não fala das coisas ocorridas, não traz nenhuma verdade no acontecimento, seus personagens não existiram, nem mesmo os fatos narrados tiveram existência real. A literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim da escrita. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que nos dá pistas sobre a escolha do tema e do enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas da época. (PESAVENTO, 2012, p. 83)

Conforme a citação acima, a literatura, apesar de ser fictícia e não possuir compromisso com o real, através do seu escritor, consegue expressar peculiaridades do período no qual o produtor da narrativa está inserido, pois, sendo ele fruto do seu tempo e, por seguinte, portador de ideologias, culturas e valores que norteiam sua vida na sociedade e, juntamente com sua subjetividade intrínseca, é possível compreender a história a partir da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

PESAVENTO, Sandra. *História & história cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DISCURSO ASTROLÓGICO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NO HORÓSCOPO DA REVISTA *CLAUDIA*

Ana Júlia Tavares Staudt (UNEB)
anajuliastaudt@gmail.com

RESUMO

A partir do horóscopo da revista mensal *Claudia*, depreendeu-se a análise dos aspectos relacionados à constituição de sentido, considerando-se a construção discursiva para um público adulto feminino. Para tanto, foram selecionados três exemplares da referida revista, a saber, de dezembro de 2014, janeiro e fevereiro de 2015. Esse artigo está fundamentado na análise do discurso francesa, que tem como principal representante Michel Pêcheux. Efetuou-se um cruzamento entre os temas apontados no horóscopo com o objetivo de perceber possíveis regularidades. Na revista *Claudia* as regularidades encontradas tratam, a saber, de entretenimento-lazer, amor, finanças e trabalho-carreira. A partir dessas regularidades, marcam-se as características da fase adulta. Identifica-se também, a partir da análise, o sujeito enunciativo em plena identificação com a forma-sujeito na formação discursiva afetada pelo discurso do bom sujeito plenamente identificado com a ideologia da sociedade de consumo, na qual *Claudia* está inserida. Através do *corpus*, depreendeu-se as condições de produção constituída dos sujeitos e situação e as formações imaginárias que decorrem, como a forma-sujeito se desloca na posição sujeito, ora como astrólogo ora como conselheiro ora, ainda, como cúmplice, por meio do discurso autoritário. Analisa-se o contexto estrito e amplo – o suporte do objeto, a referida revista, identificada com as formas da sociedade atravessada pela sociedade de consumo e bem viver. Assim, o horóscopo no entre meio do discurso jornalístico e publicitário firma as ideias da representação feminina da beleza, do divertimento, do amor, ao mesmo tempo em que se verifica uma continuidade sócio-histórica e ideológica da mulher adulta de *Claudia*.

Palavras-chave: Condições de produção. Horóscopo. Revista *Claudia*.

1. Introdução

Este trabalho é fruto de pesquisa da dissertação de mestrado, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos e Linguagens do Departamento de Ciências Humanas, Campus I, da UNEB. No presente texto, tem-se por objetivo apresentar uma reflexão acerca do Horóscopo que se baseia no conhecimento praticado há milênios acerca da Astrologia, divulgado na revista mensal *Claudia*, dezembro de 2014 da Editora Abril Cultural, direcionada a jovens adolescentes. Buscou-se depreender a análise dos aspectos relacionados à compreensão de sentido e a materialidade presente na previsão astral. Considerou-se a construção de sentido para um público feminino adulto, observando as estratégias de cons-

trução discursiva e os efeitos de sentidos que desejam produzir. Para tanto, faz-se um breve estudo dos elementos que constituem um mapa astral, a trindade astrológica: signos, planetas e casas. O conhecimento astrológico se mantém- até os dias de hoje, principalmente, divulgado em revistas, jornais, almanaques *sites* etc. Tem-se como objetivo um gesto de interpretação no horóscopo divulgado na revista *Capricho*. Este estudo está fundamentado na análise do discurso francesa, que tem como representantes: Michel Pêcheux (2009), Eni Puccinelli Orlandi (2005), (2006) e demais estudiosos da análise de discurso. A partir do *corpus*, busca-se interpretar as condições de produção, formações discursivas, formações ideológicas, formações imaginárias. Para iniciar, traça-se um breve histórico da análise do discurso, em seguida, situa-se o papel das revistas no *mass media*, discorre-se acerca da Astrologia e a composição da carta astral – fotografia do céu no momento do nascimento, e, por fim, apresenta-se em um gesto de interpretação do *corpus* em questão, o horóscopo da *Capricho*.

A questão que se procura responder na opacidade do texto desenvolve-se em torno das condições de produção que se dão na formulação dos dois eixos: o da memória (constituição) – interdiscurso - e o da atualidade- formulação, intradiscurso, aquilo que se está dizendo naquele momento em condições dadas, dizeres já ditos, mas esquecidos na memória. Que relação de forças e em que lugar e posição este sujeito é constituído do que ele diz, ou melhor, que determina o que pode e deve ser dito por ele. É a partir do intradiscurso que o histórico e o ideológico e a memória discursiva já se revelam no gesto de interpretação.

2. A análise do discurso

O artefato teórico da análise de discurso não é mais hermético quanto nas fases anteriores, mesmo a produção discursiva apresentando uma relação de forças na discursividade. O interdiscurso é considerado assim como a sua heterogeneidade somada à instabilidade do discurso, este conceito encontra espaço na última fase da análise de discurso, denominada AD-3. (PÊCHEUX, 1983, p. 311-318)

O discurso é maior que o texto, este se revela através da palavra em movimento, e é através da língua que o homem se manifesta. O objeto da análise do discurso é o discurso - efeitos de sentidos - e a língua é a condição de possibilidade para o discurso.

As condições de produção são essenciais para compreender o sujeito e a situação. No contexto imediato, sentido estrito, tem-se as circunstâncias de enunciação, resultando no intradiscurso cujos sujeitos assinam. O contexto amplo trata da memória, o contexto sócio-histórico, ideológico: quem fala antes em algum lugar. Como se pode observar no quadro que segue

CONTEXTO IMEDIATO	CONTEXTO AMPLO
▪ As páginas do horóscopo da revista <i>Claudia</i>, lugar do acontecimento das previsões zodiacais; ▪ As figuras mitológicas que representam cada signo e não outras figuras; ▪ As leitoras que leem o horóscopo na revista <i>Claudia</i> e não em outra; ▪ O momento em que o horóscopo ganha visibilidade no sumário da revista <i>Claudia</i>, na seção “Sempre em <i>Claudia</i>”; ▪ O fato de o horóscopo ser divulgado em uma revista para mulheres adultas e não em outro suporte; ▪ O astrólogo.	▪ A imprensa; ▪ A sociedade pós-moderna e as novas formas de interações; ▪ A Editora Abril, responsável pela publicação e divulgação da revista <i>Claudia</i>; ▪ A revista <i>Claudia</i>.

Dessa forma, tem-se no horóscopo da revista *Claudia* o contexto imediato representado pela própria revista e mais especificamente, a página do horóscopo e os sujeitos que a assinam. No contexto amplo revela-se através dos sentidos postos na sociedade em que se vive, ou seja, as instituições, mídia escrita que determinam as posições de autoridade/autoritarismo e obediência/opressão. Tudo isto interpelado pelo contexto sócio-histórico, ideológico.

Segundo Jean-Jacques Courtine (1984) citado por Eni Puccinelli Orlandi (2005, p. 32), o interdiscurso encontra-se no eixo vertical da constituição, representando todos os dizeres já-ditos, entretanto esquecidos na memória, esta é que permite o dizer daquele momento e das condições possíveis inseridas no eixo horizontal da formulação, denominado intradiscurso. Assim, é na relação estabelecida entre o interdiscurso (constituição do sentido) e o intradiscurso (formulação) que se tiram os sentidos. Portanto percebe-se uma relação entre o já dito e o que se está dizendo, além da memória que se insere no interdiscurso a qual se denomina memória discursiva, tornando possível todo dizer.

Retomando o dito acerca das condições de produção e/ou condições de significação, estas condições, segundo Eni Puccinelli Orlandi (2005), se representam através dos sujeitos e da situação, também o mo-

do como a memória instala-se imprime às condições de produção. Acrescenta-se ainda para melhor elucidar:

[...] condições de significação: o contexto histórico-social enquanto capaz de refletir o movimento entre o linguístico e o discursivo; a relação do implícito e do explícito; a relação de forças; a relação de sentidos; a antecipação; a relação do texto com os textos possíveis naquele contexto; a relação de dominância de um sentido sobre os outros possíveis. Se observarmos bem o que foi enumerado, percebemos que constitui o que se chama condições de produção de um discurso. Assim podemos dizer que as condições de significação são a especificação, para cada texto, de suas condições de produção. (ORLANDI, 2006, p. 173-174)

No contexto imediato, nas condições de produção, tem-se as circunstâncias de enunciação e, no contexto amplo, incluímos o contexto sócio-histórico, ideológico, ou seja, o enfoque se faz nas formas elaboradas pela sociedade e os efeitos de sentidos que aí decorrem. As condições de produção são constituídas pelas formações Imaginárias, que apresentam mecanismos de funcionamento do discurso e que são as relações de sentido, de antecipação e de relações de força.

Nas relações de sentido, um discurso aponta para outro, pois “[...] todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo amplo, contínuo” (ORLANDI, 2005, p. 39) que resultam nas formações imaginárias. Nas antecipações, Eni Puccinelli Orlandi (2005, p. 40) esclarece:

E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições.

O mecanismo de antecipação regula a argumentação, pois o sujeito dirá de uma maneira ou de outra, podendo prever o seu interlocutor como cúmplice até o outro extremo ao prevê-lo como um adversário. (ORLANDI, 2005)

Nas relações de forças, encontra-se o lugar de onde o sujeito se constitui, a imagem que se tem do astrólogo, pois trata-se do horóscopo e o lugar de onde ele fala, o conhecimento que se supõe ele ter para falar acerca daquele assunto – a autoridade para tal. Vive-se em uma sociedade hierarquizada, que distribui posições de mando e obediência, e desses diferentes lugares se faz valer a interação entre as pessoas e, consequentemente, as relações de força. Dessa forma não são os lugares que eles ocupam na sociedade que funcionam no discurso, mas as projeções que se possam fazer. Dizendo assim, é importante estabelecer a distinção entre lugar e posição do sujeito, aquele é a posição empírica, este é a posi-

ção discursiva e insere-se ao discurso. Assim não é a visão empírica do astrólogo, mas a sua posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Ainda, segundo Eni Puccinelli Orlandi (2005), há regras de projeção que permitem ao sujeito passar de uma situação empírica para uma posição discursiva, a significação do discurso constitui-se nessas posições, e esta significação encontra-se em relação ao contexto sócio-histórico e à memória.

3. *As condições de produção da revista Claudia*

A revista *Claudia* pertence à Editora Abril e foi fundada em 1961 com o nome que Victor Civita (fundador da Editora) e sua esposa Sylvana Civita queriam dar à filha que nunca tiveram:

Todas as vezes que falou sobre *Claudia*, Victor Civita fez questão de lembrar que ela era a sua filha de papel que ele e sua esposa Sylvana resolveram ter no lugar daquela de carne e osso da qual desistiram após terem migrado para o Brasil e se empenhado na construção da Editora Abril. A revista ficou com o nome escolhido para a filha que não nasceu e assim foi gerada. (MIRA, 2001, p. 43)

Assim exposto, fica implícito que a revista *Claudia* sempre foi tratada como “filha”, com muito esmero e atenção apurada, deixando para outras revistas segmentos da estética e da sexualidade. *Claudia* segue o politicamente correto, como quase todos os pais desejam para o futuro de suas filhas: segurança num casamento, cuidado com os filhos, decoração da casa, saber fazer receitas para agradar o marido, dentre outros. E assim o foi até a década de 1960, quando já se mostrava um descontentamento das donas de casa em assuntos prosaicos. Segundo Dulcília Schroeder Buitoni (2006), ao conceituar a representação da mulher em cada década, observa-se que a de 1960 é denominada de a dona de casa insatisfeita, apontando indícios da mulher que não queria mais cuidar apenas da família e do lar, queria mais, ver lá fora e participar de outras questões que não só aquelas. Assim, chega à redação de *Claudia*, por volta de 1963, a jornalista Carmem Silva, que assina artigos fundamentados na psicologia, passando a ser conhecida e reconhecida como uma pensadora acerca das revistas de comunicação de massa nas questões femininas, conforme Dulcília Schroeder Buitoni (2006, p. 106):

A revista *Claudia* foi criando, ao longo de sua existência, condições de produção, principalmente nas áreas ligadas aos aspectos visuais, fotografia e artes gráficas, contribuindo com o aparecimento da profissionalização e legitimação do chamado jornalismo de serviço, aspecto importante nas revistas até hoje, motivo que vem mantendo a referida revista há mais de 50 anos no mercado. *Claudia* teve que se adaptar às mudanças, seu carro-chefe não é mais o

universo doméstico, embora não o tenha abandonado, o enfoque atual volta-se para matérias sobre carreira, cultura, finanças e espiritualidade. O público agora é heterogêneo, abrangendo todas as faixas etárias e as classes sociais A, B e C, e o horóscopo também segue a mesma linha, tratando dessa nova mulher moderna, que agora se preocupa, principalmente, com a profissão-trabalho, saúde-estética, lazer e amor.

4. A trindade astrológica

A astrologia figura entre os primeiros registros do aprendizado humano e tem sua origem na Suméria, Babilônia, em torno do ano 4.000 a.C. Tabuinhas com símbolos astrológicos encontradas na biblioteca de Assurbanípal, em Nínive, revelam que os conhecimentos astrológicos eram aplicados a várias áreas da vida.

A trindade astrológica é formada pelos signos, planetas e casas e são estes elementos que constituem a carta astral, a fotografia do céu no momento do nascimento. Assim o estudo do mapa astral se constitui na percepção de que as relações simbólicas entre os corpos celestes são extremamente significativas e podem ser vistos como traçado do destino, aquilo que tem que ser feito, viver a experiência em diferentes níveis, conforme o entendimento daquele ser humano do qual se faz a interpretação astrológica. Tem-se, então os doze signos (Áries, Touro, Gêmeos, Câncer, Leão, Virgem, Libra, Escorpião, Sagitário, Capricórnio, Aquário e Peixes); os planetas Marte, Vênus, Mercúrio, Júpiter, Saturno, Urano, Plutão, Lua e o Sol e as doze casas de experiência que indicam os espaços terrestres considerados como o campo de ação dos signos e dos planetas. A grosso modo, entende-se desta maneira: as casas I representa o Eu, a II, realizações concretas, a III, a mente concreta, a IV, a família, a V, criatividade, a VI, a saúde, a VII, o Outro, o parceiro com quem nos associamos, a VIII, a transmutação, a IX, a mente abstrata, a X, a missão pública e social, a XI, a vida social, e a XII, o autossacrifício. Acrescenta-se, ainda os aspectos, calculados a partir das efemérides (tábuas elaboradas por astrônomos), a conjunção 0 grau, o sextil 60 graus, a quadratura 90 graus, o trígono 120 graus e a oposição 180 graus.

O mapa se constitui de um círculo dividido em 12 partes, medindo cada uma destas partes 30 graus, totalizando 360 graus, são as casas zodiacais. Na parte interior tem-se o símbolo de cada signo e os planetas distribuídos com seus aspectos de acordo com as efemérides, do dia do nascimento e/ ou acontecimento que será interpretado. A partir destes dados, o astrólogo poderá iniciar a leitura do mapa astral. Assim, tem-se o cenário do evento em questão para que se possa interpretá-lo.

A astrologia se popularizou muito especialmente na sua forma dos astros do zodíaco. As pessoas de classes sociais diferentes, independente do nível de escolaridade, procuram manter-se informadas sobre os signos do zodíaco, seja lendo em revistas, jornais, almanaques, *blog*, *sites*, rádio. Inclusive há muitas revistas mensais que se dedicam exclusivamente a divulgar informações sobre os signos do zodíaco. Outras, voltadas para o público feminino, mantêm uma seção exclusiva para tratar do tema. Dentre estas se destaca a revista *Claudia*.

5. Um gesto de interpretação

No texto do horóscopo, propriamente dito, nas condições de produção dadas, tem-se os sujeitos, de um lado o enunciador (astrólogo) e de outro as leitoras da revista - mulheres adultas em sua maioria -, que autorizam o dizer, a ação do sujeito a falar sobre tal assunto; o sujeito é quem tem autoridade para falar, pois sabe, conhece o assunto.

O sujeito desloca-se do lugar para a posição e vice-versa ora como astrólogo ora como conselheiro. Deve-se considerar como o espaço social onde tudo significa as construções, o estilo, o tom, este espaço é ocupado pelo falante e pelo ouvinte. Os sentidos que se constituíram ao longo da história da palavra “horóscopo” e seus efeitos nas pessoas, entre a repetição e a diferença, exercem no leitor uma memória discursiva que remete ao interdiscurso. Estes sentidos podem derivar para outras situações. Mas, o simples fato de aparecer na *Claudia* uma seção, denominada horóscopo, elencando a data de nascimento para que o leitor identifique o seu signo (e quem não sabe o seu?), já trazem à memória, já falam em nós. Como esta revista é valorada no mecanismo da indústria cultural, existe a persuasão, as opiniões sempre previsíveis àquela camada social e ainda subjacente a ideologia da mulher que quer participar em casa e fora de casa

A partir das condições de produção constituídas pela situação e pelo o sujeito percebe-se a partir do discurso do astrólogo apresentado no horóscopo um texto “híbrido”, pois irregular, produzido em condições determinadas e que de alguma maneira se fazem presente, necessitando serem decodificados. O sujeito pensa que diz, mas não diz, apresentando toda a opacidade já no intradiscurso.

Além disto, observa-se o lugar e a posição que o sujeito ocupa nas pretensas previsões e, entende-se que não são os lugares que eles ocupam na sociedade que funcionam no discurso, mas as projeções que se pos-

sam fazer. Dizendo assim, julgou-se importante estabelecer a distinção entre lugar e posição do sujeito, aquele é a posição empírica, este é a posição discursiva e insere-se ao discurso. Assim não é a visão empírica do astrólogo, mas a sua posição discursiva produzida pelas formações imaginárias.

Hoje, os meios de comunicação constituem o *locus* principal em que é atualizado o labor sobre as representações sociais, pois conquistaram um *status* institucional que lhes autoriza a interpretar e produzir sentidos sobre o social com o consenso da sociedade.

As revistas femininas direcionadas ao público feminino constituem um meio de comunicação de massa. A indústria publicitária não mede esforços para vender este produto. Ao mesmo tempo em que estas revistas relacionam o feminino ao espaço do público e se dirige a uma mulher moderna, esta revista - objeto de análise do presente texto - continua condicionada a ideias e valores tradicionais no que diz respeito à sexualidade e à representação de gênero, apesar da aparência descompromissada com o público. Além dessa revista influenciar as relações sociais, as mesmas inserem noções equivocadas de feminilidades, gerando contradições; os meios de comunicação, muitas vezes, trabalham com uma visão do mundo que pode ou não corresponder à realidade.

O certo é que há um já dito que torna possível este dizer, esta afirmação é importante para que possamos perceber o funcionamento do discurso e a conexão do sujeito com a ideologia. O horóscopo em questão nos remete a uma filiação de dizeres a partir do momento que se folheia a revista e depara-se com a palavra horóscopo e mais abaixo os signos elencados. Também há toda uma ideologia acerca deste conhecimento que se leva a crer que este tema não é tomado a sério, os estudiosos deste tema, ao longo do tempo, procuram inseri-lo em estudos mais aprofundados e sérios mesmo não sendo reconhecido como um conhecimento científico. Além disso, só o fato de o título e os signos com a indicação da data de nascimento já remetem a memória, em síntese afirma (INDURSKY, 2011, p. 75): o imaginário destes dizeres é um imaginário fundante, trata-se da memória discursiva que ao longo do tempo vem repetindo-se infinitamente e que a referida autora denomina regime de repetibilidade, “ou seja, pelo viés do regime de repetição tornou-se memorável”, os horóscopos divulgados em jornais, revistas, blogs e vários outros suportes servem para imprimir *lugares de memórias* que sucessivamente repetidos cristalizam-se como afirma a autora sustentando dessa forma, as redes de memória que sustentam o memorável”. Desta forma,

nada há de novo, tudo repete-se a exaustão, resultante do esquecimento, estruturante, no artefato de leitura da análise de discurso.

6. Conclusão

No presente texto, procurou-se mostrar uma reflexão acerca do horóscopo que se baseia no conhecimento milenar do estudo da Astrologia, divulgado na revista mensal *Claudia*, da Editora Abril Cultural direcionada ao público feminino. Buscou-se depreender a análise dos aspectos relacionados à compreensão de sentido e a materialidade presente. Considerou-se a constituição dos sentidos para um público feminino, observando as estratégias de construção discursiva e o efeito de sentido que desejam produzir.

Nas páginas do horóscopo estão presentes as formas da sociedade de massa resultantes da formação de consciência coletiva dessa sociedade, porque seus produtos não mais são artísticos nem representam um tipo de classe (superior ou inferior, dominantes e dominados), mas são exclusivamente dependentes do mercado. Dessa forma, a vida privada se finda mergulhando o sujeito na homogeneidade de pensamento, dominada pelo gosto imposto a uma multidão de consumidores que trazem consigo, sempre, no pensamento, no vocabulário, no comportamento, resquícios de lógica comercial, operosidade e avidez de lucro.

A partir das condições de produção constituídas pela situação e pelo o sujeito percebe-se a partir do discurso do astrólogo apresentado no horóscopo um texto “híbrido”, pois irregular, produzidos em condições determinadas e que de alguma maneira se fazem presente, necessitando serem decodificados. O sujeito pensa que diz, contudo não diz, apresentando toda a opacidade pertinente ao discurso

Além disto, observa-se o lugar e a posição que o sujeito ocupa nas pretensas previsões e, entende-se que não são os lugares que eles ocupam na sociedade que funcionam no discurso, mas as projeções que se possam fazer. Dizendo assim, julgou-se importante estabelecer a distinção entre lugar e posição do sujeito, aquele é a posição empírica, este é a posição discursiva e insere-se ao discurso. Assim não é a visão empírica do astrólogo, mas a sua posição discursiva produzida pelas formações imaginárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

BITTNER, Dulcília Schroeder. *Mulher de papel: a interpretação da mulher pela imprensa feminina brasileira*. São Paulo: Summus, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. Définition d'orientations théoriques et méthodologiques en analyse de discours. *Philosophiques*, vol. 9, n. 2, Paris, 1984.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: ____; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.

MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revista: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho d'Água/Fapesp, 2001

RIBEIRO, Ana Maria da Costa. *Conhecimento da astrologia*. Rio de Janeiro: Hipocampo, 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed, 4 imp. Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

DIVERGÊNCIAS GRAMATICAIS E O SEU IMPACTO EM CONCURSOS PÚBLICOS

Luana Aparecida Galvão (Universidade de Taubaté)
luanagalvao@uol.com.br

RESUMO

O número de pessoas que tentam, a cada ano, ingressar em um cargo público aumenta. E, para isso, de acordo com a constituição federal, o candidato tem de fazer uma prova. Uma das matérias pedidas nesses concursos é a de língua portuguesa. Entretanto, para resolvê-la, o concursista, além de saber utilizar e dominar os aspectos formais da língua materna, precisa ater-se aos gramáticos pedidos nos editais, pois em algumas regras eles apresentam pontos de vista divergentes. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo analisar se os editais preparados para o concurso público norteiam os candidatos e se as questões, bem como os gabaritos, são coerentes com a referência bibliográfica apresentada. Como metodologia, foram analisadas oito provas de concursos diferentes a respeito dos assuntos: sujeito preposicionado, concordância com porcentagem e regência do verbo visar, e avaliadas as alternativas apontadas como corretas nos gabaritos destas provas, tendo como base as gramáticas normativas de língua portuguesa. O que se verificou foi a necessidade de as bancas apresentarem referências bibliográficas, para que o candidato consiga estabelecer o critério sintático que norteará suas respostas às questões da prova.

Palavras-chave: Sujeito. Concordancia. Regência.

1. Introdução

Estabilidade e bom salário são o desejo de muitos brasileiros, de acordo com uma pesquisa feita pelo IBGE e exibida no *Jornal Hoje* (2013). Segundo a mesma matéria, uma pesquisa feita pela Associação Nacional de Proteção aos Concursos sinaliza que 12 milhões de brasileiros fazem concursos públicos, previstos pela Constituição Federal. Para fazê-los, o candidato deve preparar-se e estudar os conteúdos apontados nos editais. E uma das matérias exigidas nessas avaliações é a de língua portuguesa. Entretanto, quando o concursista, no momento de seus estudos, tem um contato mais profundo com as regras gramaticais vigentes no país, depara-se com um problema: algumas regras, em algumas gramáticas, são divergentes.

Mas o que é divergir? Segundo o *Dicionário Eletrônico Aulete* (2016), significa “1. Estar ou entrar em desacordo ou dissensão; *discordar*”. Tal conceito se verificou nas gramáticas de língua portuguesa, cujos autores parecem *não falar a mesma língua* quando o assunto é norma

gramatical. Ao analisar as regras sobre o sujeito vir ou não acompanhado de preposição; ou o verbo, quando se tratar de percentual, concordar com o número ou com a expressão que especifica a referência numérica; ou ainda o verbo visar, com sentido de pretender, vir ou não acompanhado de preposição, essa dissensão ficou evidente. Ao serem observadas essas discordâncias e devido à nossa vivência de sala de aula, surgiram as seguintes indagações: Será que os órgãos, responsáveis por elaborar os processos seletivos, apresentam referências adequadas para nortear os candidatos nos estudos das regras de língua portuguesa? E se apresentam, será que todas as referências utilizadas são congruentes quanto às regras gramaticais? Será que os candidatos, quando o edital não apresenta referências, conseguem responder às questões?

Diante dessas indagações, o presente trabalho foi elaborado com o objetivo de verificar se os editais possuem referências adequadas, a fim de nortear o concursista em seu estudo, já que é notória a dissensão que existe entre as gramáticas, e investigar se as questões, bem como suas respostas, são coerentes com a referência bibliográfica apresentada no edital.

Em que pese às divergências entre os gramáticos, é preciso observar, porém, que o ensino de gramática é fundamental para que o aluno possa, inclusive, perceber essas diversidades. Cremos que é importante observar que tais incongruências entre os gramáticos não invalida a utilidade do ensino da gramática, como sugerem alguns. Tampouco se trata de uma crítica às gramáticas utilizadas, já que tais interpretações podem coexistir, uma vez que se apoiam em usos da língua ora em textos literários, ora no português contemporâneo, causando, às vezes, um embate entre a tradição e o uso vigente. Como a língua é dinâmica, tais incongruências sempre vão existir.

Assim sendo, este trabalho foi estruturado em três itens. No primeiro, discutiu-se sobre a importância de se ensinar a gramática, pois alguns linguistas, como Marcos Bagno, acreditam ser esse um esforço desnecessário. Também foram apresentadas as regras gramaticais sobre sujeito e o uso do sujeito preposicionado, regência verbal e a regência do verbo visar, bem como esclarecimentos sobre concordância verbal e a concordância com números percentuais. Esses conceitos foram explanados sob a ótica dos gramáticos: Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013), Domingos Paschoal Cegalla (2008), Evanildo Bechara (2005) e Napoleão Mendes de Almeida (2009).

No segundo item, foram apresentadas questões dos seguintes concursos: Vunesp, 2011, Fundação Carlos Chagas, 2012 e 2016, IBEG, 2015, FGV Projetos, 2013, Cesp – UnB, 2008, Tec Concursos, 2010, e Escola de Especialistas da Aeronáutica, 2016; e suas respostas foram confrontadas com as teorias expandidas pelos gramáticos já mencionados. Por último, foram apontadas as considerações a respeito de tudo que havia sido estudado e analisado.

2. Fundamentação teórica

2.1. A importância do ensino da gramática normativa

Foram os gregos, no século V a.C., que iniciaram, por meio da filosofia, os estudos linguísticos, que chamamos hoje de gramática. (GURPILHARES, 2004). Nesse ínterim, surgiram muitos estudos sobre a estrutura da língua e sobre gramática. Entretanto, vamos nos ater, neste trabalho, à gramática normativa, por ser a utilizada no sistema educacional brasileiro e abordada nos concursos públicos vigentes no país.

Sobre gramática normativa, Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 16) diz que esta “enfoca a língua como é falada em determinada fase de sua evolução” e “[...] aponta normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, em suma, ensina a falar e escrever a língua padrão corretamente”. Entretanto, o ensino dessa “arte de escrever”, esse conjunto de regras, vem recebendo grandes críticas por ser considerada pouco útil para a criança.

Linguistas, como Marcos Bagno (2015) e Pedro Celso Luft (1985) têm questionado se ensinar as regras realmente é importante ou se é melhor trabalhar apenas com as inferências dos alunos. Essas indagações apresentam uma crescente disparidade entre ensinar ou não a gramática normativa.

De acordo com Marcos Bagno (2015), a norma padrão é um modelo idealizado, que não chega à fala dos seus usuários. Para ele, existe uma norma culta real, em que o quadro de conjugação 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular e plural aparece de maneira diferente. Hoje os usuários da língua utilizam 1ª – eu; 2ª – tu/você; 3ª ele; 1ª nós/a gente; 3ª – vocês/eles. Em seu ponto de vista, é esta nova concepção que precisa ser ensinada.

O autor ainda pontua:

É um esforço árduo e inútil, um verdadeiro trabalho de Sísifo, tentar impor uma regra que não encontra justificativa na gramática intuitiva do falante. [...] É lamentável, para dizer o mínimo, que a imagem da língua tenha sido empobrecida desse jeito, reduzida a uma nomenclatura profusa e confusa e a exercícios mecânicos de análise sintática e morfológica, práticas que se revelam, ao fim e ao cabo, inúteis e irrelevantes para, de fato, levar alguém a se valer dos muitos recursos que a língua oferece. (BAGNO, 2015)

As palavras de Pedro Celso Luft (1985, p. 104) corroboram essas assertivas, pois o autor alega que o falante de língua portuguesa não aprende os conteúdos e, se aprende, estes ficam soltos, o que, em sua visão, impede a livre comunicação. E ainda acrescenta: “Não tem nenhuma importância saber regras explícitas [...]”. (LUFT, 1985, p. 109)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 55) também expõem a perspectiva que deve ser adotada para o ensino de metalinguagem:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.

Todas as abordagens supracitadas revelam a “inutilidade” do ensino da gramática. Entretanto, parece um contrassenso admitir que os alunos não precisam ter esse conhecimento e, muito menos, saber as nomenclaturas gramaticais, uma vez que vivemos em um país seletivo, em que a norma padrão é frequentemente exigida.

Sobre esse aspecto, de acordo com a Constituição Federal de 1988, no capítulo VII, artigo 37, que trata da administração pública dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 36)

II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Uma pesquisa feita pela LFG analisou os conteúdos mais abordados nos concursos do Banco do Brasil e o grau de importância de cada um deles (KOMETANI, 2015). De acordo com o levantamento, a disciplina com o segundo maior nível de importância é língua portuguesa, com 26 questões, sendo que 38,3% delas são de análise gramatical.

Sobre a análise gramatical, Napoleão Mendes de Almeida (2009, p. 3) pontua que esta é fruto da gramática, e é por não sabê-la que o usuário da língua não sabe flexionar corretamente um verbo. Para ele, não existe aquilo que é essencial ou secundário, tudo deve ser ensinado, cabendo ao professor "saber ensinar, como ensinar e quando ensinar".

Nesse sentido, encontramos nos postulados de Lev Semenovitch Vygotsky (2001, p. 320) a defesa explícita ao ensino da gramática por acreditar que "[...] a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar, voluntariamente, com suas próprias habilidades".

Do ponto de vista do autor, se a criança, que já domina todas as formas gramaticais e sintáticas, mas de maneira puramente intuitiva, não alcançar a tomada de consciência das estruturas gramaticais e sintáticas de sua língua, será sempre limitada em suas habilidades linguísticas. Se a gramática lhe for ensinada e se lhe forem apresentadas várias maneiras de ver e viver a língua, ela usará suas próprias habilidades e transferirá do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (VYGOTSKY, 2001)

Ainda, segundo o autor, é graças ao aprendizado da gramática que o aluno aprende a tomar consciência das operações que realiza, e é justamente essa tomada de consciência que lhe permitirá *operar voluntariamente* e a ter *domínio* de operações linguísticas que realiza. Assim, quando o professor decide não ensinar a gramática, está, segundo Lev Semenovitch Vygotsky (2001, p. 320), condenando o aluno a ter um desempenho limitado em sua língua. De fato, de acordo com o autor, se a criança não consegue fazer de forma intencional o que ela faz de forma meramente intuitiva e inconsciente, "Ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades".

Assim, cremos que é necessário que a gramática seja ensinada, não como dogma que acirra preconceitos, mas como um aporte teórico que auxilia o aluno a pensar sobre as melhores formas de organizar suas produções linguísticas.

2.2. A gramática em concursos públicos

Como foi explanado no capítulo anterior, "a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas [...]" (BRASIL, 1988, p. 36). E, embora os próprios *Parâme-*

tros *Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* aconselhem que não se deve ensinar nomenclaturas improbas aos alunos, as bancas responsáveis pela elaboração dessas provas primam pelo uso formal de língua portuguesa, exigindo dos candidatos o conhecimento da nomenclatura usada pelos gramáticos, bem como o uso padrão da língua portuguesa.

Os concursos públicos investigam se o candidato não só tem domínio das regras da norma-padrão, mas ainda se seu conhecimento se baseou em abordagens teóricas presentes nas principais gramáticas normativas da língua portuguesa. Conquanto a gramática seja “conjunto de regras que normatizam o falar e o escrever corretamente, segundo a língua-padrão” (AULETE, 2016), existem disparidades entre os gramáticos sobre algumas regras. Tal como observa Amini Boainain Haury (1994, p. 2), “Na verdade, nossas gramáticas normativas atestam tal diversidade de conceituação dos fatos gramaticais e consequente multiplicidade de análise [...] Os próprios gramáticos reconhecem a necessidade dessa revisão crítica”.

Assim, vemos que tais disparidades existem entre as mais conceituadas gramáticas normativas da língua portuguesa. E, embora muitas das discrepâncias entre os gramáticos não cheguem a causar prejuízos para uma compreensão coerente das regras da norma-padrão, podem provocar embaraços quando se trata de atender a um desses casos específicos em que não há concordância entre os gramáticos.

Tais questões transcendem ao estudo da gramática teórica, implicando uma observação acurada sobre as opiniões dissidentes dos gramáticos referentes a itens como: sujeito preposicionado, concordância verbal com porcentagem, regência do verbo lembrar, entre outras. O maior entrave quanto a essas conceituações diversas é o fato de não haver, em muitos editais de concursos, a indicação bibliográfica das gramáticas que nortearam as questões das provas.

Os exemplos a seguir ilustram como tal omissão pode trazer prejuízos à aprovação dos alunos.

2.2.1. Sujeito

De acordo com Domingos Paschoal Cegalla (2008), cuja obra é frequentemente empregada por professores, o sujeito é formado por um substantivo, pronome ou uma palavra substantivada, que também se constituem núcleo do sujeito. Para o autor, o sujeito por ser classificado

em simples, com apenas um núcleo; composto, com dois ou mais núcleos; indeterminado, expresso pelo verbo em 3ª pessoa, não indicando quem fez a ação; oculto, identificado pelo contexto por meio do verbo; agente, quem faz ação; paciente, no qual o sujeito recebe a ação; agente e paciente, em que o sujeito faz e recebe a ação.

Teorizando ainda sobre os conceitos relativos ao sujeito da oração, Napoleão Mendes de Almeida (2009) pontua que este pode também vir expresso por um *substantivo virtual*, isto é, palavra ou expressão que assume função de substantivo. Ratificando-o, Evanildo Bechara (2005) assevera que sujeito é uma unidade, um sintagma nominal, que se relaciona ao núcleo verbal. E Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013, p. 136) corroboram: “O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração [...]”

Nota-se que não há nenhuma incongruência entre os autores. Contudo, a divergência aparece no que se refere ao sujeito vir ou não acompanhado de preposição.

2.2.1.1. Contração das preposições de e em com sujeito

Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013) explanam que as contrações se dão por meio das preposições *de* e *em* com o pronome do caso reto (de + ele = dele). Pontuam ser de norma não haver esta contração, quando estes pronomes exercem, na oração, a função de sujeito. De acordo com essa concepção, só é possível escrever “é hora de ele estudar”, e não é “hora dele estudar”.

Napoleão Mendes de Almeida (2009) corrobora tal ideia, afirmando que o sujeito não pode ter dependência com nenhuma outra palavra da oração, isto é, o sujeito não pode vir preposicionado.

Entretanto, Evanildo Bechara (2005) diverge desse aspecto, explanando que isso não “repugna os ouvidos”, portanto o sujeito pode vir acompanhado de preposição. Para ele, tanto a oração “é hora de ele estudar” como “é hora dele estudar” estão corretas.

Vemos em Domingos Paschoal Cegalla (2008) uma dicotomia maior, pois este assevera que a preposição não acompanha o sujeito, entretanto corrobora as ideias de Evanildo Bechara (2005) ao explicar que pode ser concebido o sujeito vir acompanhado de preposição por eufonia.

O autor também evidencia que tanto oração "é hora de ele estudar" como "é hora dele estudar" estão corretas.

Claudio Cezar Henriques (2008, p. 29) considera que o sujeito poderá vir preposicionado quando se trata de expressões que exprimem aproximações: "No meio dos adultos, entraram de 10 a 15 menores".

2.2.2. Concordância verbal

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 450), a concordância verbal consiste no fato de o verbo concordar com sujeito, em consonância com algumas regras.

Evanildo Bechara (2005, p. 543) pontua que "concordância verbal" ocorre entre o sujeito e o verbo da oração, isto é, verbo e sujeito concordam em número e pessoa.

Com relação aos conceitos do que é concordância verbal, os autores possuem a mesma visão. Entretanto, as disparidades aparecem quando a concordância se dá com os números percentuais.

2.2.2.1. Concordância com percentuais

Acerca dessa concordância, Domingos Paschoal Cegalla (2008) defende que o verbo deve concordar com o numeral. De acordo com o autor, na oração *1% dos eleitores votou*, o verbo deve permanecer no singular, por concordar com o número.

Evanildo Bechara (2005) o contradiz, alegando que a concordância do verbo com os números percentuais pode ocorrer tanto com o numeral, tanto com o termo preposicionado. Assim sendo, tanto a oração *"1% dos eleitores votou"* quanto *"1% dos eleitores votaram"* estão igualmente corretas.

2.2.3. Regência verbal

De acordo com Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013), regência verbal consiste em uma relação estabelecida entre as palavras, em que uma complementa a outra para formar um significado. Sem divergir, Domingos Paschoal Cegalla (2008) pontua que a regência pode

ser verbal e nominal e que os termos regidos, na maioria das vezes, prendem-se aos termos regentes por meio da preposição.

Como já fora mencionado, esses aspectos conceituais são iguais para os autores. Entretanto, com relação à regência do verbo *visar*, ambos abrem brechas, incongruências, desalinhos, que dificultam no momento de adotar um critério para escolher a alternativa correta de uma prova.

2.2.3.1. Regência do verbo *visar*

De acordo com Domingos Paschoal Cegalla (2008), o verbo *visar* pode ser transitivo direto, quando significar pôr visto em ou apontar. Na acepção de ter como objetivo, para o autor, o verbo é transitivo indireto, seguido da preposição *a*. Entretanto, ele ressalva que não é condenável o verbo *visar*, tendo como conceito "ter como objetivo", ser utilizado como transitivo direto. Assim sendo, em sua concepção, as orações "Eu viso o cargo", como "eu viso ao cargo" estão igualmente corretas.

Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013) reafirmam essa regência apontada por Domingos Paschoal Cegalla (2008), advertindo que utilizar o verbo *visar* como transitivo direto, na acepção de *ter como objetivo*, é condenável por alguns gramáticos, mas utilizado na linguagem coloquial e literária, principalmente se complemento deste verbo for uma oração reduzida.

Contradizendo essas colocações, Evanildo Bechara (2005, p. 581), em sua lista de regência de nomes e verbos, aponta: "Visar (= pretender) – a; visar (= dar o visto)". Da mesma forma, Claudio Cezar Henriques (2008) esclarece que *visar* é verbo transitivo indireto quando é empregado no sentido de "almejar".

3. *Análise e discussão dos dados*

Vimos que a gramática permite a tomada de consciência dos aspectos formais da língua. Além disso, segundo Elisabeth Ramos da Silva (2006, p. 3): "A gramática oferece regras, e estas são *critérios* que possibilitam julgamentos de adequação da linguagem à norma-padrão. Utilizar as regras como critérios de análise é [...] a grande finalidade do ensino de gramática".

E esses critérios são imprescindíveis na hora de resolver quaisquer questões de língua portuguesa em uma prova de concurso público. Portanto, acreditar que o ensino da gramática normativa é inútil vai de encontro com o que é exigido, hoje, nessas provas que são extremamente seletivas. E isso pode ser verificado nas questões que serão analisadas mais adiante, retiradas de concursos públicos.

Entretanto, para que o candidato responda corretamente às questões, utilizando critérios sintáticos, ele precisa basear-se em algum gramático. E o que se verifica hoje é que cada um deles possui, em determinados conteúdos, sua própria visão acerca de determinadas regras. E isso se torna um grande problema na hora de resolver as questões. Cria-se, assim, um grande impasse: que critério sintático escolher para responder às questões, se os próprios gramáticos são incongruentes em algumas regras da língua portuguesa?

A primeira incongruência analisada é com relação ao sujeito vir ou não acompanhado de preposição. De acordo com Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013) e Napoleão Mendes de Almeida (2009) o sujeito não pode vir preposicionado. Entretanto, Evanildo Bechara (2005, p. 567-568) diverge: “Construção normal que não tem repugnado os ouvidos dos que melhor conhecem e escrevem a língua portuguesa” Nestes mesmos termos, Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 484) assevera: “O sujeito nunca é regido de preposição. Entretanto, por eufonia, pode-se contrair a preposição *de* com o sujeito, ou seus adjuntos, em orações reduzidas de infinitivo”.

Se as gramáticas fossem apenas para ajudar a comunicação verbal ou escrita, não haveria problemas em tais objeções. Porém, os concursos públicos avaliam se o candidato sabe as regras de língua portuguesa, e, quando aparecem essas incoerências, torna-se difícil avaliar a resposta correta de questões que abordem tais conteúdos gramaticais.

No concurso da escola de Especialistas da Aeronáutica, para o ano de 2017, aparece a seguinte questão:

10 – De acordo com a frase “Está na hora das onças beberem água”, assinala a opção que apresenta abordagem gramatical em relação à sintaxe.

a) O sujeito nunca é regido por preposição. No caso em questão, houve contração da preposição com o sujeito por questões de eufonia.

b) O verbo “estar”, indicando tempo, é pessoal, conforme ocorrência na frase.

c) O trecho “das onças”, classificado com adjunto adnominal, não é, gramaticalmente, regido por preposição. Nesse caso, ocorreu a fusão de uma preposição com ele por questões de eufonia.

d) Para evitar a cacofonia, fundem-se preposições e conjunções, conforme visto na frase, embora a gramática normativa não aceite tais fusões.

A banca examinadora, nessa questão, parece avaliar se o candidato tem conhecimento do uso de sujeito preposicionado. Como alternativa correta, está no gabarito a questão A. A banca opta por seguir as explicações de Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 484). Entretanto, no edital deste mesmo concurso, é dado como referência, além do Domingos Paschoal Cegalla (2008), Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013, p. 303) que discordam dessa regra. Sem dúvida, é uma questão passível de anulação, uma vez que a banca opta por colocar dois gramáticos cuja opinião sobre o assunto não converge.

Essa regra, aceita por Evanildo Bechara (2005, p. 567-568) e Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 484), usada como explicação para o gabarito da questão anterior, não é utilizada nos concursos de *Agente de fiscalização financeira*, aplicada pela Fundação Carlos Chagas, e de *Fiscal de Vendas*, aplicada pela Tec Concursos⁷⁸.

Agente de Fiscalização Financeira Administração – 2012

6. *Isso talvez nos explique por que os gregos, estes que teriam inventado a democracia ocidental com seus valores, na verdade, legaram-nos apenas um valor fundamental: a suspeita de si.*

Considerada a frase acima, em seu contexto, o ÚNICO comentário que o texto NÃO legitima é o seguinte:

(A) *Isso* remete ao que se expõe anteriormente na frase iniciada por *Por isso*.

(B) A forma verbal *explique* é exigida por estar presente no enunciado uma ideia de possibilidade, não de certeza.

(C) Na construção adotada no enunciado, o emprego da próclise pronominal – “nos legaram” – é legítimo.

(D) A forma verbal *teriam inventado* exprime um fato suposto.

(E) Está em conformidade com o padrão culto escrito esta redação alternativa à do segmento destacado: “o motivo dos gregos legarem-nos apenas um valor fundamental”.

Gabarito: E

⁷⁸ Ambas as bancas não trazem em seu edital referência bibliográfica de língua portuguesa.

Concurso Público 2010 – Fiscal de Vendas

As questões 7 e 8 baseiam-se no texto abaixo.

Durante muito tempo, a tributação foi vista apenas como um instrumento de receita do Estado.

Apesar desta missão ser, por si só, relevante, na medida em que garante os recursos financeiros para que o Poder Público bem exerça seu mister, a verdade é que, pouco a pouco, descobriu-se outra faceta não menos importante na tributação. Atualmente, com a predominância do modelo do Estado Social, a despeito dos fortes movimentos no sentido do ressurgimento do liberalismo, não se pode abrir mão do uso dos tributos como eficazes instrumentos de política e de atuação estatal, nas mais diversas áreas, sobretudo na social e na econômica. Deve ser ressaltado que a política tributária, embora consista em instrumento de arrecadação tributária, necessariamente não precisa resultar em imposição. O governo pode fazer política tributária utilizando-se de mecanismos fiscais através de incentivos fiscais, de isenções, entre outros mecanismos que devem ser considerados com o objetivo de conter o aumento da arrecadação de tributos.

(Maria de Fátima Ribeiro & Natália Paludetto Gesteiro, *A busca da cidadania fiscal no desenvolvimento econômico: função social do tributo*. <http://www.diritto.it/archivio> - acesso em 3/6/2010, com adaptações)

7- Preservam-se a coerência textual e a correção gramatical ao substituir

- a) “exerça” (ℓ.5) por **exercesse**.
- b) “desta” (ℓ.3) por **de esta**.
- c) “se pode” (ℓ.11) por **pode-se**.
- d) “ser ressaltado” (ℓ.14) por **ser ressaltada**.
- e) “em instrumento” (ℓ.15) por **de instrumento**.

Gabarito: B

Essa incoerência também é encontrada em concordância com o sujeito que apresenta número percentual. De acordo com Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 470): “O verbo deve concordar com o número expresso na porcentagem [...]”. Contudo, Evanildo Bechara (2005, p. 566) cita: “Nas linguagens modernas em que entram expressões numéricas de porcentagem, a tendência 'é fazer concordar o verbo com o termo preposicionado' que especifica a referência numérica”.

No concurso para *Analista Judiciário – Área administrativa*, 2016, aplicado pela Fundação Carlos Chagas, para o candidato responder corretamente a questão, é imprescindível fazer uso correto dessa concordância. Como alternativa correta, o gabarito traz a letra E. Entretanto, se

o candidato seguir como regra o exposto por Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 470), incorrerá em erro, uma vez que essa banca examinadora⁷⁹ não segue tal orientação.

25. A respeito da concordância verbal, é correto afirmar:

(A) Em "A aquisição de novas obras devem trazer benefícios a todos os frequentadores", a concordância está correta por se tratar de expressão partitiva.

(B) Em "Existe atualmente, no Brasil, cerca de 60 museus", a concordância está correta, uma vez que o núcleo do sujeito é "cerca".

(C) Na frase "Hão de se garantir as condições necessárias à conservação das obras de arte", o verbo "haver" deveria estar no singular, uma vez que é impessoal.

(D) Em "Acredita-se que 25% da população frequentem ambientes culturais", a concordância está correta, uma vez que a porcentagem é o núcleo do segmento nominal.

(E) Na frase "A maioria das pessoas não frequentam o museu", o verbo encontra-se no plural por concordar com "pessoas", ainda que pudesse, no singular, concordar com "maioria".

O fato supracitado é encontrado também em uma prova para advogados, em 2015. A IBEG concursos coloca a seguinte questão:

5. De acordo com as normas de concordância verbal prescritas pela norma padrão, caso o termo destacado em ““Por isso, a música brasileira está acabando”” fosse substituído por

(a) a maioria das músicas brasileiras, o verbo “está” deveria passar para a 3ª pessoa do plural.

(b) a maior parte das músicas brasileiras, o verbo “está” deveria permanecer na 3ª pessoa do singular.

(c) 1% das músicas brasileiras, o verbo “está” deveria permanecer na 3ª pessoa do singular.

(d) 10% da música brasileira, o verbo “está” deveria passar para a 3ª pessoa do plural.

(e) a menor parte das músicas brasileiras, o verbo “está” poderia tanto permanecer na 3ª pessoa do singular quanto passar para a 3ª pessoa do plural.

Conquanto a banca examinadora coloque a letra E como alternativa correta, os advogados desse concurso poderiam incidir em erro se op-

⁷⁹ A Fundação Carlos Chagas, IBEG, FGV são as bancas examinadoras abordadas aqui como exemplos de provas que tiveram questões sobre concordância com porcentagem. Ambas não trazem em seus editais a referência bibliográfica de língua portuguesa.

tassem pela regra colocada por Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 470), uma vez que a banca considera as questões C e D incorretas, justamente por que a concordância se dá com o numeral, conforme o gramático sugere.

A FGV Concursos elaborou para os candidatos à Agente Educacional da prefeitura de João Pessoa, em 2013, a seguinte questão:

14- Analise a frase a seguir.

"30% da população apoiam"

Uma frase construída por uma porcentagem seguida de um partitivo tanto pode ter sua concordância verbal realizada com a porcentagem quanto com o partitivo.

A esse respeito, assinale a alternativa que mostra uma concordância **inaceitável**.

- (A) 1,4 dos uruguaiois apoiam.
- (B) 1,3 da população apoia.
- (C) 2,2 da população apoiam.
- (D) 3,3 dos uruguaiois apoiam.
- (E) 1,8 da população uruguaia apoiam.

No próprio enunciado, a banca examinadora coloca como opcional essa concordância, isto é, o verbo tanto pode concordar com o numeral como com o termo preposicionado. Essa concordância é apontada por Evanildo Bechara (2005, p. 566) quando ele menciona ser “tendência fazer concordar o verbo com o termo preposicionado que especifica a referência numérica”. Seguindo essa regra, embora não tenha colocado em seu edital referência bibliográfica para língua portuguesa, a FGV apontou como incorreta a alternativa E, que tem o termo preposicionado no singular e o número 1, fazendo, assim, com que o verbo fique no singular e não no plural.

Outra contradição encontrada nos livros de gramática acontece com relação à regência do verbo *visar*.

Autores como Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 512) e Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013, p. 550) asseveram ser correto usar o verbo *visar*, no sentido de ter objetivo, como objeto direto. Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 512) aponta não ser essa “[...] sintaxe condenável [...]”, Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013, p. 551) mencionam que essa regra “[...] é condenada por alguns gramáti-

cos[...]”, entretanto “[...] é dominante na linguagem coloquial e tende a dominar também na língua literária[...]”. Evanildo Bechara (2005, p. 581) os contradiz colocando, em sua lista de regência, o verbo visar, na acepção de ter como objetivo, apenas como indireto, precedido da preposição *a*, tal como considera Claudio Cezar Henriques (2008).

A Cespe-UnB⁸⁰, responsável por elaborar a prova para Analista Judiciário, em 2008, ao mencionar em seu enunciado que “[...]o complemento verbal de 'visam' poderia ser introduzido pela preposição *a* [...]” e ao aceitar essa questão como correta, corrobora as regras explanadas por Domingos Paschoal Cegalla (2008) e Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013), pois, na concepção deles, o verbo visar com o sentido de ter objetivo pode ser transitivo direto ou indireto, precedido da preposição *a*.

ANALISTA JUDICIÁRIO – Cespe-UnB, 2008

Em relação às idéias e às estruturas lingüísticas do texto acima, julgue os itens a seguir.

4. Mantendo-se as idéias originalmente expressas no texto, assim como a sua correção gramatical, o complemento da forma verbal “visam” (R.8) poderia ser introduzido pela preposição *a*: ao controle.

R: CERTO

Entretanto a Vunesp⁸¹, responsável por elaborar o concurso para Escrevente Judiciário, em 2011, não aceitou, como resposta correta, o verbo visar, no sentido de ter objetivo, como objeto direto, uma vez que elimina a alternativa III e aponta como única regência, de acordo com a norma culta, a oração II.

ESCREVENTE TÉCNICO JUDICIÁRIO – Vunesp, 2011

29. Leia o que segue.

I. Muitos dos que assistiram o simpósio sobre reciclagem saíram desapontados.

II. Muitos catadores antipatizam com os projetos da prefeitura.

III. A comunidade visa uma política mais eficiente para a destinação do lixo.

IV. Alguns moradores aspiram uma cidade mais limpa.

⁸⁰ Não apresenta referência bibliográfica de língua portuguesa.

⁸¹ *Idem*.

De acordo com a norma padrão da língua, a regência verbal está correta em: (A) I; (B) II; (C) III; (D) I e III; (E) II e IV.

R: B

Para resolver essa questão, se o candidato utilizasse como critério sintático o que se verifica em Domingos Paschoal Cegalla (2008), Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013) teria escolhido outra alternativa.

Nesse sentido, há necessidade de os órgãos reponsáveis por elaborar provas de concursos públicos apresentarem uma indicação bibliográfica para a prova de língua portuguesa e apontarem nela uma única gramática a ser seguida, para que o candidato tenha um critério confiável para escolher a sua alternativa.

4. Conclusão

Vimos que o ensino de gramática é fundamental para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua. Além disso, o conhecimento das regras da norma-padrão é um dos principais itens cobrados nos concursos públicos. No entanto, os gramáticos divergem em alguns aspectos, seja na conceituação dos termos, seja nas regras que orientam a adequação das frases. Tais discrepâncias muitas vezes atrapalham os candidatos, sobretudo quando não há, no edital, a referência bibliográfica utilizada para a produção das questões. Assim, evidenciamos algumas discrepâncias encontradas em concursos.

Tendo em vista os aspectos gramaticais analisados e as questões de concursos públicos aqui abordadas, entende-se que há necessidade de os editais desses concursos indicarem a referência bibliográfica utilizada para a prova, uma vez que os gramáticos mencionados não apresentam opiniões congruentes. Os editais que não indicaram referência bibliográfica apresentaram questões cujas incongruências, com relação às regras gramaticais, ficaram evidentes, fazendo com que houvesse a impossibilidade de o concursista ter um critério sintático para escolher a questão considerada correta para aquele concurso.

Cremos que estas considerações podem suscitar a reflexão de que é imprescindível haver uma reformulação dos editais. Dessa forma, as questões de língua portuguesa não mais causarão embaraço aos candidatos e facilitarão o trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

AULETE digital: o dicionário de língua portuguesa na internet. Disponível em: www.aulete.com.br. Acesso em: 08-10-2016.

BAGNO, Marcos. Ensino de língua portuguesa é um fracasso. *Todos pela educação*. 06-05-2015. Disponível em:

<<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33582/ensino-de-lingua-portuguesa-e-um-fracasso/?pag=79>> Acesso em: 21-09-2016.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 29-09-2016.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 21-09-2016.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.

CONCURSO público atrai brasileiros em busca de bons salários e estabilidade. *Jornal Hoje*, out. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornalhoje/noticia/2013/10/concurso-publico-atrai-brasileiros-em-busca-de-bons-salarios-e-estabilidade.html>>. Acesso em: 26-10-2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. *Janus*, Lorena, ano 1, n. 1, 2º semestre de 2004. Disponível em:

<<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/10/9>>. Acesso em: 29-05-2017.

HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

KOMETANI, Pâmela. Veja os assuntos mais cobrados nos últimos concursos do Banco do Brasil. Globo.com, fev. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2015/02/veja-os-assuntos-mais-cobrados-nos-ultimos-concursos-do-banco-do-brasil.html>>. Acesso em: 21-09-2016.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

SILVA, Elisabeth Ramos da. Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, vol. XV. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3660/2391>>. Acesso em: 15-10-2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ESCOLAR
AO ENSAIO ESCOLAR:
UMA NOTA SOBRE ESSA TRANSFORMAÇÃO.**

Ricardo Santos David (FCU)
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, procuramos compor um quadro elucidativo das noções e justificativas que subjazem à histórica mudança de terminologia referente ao texto escrito opinativo produzido por aluno, a partir de um tema proposto pelo professor, no contexto do ensino fundamental e do ensino médio; antes, rotulado de dissertação; agora, denominado ensaio escolar. Procedemos a incursões à literatura de teorias de estudo da linguagem e do texto e comparamos dois paradigmas distintos: um mais antigo, de inspiração estruturalista, praticado por uma didática escolar de escrita com enfoque alicerçado no conceito de tipologia textual clássica, que usou o termo gênero textual dissertação escolar; outro mais recente, com aportes da teoria dos gêneros textuais, implementado por uma didática escolar de escrita com enfoque centrado no conceito de gênero textual, que emprega a designação ensaio escolar. A análise reflexiva empreendida resulta em críticas ao sistema escolar tradicional de ensino de escrita argumentativa e em verificações promissoras relacionadas à atual proposta de trabalho, na escola, com os textos escritos argumentativos, tendo por base os gêneros textuais com predomínio do tipo textual argumentação, caso do ensaio escolar.

Palavras-chave:

Teorias do texto. Tipologia textual. Dissertação. Gênero textual. Ensaio escolar.

1. Introdução

Ao longo do tempo, a disciplina língua portuguesa no contexto brasileiro da educação formal, particularmente no ensino fundamental e médio, teve – e tem atualmente – a escrita argumentativa como um dos seus objetos nucleares de ensino. Dito de outro modo, a tentativa de habilitar o aluno a posicionar-se por escrito, de maneira crítica, persuasiva e competente, sobre temas sociais relevantes, constitui um compromisso permanente do professor de português no Brasil. Observado o desenvolvimento dos estudos científicos sobre a linguagem e o texto, que orientou historicamente a formação dos professores de língua portuguesa, com mudanças de enfoques de conteúdo, metodologia, nomenclatura, entre outros aspectos, a produção escrita argumentativa escolar pode ser analisada a partir de dois paradigmas distintos: um primeiro, com base em uma teoria tradicional de didática de escrita – com inspiração estruturalista, que lhe atribuiu o nome dissertação ou redação escolar; um segun-

do, com aportes de uma teoria de vanguarda sobre aprendizagem e ensino da linguagem e do texto, nas diversas situações sociais de uso – com ancoragem no interacionismo sociodiscursivo, que lhe designa como ensaio escolar. Neste artigo, retomamos e discutimos, a partir de incursões à literatura pertinente da área, postulados que ajudam a elucidar a virada de orientação teórica provocadora da mudança de terminologia dissertação para ensaio escolar.

2. Memória, sentidos e consequências

Diante da diversidade de elementos cabíveis de serem evocados e merecedores de discussão para o alcance do objetivo deste trabalho – maior entendimento do problema da alteração terminológica na produção escrita argumentativa estudantil, vou me concentrar na seguinte diretriz: distinção entre o enfoque alicerçado no conceito de tipologia textual e o enfoque centrado no conceito de gênero textual/discursivo. Com efeito, tal distinção vem a ser ponto crucial para compreensão de vários problemas relacionados às diferentes propostas de tratamento da escrita no âmbito da escola, conforme atesta a linguista, autora da passagem transcrita a seguir:

[...] os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos. (BRAIT, 2000, p. 13)

Tradicionalmente, até meados da década de 1990, o ensino e a aprendizagem escolar de língua portuguesa no Brasil, no tocante ao trabalho com a produção escrita, baseou-se na perspectiva estruturalista do conceito de tipologia textual, entendida como sequência ou estrutura linguística caracterizada por aspectos lexicais, sintáticos, organizacionais, tempos verbais, relações lógicas, entre outros. As sequências linguísticas clássicas descrição, narração e dissertação/argumentação eram concebidas e denominadas como se fossem textos e não como propriedades, elementos constitutivos ou partes do texto. A adoção dessa perspectiva formal e fragmentada de texto atravessou décadas e está presente em uma extensa produção bibliográfica destinada ao ensino escolar de expressão escrita, da qual destaco algumas obras de grande prestígio junto aos professores e, portanto, bastante utilizadas em sala de aula: *Comunicação em prosa moderna* (GARCIA, 1967), *Redação escolar: criatividade* –

Colégio (MESERANI, 1971), *Arquitetura da redação* (MIRANDA, 1975), *Curso de redação* (MORENO e GUEDES, 1978), *Para gostar de escrever* (FARACO & MOURA, 1984), *Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico* (BARBOSA e AMARAL, 1986), *Técnicas básicas de redação* (GRANATIC, 1989), *Para entender o texto: leitura e redação* (FIORIN & SAVIOLI, 1990), *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação* (INFANTE, 1991), *Redação ao alcance de todos* (SOUZA, 1991), *Redação para o 02º grau: pensando, lendo e escrevendo* (TERRA & NICOLA, 1996).

Importa considerar que os compêndios escolares para o ensino de escrita citados acima, bem como os seus autores, empregaram os pressupostos preconizados pelas pesquisas nas áreas, sobretudo, da linguística, pedagogia e psicologia, até a última década do século XX. Portanto, era o conhecimento científico que se sabia, se acreditava e se praticava em relação à questão da produção escrita. Vale ressaltar também que alguns desses compêndios de escrita, por exemplo, *Para entender o texto: leitura e redação* (FIORIN & SAVIOLI, 1990), já apresentavam consistente trabalho com conteúdos enfocados pela linguística de texto contemporânea, caso dos temas: noção de texto, coerência, coesão, intertextualidade e argumentação, alcançando reconhecidamente resultados promissores quanto ao desempenho linguístico escrito dos alunos.

Na visão da teoria dos gêneros textuais, com base em princípios do interacionismo sociodiscursivo (ROSENBLAT, 2000), o ensaio é concebido como um texto de natureza argumentativa, no qual o autor se posiciona criticamente sobre um tema de interesse social amplo ou relevante para um determinado domínio discursivo, a fim de influenciar o leitor. Tal qual o texto carta, que pode ser produzido em diversos domínios discursivos, mas com identidade e denominação específicas conforme o domínio discursivo que lhe dá origem – por exemplo, carta familiar (produzida no domínio discursivo família), carta comercial (produzido no domínio discursivo comércio/empresa), carta do leitor (produzido no domínio discursivo jornalismo), o ensaio pode ser elaborado nos mais diferentes domínios discursivos, apresentando características e nomes diferentes: além do ensaio escolar e do ensaio acadêmico já mencionados, há o ensaio jornalístico (produzido no domínio discursivo jornalismo), o ensaio literário (produzido no domínio discursivo literatura), o ensaio filosófico (produzido no domínio discursivo filosofia), entre outros.

Ainda quanto à incompreensão histórica da escola sobre o fato de que cada domínio discursivo tem suas características próprias determi-

nantes da produção dos textos, cabe observar que, embora o alunado do ensino fundamental e médio tenha sido submetido a onze anos de intenso treinamento sobre a tipologia textual descrição, narração e dissertação, muitos alunos não conseguiam corresponder a esse treinamento, visto que, diante de propostas de vestibulares nas quais tinham de assinalar a opção de tipologia que iriam produzir narração ou dissertação, confusamente assinalavam uma coisa e produziam outra. Isto demonstra que nem mesmo uma diferenciação consistente entre as sequências linguísticas típicas - descrição, narração e dissertação – a escola conseguiu incutir em uma parcela dos alunos.

A tendência tradicional de ensino de escrita embasada na tipologia textual descrição, narração e dissertação apresenta outra limitação no campo didático relacionada à concepção de linguagem e de língua. Em razão de focalizar particularidades linguísticas e estruturais dos segmentos dos textos, operou enfaticamente com as concepções de linguagem e de língua enquanto expressão individual do pensamento e forma de um indivíduo comunicar algo a outro indivíduo, pela utilização de um código, por exemplo, a modalidade escrita da língua portuguesa. Aliás, essas duas concepções de linguagem e de língua tiveram lugar de destaque no próprio nome instituído pelo governo federal brasileiro – com vigência nas décadas de 1970 e 1980 – para designar a disciplina responsável pelo ensino dos conteúdos de língua portuguesa na escola: “comunicação e expressão”. Nessa orientação de cunho individualista, a responsabilidade pela deficiência na produção do texto escrito escolar recaiu prioritariamente sobre o aluno produtor, dado que, via (re)produção escrita, ele deveria demonstrar o que aprendeu nas lições sobre os modelos de organização lógica do pensamento e de construções linguísticas clássicas, modelos mostrados e abonados pelo professor nas “aulas de redação”.

Portanto, uma limitação didática dessa tendência reside no fato de que ela não avança para uma concepção interacional, enunciativa, sócio histórica e dialógica da linguagem e da língua, como é adotada pelo paradigma sociointeracionista com enfoque no conceito de gênero textual, que defende a atividade de produção escrita vinculada a múltiplos fatores internos e externos ao texto (o lugar e o momento em que ocorrem a produção e a recepção do texto, a ação que o autor quer provocar no leitor, os papéis sociais exercidos por ambos, os conhecimentos linguísticos e de conteúdo compartilhados por eles, entre outros). Para sustentar a crítica aqui desenvolvida, recorro a linguistas:

[...] é justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, consequentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita). (BEZERRA, 2002, p. 41)

[...] pudemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. A escola tem a tendência de burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada [...]. (CHIAPPINI, 1997, p. 10)

Outro problema relativo ao ensino escolar de escrita sedimentado na tipologia textual refere-se a sua abordagem estática de conceber a atividade de produção de textos. Nessa abordagem, o ato de escrever texto é constituído, basicamente, de um único estágio, uma só etapa: em uma mesma “aula de redação”, o professor apresentava como referência aos alunos modelos da tipologia textual escolhida para estudo – descrição, narração ou dissertação, explicava as características de tal tipologia textual, fornecia informações genéricas para a escrita, delimitava lugar e tempo de produção – somente a própria sala e o tempo que restava para acabar a aula – e, ao final, recolhia as redações. Essa linha de abordagem encara o texto escrito como produto, porque o professor impunha ao aluno um percurso unitário – composto de apenas uma fase de curta duração – e uniforme – mesmos procedimentos sempre voltados para as características estruturais e linguísticas – para a construção dos sentidos do texto.

Uma consequência indesejada decorrente dessa postura didática foi o insucesso de muitos alunos quanto à sua capacidade argumentativa escrita. A metodologia escolar com apoio na abordagem estática de produção escrita mostrou-se bastante limitada, pois em geral não valorizava instrumentos pedagógicos sociocognitivistas e interacionais praticados pela didática de ensino de escrita fundamentada no conceito de gêneros textuais (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; ANTUNES, 2003; SANTOS, 2001; ROJO, 2000; BRASIL, 1999; MEURER & MOTTA-ROTH, 1997, entre outros), importantes para o aluno redator construir uma visão ampla, ativa e processual do ato de escrever, por exemplo, elaboração do plano e do rascunho do texto, momento de discussão coletiva na própria turma e pesquisa extraclasse a fontes diversas para aprofundamento do assunto central a ser abordado no texto, tempo para reflexão a respeito das características sociais

do leitor visado, estágio com incentivo e mediações do professor e de outros eventuais parceiros para realizar revisões textuais, iniciativas para promover a circulação extraescolar dos textos produzidos pelos alunos, entre outros instrumentos. Assinalo ainda mais uma carência da escola, ao trabalhar a escrita argumentativa com foco no conceito de tipologia textual. Em geral, ela pouco explorou atividades sobre o papel funcional de elementos de argumentação – tipos de argumentos, operadores argumentativos, verbos introdutórios de opinião, entre outros – essenciais para a produção de textos escritos de cunho predominantemente argumentativo.

Esse comportamento didático teve profunda repercussão na escrita de textos mal-formados pelos alunos. Em contrapartida, a didática de ensino de escrita norteada pelo conceito de gênero textual prevê o planejamento e a implementação de uma proposta de trabalho teórico e prático sobre esses elementos de argumentação, a fim de orientar os alunos e possibilitar a eles progressão nas competências linguística e argumentativa para elaborar textos escritos (KOCH & ELIAS, 2012; KÖCHE, BOFF & MARINELLO, 2010; RIBEIRO, 2009; ROSENBLAT, 2000; RODRIGUES, 2000; BRÄKLING, 2000). A despeito de já ter explorado, neste artigo, um conjunto de noções que servem para compreender o problema central aqui discutido, a mudança do nome dissertação para ensaio escolar, passo a ampliar as reflexões e explicitar novas justificativas para essa alteração de terminologia.

As proposições de Luiz Antônio Marcuschi reforçam a explicação anteriormente apresentada sobre a inadequação realizada pela didática escolar tradicional de ensino de escrita que nomeou de dissertação o texto opinativo produzido por estudante em atendimento a uma solicitação do professor, quando, na verdade, trata-se do gênero textual ensaio escolar, gênero que contém características de variadas ordens, entre as quais, o predomínio do tipo textual argumentação. Por sua vez, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) sustentam que, nas diversas situações sociocomunicativas verbais, as pessoas usam gêneros textuais para se relacionar. Segundo os autores, o gênero textual funciona como instrumento para as pessoas agirem umas sobre as outras. Em consonância com essas ideias, MARCUSCHI (2002, p. 29) afirma: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”. Nessa mesma esteira, seguem outros pesquisadores dos gêneros textuais:

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação. (KÖCHE, BOFF & MARINELLO, 2010, p. 11)

Ainda de acordo com Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, cada gênero textual apresenta traços característicos peculiares – nome específico; contexto de produção, recepção e circulação; tema/objeto de estudo; função/objetivo; organização/estrutura; linguagem/estilo – que precisam ser trabalhados pelo professor, por intermédio de uma série de atividades didáticas, a fim de capacitar o aluno para a leitura e produção competente do gênero textual selecionado para estudo.

Essa proposta encontra eco em Anna Rachel Machado:

Em decorrência, defende-se a tese de que o ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso, que se construa, previamente, um modelo didático do gênero, que defina com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas. (MACHADO, 2002, p. 139).

3. *Uma sequência didática com o gênero discursivo: Dissertação escolar: história; definições e práticas diárias*

A dissertação escolar é um gênero textual que constrói uma opinião em torno de uma questão proposta. Geralmente, é produzida no contexto escolar por alunos do ensino médio. O aprendiz escreve atendendo a uma solicitação do professor, a fim de melhorar sua capacidade argumentativa.

Para definir a dissertação, Bernard Delforce apoia-se em duas grandes características: de um lado, ela se constitui de sequências pergunta-resposta sucessivas; de outro lado, a passagem de uma pergunta a uma resposta se efetua na forma de um momento de exame, questionamento e análise. Segundo o autor, essas noções colocam em evidência duas das operações principais do trabalho dissertativo: construir uma problemática e uma opinião. Constrói-se a opinião através do exame de todas as opiniões-resposta que a pergunta possibilita, avaliando-se sua

pertinência e validade. A característica principal da dissertação é atenção que se dá ao exame da questão, não esquecendo nenhum aspecto relevante do problema. (DELFORCE 1992, p. 15)

Nesse gênero não se apresenta imediatamente uma opinião acerca de uma questão proposta, acrescida de alguns argumentos que sustentam essa opinião. Para Isabelle Delcambre e Francine Darras (1992), dissertar não é dizer o que se pensa, mas demonstrar que se pensa, com uma opinião progressivamente construída, e não com enunciados improvisados, e como se pensa, colocando em evidência os argumentos. Segundo as autoras, o exame racional de uma questão polêmica conduz à formulação de uma posição pessoal, e se diferencia radicalmente da simples resposta dada na entrevista, que consiste em outro gênero textual, no qual o locutor emite imediatamente sua opinião.

A dissertação escolar é topologicamente heterogênea, pois, agregadas à tipologia de base dissertativa, podem estar inseridas outras sequências, como a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a explicativa e a preditiva, que dão suporte à argumentação.

Normalmente, a linguagem empregada é a comum, e o tempo verbal predominante é o presente do indicativo, pois ele permite uma discussão a respeito do assunto. Nessa discussão, o mais importante não são tanto as ideias do autor, mas como ele as desenvolve. Por exemplo, não importa se o sujeito é a favor ou contra a pena de morte, mas como ele constrói sua opinião a respeito do problema. Isso quer dizer que, para produzir uma dissertação, é necessário ler sobre o assunto, refletir, avaliar e tomar uma posição. Assim, a dissertação escolar pressupõe o uso de argumentos consistentes e convincentes.

Segundo Claudine Garcia-Debac, pode-se desenvolver a argumentação a partir de quatro operações fundamentais (GARCIA-DEBAC, 1986, p. 7):

- a) demonstrar teses ou argumentos;
- b) justificar um ponto de vista que se deseja defender;
- c) refutar outros pontos de vista possíveis sobre a questão;
- d) concordar com certas ideias para melhor defender seu ponto de vista.

A definição do termo argumentar mostrar o caráter interativo da linguagem: visa um interlocutor. Para que a argumentação se torne efici-

ente e atinja os objetivos propostos, o autor aciona todos os recursos de natureza lógica e linguística dos quais dispõe, apresentando as razões utilizadas para convencer o leitor.

Mario Vigner (1988, p. 13-14) dá uma amostra das formas mais usuais para o encadeamento do texto que poderão ser objeto de uma primeira aprendizagem dentro da argumentação. Essas formas podem ser trabalhadas por meio de exercícios escritos, com intuito de desenvolver a habilidade de manipular os materiais básicos da língua na argumentação. São elas:

- a) fórmulas introdutórias: comecemos por; a primeira observação recai sobre; inicialmente, é preciso lembrar que; a primeira observação importante a ser feita é que;
- b) transições: passemos então a; voltemos então a; mais tarde voltaremos a; antes de passar a ... é preciso lembrar que; sublinhado isto;
- c) fórmulas conclusivas: logo; consequentemente; é por isso que; afinal; em suma; pode-se concluir que;
- d) enumeração: em primeiro (segundo, etc.) lugar; e por último; e em último lugar; inicialmente; e em seguida; além do mais; além disso; além de que; aliás; a ... se acrescenta; por outro lado; enfim; se acrescentarmos por fim;
- e) fórmulas concessivas: é certo que; é verdade que; evidente; seguramente; naturalmente; incontestavelmente; sem dúvida alguma; pode ser que;
- f) expressões de reserva: todavia; no entanto; entretanto; mas; porém; contudo;
- g) fórmulas de insistência: não apenas... Mas; mesmo; com muito mais razão; tanto mais que;
- h) inserção de um exemplo: consideramos o caso de; tal é o caso de; este caso apenas ilustra; o exemplo de ... confirma.

4. Estrutura

Para a produção de uma dissertação escolar, é necessário haver uma questão a ser discutida e propor uma solução ou avaliação. Sua es-

trutura pode constituir-se das seguintes partes: situação-problema, discussão e a solução-avaliação;

Observe:

- a) Situação – problema: contextualiza o assunto, guiando o leitor na progressão do texto, para facilitar seu entendimento acerca do que virá nas demais partes.
- b) Discussão: constrói a opinião a respeito da questão examinada. O produtor coloca todos os argumentos disponíveis para fundamentar a posição assumida e refutar a posição contrária. Para evitar abstrações, pode valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves exemplos ou notícias já publicadas pela mídia. Isso torna o texto consistente, já que, por natureza, a opinião é abstrata e necessita ser fundamentada com todos os artifícios.
- c) Solução-avaliação: evidencia a resposta ao problema apresentado, que pode ser a reafirmação do ponto de vista defendido ou uma apreciação sobre o assunto. Portanto, essa parte não se restringe a uma paráfrase ou a uma síntese do que foi discutido anteriormente.

ATIVIDADES

1. Leia o texto abaixo e responda as questões:

Internet: ponte ou muro entre as pessoas?

- 1 A internet é um grande passo rumo aos avanços tecnológicos do século XXI. Ela é cada vez mais utilizada nos quatro cantos do mundo por pessoas que têm a intenção de se informar, manter contato com os semelhantes e facilitar sua vida.

Para isso, utilizam e-mails, blogs, chats, Skype, sites e relacionamento, entre outros meios de aproximação online. Muitos indivíduos já se conheceram pela internet; amigos, profissionais e estudantes com interesses em comum, e até mesmo casais. Mas até que ponto essa comunicação virtual é válida? Ela estreita os laços afetivos ou extingue?

- 2 É evidente que o uso da internet, de certa forma, afastou os seres humanos no que diz respeito ao contato físico. Se antes telefonávamos e ouvíamos a voz do outro, hoje é mais prático e financeiramente mais em conta enviar um e-mail ou uma mensagem instantânea via Skype, com direito até a um beijo virtual e a um aceno, caso os usuários façam uso de webcams. Cartas e telegramas também são quase lembranças do passado, bem como

o carinho físico, o beijo e o abraço, que acabam, muitas vezes, ficando para trás, devido à comodidade do meio virtual e à falta de tempo.

- 3 Contudo quantos filhos que estão distantes de seus pais se comunicam via internet? Quantos amigos se lembram de você, mandando e-mails animados, com belas mensagens? Quantas vezes seu namorado lhe envia um romântico “te amo” pelo Skype, naqueles dias em que o encontro é quase impossível? Para manter contato e mostrar que lembramos de alguém, temos saudades, gostamos muito daquela pessoa, é que utilizamos a internet. Ela estreita laços afetivos e facilita nossas vidas, pois nem sempre é possível estar na companhia física daqueles que amamos.
- 4 Que importância tem se o casal se conheceu na rede, trocou ideias, falou de sentimentos que, talvez ao vivo não tivesse coragem de expressar, e se apaixonou? Que diferença faz se encontramos uma amiga maravilhosa trocando scraps pelo Facebook? Se há empatia e um bom relacionamento, não será a distância que impedirá que uma relação exista. Além do mais, se nos comunicamos virtualmente com amigos que moram na nossa cidade, isso não dispensará que nos encontremos. Ao contrário, ajudará a fortalecer a amizade, que será mantida diariamente, afinal, enquanto estamos num escritório diante de um computador, não custa dar uma pausa e abrir a caixa de entrada de e-mails. Quem resiste? Além do mais, faz bem que se é amado e querido por aqueles que estão à nossa volta, e nem sempre estão presentes fisicamente.
- 5 A internet veio para estreitar os laços afetivos e não para extingui-los, uma vez que a utilizamos para demonstrar nossos sentimentos por alguém. O importante é ter bom senso para utilizá-la, não extrapolando e passando horas diante do computador, pois não podemos fazer com que ela substitua o calor humano que cada um tem para oferecer.

(Maura Coradin Pandolfo)

1) Considerando o significado das palavras na dissertação, numere adequadamente:

(1) semelhantes (<i>parágrafo 1</i>)	() afinidade () alegria
(2) virtual (<i>parágrafo 1</i>)	() eletrônica
(3) extingue (<i>parágrafo 1</i>)	() parecidos
(4) empatia (<i>parágrafo 4</i>)	() elimina
(5) estreitar (<i>parágrafo 5</i>)	() fortalecer
(6) extrapolando (<i>parágrafo 5</i>)	() extraviando () exagerando

2. Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

- a) Qual é o gênero textual?
- b) Qual é o tipo discursivo?

- c) Qual é o domínio discursivo desse gênero?
- d) Qual é a sua finalidade/função sócio comunicativa/para que serve/objetivo?
- e) Quais são as principais características?
- f) Qual é o público-alvo desse texto?

3. Explique o significado dos seguintes termos:

- a) e-mails: _____
- b) blogs: _____
- c) chats: _____
- d) skype: _____
- e) facebook: _____
- f) scraps: _____
- g) internet: _____

4. Qual é a questão que a autora discute na situação – problema? (parágrafo 1)

5. Destaque os argumentos que a produtora usa para defender seu ponto de vista na discussão?

6. Na discussão, a autora apresenta pontos negativos acerca do uso da internet. Identifique-os.

7. Qual é a solução-avaliação proposta da dissertação escolar?

8. Qual é o tempo verbal predominante na dissertação? Justifique com exemplos do texto.

9. Assinale o item que corresponde ao nível de linguagem empregado no texto. Apresente uma justificativa para sua resposta.

() familiar () comum () cuidada () oratória

10. Faça um resumo da dissertação escolar analisada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Carta de solicitação e carta de reclamação. In: _____. *Coleção Trabalhando com os Gêneros do Discurso: argumentar*. São Paulo: FTD, 2005.

BARBOSA, Severino Antônio Moreira; AMARAL, Emília. *Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico*. Campinas: Papirus, 1986.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 13-23.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação pesquisa. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DELCAMBRE, Isabelle; DARRAS, Francine. Des modules d'apprentissage du genre dissertatif. *Pratiques*, Metz, n. 75, p. 17-43, sept.1992.

DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou: le retour del' invention. *Pratiques*, Metz, n. 75, p. 03-16, sept.1992.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad.: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. São Paulo: Ática, 1984.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.

GARCIA-DEBAC, Claudine. Intérêts des modeles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, Metz, n. 49, p. 23-49, mars1986.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1989.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 138-150.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MESERANI, Samir. *Redação escolar: criatividade – colégio – 01*. São Paulo: Discubra, 1971.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.

MIRANDA, José Fernando. *Arquitetura da redação*. São Paulo: Discubra, 1975.

MORENO, Cláudio; GUEDES, Paulo Coimbra. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1978.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

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

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 185-205.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. *Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, Clínio Jorge de. *Redação ao alcance de todos*. São Paulo: Contexto, 1991.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Redação para o 02º grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.

VIGNER, Mario; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.

DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PARA DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Ricardo Santos David (FCU)
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

Este artigo fala sobre os desafios do trabalho docente no ensino superior e sobre as práticas docentes necessárias para que as ações de ensinar e de aprender sejam verdadeiramente realizadas de forma a possibilitar a construção do conhecimento no ambiente da instituição de ensino superior na atualidade. Aqui são mostrados os desafios perante os alunos de hoje devido às suas mudanças de comportamentos, de prioridades e da importância que dão para a aprendizagem formal. Questões como: o que é ensinar e o que é aprender nos dias atuais, quais estratégias de ensinagem são necessárias para o efetivo aprendizado dos alunos, quais características o docente precisa apresentar para ser considerado um profissional competente, como está o ensino superior na atualidade, quem são os alunos ingressantes no ensino superior e o que buscam e como estes alunos se relacionam com os professores e com a instituição de ensino superior na Era da Informação, estão presentes neste artigo.

Palavras-chave: Educação Superior. Atuação Docente. Modernidade.

1. Introdução

As sociedades modernas, principalmente aquelas baseadas no sistema capitalista, exigem dos indivíduos que ela integra, cada vez mais quando se trata de rendimento, excelência, produtividade e qualidade, principalmente quando se trata do mercado de trabalho. Isso contribui consequentemente, como aumento da competição acirrada dentro dessa sociedade fazendo com que cada pessoa, de todas as profissões tenha que estar cada vez mais configurados às novas demandas impostas pelos moldes capitalistas de trabalho.

Essas demandas, por muitas vezes, não são remuneradas de acordo com o tempo e trabalho gasto para atendê-las, ou mesmo, o profissional se quer é reconhecido pelo seu trabalho. É possível observar, portanto, neste contexto que os males sociais cada vez mais aumentam, atingindo cada indivíduo envolvido neste sistema e, como consequência, estes desenvolvem problemas físicos e psicológicos que influenciam em seu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. A cada dia que passa exige-se cada vez mais do docente: trabalho docente de qualidade, trabalho administrativo dentro do prazo, observação às dificuldades e particularidades dos alunos em sala de aula, atendimento a pais de alunos, me-

lhorar em sua qualificação profissional através de cursos de especialização – sendo que estes, muitas vezes, são pagos pelo próprio docente – dentre outras exigências. E tais demandas nem sempre são recompensadas, pelo menos financeiramente, conforme o tempo e trabalho despendido pelo docente. Dessa forma, o docente, em tentar complementar sua renda, procura uma segunda jornada de trabalho e acumula ainda mais trabalho, estresse dentre outras problemáticas.

Os profissionais do ensino superior precisam ter consciência do que representa estar na universidade atualmente. Para muitos alunos, a oportunidade única ainda, mas por estar em um país onde as desigualdades sociais se refletem na educação, tendo um papel social essencial no desenvolvimento do país, sociedade e história contemporânea.

Por esse motivo são lançadas algumas perguntas como: Quem é o docente universitário de hoje? Qual o perfil exigido?

O objetivo principal deste trabalho de pesquisa é buscar, da pesquisa documental e bibliográfica, a compreensão e possíveis respostas para estas perguntas sobre a necessária formação e atuação para o docente na educação superior na atualidade.

2. O papel do docente na modernidade

O objetivo deste capítulo é tratar, brevemente, sobre o papel do docente no processo de ensino e aprendizagem e na educação de forma geral, entendendo o que a sociedade espera do mesmo, suas atribuições e exigências realizadas pelos tempos modernos. Esse resgate se faz necessário para que se entenda a real importância do docente no processo educacional e a razão pela qual ele necessita ser reconhecido, que seu trabalho seja moderado com suas funções de educar, salvaguardando sua qualidade de vida pessoal e profissional.

Pode-se observar, portanto, que atualmente o papel e a atuação do docente não é a mesma que no início e meio do século passado.

Neste tempo, segundo Dermeval Saviani (2008), o docente, sob um prisma tradicionalista, tinha o papel de detentor de todo o conhecimento e depositava nos seus alunos aquilo que havia estudado configurando o que o autor falar de “educação bancária”. (FONSECA, 2003)

Atualmente, pode-se perceber que o docente mudou sua forma de atuação, seja porque os paradigmas educacionais mudaram ou a própria

formação do docente mudou. Hoje, o docente é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois o ator principal neste processo é o aluno e o docente deve ensiná-lo a pensar, a questionar e a aprender a ler sua realidade, para que possam construir opiniões próprias.

Para que isto ocorra o docente deve, em primeiro lugar, gostar e acreditar naquilo que faz, ou seja, através de seus atos e ações ele servirá de modelo para seus alunos; se ele ensina a refletir ele deve também refletir, se ele ensina a respeitar o próximo ele deve respeitar seus alunos e assim por diante. Deste modo ele está sendo uma prova viva daquilo que está ensinando, pois bem a sua frente existem seres humanos que estão sendo moldados por ele.

A relação docente/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e assim os dois crescem e caminham juntos. E é nessa relação madura que o docente deve ensinar que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula. Assim, o aluno irá desenvolver um espírito pesquisador e interessado pelas coisas que existem; ele desenvolverá uma necessidade por aprender, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que o circunda. (FREIRE, 1996, p. 34)

Dessa forma e diante da quantidade de informações e da facilidade de acesso a estas, deve o docente conduzir o aluno de forma que possa o aprendizado ser mútuo e repleto de motivação. O docente deve “traduzir” os conteúdos de forma que o aluno se sinta dentro de uma inesquecível “viagem” e dessa forma possa assegurar a produtividade do ensinamento.

O distanciamento entre docente e aluno deve dar lugar a uma relação de proximidade e cumplicidade. Uma proximidade tal que aluno seja levado a querer aprender. A desejar sempre mais e que o educador se sinta como um elemento de importância fundamental na vida daquele aluno que levará para sempre os ensinamentos adquiridos.

Os docentes devem ser preparados para a arte do ensinar. Não basta ser um bom pesquisador, necessário se faz que seja, também, um bom docente, ou seja, que saiba ensinar e facilitar a construção do conhecimento, ter um bom ou ótimo conhecimento sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. (NÓVOA, 2007)

Existem profissionais extremamente habilitados para militar em suas respectivas áreas e munidos de profundo conhecimento, mas limitados quando o assunto é transmitir seus conhecimentos e trabalhar em

conjunto com o aluno. Muitas vezes o docente possui conhecimento, mas não sabe ensinar e, muitas vezes, não procurar aprender, se aperfeiçoar.

Enfim, o docente deve ser um aliado na construção do indivíduo e não, simplesmente, um transmissor de disciplinas. O docente deve ainda estar apto às contínuas mudanças e à realidade do próprio aluno, auxiliando na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

É possível observar ainda em outras pesquisas como a de Ruiz (2003) que diz que o docente deve assumir o papel de transformador social e, ainda, que é um ser e profissional político, que deve engajar-se política e socialmente a fim de desenvolver um processo de aprendizagem mais rico e realmente emancipador aos seus alunos.

Existem na própria sociedade outras exigências ao docente. O docente não possui somente o papel de educador, de facilitador no processo de ensino e aprendizagem, mas como um administrador das tarefas burocráticas – fazer provas, corrigi-las, passar nota, fazer exames, etc – e também como psicólogo que deve estar sempre em observação dos seus alunos atento a qualquer mudança de comportamento, tratar assuntos com os pais. Existem ainda as exigências de uma formação continuada, em que o docente deve estar constantemente se reciclando, fazendo cursos, se especializando e, muitas vezes, com seu próprio dinheiro, pois muitas instituições não pagam nem se quer parcialmente os cursos realizados pelos docentes. E a remuneração não é condizente com tantas tarefas, tantas exigências, o que desestimula o docente, deteriorando não somente sua prática docente, bem como sua própria saúde.

3. *Docência no ensino superior*

A educação superior vem sendo muito debatida devido a grande importância e valorização do conhecimento e relação deste com o desenvolvimento econômico, político, social das sociedades. Podemos perceber através da nossa pesquisa que as instituições de ensino superior estão em processo de reconstrução e reformulação em seu papel ou função.

Cada vez mais é verificada a necessidade de uma reforma educacional em nosso país, para tornar capaz de promover a inclusão social e o desenvolvimento democrático em nossas instituições, possibilitando aos alunos o acesso e a permanência e aos docentes a possibilidade de pensar a educação superior hoje. A história da educação no Brasil nos revela que a formação do profissional superior e a sua atuação são importantes,

principalmente para a atualidade, em busca de uma educação e docência superior transformadora. (CUNHA, 2000). Um desses questionamentos atuais é o novo rumo da formação docente. Tendo a formação como desafio, revendo sua concepção, objetivos e funções, criando outras formas de desenvolver a formação continuada. (ABRAMOWICZ, 2001, p. 137)

Atualmente o crescimento da profissão docente, é proporcional à valorização pela formação qualificada e conhecimento profissional mais aprofundado, através dos cursos superiores, da titulação exigida para um profissional considerado cada vez mais competente.

Dessa forma, cabe também aos programas de pós-graduação proporcionar um espaço para a discussão e o pensar a formação e a atuação docente, o educador do ensino superior tem crescente interesse pela docência superior, exigências que estabelecem uma necessidade pessoal ou institucional de um profissional que compreenda e conheça a prática pedagógica, contexto e problemas da educação superior.

Os futuros profissionais da educação superior trazem experiências escolares, constituindo em modelos, positivos ou negativos, de atuação docente, sendo parte importante da sua trajetória de vida. Apesar os docentes representem modelos, podemos verificar que é preciso muito mais para poder chegar a uma docência bem qualificada, na educação superior, resultando em um processo de construção e formação constantes.

O profissional da educação superior não pode estar desatento à necessidade de uma educação transformadora, às exigências institucionais ou sociais do momento histórico, devendo procurar, refletir sobre qual é o seu papel e sua função, os limites e possibilidades de uma atuação transformadora.

4. Considerações finais

Conforme visto no estudo o papel que o docente deve desempenhar numa sociedade moderna é complexo, diante das grandes demandas que a sociedade, de cunho capitalista, coloca sobre os profissionais e a todos os indivíduos de uma forma geral.

Exige-se, pela sociedade, desempenho, rendimento, habilidades para múltiplas tarefas, humanização, competição etc.

Ao mesmo momento que ao profissional é exigido que ele seja eficaz e que produza mais, em menos tempo, e com maior qualidade, que

ele seja bem qualificado, exige-se que ele seja humano, que seja um ser social, um ser político, que esteja preparado para modificar sua realidade.

Com o docente, essas demandas são ainda maiores. Ao mesmo tempo em que este deve ser um educador, que hoje é considerado como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem do aluno, ele também é, pelo menos em parte, um pouco psicólogo, pois deve observar as dificuldades dos alunos e da comunidade. O docente deve realizar funções administrativas como confecção de provas, testes, passar notas, participar de reuniões pedagógicas, etc.

O docente deve, ainda, estar sempre atualizado, fazer cursos, se especializar, fazer mestrado, doutorado, etc. Não importando se ele possui recursos financeiros ou não para este fim. E ainda, o docente deve ser criativo em suas aulas sendo que estas devem ser de qualidade, motivadoras, que estimulem os estudantes a querer construir e/ou buscar o conhecimento.

Porém, quando chega a se recompensar o docente por todas essas exigências, pode-se dizer que este é um dos profissionais pior remunerados pelo o que o trabalho exige e pelo tempo despendido para o mesmo, sem falar do desgaste físico e emocional que é imposto ao docente. Com salários baixos, o docente procura mais trabalho para compensar sua renda, o que aumenta seu nível de estresse.

O docente hoje é cobrado por um trabalho que deve ser coletivo, mas que, muitas vezes é possível, por um aprofundamento intelectual e cultural que não tem acesso, diante das condições de trabalho limitadas; e por uma participação institucional não permitida, assim como por uma atuação didático-pedagógica de excelente qualidade.

Estes são desafios que permanecem para a construção das trajetórias docentes, construção esta que acontece individual e coletivamente, em diferentes contextos e condições, com outros seres humanos que estão participando das possíveis mudanças. Permanece a temporalidade do homem, um dia permanecerá apenas sua história, sua trajetória de vida, memórias, marca, influenciando outros homens, provocando e promovendo possíveis mudanças.

São de este olhar que se procurou compor este trabalho, das análises e reflexões de homens concretos, vivos, tecendo dia-a-dia suas histórias, suas trajetórias docentes, conscientes de sua participação no mundo.

Propomo-nos apresentá-lo como contribuição para o aprofundamento das questões quanto ao papel da educação superior, das instituições e do profissional, educador em nível superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001, p. 137-142.

BRASIL. *Lei n o 9.394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e Universidade no Brasil. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Organizado por Eliane Marta T. Lopes; Luciano Mendes e Cyntia G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

GUIMARÃES, Selva. *Ser professor no Brasil: História Oral de Vida*. 02. ed. Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA. António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freiriano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 33, p. 55-70, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

**EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA
DO POEMA "TERRA DE PROMISSÃO", DE EULÁLIO MOTTA**

Pâmella Araujo da Silva Cintra (UEFS)

pamellaraujo18@gmail.com

Patrício Nunes Barreiros (UEFS)

patricio@uefs.br

RESUMO

O poeta baiano Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) deixou uma grande quantidade de poesias inéditas que estão sendo editadas por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA. No acervo do escritor, há esboços de livros que ele pretendia publicar, mas se mantiveram inéditos. Um desses livros foi intitulado pelo escritor como *Luzes do Crepúsculo*. Os textos que integraram esse livro estão preservados em cadernos, folhas avulsas e alguns foram publicados em jornais e antologias com a indicação de que fariam parte do livro *Luzes do Crepúsculo*. O presente artigo tem como objetivo apresentar a edição crítico-genética do poema "Terra de Promissão", que integra o referido livro. O poema dispõe de dois testemunhos (manuscritos), com variantes autorais que permitem observar o texto em movimento. A edição crítico-genética é o modelo editorial mais adequado para esse tipo de documento porque possibilita o estabelecimento do texto, mas também oferece um aparato de variantes e a análise das campanhas de escrita. Portanto, a edição apresentada fundamenta-se na metodologia da crítica textual e da crítica genética.

Palavras-chave: Eulálio Motta. Terra de Promissão. Crítica genética. Edição.

1. Introdução

O estudo realizado é mais um dos trabalhos ligados ao projeto de pesquisa "Edição das Obras Inéditas de Eulálio Motta", coordenado pelo professor Patrício Nunes Barreiros, na UEFS, e à pesquisa desenvolvida pela mestrandia Pâmella Araujo da Silva Cintra, a partir da proposta de edição crítico-genética do livro inédito *Luzes do Crepúsculo*, objeto de estudo da dissertação.

O poema escolhido para a edição integra o livro inédito *Luzes do Crepúsculo*, projeto editorial de poesia esboçado pelo escritor Eulálio Motta num caderno homônimo que contém 23 poemas inéditos escritos entre os anos de 1956 a 1968. O caderno encontra-se preservado no acervo pessoal do escritor. Além do caderno, constam também em seu acervo diversas poesias avulsas com a indicação de que seriam inseridas no referido livro.

Nesse estudo, a realização da edição crítico-genética do poema "Terra de Promissão" seguiu os procedimentos metodológicos da crítica textual e da crítica genética. O poema dispõe de dois testemunhos (manuscritos) com variantes autorais que permitem observar o texto em movimento. Como fundamentação teórica foram utilizados Patrício Nunes Barreiros (2012 e 2015) Maria da Glória Bordini (2001); Rosa Borges (2012); César Nardelli Cambraia (2005); Almuth Grésillon (2007); Louis Hay (2003) e Philippe Willemart (2009).

2. *Eulálio Motta: O Poeta*

Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) é um poeta nascido na pequena vila do Alto Bonito, na cidade de Mundo Novo (BA), manifestou o interesse pela arte da escrita ainda moço. Na infância, viveu tanto no Arraial de Alto Bonito quanto nas fazendas Morro Alto, de propriedade de seus pais, e na fazenda Vaca Parida, de seu avô. As lembranças das paisagens dos lugares da infância, dos acontecimentos e de pessoas mantiveram-se vivas no imaginário do poeta, tornando-se matéria importante de sua poesia.

Aos dezessete anos, em Monte Alegre, hoje Mairi, Eulálio trabalhou numa farmácia, ocasião em que conheceu uma jovem chamada Edy, por quem se apaixonou e mais tarde tornou-se uma espécie de musa inspiradora de grande parte da sua produção poética. Embora existam poucos dados a respeito de Edy e do seu relacionamento com Eulálio Motta, há muitas poesias que tratam dessa relação amorosa que passa pela paixão adolescente e pela decepção amorosa, com final triste. Sobre isso, Franklin Machado chegou a produzir o poema abaixo que retrata a odisseia romântica do poeta de "água doce".

Sei de um poeta de uma cidade pequena,
Isolada pelo sertão que uma vez na sua juventude,
Apenas viu uma mocinha e perdeu-se de amor, literalmente
[...]
E quando ela faleceu colocou luto fechado até em sua alma
Morreu logo depois, de tristeza ou desgosto
Naturalmente na fé de rever a sua Fada-Musa (ou Santa)
No céu
Não era doido, somente um apaixonado
Num mundo de puro romantismo que ele criou sozinho,
Um verdadeiro conto de poesia que contado ninguém acredita.

(MACHADO, *apud* BARREIROS, 2012, p. 42)

No ano de 1926, Eulálio Motta deixou sua cidade para morar em Salvador, com o propósito de dar continuidade aos estudos. Ao ingressar no Ginásio Ipiranga, tornou-se amigo de jovens escritores como Adonias Filho e Jorge Amado.

No século XX, persistiu na Bahia a tradição literária dos séculos anteriores, pautada no romantismo, simbolismo e parnasianismo, pilares da literatura da época. Através da “elite” literária composta por juristas e médicos, a tradição se manteve, uma vez que a escrita de versos obedecendo aos estilos clássicos da antiga academia denotava prestígio social. Com isso, os poetas baianos do século XX adotaram o modelo da estética parnaso-simbolista do século XIX, mesmo quando já se anunciava um novo ideal de arte pelo movimento paulista de 1922 que não alterou a preferência da maioria dos poetas baianos pela poesia parnasiana, nem mesmo entre alguns jovens poetas, como Eulálio Motta.

A mudança de ares e o contato com produções literária, filosófica e política que circulavam na capital ampliaram a formação intelectual do jovem Eulálio Motta que passou a publicar seus textos em revistas e jornais da capital e do interior: jornal *Mundo Novo*, *O Imparcial*, *Caderno da Bahia*, *Diário de Notícias* e *A Tarde*, e revistas *A Luva*, *A Renascença*, *Vanguarda*. (Cf. BARREIROS, 2012, p. 50-55)

De 1926 a 1933, data-se o período da alta safra de sonetos produzidos por Eulálio Motta, regados pelo lirismo romântico e à estética do parnasianismo. A partir do ano de 1933, nota-se na poesia de Eulálio Motta um interesse maior pela temática do sertão e suas tradições, experimentando o verso livre de modo mais contundente.

Durante os sessenta anos de vida dedicados à produção literária, Eulálio Motta escreveu em diferentes estilos literários, estando ou não em consonância com os modismos literários, sustentando um modo próprio de fazer poesia. Nos poemas do livro *Luzes do Crepúsculo*, prevalece o tema do amor não correspondido, expressando um sentimento de desencanto diante da existência. Além dessa temática, destaca-se ação implacável do tempo, as recordações da infância e os festejos populares.

3. O acervo do escritor como locus de pesquisa

A preocupação em preservar a memória literária brasileira através da criação de espaços que abrigassem os manuscritos dos escritores surgiu na década de 1930. No entanto, o aparecimento desses “lugares de

memória”, no Brasil, é tardio, a partir de 1960. O Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) são exemplos de instituições criadas para a preservação da memória literária, que abrigam acervos de escritores de forma sistemática para a produção de conhecimento. A Biblioteca Nacional é outra referência na guarda de documentação literária. Com o passar do tempo, as universidades passaram a ser depositárias dos acervos de escritores reconhecidos, doados pelas famílias.

Ao contrário do que se pensa, um acervo literário não se restringe apenas à possibilidade de pesquisas para os estudos literários, uma vez que os acervos são constituídos não apenas por documentos e artefatos ligados à atividade literária do escritor. Vale lembrar que muitos desses escritores eram intelectuais múltiplos engajados politicamente e que atuavam em outras instâncias.

No século XX, com a valorização da vida de sujeitos comuns, os acervos de indivíduos sem destaque político, social e intelectual passaram a despertar o interesse de historiadores, antropólogos, sociólogos que começaram a valorizar o cotidiano. Esse interesse dos pesquisadores tem contribuído de forma significativa na revisão da história, ao reconstituir eventos que confrontam fatos que privilegiam grupos da classe dominante, abordagem proposta pela nova história (Cf. BARREIROS, 2015, p. 31). Nesse sentido, os acervos de escritores que não estão inscritos no cânone, passaram a despertar o interesse dos pesquisadores.

Os acervos literários podem figurar como *locus* de inúmeras perspectivas de pesquisa à variedade de documentos que abrigam. Sobre isso, Maria da Glória Bordini comenta que:

Um acervo, em literatura, é um local tanto quanto é um conjunto de documentos escritos ou de objetos. Como lugar no espaço, é um endereço que contém a reunião de vestígios deixados por um escritor, mas também pelos outros escritores que com ele se relacionaram e, em última instância, pelos contatos estabelecidos por ele com sua comunidade e sua sociedade. [...]. Como agregado – sempre dinâmico – de documentos, forma uma rede de informações potenciais, com desdobramentos incontáveis, à espera de pesquisa ou simples contato, suplementando a literatura da obra de um escritor com esclarecimentos genéticos, biográficos, geracionais, históricos, filosóficos, enfim, de toda sorte. (BORDINI, 2001, p. 32)

Dentre os tipos de pesquisadores interessados em documentação de fonte primária estão os estudiosos da crítica genética, que enxergam o acervo como laboratório da criação do escritor, pois são constituídos, muitas das vezes, por rascunhos, notas de leitura, esboços de projetos,

testemunhos da obra e outros documentos prototextuais de grande importância para estudar a gênese dos textos.

Segundo Taylane Vieira Santos (2016), a filologia tem possibilitado o encontro do leitor com textos literários esquecidos e renegados à escuridão dos velhos baús dos escritores. Por meio da edição, os textos ressurgem e assumem o *status* de obra quando lidos e em circulação, e isso é o que a pesquisa em acervo de escritores, sejam eles canônicos ou não, tem possibilitado ao promover o estudo e a edição dos textos que se encontram fora do alcance dos leitores.

O acervo do poeta Eulálio Motta é um *locus* de pesquisa que tem subsidiado o trabalho filológico desenvolvido pelo grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Humanidades Digitais (NeiHD), possibilitando a circulação de obras editas e inéditas de um poeta baiano.

O acervo do poeta mundo-novense concentra um grande volume de documentos salvaguardados pelo próprio escritor entre os anos de 1923 e 1988. Além de materiais heterogêneos que vão desde rascunhos e esboços de obras inacabadas a objetos como a máquina de escrever do escritor. Todas as pesquisas realizadas em detrimento desse acervo revitalizam um passado preservado no anonimato, que revelam uma literatura do sertão baiano pouco explorada pela historiografia literária. (Cf. BARREIROS, 2015, p. 33)

O acervo de Eulálio Motta constitui-se de 2.416 documentos que compreendem o período de 1910 a 1988. Parte dessa documentação foi obtida através da doação de familiares e amigos do poeta. A organização do acervo deu-se de acordo com a ordenação estabelecida pelo titular. Abaixo, segue a descrição do espólio do escritor dividido em 9 séries:

- Cadernos: 15 documentos. Sendo 3 cadernos de poesias e 12 diversos;
- Correspondências: 88 documentos divididos em correspondência ativa, passiva e de terceiros;
- Datiloscritos: 39 documentos divididos em datiloscritos do titular e de terceiros;
- Diplomas: 9 documentos;
- Documentos pessoais: 11 documentos divididos como sendo do titular e de terceiros;

- Fotografias: 869 entradas + 1 álbum com 53 fotos identificadas e não identificadas;
- Impressos: 1.284 documentos divididos em livros, folhetos, panfletos e jornais;
- Manuscritos dispersos: 68 documentos;
- Outros: documentos e objetos que não se enquadram nas outras séries, tais como a máquina de escrever e a coleção de cédulas de dinheiro.

4. *Entre a crítica textual e a crítica genética: a edição crítico-genética*

A crítica textual, como ciência que busca o estabelecimento do texto, surgiu no século XIX como disciplina científica após adotar o método lachmaniano criado pelo alemão Karl Lachmann. Tal método instituiu o rigor necessário para o estabelecimento do texto crítico. Segundo César Nardelli Cambraia (2005), a crítica textual tem como objetivo a restituição do texto à sua forma genuína. Nessa época, o filólogo possuía apenas cópias de cópias do manuscrito original ausente, cabendo ao editor a tarefa de reconstituir o texto o mais próximo possível do texto original perdido.

No século XX, o método lachmaniano passou a ser questionado e adaptado à nova realidade instaurada. A busca do editor deixa de ser pelo texto original perdido em detrimento do ânimo autoral ao lidar com textos autorais e a grande quantidade de testemunhos autógrafos. Contudo, a preocupação da crítica textual continuou sendo o estabelecimento do texto sustentado na concepção de que somente um testemunho, o considerado ideal, deveria se tornar conhecido. Os demais testemunhos de um mesmo texto entravam na categoria de variante, como prova documental da veracidade do texto tido como ideal. Sem dúvida, por meio da edição de textos, a crítica textual tem contribuído de forma significativa na recuperação e preservação da memória literária de diferentes épocas ao possibilitar que tais textos possam ser lidos por estudiosos e leitores diversos.

De acordo com Almuth Grésillon (2007), é a partir da tradição editorial alemã de Karl Lachmann, mais especificamente com a concepção da edição crítica criada em 1937 por Friedrich BeiBner que se encontra o interesse pela concepção dinâmica do texto. É a partir desse novo

modelo de edição crítica que se institui o aparato crítico das variantes denominado de aparato sinóptico, onde se confronta cada segmento do texto de base com todas as variantes de gênese presentes no conjunto de testemunhos. Desse modo a “história do texto” é apresentada permitindo pensar a obra em termos de processo. Nesse contexto, o surgimento do fac-símile tornou o manuscrito multiplicável, favorecendo sua exploração por parte dos pesquisadores e facilitando o trabalho do filólogo além de privilegiar o estudo de gênese.

Entende-se, então, que o método editorial alemão já atentara para a importância do manuscrito e na concepção de texto como algo móvel, contrariando o estruturalismo. Assim, a crítica genética foi se alimentando e surgiu na década de 1970, na França, a partir de Louis Hay. Sobre o objeto, o método e a finalidade dessa ciência, Almuth Grésillon (2007) afirma que ao contrário da edição crítica que toma o texto como objeto, essa nova ciência tem como objeto o manuscrito literário, por portar traços que evidenciam a dinâmica do texto; o texto em criação. Seu método consiste em formular hipóteses sobre as operações de escritura e sua finalidade contraria a ideia do fazer literário como consequência de uma inspiração divina. Sobre isso, Philippe Willemart comenta que

[...] deslocando o olhar do pesquisador do produto acabado para o processo [...] Uma das consequências desse deslocamento é a maior inteligibilidade que temos do texto e do ato de criação. O que parecia misterioso e atribuído pela tradição e pelos românticos a uma musa, é mais visível e mais claro; ainda há obscuridades, já que o manuscrito também é feito de um trabalho mental desconhecido, mas percorrendo a correspondência, as margens dos livros lidos, os manuscritos, as edições diversas de uma mesma obra, os esboços das produções artísticas e científicas, percebemos caminhos indicando, por exemplo, que a mente dos escritores segue regras comuns, compartilhadas com os cientistas.

Muitos poetas e escritores se interessaram em uma crítica fundada na literatura em ato, em um estudo que desse conta do processo de fabricação, do *modus operandi* do texto literário. Edgar Allan Poe exemplifica a noção de literatura como construção ao escrever o texto intitulado “A Filosofia da Composição”, no qual o escritor descreve a composição do seu poema “O Corvo” como um labor metódico e analítico. Nas palavras do autor, sua intenção ao escrever esse ensaio foi “[...] demonstrar que nenhuma parte da composição pode ser atribuída ao acaso ou à intuição, e que a obra caminhou passo a passo em direção à solução, com a precisão e a rigorosa lógica de um problema matemático”.

Desse modo, a crítica genética é a ciência que parece atender a esse desejo de escrutinar o ateliê mental do escritor por meio do estudo do manuscrito, em busca de elucidar o processo criativo e a gênese da obra. Esta, em seus primórdios, nasce alimentada pela tradição editorial alemã de Friedrich BeiBner que, ao pensar a obra em termos de processo e introduzir na teoria do texto sua concepção dinâmica, alimenta também o nascimento de um novo tipo de edição: a “edição genética ou crítico-genética”.

Nas edições críticas convencionais, as variantes limitavam-se à função de integrar o aparato crítico do texto servindo apenas para justificar as escolhas do editor, não sendo de interesse para compreender as etapas de sua gênese. Por outro lado, na edição crítico-genética as variantes são valorizadas pelos geneticistas por revelarem as campanhas de escritura do texto em movimento. Sobre a função e a utilidade desse tipo de edição, Louis Hay afirma que

A edição genética não tem somente como função fazer ler ou fazer ver. Ela deve, também, fazer compreender. Qual foi o processo de trabalho do escritor? Como interpretar a função de um caderno, o lugar de um acréscimo, o destino de um rabisco? Daí, a utilidade de um comentário de acompanhamento da gênese [...]. (HAY, 2003, p. 76)

De acordo com Rosa Borges (2012, p. 61), esse tipo de edição “é uma prática editorial que concilia duas metodologias afins no campo da filologia: a crítica textual e a crítica genética”, pois prima pelo estabelecimento do texto crítico, mas seu objetivo centra-se no “processo” de criação do texto. Dessa forma, essa edição permite perceber a construção da identidade autoral do sujeito a partir das suas inconstâncias escriturais nas rasuras, acréscimos e/ou supressões presentes nos manuscritos.

5. A edição

Apresentar-se-á a edição do poema “Terra de Promissão” que dispõe de dois testemunhos manuscritos. O poema trata do desejo de fuga do eu-lírico do mundo, no qual ele considera impossível viver com a mulher amada, como única solução para viver esse amor ele prefere exilar o sentimento dentro de si, alimentando-o na ilha dos Sonhos, pois no inconsciente, solta a fantasia, a Terra de Promissão simbolizada no ser desejado é atingida.

5.1. Tipo de edição

A edição crítico-genética foi o modelo editorial empregado por se tratar de documento politestemunhal em que os manuscritos portam traços que permitem observar o texto em movimento. Esse tipo de edição possibilita o estabelecimento do texto, mas também oferece um aparato de variantes e a análise das campanhas de escrita que evidenciam os caminhos percorridos pelo escritor na construção do texto.

5.1.1. Critérios

- a) Descrição dos testemunhos;
- b) Para cada testemunho é atribuído um código para orientar a estrutura do aparato;
- c) Análise das variantes;
- d) Justifica-se a escolha do texto de base;
- e) O texto crítico é apresentado da seguinte forma:
 - Linhas numeradas de 5 em 5 à margem esquerda;
 - O aparato à margem esquerda corresponde a cada linha do texto, sendo sinalizadas as variantes, em negrito, de cada um dos testemunhos indicados por meio do código previamente estabelecido na descrição dos testemunhos;
 - O aparato apresenta as variantes em ordem cronológica;
- f) Manteve-se o uso de maiúsculas e a pontuação;
- g) Atualização da grafia;
- h) Utilizou-se (/) para indicar “quebra de verso” e (v. i.) para indicar “verso inexistente”;
- i) Foi utilizado o seguinte operador genético para registrar o movimento de escritura do texto: { } segmento riscado, cancelado.

5.1.2. Descrição física dos testemunhos

TPM

Manuscrito do caderno *Luzes do Crepúsculo*, p. 32-33.

Texto em tinta azul, letra legível, o poema não apresenta rasuras. O título está centralizado grafado em letras maiúscula e minúscula. A

numeração da página na margem superior, lado esquerdo, encontra-se de tinta vermelha. A folha de papel está amarelada com partes do texto um pouco manchadas pela tinta da caneta, sem comprometer a leitura.

TPM1

Manuscrito avulso, código catalográfico EH1.851.CL.08.005

Poema em tinta azul, letra legível. Possui apenas uma rasura. Título centralizado em letra minúscula, com numeração da página na margem superior da folha, lado esquerdo, tinta vermelha. Documento em bom estado de conservação.

5.1.3. Seleção do texto de base

Por se tratar de dois manuscritos escritos no mesmo ano, optou-se pela escolha do testemunho sem rasuras que apresenta um texto coerente e bem articulado.

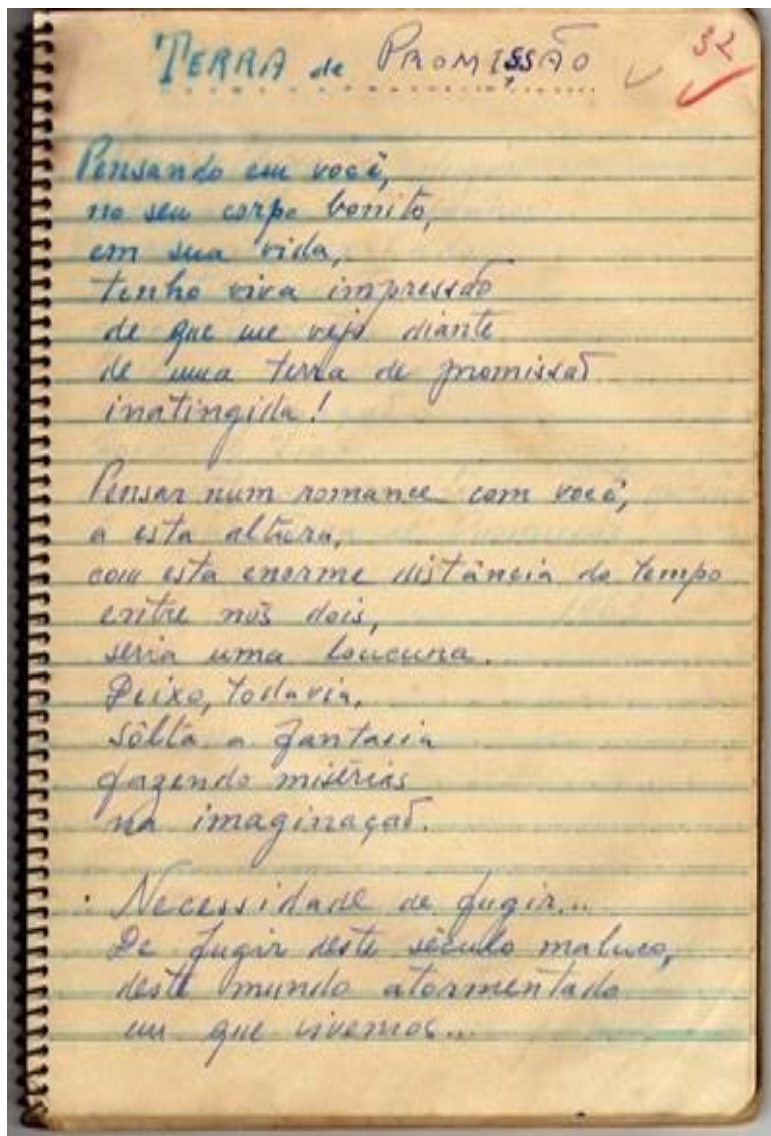


Fig. 1 – Manuscrito do poema "Terra de Promissão".

Fonte: Fac-símile do CLC (f. 32v).

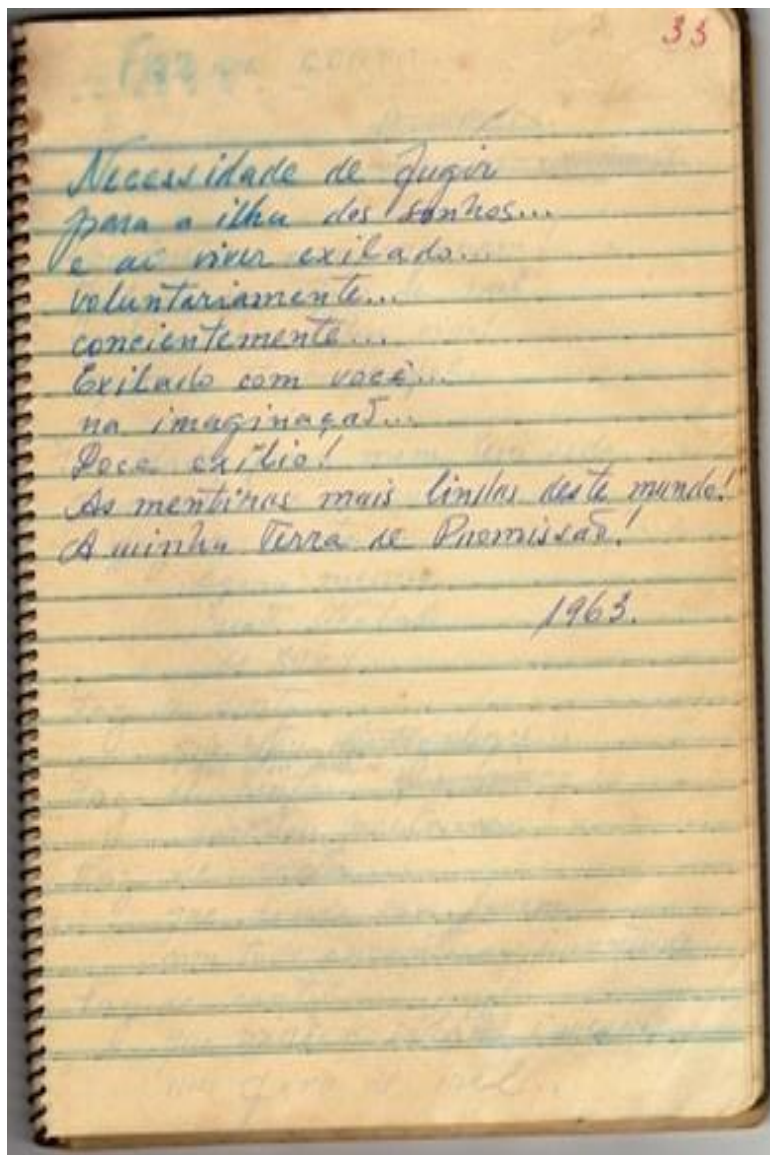


Fig. 2 - Cont. do manuscrito do poema "Terra de Promissão".

Fonte: Fac-símile do CLC (f. 33r).

5.2. Texto crítico com aparato

TPM

	TERRA de PROMISSÃO	TPM1 Terra de permissão,,,
	Pensando em você, no seu corpo bonito, em sua vida,	
5	Tenho viva impressão de que me vejo diante de uma terra de promessa inatingida!	TPM1 de me encontrar diante
	Pensar num romance com você,	TPM1 Pensar em viver um romance / com você
10	a esta altura, com esta enorme distância do tempo entre nós dois, seria uma loucura. Deixo, todavia,	TPM1 (v. i.) TPM1 (v. i.) TPM1 seria loucura,
15	Sôlta a fantasia fazendo misérias na imaginação.	TPM1 {que} a fantasia TPM1 fazer misérias na imaginação!
	Necessidade de fugir... De fugir deste século maluco, deste mundo atormentado em que vivemos...	TPM1 fugir! TPM1 Fugir deste século medíocre TPM1 atormentado! TPM1 (v. i.)
20	Necessidade de fugir para a ilha dos Sonhos... e aí viver exilado...	TPM1 necessidade de partir TPM1 sonhos... TPM1 exilado,
25	voluntariamente... conscientemente... Exilado com você... na imaginação... Doce exílio!	TPM1 voluntariamente, TPM1 conscientemente
30	As mentiras mais lindas deste mundo!	TPM1 As mentiras mais lindas /deste mundo
	A minha Terra de Promissão!	TPM1 terra de promessa! TPM1 [Liota]
	1963.	TPM1 Novembro 963.

5.2.1. *Análise das variantes*

Na análise dos testemunhos foram verificadas variações a partir do título. Constatou-se acréscimos de versos e preferência pelo uso da recitância. Verificou-se que o escritor fez várias alterações na palavra *século*, já que em cada testemunho fez uso de uma palavra diferente. Sobre os versos que não integram o testemunho TPM1, percebeu-se que são importantes para a compreensão do empecilho que o eu-lírico enxerga para a concretude de um romance, pois evidenciam uma possível diferença de idade entre ambas as partes.

No testemunho de base, a grafia da palavra *sonho* com a letra inicial maiúscula difere da grafia do manuscrito TPM1, assim como o seu sentido. No primeiro, a palavra *sonho* significa nome de lugar e não o ato de sonhar presente no segundo. Além disso, foi notada a quebra de versos no testemunho TPM1, e uma outra variação encontrada diz respeito à assinatura do poema, no qual aparece o nome de um dos pseudônimos de Eulálio Motta.

6. *Considerações finais*

A realização da edição do poema "Terra de Promissão" além de mostrar o andamento da pesquisa de mestrado, possibilitou perceber o processo criativo de Eulálio Motta ao se estabelecer o aparato crítico-genético das variantes. Nesse sentido, verificou-se que a escolha do modelo editorial foi adequada para esse tipo de documento por possibilitar o estabelecimento do texto, mas também oferecer um aparato de variantes e a análise das campanhas de escrita.

Nessa edição, as variantes encontradas nos testemunhos do poema foram em parte pouco substanciais quando relacionadas à pontuação. No entanto, o acréscimo de versos e a grafia da palavra *sonho* com letra inicial maiúscula trouxeram outras interpretações para a compreensão do poema. O título também foi outra variação substancial importante por se tratar de uma metáfora constantemente evidenciada no poema do testemunho de base, já que a Terra de Promissão simboliza a mulher pretendida pelo eu-lírico.

O estudo dos manuscritos da poesia de Eulálio Motta mostrou a construção progressiva de uma poesia com contornos autobiográficos que revela aspectos da identidade do poeta. A edição empregada concili-

ou as práticas metodológicas de duas ciências do campo da filologia, a crítica textual e a crítica genética conforme apontou Rosa Borges (2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Patrício Nunes. *Sonetos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2012.

BARREIROS, Patrício Nunes. *O pasquineiro da roça: a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2015.

BORDINI, Maria da Glória. Memória Literária e novas tecnologias. *Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*, Porto Alegre, vol. 7, n. 2, p. 31-5, jun. 2001.

BORGES, Rosa. Edição crítica em perspectiva genética. In: _____. et al. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012, p. 60-105.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Trad.: Oscar Mendes e Milton Amado. 3. ed. São Paulo: Globo, 1999.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Trad.: Cristina de Campos Velho Birck et al. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

HAY, Louis. *A literatura sai dos arquivos*. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo. (Org.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ate-liê, 2003.

SANTOS, Taylane Vieira. Edição do poema "Recordação de Monte Alegre": uma das canções dos caminhos de Eulálio Motta. *A Cor das Letras*, UEFS, Feira de Santana, vol. 17, n. 1, 2016.

WILLEMART, Philippe. *Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

**EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA
DO POEMA "CARNAVAL DE MUNDO NOVO",
DE EULÁLIO MOTTA**

Maria Rosane Vale Noronha Desidério (UEFS)

vale123456r@gmail.com

Patrício Nunes Barreiros (UEFS)

patricio@uefs.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a edição crítico-genética do poema "Carnaval de Mundo Novo" que compõe o *corpus* do projeto em desenvolvimento que se propõe a realizar uma edição crítico-genética e estudo do processo criativo na poesia avulsa do poeta baiano Eulálio de Miranda Motta. O *corpus* ora apresentado está preservado no acervo do escritor e é composto por dois testemunhos que foram burilados pelo autor, mostrando assim, o caminho percorrido por este em seu processo de escrita. A edição toma como base os pressupostos teóricos da crítica textual (SPINA, 1977; BARREIROS, 2012); da crítica genética (GRÉSILLON, 2007; WILLEMART, 2007); dos estudos acerca dos acervos de escritores (BORDINI, 2005; HAY, 2007) e nos critérios de edição elaborados por Patrício Nunes Barreiros (2012 e 2015). A edição da poesia avulsa de Eulálio Motta abre caminhos para que esse rico material esteja disponível a novos estudos. Além de viabilizar que à memória social e literária da Bahia do século XX seja preservada e partilhada com a sociedade presente.

Palavras chaves: Edição crítico-genética. Poesias avulsas. Eulálio Motta.

1. Introdução

O artigo apresenta a edição crítico-genética do poema "Carnaval de Mundo Novo". Este poema faz parte do dossiê das poesias avulsas escritas entre 1940 a 1983, pelo poeta baiano Eulálio de Miranda Motta (1907-1988). Trata-se de um conjunto de poemas manuscritos ou datilografados em folhas soltas e muitos ainda se encontram inéditos. No dossiê dos avulsos, contém textos monotestemunhais e politestemunhais. Os primeiros são manuscritos ou datiloscritos com rasuras e emendas que revelam a gênese dos poemas. No caso dos politestemunhais, há diversos testemunhos que revelam variantes autorais e da tradição impressa. O poema "Carnaval de Mundo Novo" possui dois testemunhos que foram burilados por Eulálio Motta, permitindo rastrear as escolhas feitas pelo autor em sua escrita.

A edição do poema "Carnaval de Mundo Novo" está alicerçada nos pressupostos teóricos da crítica textual (SPINA, 1977; BARREIROS,

2012); da crítica genética (GRÉSILLON, 2007; WILLEMART, 2007); dos estudos acerca dos acervos de escritores (BORDINI, 2005; HAY, 2007) e nos critérios de edição elaborados por Patrício Nunes Barreiros (2012 e 2015). A edição crítico-genética mostrou-se adequada porque permitiu a construção de um aparato de variantes autorais e possibilitou demonstrar o movimento de escrita do texto.

O trabalho de edição da poesia avulsa de Eulálio Motta é relevante por trazer a lume um poeta emblemático de sua região – Mundo Novo, que, através de sua escrita, imprimiu sua opinião e movimentou o cenário cultural e político de sua cidade. Além disso, o trabalho de edição dessa documentação lança luz sobre a literatura do interior do estado que difere da poesia realizada na capital da Bahia do século XX.

Espera-se que a edição deste documento abra caminhos a novos estudos da poesia avulsa de Eulálio Motta, possibilitando compreender mais claramente a estética literária do interior da Bahia e as ideologias circulantes no Brasil de meados do século XX.

2. Eulálio Motta e sua poesia

Eulálio de Miranda Motta é um poeta do município de Mundo Novo, interior do Estado da Bahia. Nascido em 14 de abril de 1907 e falecido em outubro de 1988. Sua vida foi marcada pela escrita que traz as marcas do ambiente em que ele viveu. Destaca-se em sua poesia o cenário rural, principalmente as fazendas Vaca Parida e Morro Alto, lugares onde passou a infância e parte da adolescência; as vilas Alto Bonito e Monte Alegre e a cidade de Mundo Novo com suas belezas. Questões sociais, políticas, religiosas e filosóficas estão presentes na poesia de Eulálio Motta.

O poeta Eulálio Motta iniciou sua escrita poética ainda na adolescência, período em que se mudou da vila de Alto Bonito para Monte Alegre, onde se apaixonou por uma jovem chamada Edy que motivou a escrita de muitos poemas. Esse primeiro amor de Eulálio Motta foi rompido quando ele foi morar em Salvador, com o objetivo de dar continuidade aos estudos. Edy permaneceu em Monte Alegre onde veio a se casar tempos depois. Ao retornar de Salvador o poeta encontra sua amada casada. Desse modo, ele decidiu permanecer solteiro e transforma a sua frustração amorosa na mais presente temática de sua obra poética – a mu-

lher amada. Na maioria das poesias acerca desta temática aparece um misto de frustração, arrependimento e mágoa.

Embora a mulher amada seja o tema mais frequente da poesia de Eulálio Motta, este não foi o único tema abordado por ele na poesia. Motta foi um homem engajado nas questões sociais e políticas de seu município e, por isso, poemas que retratem dos costumes populares, festas e denúncias ou cobranças por melhorias para o seu município também são encontrados com certa frequência. Mesmo os poemas de cunho social e memorialísticos têm um tom saudosista que relembra a infância e um tempo em que existia a felicidade.

A melancolia do eu-lírico geralmente está ligado ao amor frustrado, colocando neste sentimento não concretizado a culpa pelos infortúnios de sua vida. Isso transforma o eu-lírico em um eterno aprisionado ao passado e condenado ao tédio e à desesperança.

Em seu poema *Epitáfio*, o poeta Eulálio Motta deixa transparecer um sentimento profundamente desesperançado e triste diante de uma juventude que passou e não pode ser vivida como ele gostaria:

Uma vida sem vida, minha vida...
Quando eu morrer...
Um epitáfio seria adequado:
“Aqui jaz alguém
Que nasceu condenado
A olhar a vida
Sem poder viver!”

(MOTTA, 2012 [1983], p. 28)

Também figura entre os poemas de Eulálio Motta a temática religiosa. O poeta, após um período de questionamento das religiões, torna-se um católico fervoroso, ao ponto de protagonizar acaloradas discussões e defender publicamente o catolicismo. Eulálio Motta era integralista o que explica a sua defesa da fé católica. Defender o catolicismo seria para ele defender o Brasil e a família e essa defesa, naturalmente, seria acima de tudo, defender o integralismo.

Através de sua escrita Eulálio Motta movimentou o cenário literário e político de sua região. Foi muitas vezes porta voz de ideologias políticas, em particular a defesa do integralismo e da ditadura de 1964. Seus textos cheios de ironias circulavam pelas mãos do povo, seja por meio dos jornais ou através dos panfletos, carregando poemas e outros gêneros textuais que denunciavam, cobravam benefícios para a cidade e, princi-

palmente, movimentava as discussões locais. Segundo palavras do próprio Eulálio Motta “Tenha ou não tenha jeito, precisamos gritar, escrever, publicar, escandalizar!” (MOTTA, 2015 [1966], p. 78)

Segundo Patrício Nunes Barreiros (2015, p. 77), “[...] Eulálio Motta criou um espaço de comunicação com o público e influenciou na política de Mundo Novo, provocando polêmicas que desencadearam em debates memoráveis”. Assim, estudar a obra desse escritor emblemática para sociedade de Mundo Novo do século XX é trazer à tona a memória social e literária daquele tempo. O que nos permitirá compreender mais claramente as ideias que eram fomentadas no interior do estado da Bahia e as particularidades da literatura interiorana que se desenvolveu nesse período.

3. O acervo de escritores

O arquivamento da memória através de objetos guardados em estantes e gavetas é um hábito social. Segundo Reinaldo Marques (2015, p. 193) “os indivíduos arquivam suas vidas como um mandamento social”. E ao arquivar papéis, fotos, documentos pessoais, diários entre outros objetos as pessoas acabam por arquivar a si mesmas. É o que Reinaldo Marques (2015) denominou de arquivamento do eu.

Esse arquivamento não ocorre, naturalmente, sem uma intencionalidade. Ao guardar a memória de si mesmos os sujeitos selecionam o que será mantido em seus acervos e o que será descartado. Pois tudo o que fica guardado nas estantes e gavetas constituem uma imagem de quem o arquivou. Assim, os arquivadores constroem, de certa maneira, uma identidade a ser preservada para a posteridade, já que são responsáveis pelas escolhas que fazem, ao guardar ou descartar seus objetos pessoais.

Se os acervos são reveladores de uma identidade pessoal, guardando uma memória que fatalmente extrapola o individual, os acervos dos escritores então se tornam fundamentais para se compreender a obra de um escritor.

Segundo Maria da Glória Bordini (2005, p. 20):

A complexidade de elementos, funções e decisões participantes do processo de produção e recepção da obra literária nas configurações e refigurações intra e extratextuais que ela apresenta encontra nos acervos documentais que preservam a memória literária sua comprovação objetiva. Nos acervos le-

gados por um escritor estão presentes indícios materiais de toda espécie de elementos que a produtividade literária mobiliza.

O acervo de um escritor guarda não somente sua memória particular, mas também os rastros de sua produção escrita. Sua biblioteca pode revelar as ideias e ideologias que o titular do acervo se filia. Os bilhetes e principalmente as cartas recebidas ou cópias de cartas enviadas a terceiros podem esclarecer aspectos de uma obra que não podem ser revelados nos textos impressos e publicados, tornando pública muitas vezes, as influências de outros na obra de um escritor. O que segundo Marcos Antônio de Moraes (2006, p. 66) aponta para uma instabilidade na própria noção de autoria.

O acervo também pode guardar as muitas campanhas de escrita do autor, ou seja, os rascunhos e esboços das obras. Esses testemunhos dos textos geralmente são silenciados em gavetas, pastas ou armários e por muito tempo não teve a devida atenção dos estudos literários. Porém, nos últimos anos, ao se debruçarem sobre os rascunhos juntamente com os demais documentos e objetos do acervo, os estudiosos observaram que estes funcionam como bússolas para que se compreenda os caminhos percorridos pelo autor em sua escrita. O que clarifica a compreensão do processo de escrita de uma obra.

O acervo do poeta baiano Eulálio Motta também possui uma diversidade de documentos, não apenas seus, mas de terceiros que permitem vislumbrar os bastidores de seu fazer literário. Eulálio Motta arquivou a si mesmo através de fotos, cartas, cadernos, documentos pessoais e objetos outros.

Segundo Patrício Nunes Barreiros (2015, p. 30):

O exame do acervo e da produção intelectual de Eulálio Motta demonstra que o escritor consultava constantemente o material arquivado, utilizando os documentos como fontes para elaboração de novos textos ou para planejar novas publicações. Isso indica que o acervo tinha uma funcionalidade prática, relacionada às suas atividades como escritor, não se tratava apenas de uma coleção de lembranças do passado.

Ao examinar o acervo de Eulálio Motta observa-se inúmeras fotografias do cotidiano da cidade de Mundo Novo, da fazenda, de familiares e do próprio Eulálio Motta. Essas imagens também aparecem em seus poemas, revelando a ligação entre o acervo e a obra literária. Eulálio Motta guardou também os seus rascunhos. Estes estão em cadernos, panfletos ou soltos em papeis avulsos, o que nos permite traçar um caminho para o seu fazer literário.

O hábito de arquivamento do eu do poeta Eulálio Motta legou à posteridade um acervo rico que preservou a memória de Mundo Novo do século XX.

4. A edição crítica e genética

Ao longo dos séculos, a filologia tem se debruçado sobre a materialidade do texto a fim de preservar e garantir que a humanidade tenha acesso aos textos com segurança e confiabilidade. Os primeiros trabalhos com teor filológico foram identificados a partir do século III a. C. na biblioteca de Alexandria. Trata-se do esforço de estudiosos para salvaguardar os textos do poeta grego Homero. Sua obra e a de outros autores da época eram copiadas sem nenhum tipo de critério, de maneira que as cópias estavam cada vez mais distantes do conteúdo original. Segundo Segismundo Spina (1977, p. 61), diante dos problemas relacionados à autenticidade dos textos, eruditos buscaram

[...] restaurar os textos literários antigos, tornados ininteligíveis às gerações da época, sobretudo os poemas épicos de Homero – recuados cinco séculos e conhecidos através de versões discrepantes, lacunosas, desfiguradas por erros e interpolações

O trabalho realizado pelos primeiros filólogos não possuía um método específico. De maneira que, cada filólogo utilizava critérios pessoais em suas edições. Apesar da falta de critérios rigorosos, essa primeira iniciativa foi relevante por estabelecer o nascimento de um ramo do conhecimento que somente no século XIX adquiriu caráter científico.

Essa feição científica veio com a divulgação do trabalho de Karl Lachmann. Ele conferiu a filologia uma metodologia que buscava confrontar das variantes discrepantes de um texto a fim de identificar o manuscrito que mais se aproximava do original perdido. Segismundo Spina (1977, p. 66) afirma que com esse trabalho “Lachmann revelou-se assim um marco decisivo na constituição da crítica textual. E por esta razão este é considerado o fundador da crítica textual moderna, que é um desdobramento da filologia. Pois, segundo Luiz Fagundes Duarte (2012, p. 53) “[...] A crítica textual tradicional existe, de fato desde a Antiguidade Clássica, e a sua história reflete a evolução da relação do filólogo com o texto e, de um modo particular, com o manuscrito”.

Já no século XX, a filologia se depara com um novo contexto. Não mais se faz necessário restaurar o original perdido, já que o filólogo não lida mais com cópias feitas por terceiros de um dado documento. Os

documentos a serem editados agora são autógrafos, ou seja, da própria mão do autor. O acervo se abre ao filólogo que busca apresentar o texto acompanhado de variantes autorais e as modificações apresentadas em sua tradição impressa, conforme o caso. O editor pode identificar, em meio aos vários testemunhos do acervo, aquele que represente a última vontade do autor ou editar todos os testemunhos considerando a história primordial dos textos. Caso o editor opte por apresentar uma edição crítica, escolhe-se um testemunho e se registra no aparato as variantes. O interesse da crítica textual é identificar a última versão do documento a ser editado e os testemunhos servem apenas para identificar as variantes.

Segundo Patrício Nunes Barreiros (2015, p. 157):

Durante o século XX, o método lachmaniano foi questionado e adaptado às novas realidades textuais, ao lidar com textos autorais. Assim, não se busca mais o original perdido, mas a recuperação do “ânimo autoral” diante da pluralidade dos testemunhos autógrafos. Mas ainda o que prevaleceu nessa abordagem foi a busca pelo estabelecimento do texto, limpo das violações, erros e rasuras, ocorridas no curso da história da transmissão do texto.

Porém, mais recentemente, os filólogos voltaram seu olhar para os testemunhos que eram antes vistos apenas como portadores de variantes no processo de estabelecimento do texto base. Estes testemunhos geralmente contém as rasuras, os erros, as desistências do autor e, portanto, seu processo de escritura. A inclusão de todos os testemunhos de uma obra no processo de edição possibilitou visualizar o texto em seu processo de escrita, em sua gênese. Quando a edição crítica descarta essa documentação, uma infinidade de informações fica silenciada no texto base. Inclusive, a compreensão de que o texto não é finito nem tão pouco o ato de escrever é uma ação instantânea. O manuscrito, nesta perspectiva, instaura a ideia de escrita inacabada. Vista até então como um fracasso, mas que nas edições genéticas adquirem novo valor.

Segundo Louis Hay (2009, p. 225):

[...] a crítica genética inverte a perspectiva e faz vacilar um certo número de conceitos críticos entre os mais estabelecidos: os da comunicação estética, da obra, do próprio texto. E por um movimento inverso, ela dá relevo a noções que não existiam senão como ausência, no estudo dos fatos literários.

A noção de inacabado é um claro exemplo disso, ela só é admitida nas pesquisas sobre o texto como a marca de um fracasso ou, no melhor dos casos, como um acidente que impediu a realização de uma obra – isto é, de um objeto legítimo da crítica. E até estes últimos anos, só os escritores falavam (de algum modo, entre eles) do inacabamento como de uma realidade inerente ao ato de escrever.

A rasura se transforma em uma fresta por onde o crítico pode enxergar as escolhas feitas pelo escritor em seu processo de escrita. Para Almuth Grésillon (2007, p. 97) “a rasura é simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos”. E o filólogo se debruça sobre esses vestígios a fim de descobrir o que o texto final cimentou.

O acervo do escritor assim ganha fundamental importância na edição genética. Pois é no acervo que os prototextos estão guardados, além do documento a ser editado e seus testemunhos. O acervo guarda em seu material paratextual uma infinidade de informações que podem ajudar o filólogo a empreender sua edição e compreender o documento e o processo de sua feitura.

Ao se referir ao material paratextual do acervo e sua importância para o estudo da obra do autor Eliane Vasconcellos (2010, p. 21) diz que “[...] Este material possibilita restaurar o processo de criação, ou ajuda a proceder ao preparo de edições fidedignas, críticas ou genéticas”. O que, segundo a autora desmistifica a ideia da produção textual como um trabalho de inspiração. Na verdade, a escrita é um processo e os rascunhos nos revelam as etapas desse processo.

A percepção do acervo como um laboratório cheio de pistas a serem decifradas é de grande importância para os estudos literários. A leitura da obra através da documentação paratextual que a rodeia torna-se muito mais completa e esclarecedora.

5. A edição do poema "*Carnaval de Mundo Novo*"

O poema "Carnaval de Mundo Novo" retrata uma festividade bastante popular no Brasil e também na cidade de Mundo Novo – o carnaval. Eulálio Motta neste poema exalta essa festa como uma tradição popular que envolve pessoas de todas as idades. Estas têm como único objetivo divertirem-se em um momento de lazer e explosão de alegria pacífica. Este poema guarda em si a memória da cidade e, portanto, trata-se de um documento com muitas significações, pois dá visibilidade à memória social de uma Mundo Novo da segunda metade do século XX, com sua cultura popular e sua memória. Nesse sentido, a edição deste documento possibilita que a sociedade atual tenha acesso não somente ao poema em si, mas também a essa memória que estava até o momento guardada no acervo do escritor.

5.1. Tipo de edição

O documento a ser editado possui dois testemunhos, por isso faz-se necessário uma edição crítica a partir de um testemunho elevado à condição de texto de base. Isso será possível por meio dos pressupostos estabelecidos pela crítica textual. Foi identificado, contudo, que o autor burilou o seu texto, deixando assim, pistas de seu processo criativo. Assim, essa edição busca, além de estabelecer o texto base, compreender os caminhos percorridos pelo poeta em seu processo de escrita. Para tanto, lança-se mão de uma edição crítico genética, pois esta nos permite tanto estabelecer o texto base como rastrear o processo de escrita do autor.

Para empreender esta edição foram selecionados os procedimentos a seguir:

- a) Descrição dos testemunhos;
- b) Atribuição de um código para cada Testemunho, a fim de nortear a estrutura do aparato, permitindo que o leitor tenha mais clareza na leitura da edição;
- c) Justificar a escolha do texto base;
- d) Analisar as variantes;
- e) A apresentação do texto crítico procederá da seguinte maneira:
 - (i) As linhas são numeradas de 5 em 5 à margem esquerda;
 - (ii) O aparato à margem esquerda corresponde a cada linha do texto, sendo sinalizadas as variantes, em negrito, de cada um dos testemunhos indicados por meio do código previamente estabelecido na descrição dos testemunhos” (SANTOS, 2016, p. 82);
 - (iii) Foi sinalizada a correção ortográfica no aparato.
 - (iv) Foram utilizados no texto os operadores genéticos a seguir para sinalizar o processo de escrita do documento: {} – seguimento riscado, cancelado; {†} / \ segmento ilegível substituído por outro legível na relação {ilegível} /legível\;

5.1.1. Descrição física dos testemunhos

Há dois testemunhos do poema "Carnaval de Mundo Novo". Portanto, cada testemunho descrito será identificado com um código.

CMN 1

A folha mede 218mm de largura por 328mm de altura. A mancha escrita corresponde a 35 linhas. O poema é composto por sete estrofes, sendo que a penúltima foi cancelada. A última estrofe encontra-se no verso do documento. O poema possui rasura e cancelamento da última estrofe. A cor da tinta de escrita do documento é azul. O documento está conservado, embora a estrutura do papel esteja com aspecto amarronzado e com algumas pequenas manchas pretas nas margens direita e esquerda. Trata-se de um manuscrito.

CMN2

A folha mede 212mm de largura por 328mm de altura. A mancha escrita corresponde a 28 linhas. O poema é composto por seis estrofes. Não há rasuras, acréscimos ou correção do autor. A tinta de escrita do documento é azul. Há também um risco na cor vermelha na margem direita do papel. O documento está conservado, embora o papel esteja com aspecto amarronzado. Trata-se de um manuscrito.

5.1.2. Seleção do texto de base

Os dois documentos foram escritos no mesmo dia – 24/02/79. De maneira que, a escolha do texto base não teve como critério a datação. Observou-se, contudo, que o documento CMN2 aparece sem rasuras ou cancelamentos. E os termos cancelados no CMN1 já não se verificam mais no CMN2. O que nos permite compreender que o CMN2 corresponde ao texto base, à última vez em que o autor voltou ao seu texto. E, portanto, este foi selecionado como o texto base desta edição crítico-genética.

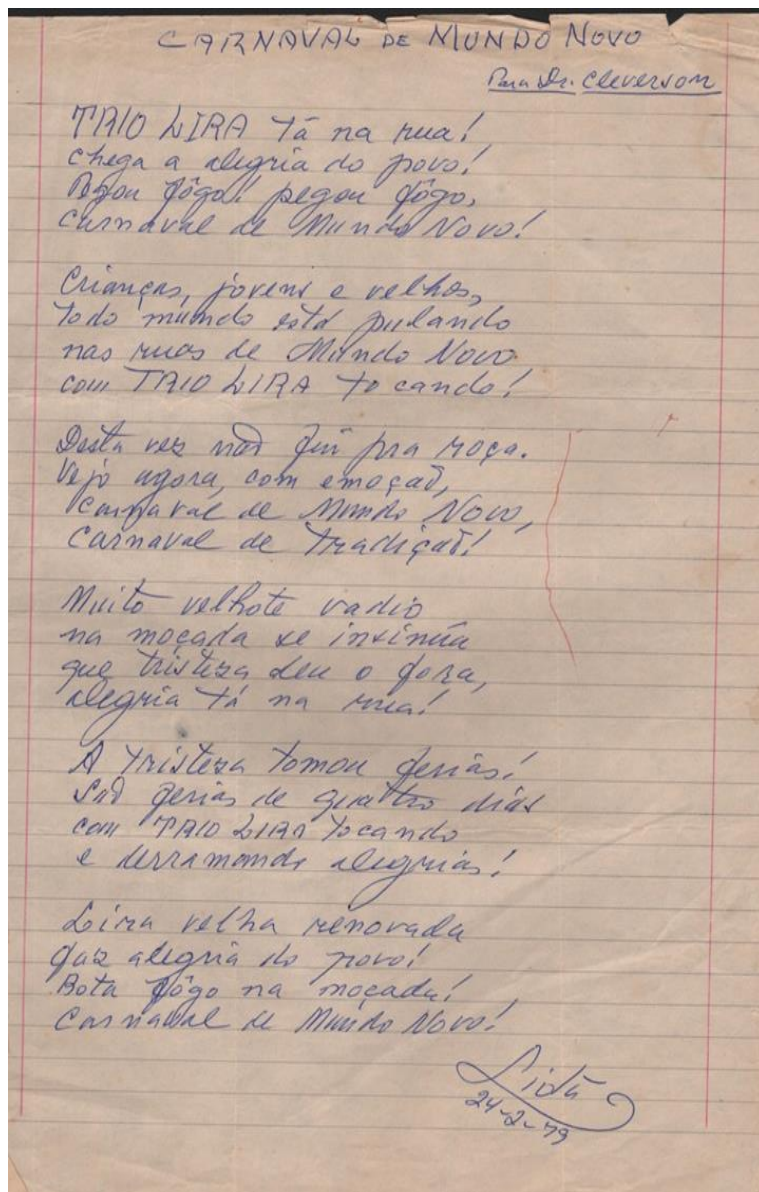


Fig. 1- Manuscrito do poema "Carnaval de Mundo Novo" (CMN2)

Texto crítico com o aparato

CARNAVAL DE MUNDO NOVO

CMN1 - **CARNAVAL DE MUNDO NOVO**

Para Dr. Cleverson

CMN2 - **CARNAVAL DE MUNDO NOVO**

TRIO LIRA tá na rua! chega a alegria do povo! 5 Pegou fogo! pegou fogo, carnaval de Mundo Novo! Crianças, jovens e velhos, todo mundo está pulando nas ruas de Mundo Novo” com TRIO LIRA tocando! 10 Desta vez não fui pra roça. Vejo agora com emoção, carnaval de Mundo Novo, Carnaval de tradição! Muito velhote vadio 15 na moçada se insinua que tristeza deu o fora alegria tá na rua! A tristeza tomou férias! São férias de quatro dias 20 com TRIO LIRA tocando! e derramando alegrias! Lira velha renovada faz alegria do povo! Bota fogo na moçada! 25 Carnaval de Mundo Novo! [Liota] 24-2-79	CMN1 – fôgo, / fôgo, CMNN2 - fôgo! / fôgo CMN1 - jovens, { } e velhos, CMN2 - jovens e velhos, CMN1 – Mundo Novo CMN2 – Mundo Novo” CMN1- carnaval CMN2- Carnaval CMN1 CMN2 insinúa CMN1 Trio Lira CMN2 TRIO LIRA CMN1 {O carnaval é de todos! O carnaval é do povo! Pegou fôgo, pegou fogo carnaval de Mundo Novo!} [Liota] 24-2-979 VIRE CMN1 {†} / fez \ CMN2 faz CMN1 fogo CMN2 fôgo CMN1 24-2-979 CMN2 24-2-79

5.1.3. *Análise das variantes*

A edição dos testemunhos evidenciou mudanças relativas a variações de maiúsculas e minúsculas de algumas palavras, variação de acentuação, mudança de tempo verbal, o título do testemunho CMN1 sublinhado o que não ocorre no testemunho CMN2. Mas a mudança mais significativa entre os dois testemunhos é o cancelamento para reescrita da penúltima estrofe do testemunho CMN1. Observa-se que o autor após a escrita da penúltima estrofe do testemunho CMN1 data o documento e após esta datação o autor escreve outra estrofe e volta a datar o texto. Estas duas estrofes do testemunho CMN1 possuem sentido equivalente. O que nos permite inferir que a penúltima estrofe não foi totalmente cancelada, mas sim reescrita. Por isso, o autor data novamente o texto ao acrescentar a última estrofe. E ambas estas datas são do mesmo dia. O que reforça a hipótese de que o que de fato houve foi uma reescrita da estrofe que aparece como cancelada no testemunho CMN1. No documento CMN2 o que aparece, portanto é essa reescrita.

O testemunho CMN1 figura como um rascunho deste documento. A sua análise em comparação com o testemunho CMN2 nos permite enxergar as movimentações escriturais de Eulálio Motta na escrita do poema ora editado. Se o testemunho CMN1 fosse descartado não se tomaria conhecimento desta estrofe cancelada nem tão pouco das demais variações encontradas nesta edição.

6. *Considerações finais*

O trabalho filológico de edição do poema "Carnaval de Mundo Novo" foi de fundamental importância para que este pudesse vir a público. E assim, o documento ser retirado do silêncio do acervo a fim de que se torne coletivo, partilhado pelos mais variados públicos o que abre caminho para que seja posteriormente estudado no âmbito da linguística, da literatura e até mesmo em outras abordagens filológicas.

O poema "Carnaval de Mundo Novo" representa um recorte da memória pessoal do poeta Eulálio Motta e também social, já que traz elementos do ambiente sociocultural de seu tempo. Assim, sua edição é também um mecanismo de preservação da memória coletiva. Essa memória que, por vezes, tem como único mecanismo de preservação a materialidade de um texto escrito.

O estudo no acervo do poeta permitiu encontrar os testemunhos do documento ora editado e ao se debruçar sobre estes, a fim de empreender sua edição, pode-se rastrear os passos do autor em busca de um texto que expressasse com agudeza e precisão aquilo que o autor queria dizer e eternizar através da palavra escrita. Além disso, estudar esse processo de escrita possibilita compreender o caráter aberto do texto. Este não pode ser encarado como pronto e definitivo, esquecendo-se dos rascunhos, dos demais testemunhos, pois a escrita não se faz em um momento. Ela requer tempo e não está isenta de hesitações e desistências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Patrício Nunes. *O pasquineiro da Roça: a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2015.

BORDINI, Maria da Glória. Acervos de escritores e o descentramento da história da literatura. *O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira*, vol. 11, p. 15-23, dez. 2005. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_e_a_roda/article/view/3174/3120>. Acesso em: 21-07-2017.

DUARTE, Luiz Fagundes. Entre Penélope e Euriclea. In: TELLES, Célia Marques; BORGES, Rosa. *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

HAY, Louis. *A literatura dos escritores: questões de crítica genética*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MARQUES, Reinaldo. *Arquivos literários: teorias, histórias, desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

MORAIS, Marcos Antônio de. *Mário de Andrade: epistolografia e processo de criação*. *Manuscrita*, n. 14, p. 65-70. 2006. Disponível em:

<<http://revistas.fflch.usp.br/manuscrita/article/view/1017/926>>. Acesso em: 21-07-2017.

VASCONCELLOS, Eliane. Manuscritos literários e pesquisa. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. vol. 45, n. 4, p. 20-24, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/8548/6062>>. Acesso em: 21-07-2017.

SANTOS, Taylane Vieira dos; BARREIROS, Patrício Nunes. Edição do poema "Recordação de Monte Alegre": uma das canções dos caminhos de Eulálio Motta. *A Cor das Letras*, Feira de Santana, vol. 17, n. 1, p. 77-89, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/1446/pdf>>

Acesso em: 21-07-2017.

SPINA, Segismundo. *Introdução a edótica*. São Paulo: Cultrix, 1977.

**EDIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO
DE DOIS DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII
DA CAPITANIA DA BAHIA**

Maria Ionaia de Jesus Souza (UNEB)

ionaiasouza@yahoo.com.br

RESUMO

Esta comunicação faz parte de um projeto maior, relacionado à temática indígena da Capitania da Bahia do século XVIII, cujo objetivo é fazer a edição diplomática de 56 manuscritos pertencentes ao Arquivo Histórico Ultramarino. O *corpus* de análise para este trabalho é constituído por documentos que fazem parte do acervo desse Arquivo. Existe hoje catalogado um volume considerável sobre a Capitania da Bahia no Arquivo Histórico Ultramarino. Uma avaliação inicial sobre essa documentação comprova a existência de muitos documentos relacionados à temática indígena no século XVIII. Os manuscritos desse arquivo revelaram, inicialmente, uma profusa variação gráfica que parece dificultar o acesso por pessoas com pouco ou nenhum treino em leituras de textos antigos. Como se sabe, ainda se está por reconstituir a sócio-história da Bahia, sobretudo questões relacionadas à temática indígena. A partir do levantamento para estudos que possam auxiliar nessa reconstrução, foram encontradas referências no Arquivo Histórico Ultramarino sobre repartições de terras e guerras envolvendo os índios da referida capitania. Para o presente estudo, escolheu-se dois desses documentos para edição diplomática e caracterização paleográfica. Considerando a importância desse período para a história do Brasil, estes manuscritos denunciam as dificuldades que os índios, "os verdadeiros donos das terras", enfrentavam durante o período colonial, evidenciando que eles tinham uma vida muito sofrida. O presente trabalho apresenta a edição diplomática desses documentos, a fim de facilitar a sua leitura, uma vez que a escrita revela mistérios importantes para a história da humanidade. Pela idiossincrasia metodológica, acredita-se que a edição diplomática é a que atende melhor e de modo eficaz, à reconstrução fidedigna desse passado linguístico e contribuirá, certamente, como elemento esclarecedor, para auxiliar os estudos nas mais diversas áreas do conhecimento humano.

Palavras-chave:

Filologia. Paleografia. Manuscrito. Edição diplomática. Capitania da Bahia.

1. Considerações iniciais

Aprofundar-se no estudo de uma língua pressupõe estudar os fatos históricos e os acontecimentos que motivaram a sua origem e que estão, direta ou indiretamente, relacionados. A sua natureza está associada ao espaço, ao tempo, à variação, à mudança, indubitavelmente.

A língua portuguesa tem sido objeto de investigação constante, sobretudo por ter-se tornado língua de expansão de que emergiram diver-

sas variedades nacionais na contemporaneidade, e, diversos outros rebentos linguísticos na história de transplantação, sendo hoje conhecidos vários crioulos ao redor do mundo que tiveram por base de formação o léxico do português.

Dentre as diferentes variedades originadas na história, o português brasileiro é uma das mais expressivas manifestações, no que concerne ao número de utentes na contemporaneidade.

Não obstante sua importância linguística, o português brasileiro ainda é visto por alguns tantos estudiosos a exemplo de Mário Barreto (1980, p. 357), como “diferente e errada, mal falada, em relação à falada em Portugal, e alguns fatos dessa imperfeição se devem ao contato, aqui havido, com os idiomas africanos e indígenas”. É claro que esse tipo de visão preconceituosa tem dado lugar a trabalhos sérios que consideram o português brasileiro lídimo herdeiro de sua história, isto é, fruto dos contatos sociais e linguísticos a que se submeteu.

É preciso recuperar a dimensão desse contato, nomeadamente a importância da população indígena, sobretudo no período de transição entre a chamada língua geral e a expansão do português a partir de meados do século XVIII.

O português do Brasil, na condição de língua transplantada, apresenta uma trajetória evolutiva própria, marcada por influências múltiplas e complexas. Diversificados, portanto, são os métodos para sua abordagem, destacando-se o etnolinguístico, o linguístico, o sociocultural e o sócio-histórico com seus condicionamentos geoeconômicos. Essa multiplicidade de pontos de vista converge para a constatação da unidade na diversidade e da diversidade na unidade como características marcantes do português do Brasil.

Diante do exposto, e sabendo-se que muito da cultura do povo brasileiro foi herdada do índio, faz-se necessário compreender e preservar as diferentes expressões dentro do contexto onde se originam, sobretudo, desvendar as relações que se estabeleceram entre o português e as línguas indígenas.

O *corpus* escolhido para esta pesquisa faz parte do Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), de Lisboa, que comporta documentação calculada em mais de 500.000 documentos, toda microfilmada, em que se encontra cerca de 80% dos documentos coloniais brasileiros (BERTOLETTI, 2002). Faz parte desse arquivo o PROJETO RESGATE BARÃO DO

RIO BRANCO, do gabinete do Ministro da Cultura, sob a Coordenação Geral do Embaixador Wladimir Murtinho e a Coordenação Técnica da Dra. Esther Caldas Bertoletti. O projeto supracitado visa disponibilizar aos pesquisadores em geral os documentos manuscritos existentes nos arquivos europeus e norte-americanos. A documentação encontra-se disponível no Brasil através da microfilmagem sistêmica e transposto em CD-ROMs. Também estão disponíveis os verbetes-resumos de cada um dos documentos e dos códices, publicados em catálogos e distribuídos em diversas instituições.

Como diz Esther Caldas Bertoletti (2008), podem se encontrar em arquivos a

[...] vivência do homem em sociedade, as suas lutas pela liberdade, os seus sonhos de paz [...] o testemunho de sua existência [...] os referenciais das vivências que nos ajudarão a melhor viver o presente, a participar com maior intensidade para a compreensão entre os homens [...] a resposta a todas as nossas inquietações, respostas às nossas dúvidas, pistas para novos caminhos.

Relativamente aos arquivos históricos, a autora ressalta a sua importância afirmando que há

[...] nas caixas, nos maços, nos códices um pouco de tudo: modos de governar, de educar, de viver, enfim... aqui e alhures... informações que ultrapassam e muito o interesse dos pesquisadores/historiadores. São de interesse de todos: políticos e pessoas comuns.

Diante de tanta riqueza do Arquivo Histórico Ultramarino, há que se destacar a suma importância deste para o pesquisador de Linguística Histórica, uma vez que a documentação escrita revela características linguísticas vigente no momento em que o texto foi escrito.

Em relação à edição de textos, embora cada autor adote uma posição quanto à eleição de critérios, a depender do objetivo que se tenha, não se pode esquecer que quando se tenta recuperar um maior número de informações sobre o período em foco, uma transcrição deve procurar preservar as características que a língua representa no momento em que o texto foi escrito, tanto no que concerne a aspectos fonéticos, como morfológicos e até mesmo sintáticos ou discursivos. Uma pequena diferença de leitura do valor grafemático-fonético das letras poderia alterar substancialmente a história da língua.

Tendo como respaldo a importância de manuscritos antigos para a história de uma sociedade, ao se fazer uma primeira transcrição é fundamental optar-se por interferir minimamente nas características originais do texto, uma vez que o texto escrito permitirá ao leitor uma imagem da

competência linguística do autor da escrita, possibilitando o estudo da língua do texto em vários níveis.

Desse modo, o método filológico aqui proposto buscará conservar integralmente os dados patentes na documentação selecionada, a partir da definição e aplicação de critérios.

Nesse sentido, a edição diplomática parece ser a mais aconselhável uma vez que os seus critérios direcionam para uma mínima intervenção no processo de transcrição de um texto manuscrito.

É importante ressaltar que, mesmo com as pequenas alterações que a caracterizam, a edição diplomática já implica em certa interpretação do texto nos seus aspectos paleográficos, até pelo fato de que o texto, antes manuscrito, muda de suporte. Há, entretanto, uma eterna discussão sobre os tipos de edição possíveis e de quais critérios devem estes comportar.

Para Serafim da Silva Neto (1988, p. 259), qualquer via que leve à interpretação dos fatos de uma língua é aceitável, afirmando que,

Desta ou daquela maneira, num ou noutro campo, o que importa é trabalhar. O que importa é trabalhar pela dignidade de nossa ciência e firmar-lhe a posição no grupo das ciências do homem. É coisa evidente que devemos conjugar os métodos, fazendo-os convergir para o esclarecimento dos problemas. Há que lançar mão de todos os recursos, para poder interpretar os fatos da língua. Todos os meios são bons, desde que concorram para a reconstituição de um fenômeno linguístico – fenômeno de natureza muito complexa, que tem as suas raízes no cérebro dos falantes e está intimamente entrelaçado com a *objetologia* e com a vida social.

É claro que nem “todos os meios são bons”, mas se deve sempre procurar os melhores dentro do que seja possível.

Muitos filólogos não chegam sequer a uma definição pacífica do que seja uma edição diplomática. Leodegário Amarante de Azevedo Filho (1987, p. 30), por exemplo, afirma que a “[...] edição diplomática é aquela que, por meios tipográficos, reproduz exatamente a lição de um manuscrito”. E mais, continua o referido autor, [...] “numa edição realmente diplomática não deve haver a correção de nenhum erro, nem mesmo a introdução de sinais de pontuação ou qualquer adaptação ortográfica”. *Mutatis mutandis* onde o autor se refere a meios tipográficos compreende-se por meio de digital.

Já para César Nardelli Cambraia (2005, p. 93), na “edição *diplomática* tem-se a primeira forma de mediação efetivamente feita pelo crí-

tico textual, sendo esta, porém, bastante limitada: trata-se, portanto, de um *grau baixo de mediação*”. Diz o mesmo autor que uma edição diplomática não deve comportar o desdobramento de abreviaturas, entretanto, autores como Clarinda de Azevedo Maia e Américo Venâncio Lopes Machado Filho julgam que embora a interferência de transcrição seja mínima, as abreviaturas devem ser desenvolvidas, sob pena de uma edição diplomática ser confundida com uma paleográfica.

O recorte proposto para esta pesquisa é de dois documentos manuscritos, editados diplomaticamente, com vistas a servir de material de análise por linguistas, historiadores e interessados pelo tema em geral. Então, o trabalho que se propõe aqui apresentar pode ser resumido nos seguintes objetivos:

- ✓ Editar diplomaticamente dois manuscritos do século XVIII, pertencentes ao Arquivo Histórico Ultramarino e relacionados à temática indígena da Capitania da Bahia;
- ✓ Evidenciar nos manuscritos questões que possam se referir à construção sócio-histórica do índio no cenário brasileiro;
- ✓ Contribuir, como elemento esclarecedor, com os estudos em diversas áreas do conhecimento humano.

Espera-se que este estudo forneça contribuições para conectar passado e presente, sobretudo em relação à base histórica da multiface do português brasileiro, já que o tratamento filológico dará conta da circulação e notícia das informações presentes nos manuscritos.

Os dois documentos manuscritos são apresentados no catálogo disponibilizado pelo Projeto Resgate da seguinte forma:

a) 1712, Maio, 4, Bahia

CARTA do governador-geral do Brasil Pedro de Vasconcelos ao rei [D. João V] em resposta a carta régia que ordena a delimitação da quantidade de terra doada aos aldeamentos de índios.

AHU-Baía, cx. 7, doc.7

AHU_ACL_CU_005, Cx. 7, D. 608.

b) **1722, Julho, 29, Bahia**

CARTA do [vice-rei e governador-geral do Brasil] Vasco Fernandes César de Menezes ao rei [D. João V] sobre as diligências que mandou efetuar contra os índios do sertão pelo capitão-mor Antônio Veloso.

AHU-Baía, cx. 12, doc. 98

AHU_ACL_CU_005, Cx. 15, D. 1313

Para a edição dos documentos, foram adotados os seguintes critérios:

- ✓ As grafias originais de consoantes e vogais foram mantidas, independentemente de seu valor fonético, inclusive as duplicadas;
- ✓ Foram também conservadas as palavras que se apresentam unidas no original e hoje se grafam separadas e vice-versa;
- ✓ As letras maiúsculas e minúsculas não foram alteradas, sendo representadas igualmente como ocorrem no texto original; se apresentando um tamanho superior de corpo maior do que o padrão das minúsculas, mesmo as que aparecem no interior do sintagma, também foram interpretadas como maiúsculas;
- ✓ Os diacríticos foram mantidos, embora, em alguns casos, seus usos sejam distintos do sistema atual;
- ✓ As abreviaturas foram desenvolvidas e seus desdobramentos são apontados em itálico;
- ✓ Transcrever os vocativos conforme sua apresentação no manuscrito, se direita, esquerda ou centralizado, ressaltando-se que não haverá numeração da linha;
- ✓ A numeração do fôlio é indicada na parte superior da página, à margem direita, indicando se reto ou verso, em itálico, fazendo a chamada com asterisco (*f.1r, *f.1v);
- ✓ Todas as linhas, exceto as dos vocativos e das assinaturas, foram indicadas. Essa indicação foi reproduzida com números arábicos, entre colchetes e precedidos da letra “l” seguida de ponto [l.4], anterior ao vocábulo inicial de cada linha;

- ✓ Os caracteres indefinidos, mas sendo possível inferir uma leitura, foram assinalados pelos sinais < >;
- ✓ As rasuras ilegíveis foram assinaladas entre colchetes e de reticências [...], sem precisar sua dimensão na mancha do texto;
- ✓ As assinaturas não foram todas transcritas nesta pesquisa por causa da imprecisão a que se poderia chegar. Não obstante, é um trabalho a ser realizado futuramente. Quando não há a possibilidade de reconhecimento da assinatura, a representação foi feita por duas chaves {{ }}, quando transcrita, é apresentada em negrito;
- ✓ Só foi editado o texto principal. As inscrições inábeis, na perspectiva do termo cunhado por Rita Marquilhas (1998), foram reservadas para uma posterior análise.

Embora não se possa precisar com exatidão todas as características paleográficas dos documentos editados, uma vez que não se tem, ainda, o texto original, todas as características paleográficas possíveis foram ressaltadas. Quando não há a possibilidade de análise, esclarece-se por meio de nota ou no próprio texto.

Após a identificação dos aspectos paleográficos identificáveis foi feito um resumo do teor narrativo presente em cada documento.

A seguir, apresenta-se a microfilmagem de cada documento, seguida pela edição diplomática, teor narrativo e aspectos paleográficos identificáveis, respectivamente:

Edição

[*f.1r,]

[c1]

[l.1] Esta carta de Vossa Magestade fica Registada nas [l.2] partes aque toca; e farei inviolavelmente [l.3] obseruar, o que Vossa Magestade por ella ordena. A Real PeSsoa de Vossa Magestade. *garde* NoSso Senhor, como Seus VaSsallos hauemos Mister. *Bahia* eMayo 4 de 1712.

[*f.1]

Senhor

[c2]

[l.1] DomLourenço de Amada Amigo. EV El Rey [l.2] vos envio muito Saudar. Sou informado que os [l.3] Menistros a quem comety a dilligencia dos tombos [l.4] das terras dos Certoens desse Estado e'da repartição [l.5] das que Se deuem dar a cada Aldeya deIndioz, [l.6] e'aos vigarios das Igrejas para os seus paSaes, exce, [l.7] deraõ na taxa das terras para os peSoaes das Igrejas, [l.8] afórma de órdem que para esta delligencia tivé= [l.9] raõ, dandolhe mais terra da que lhes he permitida, [l.10] Repadriando aos moradores circunvezinhos, em [l.11] lhos tirar muita parte dos que Lograõ, e'nos me= [l.12] lhores Citios, para as darem aos Parochos, que com [l.13] a tal extençam, Se fazem senhores de muita fa= [l.14] zenda, e'creações, e'com ellas taõ poderozos, que os [l.15] pôbres senão atrevem aqueixar do Prejuizo *que* [l.16] Recebem; Epor lhos evitar este dano, e'Remediar [l.17] o Erro, que na ditta taxa SeConSidera. Me pare= [l.18] ceo ordenarvos, não consintaes que aos vigarios das [l.19] Igrejas Parochias, e'Missionarios dos Indios aldeas= [l.20] dos nos certoens deSsa Capitania, se dé para peSoaes [l.21] das taes Igrejas, mais terra que aque baste para [l.22] pasto de tres ou quatro cavallos, e'de outras tantas [l.23] vacas, que he o que sóbra para hum clerigo,e'esta [l.24] ordem fareis Registrar nos Livros daCamara, e'nos [l.25] daSecretaria deSse gouerno, e'nas mais partes a [l.26] honde tocar, que he omesmo que Se ordena ato- [l.27] dos os governadores das mais capitanyas deSse [l.28] Estâdo. Escrita em Lisboa a 12 de Nouembro [l.29] de 1720 .S. REY.S. P. Miguel Carlos .S. Para o [l.30] gouernador geral do Estado do Brazil .S.

2. Aspectos paleográficos identificáveis

O documento amanuense, isto é, feito a mão, é um texto em que se observa não se tratar de uma mão inábil, na perspectiva do termo cunhado por Rita Marquilhas (1998). A escrita apresenta uma homogeneidade em seu tamanho, com regularidade no traçado das letras e leve inclinação para a direita, sem borrões e sem rasuras.

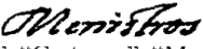
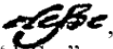
O documento é do tipo anopistógrafo, escrito apenas no reto do fólio. Está organizado em duas colunas. A primeira é composta por 6 linhas e a segunda por 30 linhas. O vocativo “Senhor” está na borda superior, centralizado em relação à disposição da primeira coluna. Esta não acompanha uma regularidade linear em relação à segunda coluna iniciada após o vocativo. Após o texto da primeira coluna há duas linhas ininteligíveis que, pelo formato da letra, trata-se de um texto feito por segunda mão.

Há, também, cinco assinaturas abreviadas após a informação ininteligível e dois carimbos de dimensões diferentes. O menor com o seguinte teor: Arquivo Histórico Ultramarino; e o maior da Biblioteca Nacional de Lisboa, com o teor: Arquivo de Marinha e Ultramar.

Na borda inferior, centralizada nas dimensões da primeira coluna, há uma assinatura com algumas partes abreviadas. Em relação ao sistema braquigráfico, isto é, processo de se escrever por meio de abreviaturas, o texto possui duas abreviaturas, como se percebe a seguir:

a) [l.17, C2]  b) [l.5, C1] , correspondendo respectivamente a “que” e “Bahia”.

Embora o documento tenha sido escrito por mão única, percebem-se formas diferentes de grafia de uma mesma letra. Essa atitude pode ser vista com a letra “s”. Vejam-se os exemplos a seguir:

[l.2]  b) [l.2]  c) [l.4] 
 d) [l.3]  e) [l.4] , respectivamente “vos”, “Saudar”, “Certoens”, “Menistros” e “deSse”.

Como se pode perceber nos contornos dos “s” acima, o amanuense traça formas diversificadas para cada situação. Quando germinado, por exemplo, nota-se uma recorrência de dimensão maior para o primeiro “s”. Essa postura também é adotada quando no início do vocábulo.

3. Teor narrativo

O Governador Geral do Brasil, Pedro de Vasconcelos, comunica ao Rei a postura da igreja em relação à repartição das terras do sertão da Bahia, que deveriam ser distribuídas entre as aldeias dos índios. Entretanto, essa divisão acontecia de forma desordenada, beneficiando as paróquias e missionários com as melhores terras.

A repartição de terras foi determinada pelo rei para os índios e para a igreja, esta, por sua vez, se beneficiou além do que era permitido, deixando os indígenas no prejuízo, sem ter a quem recorrer. Dessa forma, o governador solicita ao rei providências que impedissem essa desordenada distribuição, alegando que para as igrejas bastaria terra para poucas criações.

DOC 2 – 29 DE JULHO DE 1722 (CARTA)

Para
 1722 Julho 29

Encor.

O Comboy de Pernambuco, que na pre-
 zença de Mag. Eauer e Ceco Kido em Janey-
 ro, o Capitão mor Antonio Vellozo, depois de
 Campear alguns mezes pelo Certeão, e nos
 destrictos mais proprios de se encontrar com
 os Indios brabos, que infestauão as Cab-
 ceiras do Jaqueriçã, e nomes de Seueresing,
 o mandey continuar a mesma deligencia, tão
 felis mente, que no fim de tres mezes, tendo
 penetrado muita parte do Certeão, deu com o
 Caste das mesmas Indios, e seguindo com
 suas partidas, alvancadas na forma que se
 fez a guerra do Pais, forão estas sentidas do
 inimigo, do que resultou occuparem euã ver-
 ta, quãz impenetravel, que cobria de lida
 omque habitauão, e aly fexerão euã tão vi-
 guroza defença, que sequeirão os nobos em
 grande consternação, porrem obrigados do
 exemplo, Vellozo, e impulso do mesmo Capitão
 mor, acometerão os Indios tão intregidamen-
 te, que forão perçizados depois de mortos al-
 guns, e abandonarem aquelle defícultoso
 passo, e continuando os nobos a perseguilho
 na sua latirada, forão mortos treze, feridos
 muitos, e prizioneiros alguns, e com isto Juves

Edição

[*f.1r]

[c1]

[l.1] Baía [l.2] 1722 Julho 29]

[texto ininteligível]

[*f.1r]

Senhor.

[c2]

[l.1] Pello comboy de Pernambuco, pus napre= [l.2] zença deVossa Magestade hauerçe Recolhido em Janey= [l.3] ro, oCapitão mor Antonio Vellozo, depois de= [l.4] Campear alguñs mezes pello Certaõ, e'nos= [l.5] dstrictos mais proprios deSe incontrar com= [l.6] os Indios brabos, que infestauaõ as Cabi= [l.7] çeiras do Jaqueriçã, e'nomes deFeuereiro, [l.8] omandey continuar a mesma delligencia, taõ= [l.9] fellis mente, que nofim detres mezes, tendo [l.10] penetrado muita parte doCertaõ, deu com o= [l.11] Rasto dosmesmos Indios, e'Seguindoo com= [l.12] Suas partidas, avançadas naforma que Se= [l.13] fas aguerra do Pais, foraõ estas Sentidas do= [l.14] inimigo, do que Rezultou ocuparem huã Ser= [l.15] ra quazy impenetravel, que cobria da Aldea= [l.16] em que habitauaõ, e'aly fizeraõ huã taõ vi= [l.17] guroza defença, que Se puzeraõ os noSsos em= [l.18] grande consternação; porem obrigados do= [l.19] exemplo, vallor, e'impulço domesmo Capitaõ= [l.20] mor, acometeraõ os Indios taõ intrepidamen [l.21] te, queforaõ percizados depois demortos al= [l.22] guns, aabandonarem aquelle deficultozo [l.23] passo e'continuando os noSsos apreSeguillos [l.24] naSua Retirada, foraõ mortos treze, feridos [l.25] muitos, e'prezoneyros alguñs, e'comisto Liures

[*f.1v]

[c2]

[l.1] os doCayrû, e'Jaqueriçã dos Seus inSultos: [l.2] estes Indios chamados Tupinnabuhã, Saõ [l.3] taõ corpulentos, e'Vallerosos, que naõ Recebem, [l.4] nem daõ quartel, e'os Seus Arcos, e'Frechas, [l.5] Saõ demaneyra, que naõ podem os outros v= [l.6] zar deSemelhantes armas: pareceume por [l.7] na presença deVossa Magestade, este bom Sucesso,

com= [l.8] acircunstancia deSefazer esta guerra, Sem [l.9] despeza daSu-
aReal fazenda, nem perdermos [l.10] mais que hum homem, e'Sinco,
ouSeis feridos; e'= [l.11] Suposto Seintender, que ficaraõ extintos a=
[l.12] quelles barbaros, mando continuar namesma [l.13] delligencia, ao
menos para Reduzir aSealde= [l.14] arem quaes quer outros, que andem
esperços. [l.15] A Real Pessoa deVossa Magestade guarde Nosso Se=
[l.16] nhor, como Seus Vassallos hauemos mister. [l.17] Bahya e'Julho
29 de1722.

4. Aspectos paleográficos identificáveis

O manuscrito é regular quanto ao *ductus* ou traçado das letras e homogêneo em seu tamanho. Possui um fôlio, reto e verso. Não há rasuras, mas dois borrões no segundo fôlio, que não comprometem a leitura da palavra. O texto indica que o copista deveria ter prática de escrita, já que apresenta uma estética organizada. Os vocábulos, por vezes, são encadeados e grafados sem descanso das mãos, característica comum a documentos do século XVIII, entretanto, pode-se dizer que é uma escrita suave e bem traçada, como se percebe, por exemplo, nas linhas [l.9r, c2]

no fim e em [l.10r c2] *do lertão*, do manuscrito.

O texto está escrito em duas colunas. Na borda superior a esquerda da primeira coluna há uma datação, feita por segunda mão, e uma parte ininteligível, claramente inábil, em 17 linhas, feita por uma terceira mão.

A segunda coluna, iniciada pela capitular “P”, é formada por 25 linhas e iniciada após o vocativo “Senhor”. Este se apresenta centralizado de acordo com a disposição da segunda coluna. Entre o vocativo e a segunda coluna, percebe-se a imagem de dois carinhos de dimensões diferentes: um da Biblioteca Nacional de Lisboa, com o seguinte teor: Arquivo de Marinha e Ultramar; e o outro indicando tratar-se de documentos do Arquivo Histórico Ultramarino.

No verso do fôlio, o texto é continuidade da segunda coluna, precedido pela continuação do texto ininteligível, antes referido por mão inábil. Possui 17 linhas e a mancha do reto pode ser observada no verso. Entre a parte ininteligível e o início da segunda coluna há cinco assinaturas abreviadas e na borda inferior, centralizada em relação a segunda coluna, há uma assinatura por extenso, parcialmente. Os carimbos do reto são, também, perceptíveis no verso.

5. *Teor narrativo*

O Vice-Rei e Governador Geral do Brasil, Vasco Fernandes Cesar de Menezes, faz um relato ao rei D. João V, informando sobre a guerra entre os que chamam de “gentis bravos”, isto é, os índios, e um grupo liderado pelo Capitão-Mor Antonio Velloso, nas cabeceiras do Jequeriçá. Essa guerra durou três meses, num lugar de difícil acesso em que viviam os índios. Com a luta, alguns índios abandonaram a aldeia e foram perseguidos pelo grupo do capitão, outros foram mortos enquanto muitos ficaram prisioneiros. Destes, alguns ficaram livres.

Na carta o Governador classifica os índios como corpulentos, valentes, e suas armas não fazem parte de qualquer trabalho de escambo. Usam, ainda, arcos e flechas os quais são de difícil manejo por outras pessoas a elas desacostumadas, segundo consta. Informa, também, que diante da habilidade com que os índios lutavam, a tropa do capitão saiu vencedora, contando apenas com uma morte e menos de sete homens feridos.

O governador diz que os gentis bravos foram massacrados e que a perseguição deve continuar para que os que andam dispersos não voltem a formar aldeias.

6. *Considerações finais*

Procurando seguir os princípios filológicos ao trabalhar com textos escritos, buscou-se fazer transcrições fidedignas para que a descrição dos fatos da língua no momento em que o texto foi escrito não sofresse alterações.

Partindo dessa reflexão, e consciente de que os dados existentes sobre a sociedade indígena brasileira no contexto de dominação ainda são incipientes, sobretudo os referentes a um período tão caro à história da linguística no Brasil, que é aquele em que a língua geral passa a ser desprestigiada, sentiu-se a necessidade de se fazer uma edição conservadora dos manuscritos estudados, uma vez que elementos linguísticos do texto estabelecido permitiriam estudar a língua nele documentada.

Em função dos limites temporais, é óbvio, não foi possível, neste estudo, fazer uma transcrição dos textos exógenos ao *corpus* básico desta pesquisa, questão que poderá ser retomada posteriormente. Além da edição dos dois documentos, teve-se a preocupação de proporcionar, com os

recursos disponíveis, uma análise dos aspectos paleográficos identificáveis e um resumo das informações narradas em cada documento.

Pela documentação editada, é perceptível a inferioridade e subserviência do indígena 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.

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

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Introdução ao estudo da nova crítica no Brasil*: ensaio de história e crítica literária. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1987.

BARRETO, Mário. *Novos estudos de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: INL, 1998.

BERTOLETTI, Esther Caldas. *Arquivo*: escaninho das memórias. Disponível em: <http://www2.iict.pt/?idc=102&idi=11716>. Acesso em: 13 jun. 2010.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. *Diálogos de São Gregório*: edição e estudo de um manuscrito medieval português. Salvador: Edufba, 2008.

MARQUILHAS, Rita. Mãos inábeis nos arquivos da inquisição. Fontes para o estudo fonológico do português do século XVII. In: KREMER, Dieter. (Ed.). *Homenaxe a amón Lorenzo*, tomo II. Vigo, Galaxia, 1998, p. 761-767.

SILVA NETO, Serafim da. *Manual de filologia portuguesa*: história, problemas, métodos. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1988.

**EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA
DE UM INVENTÁRIO DO SÉCULO XX**

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto (USP/UEFS)
nilce11.barreto@gmail.com

RESUMO

Não é nova a afirmação de que a edição de textos é a tarefa principal do filólogo. Desde o século III a.C., na antiga Biblioteca de Alexandria, na Grécia, a Filologia é vista como prática de preservação de manuscritos, amparando-se, para isso, em ciências auxiliares, tais como a paleografia, a ecdótica, a codicologia, a epigrafia etc. Partindo dessa interdisciplinaridade, essa atividade vem se perpetuando, já que o trabalho do filólogo continua sendo o mesmo: a edição de textos. Com esta finalidade é que propomos apresentar a edição semidiplomática de alguns fólios do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta, que se encontra depositado no acervo público do Centro de Documentação e Pesquisa, CEDOC, localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (BA). O documento está classificado, no CEDOC, como pertencente à esfera cível, sob a localização: Estante 06, Caixa 175 e Documento 2887, escrito no recto e verso, em letra cursiva e datilografada, em papel almaço e timbrado, em tintas preta e azul, constando vários selos, carimbos e alguns rasgos. É importante mencionar que esse trabalho se refere apenas ao primeiro volume do inventário, com 165 fólios, posto que o referido documento é composto por quatro volumes, totalizando 771 fólios. Portanto, no intento de resgatar os documentos que contam a história de um determinado lugar, é que temos realizado edições filológicas de documentos baianos, mais especificamente feirenses, como é o caso do inventário apresentado aqui. Logo, utilizamos como aporte teórico, para a realização da descrição extrínseca e da transcrição do documento, os trabalhos desenvolvidos por Cambraia (2005), Megale e Toledo Neto (2005), Queiroz (2007), entre outros.

Palavras-chave: Edição semidiplomática. Inventário. Família Fróes da Motta.

1. Introdução

Atualmente, na Bahia, muito se tem feito para preservar os documentos produzidos em épocas pretéritas. Neste âmbito, destacamos os documentos do Sertão e Recôncavo baianos que têm sido alvos de edições filológicas, que buscam manter as características linguísticas do texto as mais fieis possíveis às que encontramos nos testemunhos originais.

Partindo-se disso, apresentamos, neste artigo, a edição fac-similar, que consiste na fotografia digital do texto, mantendo-o o mais fidedigno possível, haja vista que, neste tipo de edição, o grau de mediação do editor é zero (Cf. CAMBRAIA, 2005), e a semidiplomática, que consiste na transcrição conservadora do original, interferindo-se apenas no

que diz respeito ao desdobramento de abreviaturas, apresentando-as em itálico, o que se configura como um grau médio de mediação por parte do editor (Cf. CAMBRAIA, 2005), de um inventário, datado de 1922 a 1925, localizado no Centro de Documentação e Pesquisa, doravante CE-DOC, órgão fundado em 1999, pertencente à Universidade Estadual de Feira de Santana – Ba.

2. *Sobre a Filologia e os critérios adotados para a edição semidiplomática do corpus*

Etimologicamente, o termo Filologia vem do grego *philos* (amor) e *logos* (palavra, razão), portanto, o filólogo é um “amigo/amante da palavra”. Além disso, a Filologia é definida, por alguns autores, como a área que estuda a língua, a cultura, a história e a sociedade, a partir de textos.

Para corroborar esta afirmação, utilizamo-nos das palavras de Dubois (1993, p. 278, grifo do autor) que diz o seguinte: “[...] A *filologia* é uma ciência histórica que tem por objeto o conhecimento das civilizações passadas através dos documentos escritos que elas nos deixaram: estes nos permitem compreender e explicar as sociedades antigas. [...]”. Partindo disso, entendemos que, através do trabalho filológico, é possível não apenas conhecermos, mas também salvaguardarmos, contra os males do tempo, as informações constantes em documentos lavrados em épocas pretéritas.

Contudo, como se sabe, todo trabalho filológico necessita de critérios de edição rigorosa e precisamente pensados e expostos para que outros pesquisadores tenham ciência dos procedimentos metodológicos adotados pelo editor. Sendo assim, eis os critérios de edição semidiplomática, adotados para este trabalho.

1. A transcrição será conservadora. 2. As abreviaturas, alfabéticas ou não, serão desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas na abreviatura, obedecendo os seguintes critérios: a) respeitar, sempre que possível, a grafia do manuscrito, ainda que manifeste idiossincrasias ortográficas do escriba [...]; b) no caso de variação no mesmo manuscrito ou em coetâneos, a opção será para a forma atual ou mais próxima da atual [...]. 3. Não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver [...]. 4. A pontuação original será rigorosamente mantida. No caso de espaço maior intervalar deixado pelo escriba, será marcado: [espaço]. 5. A acentuação original será rigorosamente mantida, não se permitindo qualquer alteração. 6. Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original. No caso de alguma variação físi-

ca dos sinais gráficos resultar de fatores cursivos, não será considerada relevante. Assim, a comparação do traçado da mesma letra deve propiciar a melhor solução. 7. Eventuais erros do escriba ou copistas serão remetidos para nota de rodapé, onde se deixará registrada a lição por sua respectiva correção [...]. 8. Inserções do escriba ou do copista na entrelinha ou nas margens superior, laterais ou inferior entram na edição entre os sinais < >, na localização indicada [...]. 9. Supressões feitas pelo escriba ou pelo copista no original serão tachadas [...] no caso de repetição que o escriba ou o copista não suprimiu, passa a ser suprimida pelo editor que a coloca entre colchetes duplos [...]. 10. Intervenções de terceiros no documento original, devem aparecer no final do documento informando-se a localização. 11. Intervenções do editor hão de ser raríssimas, permitindo-se apenas em caso de extrema necessidade, desde que elucidativas a ponto de não deixarem margem a dúvida. Quando ocorrem devem vir entre colchetes [...]. 12. Letra ou palavra não legível por deterioração justificam intervenção do editor na forma do item anterior, com a indicação entre colchetes [ilegível]. 13. Trecho de maior extensão não legível por deterioração receberá a indicação [corroídas + ou – 5 linhas]. Se for o caso de trecho riscado ou inteiramente anulado por borrão ou papel colado em cima, será registrada a informação pertinente entre colchetes e sublinhada. 14. A divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto, na edição, pela marca de uma barra vertical | entre as linhas. A mudança de fólio receberá a marcação com o respectivo número na sequência de duas barras verticais: ||1r. ||, ||2r. ||, ||2v. ||, ||3r. ||. 15. Na edição, as linhas são numeradas de cinco em cinco a partir da quinta. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua por documento. 16. As assinaturas simples ou as rubricas do punho de quem assina serão sublinhadas. Os sinais públicos serão indicados entre colchetes (MEGALE; TOLEDO NETO, 2005, p. 147-148).

Levando-se em consideração estes critérios de edição, decidimos levantar, antes de realizarmos a transcrição do texto, as principais características codicológicas, descritas a partir da observação do documento, as quais são: O inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta é dividido em 4 volumes, que totalizam 771 fólios escritos no recto e verso, dos quais apresentamos apenas os fólios 4r e 4v do primeiro volume, este possui 165 fólios, escritos no recto e verso, em tinta preta e azul, em letra humanística cursiva, em papel almaço e timbrado, lavrado no período de 1922 a 1925, na cidade de Feira de Santana – Ba. O referido documento encontra-se armazenado no CEDOC, órgão pertencente à UEFS, sob a classificação: Estante 6, Caixa 175 e Documento 2887, apresentando algumas características, tais quais: nenhum dos volumes possui capa nem contracapa, mas uma folha de papel almaço que envolve cada um deles, a qual foi inserida pelos estagiários do CEDOC, a fim de evitar o contato direto do pesquisador com o documento sem si; há uma ficha catalográfica inserida pelos estagiários do CEDOC, a fim de facilitar a localização do manuscrito, no acervo.

Especificamente sobre o primeiro volume, identificamos os seguintes aspectos: há uma inscrição feita por terceiros, no fôlio 1r; os três primeiros fôlios estão deteriorados com rasgões significativos, que impossibilitam a leitura de alguns trechos do texto; a maioria dos fôlios é manuscrita, mas alguns são datiloscritos; há selos variados, carimbos, um timbre com a inscrição “THESOIRO DO ESTADO DA BAHIA” e um “IMPOSTO DO SELLO – 300 REIS, ambos em todos os fôlios rectos; quase todos os fôlios rectos estão numerados em ordem crescente e rubricados por seus respectivos escrivães; há mais de uma caligrafia, o que nos leva a afirmar que o documento foi escrito por vários punhos; alguns trechos do texto estão grifados com giz de cera; há rasuras feitas pelos próprios escrivães; há formulários impressos, que foram preenchidos, a mão, pelos escrivães; há uma seta, na vertical, com um triângulo em cada extremidade, feita pelo tabelião João Carneiro Vital, o que se configura como uma característica do estilo do escrevente, já que, ao final de seu texto, ele sempre repete esta seta; dentre outras características.

3. *O que nos diz o Inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta? Algumas notícias...*

Atualmente, o Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), acervo criado em 1999, a partir da doação de documentos por parte do Fórum Filinto Bastos – localizado na cidade de Feira de Santana - Ba, abriga documentos dos séculos XIX e XX, das esferas crime e cível, tais como autos de defloração, processos crime de estupro, processos crime de homicídio, processo crime de aborto, processos crime de corrupção de menores, queixas de curandeirismo, queixas de porte ilegal de armas, queixas de roubos, autos de partilhas, testamentos, inventários, ações de desquite, justificações de matrimônio etc.

O CEDOC é um órgão pertencente à Universidade Estadual de Feira de Santana – Ba e possui um grupo de funcionários e de estagiários que são responsáveis pela limpeza e catalogação dos referidos documentos, que se encontram à disposição de diversos pesquisadores e estudantes da área da Filologia, de História, do Direito, de Letras, enfim, haja vista que os documentos possuem informações importantes sobre uma determinada época, um determinado lugar, uma determinada sociedade, uma determinada cultura e um determinado grupo social ou família.

Partindo disso, é que enveredamos por este caminho e tomamos conhecimento de alguns documentos pertencentes a uma família influen-

te, política e socialmente, no início do século XX, na cidade de Feira de Santana, a Família Fróes da Motta. Desta, selecionamos, para este trabalho, apenas o inventário produzido, judicialmente, acerca dos bens deixados pelo patriarca da referida família, o Coronel Agostinho Fróes da Motta. Entretanto, como já se sabe, todo documento conta uma história, logo, quais as informações descritas no referido inventário? Ou melhor, qual o “retrato” político, social, cultural e linguístico que está representado naquele documento?

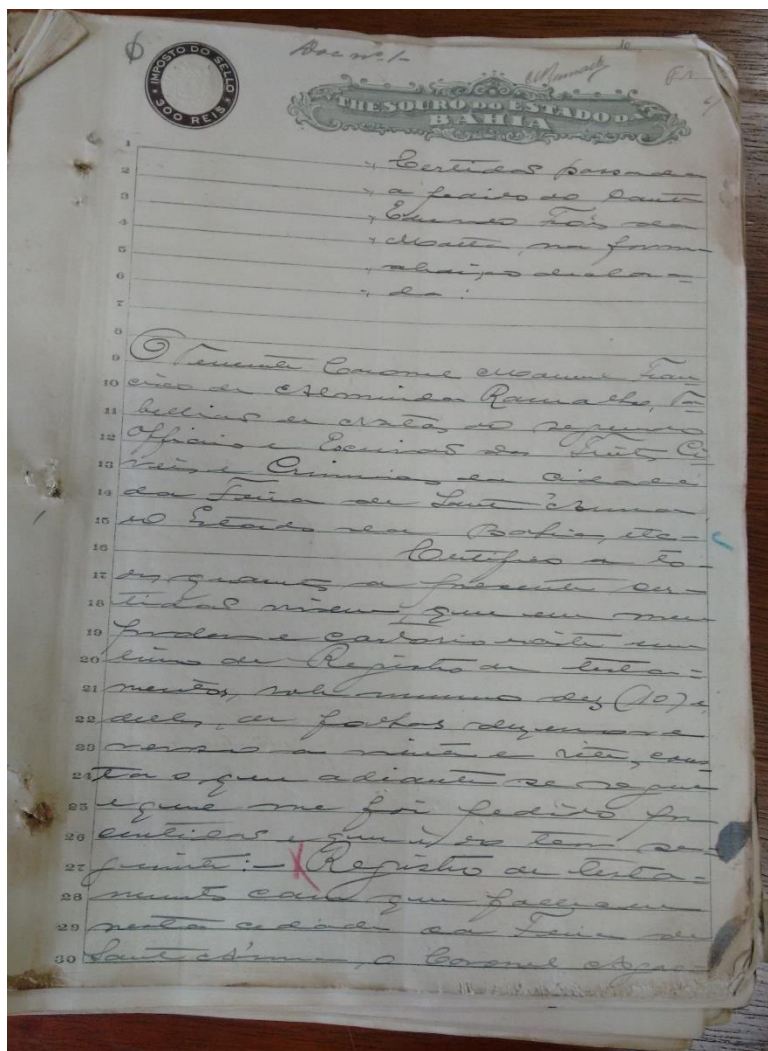
Atentando-nos para o fato de que o inventário possui 95 anos desde que começou a ser redigido, já que foi lavrado no período de 1922 a 1925, o que nos leva a pensar nos aspectos históricos, geográficos, culturais e sociais pertinentes à Feira de Santana daquela época, apontamos dez informações que a leitura do texto tem nos permitido conhecer: primeira, o inventário retrata fielmente a vontade deixada, em testamento, pelo Coronel Agostinho Fróes da Motta; segunda, o coronel deixa os seus bens para quase todos os seus filhos, com exceção de uma de suas filhas; terceira, além dos seus filhos, também são eleitos como herdeiros os seus amigos, seus compadres, seus sobrinhos, seus afilhados, suas primas, suas comadres, as filhas de seus amigos e algumas instituições sociais como, por exemplo, o “Asylo de Nossa Senhora de Lourdes”, a “Santa Casa de Misericórdia”, a “Sociedade Philarmônica 25 de Março”, a “Sociedade Philarmônica Victoria”, a “Sociedade Monte-Pio dos artistas feirenses”, a “Igreja Nossa Senhora dos Remédios” e a “Confraria de São Vicente de Paula”; quarta, são eleitos seus testamenteiros os seus filhos, o Dr. Eduardo Fróes da Motta e o “Pharmaceutico Arthur Fróes da Motta”, e o seu compadre e amigo, o Coronel Epiphanio José de Souza; quinta, são descritos os imóveis, localizados no centro da cidade, que serão herdados por cada um dos seus beneficiários, o que nos dá uma amostra da disposição geográfica da cidade naquela época; quinta, para a sua segunda esposa, o coronel deixa um seguro feito na “Caixa Geral das Famílias”, no valor de 10 contos de réis; sexta, o coronel deixa a quantia de dez contos de reis para a construção de um mausoléu e compra de um terreno perpétuo; sétima, ele também deixa a sua casa com todos os móveis para o seu filho caçula, o Dr. Eduardo Fróes da Motta; oitava, o coronel deixa uma casa, na Rua dos Remédios, para um de seus empregados e deixa a quantia de um conto de reis para um outro; nona, ele deixa também um seguro, no valor de dez contos de reis, para os seus filhos, o Dr. Eduardo Fróes da Motta e D. Adalgisa Motta; décima, o filho caçula do Coronel Agostinho Fróes da Motta é nomeado, pelo pai, como administrador dos bens da família, o qual deverá administrar também a quan-

tia de um conto de réis, que deverá ser distribuída entre as senhoras viúvas da cidade, consideradas pobres.

Além dessas informações, um fato curioso que aparece no inventário é a contestação de um dos filhos do Coronel Agostinho Fróes da Motta, o qual não foi citado no testamento do seu pai. No desenrolar do inventário, documentos pessoais, trocados durante o período em que o filho morava e estudava na capital, Salvador, são anexados ao processo, a fim de comprovar a relação paternal entre o Coronel Agostinho Fróes da Motta e o seu filho, fruto de um relacionamento extra-conjugal, Alberto de Almeida Motta, já que se este não o fizesse não conseguiria provar, na Justiça, que tinha os mesmos direitos legais que os seus irmãos, frutos do primeiro casamento do seu pai com D. Maximiana de Almeida Motta, já falecida. Com isso, muitas informações acerca das relações familiares são trazidas à tona, bem como sobre a cidade de Feira de Santana – Ba de 1922 a 1925.

Portanto, por se tratar de uma leitura de caráter inicial, o inventário, muito provavelmente, ainda nos trará muitas informações acerca daquela sociedade, constituída social, geográfica, histórica e linguisticamente.

4. Edição fac-similar e semidiplomática dos fólhos 4r e 4v do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta



gura 1: Edição fac-similar do fólho 4r do referido inventário

Edição semidiplomática do fólio 4r do referido inventário

|| 4r.|| ↑Documento numero 1- [assinatura]
 x Certidão passada
 x a pedido do Doutor
 x Eduardo Fróes da
 5 x Motta, na forma-
 x abaixo declara-
 x da:

O Tenente Coronel Manuel Fran-
 10 cisco de Almeida Ramalho, Ta-
 bellião de Notas do segundo
 officio e Escrivão dos Feitos Ci-
 veis e Criminaes da Cidade
 da Feira de Sant'Anna
 15 do Estado da Bahia, etc -
 Certifico a to-
 dos quanto a presente cer-
 tidão virem, que em meu
 poder e cartorio existe um
 20 termo de Registro de testa-
 mentos, sob numero 10 (dez) e
 delles, de folhas dezenove
 verso a vinte e sete, cons-
 ta o que adiante se segue
 25 e que me foi pedido por
 certidão e que é do teor se-
 guinte: - Registro de testa-
 mento com que falleceu
 nesta cidade da Feira de
 30 Sant'Anna, o Coronel Agos-

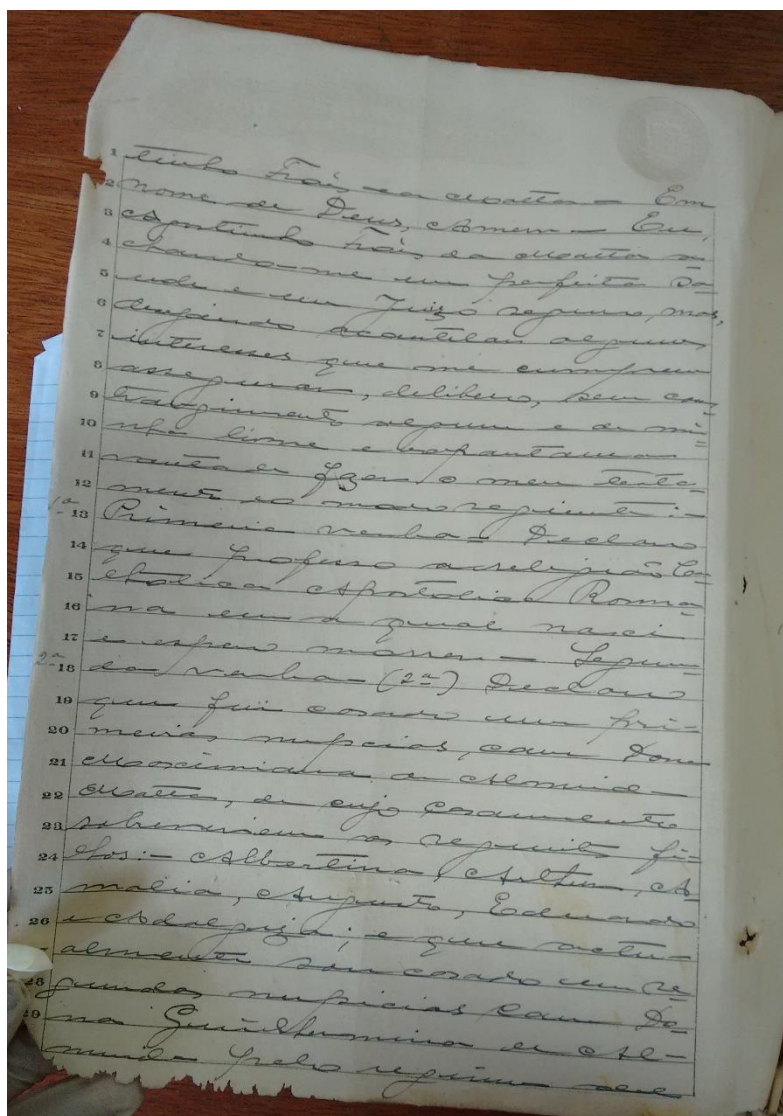


Figura 2: Edição fac-similar do fôlio 4v do referido inventário

Edição semidiplomática do fólio 4v do referido inventário

|| 4v.|| tinha Fróes da Motta _ Em
 nome de Deus, Amem _ Eu,
 Agostinho Fróes da Motta a-
 chando-me em perfeita sa-
 35 ude e em Juizo seguro, mas,
 desejando acautelar alguns
 interesses que me cumprem
 assegurar, delibero, sem cons-
 trangimento algum e de mi-
 40 nha livre e expontanea
 vontade fazer o meu testa-
 mento do modo seguinte: -
 Primeira verba = Declaro
 que professo a religião Ca-
 45 ctolica Apostolica Roma-
 na em a qual nasci
 e espero morrer _ Segun-
 va verba – (2ª) Declaro
 que fui casado em pri-
 50 meiras nupcias, com Dona
 Maximiana de Almeida
 Motta, de cujo casamento
 sobrevivem os seguintes fi-
 lhos: - Albertina, Arthur, A-
 55 malia, Augusto, Eduardo
 e Adalgisa; e que actu-
 almente sou casado em se-
 gunda nupcias com Do -
 na Guilhermina de Al-
 60 meida pelo regimem de

5. Considerações Finais

Os documentos são, indubitavelmente, uma fonte rica de informa-
 ções acerca de um determinado tempo, de um determinado espaço geo-
 gráfico, de um determinado povo e de uma determinada história, o que
 corrobora a assertiva de que eles representam “[...] o melhor testemunho

do passado [...]” (ACIOLI, 1994, p. 1). Assim, torna-se de fundamental importância a edição de textos de outras épocas históricas, a fim de que as informações contidas naqueles sejam preservadas para a posteridade.

Partindo desse pressuposto é que apresentamos, neste trabalho, uma breve descrição codicológica, bem como algumas notícias constantes no inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta, homem influente no início do século XX, na cidade de Feira de Santana – Ba e as edições fac-similar e semidiplomática dos fólhos 4r e 4v do inventário, armazenado no CEDOC/UEFS. Portanto, longe de serem considerações definitivas, esta seção apenas serve para nos indicar o longo caminho a ser percorrido, durante a pesquisa ora iniciada, a qual desembocará nas edições fac-similar e semidiplomática de todo o primeiro volume do referido inventário, bem como no estudo do léxico constante em tal documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. **A escrita no Brasil colônia**: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: Massangana, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1994.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBOIS, Jean et all. **Dicionário de Lingüística**. Direção e coordenação geral da tradução: Prof. Dr. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1993.

MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Silvio Almeida (Org.). **Por minha letra e sinal**: documentos do ouro do século XVII. Cotia, SP: Ateliê Editorial/ FAPESP, 2005.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. Introdução metodológica. In: _____. (Org.). **Documentos do acervo de Monsenhor Galvão**: edição semidiplomática. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007. p. 23-34.

EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA DO SÉCULO XIX DE ESCRITURA PÚBLICA DE TERRAS

Hilariana Santana da Silva Ferreira (UNEB)

Noely da Silva Pereira Ribeiro (UNEB)

Jeovania Silva do Carmo (UNEB)

jeovania.uneb@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho propõe apresentar a partir do ponto de vista filológico, as edições semidiplomática e fac-símile de um registro público de procuração de terras, datado de 21 de abril de 1876, retirado da página 20 do livro de notas nº 5. O referido documento pertence ao acervo do Arquivo Público da cidade de Itaberaba estado da Bahia. Assim, depois de editado, o manuscrito ficará disponível para estudos e pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento: linguística, antropologia, sociologia, história, dentre outras, haja vista que o mesmo possui um leque de informações a serem estudadas e exploradas.

Palavras-chave: Documento. Memória. Transcrição. Edição semidiplomática.

1. Introdução

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz, em "Autos de defloramento: um estudo léxico-semântico de documentos cíveis do início do séc. XX", afirma que

Editar documentos manuscritos que se encontram em acervos públicos ou privados significam entrar em contato com fluxos sociais, culturais e históricos entrelaçados pela memória. Penetrar nesse universo é conhecer o pensamento de um povo em uma determinada época. (QUEIROZ, 2009, p. 02)

Trabalhar com documentos escritos de épocas passadas, portanto, nos permite conhecer um amplo universo cultural, político e social que faz parte da historicidade humana. De fato, o documento, ora interpretado nos permitiu conhecer a linguagem da sociedade do século XIX, uma vez que os manuscritos representam o registro da história de um povo ou de uma comunidade.

A filologia, sem sombra de dúvidas, é uma ciência antiga que remonta seus primórdios ao século III a.C., à qual compete a tarefa de edição de textos, haja vista que seu campo de estudo são os textos escritos, sendo a sua principal referência indetentária.

Assim, a partir do momento em que se faz uma edição fundamentada em estudos filológicos, os manuscritos se tornam mais acessíveis às diversas áreas do saber, permitindo o acesso ao documento sem a necessidade de manuseá-lo diretamente.

Como assevera Jeovania Silva do Carmo (2015) “[...] editar é uma tarefa que permite aproximar o leitor do passado sem a necessidade do manuseio dos manuscritos já em estado crítico de conservação devido a ação do tempo”. (CARMO, 2015, p. 17)

O presente trabalho traz como *corpus* de estudo um fólio que contém um Registro Público de Procuração de Terras, datado de 21 de abril de 1876, pertencente ao acervo do Arquivo Público da cidade de Itaberaba, Estado da Bahia.

2. Itaberaba: Portal da Chapada – breve história

Na época do descobrimento do Brasil, as terras que hoje integram o município de Itaberaba (vocábulo tupi-guarani, que significa “pedra reluzente”), já eram habitadas pelos índios maracás da raça dos tapuias, do grupo linguístico quiriri. Eram os índios que dominavam todo o vale do Paraguaçu. Todavia, vencidos pelos conquistadores a partir do ano de 1673, a região se integrou à capitania da Bahia de Todos os Santos e foi cedida, através de sesmarias às pessoas abastadas, ou seja, consideradas (ricas), sendo vendidas por seus sucessores, aproximadamente cem anos depois, para aventureiros vindos de vários pontos.

O capitão Manoel Rodrigues Cajado, fora um desses aventureiros, que transformou estas terras na Fazenda São Simão, por volta de 1768. A referida fazenda foi comprada por Antônio de Figueiredo Mascarenhas, que construiu, na parte central da mesma, uma capela consagrada a Nossa Senhora do Rosário, aglomerando-se em seu entorno um núcleo urbano de moradores que, a partir de 1817, passou a se denominar Rosário do Orobó, subordinada à Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira. O povoado cresceu, em razão da devoção, e, em 26 de março do ano de 1877, foi elevado à categoria de Vila do Orobó, através da Resolução nº 1715, de 26 de março, e instalada com a posse da Câmara Municipal por Auto de 30 de junho, tornando-se independente político-administrativamente e assumindo a função executiva e legislativa. Em 25 de junho de 1897, vinte anos depois de emancipada politicamente, foi

elevada pela Lei Estadual nº. 176, à categoria de cidade, recebendo o nome de Itaberaba.

A vinte e cinco quilômetros da cidade, na fazenda Itaberaba, ergue-se a majestosa pedra que lhe deu o nome. Essa pedra contém mensagens escritas por mãos indígenas, é de forma oblonga, elevando-se a 220 metros de altura, como atalaia de granito no seio da caatinga de vegetação rasteira e imensos tabuleiros.

O poeta Antônio Frederico de Castro Alves, em 1870, visitou Itaberaba, precisamente a Fazenda Santa Isabel, localizada às margens da BA-233, que liga o município de Itaberaba ao de Ipirá, de propriedade, na época, do Tenente Coronel Franclim de Meneses Fraga. No tempo que permaneceu na fazenda, Castro Alves concluiu o seu livro intitulado *A Cachoeira de Paulo Afonso*, obra dedicada a Leonídia Fraga.

A cidade se encontra hoje geograficamente localizada no centro-leste do estado da Bahia e o seu território faz parte do vale médio do rio Paraguaçu, sua população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, era de 66.000 habitantes em 2014. Tem como fonte de renda o comércio e a agricultura. Atualmente é considerada mundialmente como a terra do abacaxi.

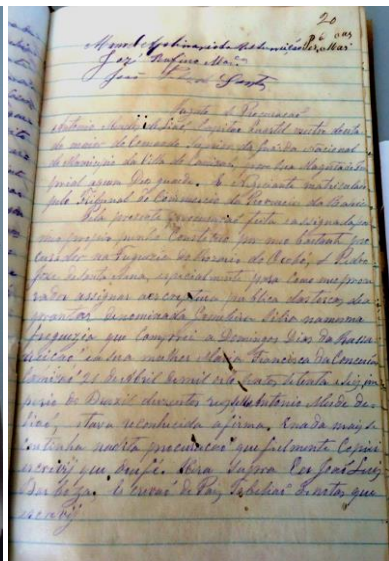
3. *Documento em estudo*

3.1. Aspectos descritivos

O documento transcrito é um Registro de Procuração que faz parte do Arquivo Público da cidade de Itaberaba Estado da Bahia, pertencente ao Livro de Notas nº 5, do ano de 1867 a 1877. O referido documento se encontra na página 20 do livro, está escrito com tinta azul, em português, somente no recto, em um único fólio, com letra humanística cursiva, em papel pautado com as seguintes dimensões: 325mm X 220mm. Contém 21 linhas escritas, em apenas uma coluna, datado de 21 de abril de 1876. Apresenta manchas amarronzadas pelo tempo em toda a extensão do papel, bem como pequenos furos provavelmente de traças. Tem palavras que não estão de acordo com a norma ortográfica atual, mas com características próprias da época. Ressalta-se que, na parte superior do documento ora analisado, há escritos pertencentes ao fólio 19 do livro.



Livro de Notas nº 5, 1867/1876



Fac-Símile – Fólio f.20r

3.2. Critérios para a edição

É pertinente esclarecer que para a descrição e transcrição do documento, baseou-se em critérios pautados por Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007) e contextualizados ao documento manuscrito em estudo:

a) Para a transcrição, decidiu-se:

- Respeitar a estrutura do texto;
- Ser fiel ao texto: grafia, linha, fólio, letras, algarismos;
- Numerar o texto linha por linha, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do fólio;
- Representar com o til os sinais de nasalização;
- Indicar o número do fólio, à margem direita;
- Indicar as palavras ilegíveis e/ou não decifradas com o auxílio de colchetes e reticências;
- Apresentar o texto em formato de tabela.doc (mantendo invisíveis as linhas), a fim de evitar possíveis deformações.

b) Para a descrição, registrou-se:

- Número de colunas;
- Número de linhas escritas;
- Tipo de escrita;
- Cor da tinta utilizada;
- Tipo de papel;
- Data do manuscrito.

3.3. Transcrição do manuscrito

		f.20r [...]
1	Registro de Procuração	
	Antônio Mendes de Lião, Capitão Quartel mestre do esta	
	do maior do Comando Superior da Guarda Nacional	
5	do Município da Villa do Camizão, por sua Magestade Im	
	perial aquem Deus guarde E Negociante matriculado	
	pelo Tribunal do Commercio da Provincia da Bahia	
	Pela prezente procuração feita e assignada por	
	meo proprio punho constituo por meo bastante pro	
	curador na Freguezia do Rozario do Orobó, A Pedro	
10	Jose de Santa e Anna, especialmente para como meo procu	
	rador assignar a escriptura pública das terras de a	
	prontas denominada Gameleira Lília na mesma	
	freguezia que comprei a Domingos Dias da Ressu	
	reição, e a sua mulher Maria Francisca da Conceição	
15	Camizão 21 de Abril de mil oito Sentos setenta e seis, im	
	perio do Brazil duzentos anos [...] Antonio Mendes de	
	Lião, estava reconhecida a firma E nada mais	
	continha nadita procuração que fielmente copiei	
	escrevi e que dou fé [...], supra Eu João Luiz	
20	Barboza, Escrivão de Paiz Tabelião de notas que	
	escrevi	

4. Considerações finais

Após leitura e transcrição do Registro de Procuração, observa-se o quão são relevantes os estudos filológicos, uma vez que estes possibili-

tam uma análise da historicidade da língua, um resgate da memória do povo, além de contribuir para estudos e pesquisas de outras áreas do conhecimento.

Jeovania Silva do Carmo (2015) afirma que “Editar um texto semidiplomaticamente requer do editor extremo cuidado, entendendo a edição não como um fim, mas como um meio para se chegar a outras formas do saber”. (CARMO, 2015, p. 16)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARMO, Jeovania Silva do. *Nas lentes da filologia: edição semidiplomática de registros batismais de escravos da Chapada Diamantina – BA*. Salvador: Quarteto, 2015.

CERQUEIRA, Eritácio Pedreira de. *Pedra que Brilha*. 3. ed. Itaberaba: Salvador – EGBA, 2003;

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. *Autos de defloração: um estudo léxico-semântico de documentos cíveis do início do século XX*. Disponível em:

<http://www1.uefs.br/colplet/revista/ed01_102009/artigos/artigo_02.pdf>.

Acesso em: 11-02-2017.

_____. *Documentos do Acervo de Monsenhor Galvão: edição semidiplomática*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana. 2007.

ELEMENTOS DA TERMINOLOGIA TOPONÍMICA

José Pereira da Silva (UERJ)

jpsilva@filologia.org.br

RESUMO

Pretende-se, com este trabalho, apresentar os elementos básicos da terminologia relativa à toponímia, tomando por base os trabalhos recentes publicados no Brasil, que têm seguido as orientações técnicas da professora Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, da Universidade de São Paulo e sócia correspondente da Academia Brasileira de Filologia. Aproveitarei a oportunidade para demonstrar como foi utilizada essa terminologia e orientação técnica na redação do livro *Para uma Toponímia de Dom Cavati (MG)*, que será lançado neste XXI CNLF e na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, que ocorrerão, em parte, concomitantemente. Como a toponímia é parte da onomástica e inclui, em muitas ocasiões, também a antroponímia, pretende-se deixar claro, com exemplos reais, o que é, por exemplo: animotopônimo, antropotopônimo, astrotopônimo, axiotopônimo, cardinotopônimo, corotopônimo, cromotopônimo, cronotopônimo, dimensiotopônimo, dirrematopônimo, ecotopônimo, ergotopônimo, etnotopônimo, fitotopônimo, geomorfotopônimo, hidrotopônimo, hierotopônimo, hitoriopônimo, hodotopônimo, litotopônimo, meteorotopônimo, morfotopônimo, nootopônimo, numerotopônimo, poliotopônimo, sociotopônimo, somatotopônimo e zootopônimo, além de outros termos de uso específico da toponímia.

Palavras-chave: Toponímia. Onomástica. Terminologia.

1. Introdução

Amador em pesquisas toponímicas, porque só recentemente me senti mobilizado para esta especialidade, comecei a ler sobre o tema a partir das indicações encontradas nos artigos e trabalhos apresentados em congressos que nossos colegas publicaram nos periódicos e nos anais de eventos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos.

Recentemente, a partir dessas leituras, resolvi escrever um livro sobre toponímia, que intitulei *Para uma Toponímia de Dom Cavati (MG)* – minha cidade natal, para colocar em prática o resultado das leituras feitas, contribuindo com a comunidade local para conhecer melhor o lugar em que vive.

Relativamente à terminologia, segui, como a maioria dos pesquisadores desse tema, a excelente contribuição da Profa. Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1975).

Segundo define Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, os toponímicos são

Verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação: se a toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, consequentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica (DICK, 1990, p. 22)

2. Toponímia

Como se sabe, toponímia é parte da onomástica, que se divide em toponímia e antroponímia, e a palavra é formada a partir do grego *tópos*, que significa "lugar" + *ônoma*, que significa "nome" + o sufixo *-ia*, que significa ciência ou sistema de estudo, podendo ser definida como a parte da onomástica que estuda os topônimos, que são os nomes próprios de lugares, assim como a sua origem e evolução. É, uma parte da linguística que tem com fortes ligações com história, geografia, política, religião etc.

Tradicionalmente, os estudos toponímicos envolviam, até recentemente, as questões relativas à origem e significação dos nomes geográficos, sua etimologia, incluindo os elementos formativos, tais como afixos, radicais etc., concentrando-se meramente em aspectos linguísticos. Eram desconsiderados, nessa fase dos estudos toponímicos, os conceitos de homem e de ambiente, sem pensar que é o homem que denomina os lugares e acidentes geográficos e que isto é feito a partir das impressões sensoriais e sentimentais do nomeador, conforme ensina Vanderci de Andrade Aguilera (1999, p. 125).

Além dos nomes de localidades (cidades, vilas, municípios, países etc.), a toponímia estuda os nomes de rios e outros cursos de água, de lagos, de mares e oceanos, de montes e outros tipos de relevo, de subdivisões administrativas, de estradas etc. Naturalmente, cada especialidade dessas tem um nome.

Quando um topônimo está associado a um local determinado, pode-se utilizar o termo *geonímia*, que é uma divisão da geografia que estuda os topônimos associados a uma determinada coordenada geográfica.

Existem várias formas de classificar os topônimos, para isso pode-se utilizar um sistema de taxonomia baseado a) no idioma de origem: latim (*Porto*); tupi-guarani (*Maracanã*); árabe (*Alcântara*); b) na estrutura de formação da palavra: *Rio Maracanã*: rio + *maracanã* ("ave psitaciforme" tupi); c) na composição lexical: simples, complexos e compostos.

3. Terminologia

A terminologia pode ser compreendida como o conjunto de termos específicos ou sistema de palavras usadas numa disciplina particular, como é o que pretendemos mostrar aqui, relativo à toponímia, assim como poderia ser sobre a onomástica em geral ou qualquer outra ciência, arte ou técnica.

Seu objetivo é a identificação e delimitação de conceitos próprios de uma arte, ciência, profissão etc., tratando da designação de cada um deles por um vocábulo específico e bem determinado.

Nem sempre, no entanto, é fácil enquadrar um topônimo em uma das classes sugeridas na taxonomia específica, como veremos abaixo, assim como também não é tarefa tranquila identificar o significado preciso do topônimo, porque ele depende do contexto em que o nomeador escolheu um e não outro nome para o lugar ou acidente geográfico. (Cf. AGUILERA, 1999, p. 128)

4. Terminologia toponímica

O homem sempre se preocupou em nomear os lugares para poder se localizar no espaço que o cerca, inicialmente, sem se preocupar com a possível necessidade e utilidade dessas nomeações para o desenvolvimento de diversas ciências e ramos do saber.

Segundo Zara Peixoto Vieira (2008, p. 93), trata-se de uma das disciplinas que integram a linguística, investigando o léxico toponímico como expressão linguístico-social que reflete aspectos culturais de um núcleo humano existente ou preexistente, propondo o resgate da atitude do homem diante do meio, através do estudo da motivação dos nomes de lugares.

No início dos estudos toponímicos, havia a intenção de valorizar os indivíduos cujos nomes designavam a terra e o solo, geralmente os

nomes de seus possuidores, homenageando a família e servindo, num futuro imediato, para localização, mas esses estudos avançaram e estão muito mais sofisticados atualmente.

Antes de nos referirmos aos termos que tratam dos diversos tipos de topônimos, vale a pena lembrar que, muitas vezes, é necessário o acréscimo de um termo comum antes do topônimo propriamente dito, para incluí-lo em uma determinada classe de topônimos. Esse nome comum é denominado corônimo.

Corônimo é o nome genérico de lugar (comunidade, bairro, rua, avenida, morro, fazenda, córrego etc.), como ensina Maria Vicentina de Paula Amaral Dick (1992).

Neste caso, os corônimos são nomes comuns e os topônimos são os nomes próprios. Para ficar mais claro, citemos a distinção apresentada por Adriano Naves de Brito (2003), formulada nos seguintes termos:

um nome de espécie designa todo objeto, qualquer que ele seja, que, em função de um conjunto de qualidades, possa ser classificado como elemento da espécie. Tenha a espécie um ou mais membros (se algum membro tiver), todos serão designados pelo mesmo nome indiscriminadamente. Característico dos nomes próprios é, ao contrário, que por meio deles não é designado qualquer objeto de um certo tipo, mas um objeto singularmente determinado. (BRITO, 2003, p. 27)

Exemplificando, podemos falar de bairro da Tijuca, cidade do Rio de Janeiro, rio Maracanã, baía da Guanabara etc., em que as palavras, bairro (em bairro da Tijuca), cidade (em cidade do Rio de Janeiro), rio (em rio Maracanã) e baía (em baía da Guanabara) são corônimos e as palavras Tijuca, Rio de Janeiro, Maracanã e Guanabara são os topônimos propriamente ditos.

Como parte da linguística, os estudos toponímicos tratam da origem dos nomes de lugares, de suas relações com a língua do país (de Quinta da Boa Vista) com as línguas de outros países (Casa Ronald McDonald) ou com línguas desaparecidas (tupi de Ibituruna e Maracanã).

Na classificação geral dos topônimos, pode-se dizer que eles são simples, compostos ou complexos.

Topônimos simples é o tipo de topônimo que não precisa de complemento para sua compreensão. Ou seja, dispensam o corônimo: (cidade de) Niterói, (rio) Paraíba do Sul, (sítio) Paiol do Conde etc. É claro que, neste caso, é sempre necessário que os interlocutores estejam em um contexto em que esses termos não se confundam com outros. Por isto, os topônimos simples podem deixar de ser simples, se o contexto não favorecer a comunicação.

Topônimos complexos: São compostos por dois ou mais elementos: (quinta da) Boa Vista, (estação de) São Cristóvão, (avenida) Radial Oeste)

Topônimos compostos: São formados a partir de dois elementos originalmente independentes, mas que depois foram aglutinados ou justapostos: (rua) Ibituruna (ibytu + runa), (patrimônio do) Socapó (soca + pó).

As taxonomias toponímicas podem ser *de natureza física* (referentes a elementos da natureza, tais como corpos celestes, posições geográficas, cores, dimensões, espécies vegetais, minerais ou animais, acidentes hidrográficos em geral, formas de relevo, fenômenos atmosféricos e formas geométricas.) ou *de natureza antropológica* (referentes ao psiquismo humano, tais como nomes de pessoas, espaços territoriais, indicativos cronológicos, expressões cristalizadas, habitações em geral, cultura material do homem, grupos étnicos, a termos de origem religiosa, fatos ou personagens históricos, vias rurais e urbanas, numerais, aglomerados populacionais, atividades profissionais, locais de trabalho e pontos de reunião e, por fim, a relações metafóricas relativas a partes do corpo humano ou de algum animal).

Acronimotopônimo é topônimo de natureza antropológica de motivação em acrônimo (palavra formada pela inicial ou por mais de uma letra de cada um dos segmentos sucessivos de uma locução): Ibema (PR), Sinop (MT), bairro Cohab, bairro Fenavinho (Bento Gonçalves-RS) que são acrônimos de Indústria Brasileira de Madeiras e de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, Companhia Habitacional, Festa Nacional do Vinho, respectivamente.

Animotopônimo ou *nootopônimo* é topônimo de natureza antropológica de motivação que abrange áreas do psiquismo humano, esta taxa está relacionada à vida psíquica, a cultura espiritual, englobando todos os produtos, referente aos frutos do psíquico humano. Nesta taxa há também a ausência da cultura física: vitória, triunfo, saudade, belo,

feito. Exemplo: Vargem Alegre (MG), bairro Liberdade (Salvador-BA), Vitória (ES), Belo Horizonte (MG), cachoeira da Saudade (Jacutinga-MG),;

Antropotopônimo é topônimo de natureza antropocultural de nomes de lugares a partir de nomes de pessoas: prenome, hipocorístico, prenome mais alcunha, apelidos de famílias e prenome mais apelidos de famílias: avenida Juscelino Kubitschek, avenida Washington Luís, rua Luiz Gonzaga, córrego Daniel Eller, escola municipal Alverino Moreira Chaves, morro do Regino, praça Francisco Maurício da Cunha;

Astrotopônimo é topônimo de natureza física que se refere a corpos celestes: cidade de Cruzeiro do Sul (AC), rua do Sol (São Luís-MA), rio da Estrela (ES);

Axiotopônimo é um topônimo formado de antropotopônimo acrescido de título: bairro São Paulo, escola estadual Profa. Ilma de Lana Emerik Caldeira, escola municipal Major Aquiles, fazenda Dr. Geraldo Azevedo, Rua Duque de Caxias, rua Padre José Tito de Oliveira, rua Princesa Isabel;

Cardinotopônimo é topônimo de natureza física que faz referência à posição geográfica: São João do Oriente (MG), rio Paraíba do Sul, avenida Radial Oeste, bairro Centro (Rio de Janeiro-RJ), Colorado do Oeste (RO).

Corotopônimo é topônimo de natureza antropocultural referente a espaços territoriais, como região, países, territórios, províncias, municípios: avenida Brasil, Rua Maceió (Ouro Branco-MG), bairro Canaã, morro da Espanha, rio Caratinga, rua México (Rio de Janeiro-RJ), rua Uruguai (Rio de Janeiro-RJ);

Cromotopônimo é topônimo de natureza física referente a cor: rua Mar Vermelho, córrego Areia Branca, rio Negro, rio Pardo);

Cronotopônimo é topônimo de natureza antropocultural com indicativos cronológicos. Exemplo: rua Primeiro de Março, BOULEVARD Vinte e Oito de Setembro, bairro Engenho Novo, distrito de Vermelho Velho (Raul Soares-MG);

Dimensiotopônimo é topônimo de natureza física referente à dimensão dos acidentes geográficos como extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura e profundidade: bairro Campo Grande,

Ponte Alta, ilha Comprida, cidade de Ponta Grossa (PR), estado do Mato Grosso, igarapé Profundo (RO);

Dirrematopônimo é topônimo de natureza antropocultural constituído de sintagma toponímico derivado de expressões cristalizadas: rua Vai e Vem, Socapó (nome antigo da atual cidade de *Dom Cavati*), Boca do Lixo, Boa Sorte, Gogó da Égua, Volta da Cobra, igarapé Vai Quem Quer;

Ecotopônimo é topônimo de natureza antropocultural referente à habitação em geral: Casa da Amizade Pe. José Tito de Oliveira, Lar da Divina Caridade, edifício Basílio M. Oliveira, vila Padre Tito, vila Arizana, Taipas do Tocantins (TO);

Ergotopônimo é topônimo de natureza antropocultural referente à cultura material do homem: colar, lixo, machado, ponte etc.: região metropolitana do Vale do Aço, Boca do Lixo, bairro Machado, sítio Paiol do Conde (Itaguaí-RJ), córrego Ponte Alta, córrego da Flecha (MT);

Etnotopônimo é topônimo de natureza antropocultural referente a grupos étnicos, individuais ou não, como povos, tribos, castas, famílias etc.: córrego dos Ferreiras. Há quem entenda que também se incluem aí os topônimos relativos a nomes de países, regiões etc.: morro da Espanha (Dom Cavati-MG), Tupiratins (TO), Xavante (MT), ilha do Francês (Macaé-RJ), e serra do Caratinga;

Fitotopônimo é topônimo de natureza física referente a espécie vegetal, em sua individualidade ou em conjuntos da mesma espécie ou de espécies diferentes: Entre Folhas (MG), favela da Mangueira, ilha do Bananal, córrego Perobas, rua Lírio do Vale, Macaé (RJ), rua Papoula (Dom Cavati-MG), zona da Mata;

Geomorfotopônimo é topônimo de natureza física referente ao relevo e/ou formas topográficas, tais como elevações ou depressões de terreno, formações litorâneas etc.: Montanhas (RN), Monte Alto (SP), cidade de Cabo Frio (RJ), Morro Azul (RS), Vale-Fundo (MG), cidade Angra dos Reis (RJ), bairro Ilha do Governador, Porto Velho (RO).

Hidrotopônimo é topônimo de natureza física referente a acidentes hidrográficos em geral, como água, rio, córrego, ribeirão, lagoa, nascente, cachoeira e foz etc.: estado do Rio de Janeiro, cidade de Ribeirão Preto, fazenda da Cachoeira, Água Boa (MG), Córrego Novo (MG), Rio Preto (SP), Braço do Norte (BA);

Hierotopônimo é topônimo de natureza antropocultural em nome de lugar de origem religiosa – numerosos em *Dom Cavati*, inclusive o nome da cidade que é homenagem a um bispo da Igreja Católica: avenida Santa Maria, bairro Canaã, córrego São Paulo, Casa da Amizade Pe. José Tito de Oliveira, Lar Divina Caridade, morro do MOBON, praça Padre Francisco Weber, praça Santo Antônio, rua Jacó, rua Jeremias, rua São Lucas, rua São Marcos, vila Padre Tito, Exu (PE), Trindade (GO), Aparecida (SP), bairro de São Cristóvão;

Historiotopônimo é topônimo de natureza antropocultural referente a fatos ou personalidades históricas: avenida Juscelino Kubitschek, avenida Presidente Vargas, escola Municipal Alverino Moreira Chaves, praça Francisco Maurício da Cunha, rua Carlos Gomes, rua Castro Alves, rua Dom Pedro II, rua Duque de Caxias, rua Machado de Assis, rua Princesa Isabel;

Hodotopônimo é topônimo de natureza antropocultural referente às vias rurais e urbanas: córrego Ponte Alta;

Litotopônimo é topônimo de natureza física referente à espécie mineral, incluindo o solo e sua constituição, como barro, barreiro e ouro: bairro da Tijuca (Rio de Janeiro-RJ), lagoa do Barro (BA), Minas Gerais, córrego Areia Preta, cidade de Ouro Branco, Pedreiras (MG);

Meteorotopônimo é topônimo de natureza física referente a fenômenos atmosféricos: Ribeirão das Neves (MG), Vantania (SP), cachoeira da Chuva (São José das Letras-MG);

Morfotopônimo é topônimo de natureza física que referente a formas geométricas: Morro Agudo, Volta Grande (MG), ilha Grande (Angra dos Reis-RJ), Triângulo Mineiro, bairro Lagoa Redonda (Fortaleza-CE);

Numerotopônimo é topônimo de natureza antropocultural relativo a numerais: rua D. Pedro I, rua D. Pedro II, rua Primeiro de Março;

Poliotopônimo é topônimo de natureza antropocultural que se refere ao aglomerado populacional como vilas, cidades. Exemplo: Arraial do Cabo (RJ), Aldeias Altas (MA), avenida Brasil, Rua Ceará, Vila Velha (ES);

Sociotopônimo é topônimo de natureza antropocultural sobre atividades profissionais, locais de trabalho e pontos de reunião: Escola Municipal Alverino Moreira Chaves, estrada do Caçador (Itaguaí-RJ), bairro

Engenho da Rainha (Rio de Janeiro-RJ), igreja Presbiteriana, Loja Maçônica Virtude, Ciência e Trabalho;

Somatotopônimo é topônimo de natureza antropocultural formado de expressões metafóricas relativas a partes do corpo humano ou de animal: Gogó da Égua, Volta da Cobra;

Zootopônimo é topônimo de natureza física referente a animais: Maracanã, morro da Cobra (Dom Cavati-MG), largo dos Leões, Cascavel (PR), bairro do Jacaré (Rio de Janeiro-RJ), Vacaria (RS), Maracanã (Rio de Janeiro-RJ), Inhapim (MG), Iapu (MG).

Na classificação dos topônimos, as dificuldades podem ser encontradas no nível morfológico, no nível semântico, no nível formal (em particular da homonímia) e no nível taxonômico (de classificação dos topônimos).

No caso da taxonomia, cito longamente Vanderci de Andrade Aguilera (1999) que escreve o seguinte:

Quanto aos nomes compostos, Dick estabelece a classificação a partir do primeiro elemento. No entanto, se se busca o auxílio de outras disciplinas ou outras fontes de conhecimento (história social, história oral, geografia humana, mitologia, folclore, política, entre outras), a motivação e a intenção do motivador vêm à tona e o trabalho de classificação deve ceder a esses parâmetros. É o caso de Porto Natal, Barra do Jacaré e Quatro Barras, no Paraná. Em vez de se focalizar apenas o primeiro elemento, considera-se relevante uma discussão mais ampla para se definir se o nome composto deve ser enquadrado com base na análise da estrutura morfológica, isto é, classificando-se pelo primeiro ou pelo segundo elemento aleatoriamente; ou através de uma análise sociosemiótica que verifique qual dos elementos teria maior peso semântico no ato da nomeação.

Outra sugestão seria propor uma taxa especial que contemplasse todos os elementos do nome (Lima, 1998) e então teríamos taxinomias do tipo geomorfo-hagiotopônimo (para Porto Natal), geomorfozootopônimo (para Barra do Jacaré) e numerogeotopônimo (para Quatro Barras). (AGUILERA, 1999, p. 131)

5. Conclusões

É de extrema importância registrar, conforme sugere Carla Bastiani (2016, p. 202), recuperando a história do que motivou a escolha deste ou daquele topônimo, é possível resgatar episódios marcantes na história de uma região, de uma cidade ou de uma comunidade, tendo em vista, que, conforme ensina Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, a "toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o

conhecimento das gerações futuras" e "o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal". (DICK, 1990, p. 22)

Na pesquisa para a elaboração do Atlas Toponímico do Paraná, a equipe deixou claro em suas discussões, que a terminologia já consagrada na toponímia é insuficiente para classificar todos os topônimos, deixando isto ainda mais evidente para os casos dos topônimos compostos, para os quais para sempre a dúvida sobre a conveniência ou não de manter o princípio de classificá-los a partir do primeiro elemento, visto que, muitas vezes, não é nele que paira o sentido principal do nome. Com base nesta dificuldade, sugeriu-se a ampliação da taxonomia toponímica, criando-se termos compostos que considerasse não somente o primeiro elemento formador, como acronimotopônimo, estematopônimo, grafotopônimo, necrotopônimo, hígietopônimo etc.

Infelizmente, trouxemos algumas contribuições positivas, mas o que mais interessa e que é mais importante no que apresentamos são as dúvidas suscitadas, que poderão provocar novas e importantes pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Taxonomia de topônimos: problema sem solução? *Signum: Estudos da Linguagem*, vol. 2, n. 1, p. 125-137, 1999. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4454/4460>>.

ALMEIDA, Lana Cristina Santana. *O léxico toponímico das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus: uma análise semântica*. 2012. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15540>>.

BASTIANI, Carla. Topônimos, nomes de escola e memória: o léxico como repertório do conhecimento cultural. *Revista DLCV: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba*, João Pessoa, vol. 12, n. 2, p. 189-209, jul./dez.2016. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/30024>>.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. O problema das taxionomias toponímicas: uma contribuição metodológica. *Revista Língua e Literatura*, USP, vol. 4, p. 373-380, 1975. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/122791/119267>>.

LIMA, Ivone Alves de. A motivação religiosa nos topônimos paranaenses. In: Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 45. Campinas, 1997. *Anais...* Campinas, 1998, p. 422-428.

MATOS, Heloísa Reis Curvelo. *Análise toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís/MA*. 2014. Tese (de doutorado em linguística). – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8930/1/2014_tese_hrcurveo.pdf>.

SILVA, José Pereira da. *Para uma toponímia de Dom Cavati (MG)*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

**ELEMENTOS PARA UM CATÁLOGO BRASILEIRO
DE LITERATURA GREGA (1837-2016):
HOMERO E PLATÃO (I)⁸²**

Eduardo Tuffani (UFF)
etuffani@vm.uff.br

Ao longo do trabalho de levantamento bibliográfico em outras áreas de conhecimento,⁸³ tomou-se contato mais profundo com o material publicado no Brasil a respeito de língua e literatura grega. Como não foi possível elaborar algo semelhante ao que se fez para língua e literatura latina,⁸⁴ julgou-se ser mais conveniente catalogar os títulos traduzidos de literatura grega,⁸⁵ para que não se perdesse o trabalho realizado, sendo um catálogo brasileiro de traduções de literatura grega útil a alunos, professores, pesquisadores e estudiosos. Uma vez que não se dispunha de tempo suficiente, buscou-se registrar os elementos mínimos para a redação das referências bibliográficas. Os critérios adotados para a confecção do catálogo estão expostos nos parágrafos que vêm a seguir.

Fazem parte do catálogo livros em versão impressa, não sendo incluídos os títulos lançados em publicações seriadas. Foram aproveitados os estudos em que se destinam unidades a obras de autores gregos em tradução portuguesa: “Os fragmentos heraclíticos” em *O logos heraclítico* de Damião Berge (1939).⁸⁶ As traduções dos livros bíblicos não estão arroladas, mas foram levantadas as obras dos padres gregos da Igreja. Traduções publicadas originalmente em Portugal também se encontram caso tenham sido lançadas em edições brasileiras, como *Fábulas* de Eso-

⁸² Registra-se aqui a gratidão a André Alonso e Glória Braga Onelley, docentes de grego da UFF, pela leitura do texto e pelas sugestões recomendadas.

⁸³ Primeiramente, fez-se um trabalho sobre a produção nacional em língua e literatura latina da independência até 1996. Ainda está em curso outra atividade acerca da bibliografia de tupi antigo de 1934 em diante.

⁸⁴ O levantamento e inventário a respeito de Latim foi publicado há anos (TUFFANI, 2006). O trabalho prossegue com um suplemento que vai de 1997 a 2006.

⁸⁵ Adotado o critério de não levantar obras anteriores à Independência, fica sem registro a obra *Categorias* de Aristóteles em tradução de Silvestre Pinheiro Ferreira pela Imprensa Régia do Rio de Janeiro. (ARISTOTELES, 1814)

⁸⁶ Entre parênteses vêm o ano da publicação do título nas referências bibliográficas ou o número da transcrição da obra no catálogo literário.

po por Manuel Mendes da Vidigueira (1934). O trabalho privilegiou as traduções integrais, incluindo-se versões incompletas em casos especiais, como exemplo, *História* de Políbio, tradução de Mário da Gama Kury (“Políbios”, 41)⁸⁷. Versões parciais também estão registradas se acompanhadas de estudos alentados, sendo o caso de *Ethica Nicomachea I 13-III 8* de Aristóteles por Marco Zingano (2018). Das traduções ditas adaptadas, arrolaram-se trabalhos de tradutores e adaptadores em certos casos, compreensíveis para os helenistas e estudiosos. São várias as traduções de principais obras de autores gregos, algumas delas sabidamente não vertidas dos textos originais. Além disso, há casos de traduções sem registro de tradutor. Os títulos, na última situação, foram descartados. Para alguns deles, foi possível encontrar os tradutores, porém, de forma geral, a procedência dos trabalhos não justifica a identificação. Por outro lado, fica registrada, por exemplo, a versão de *Hipólito* de Eurípides em “antiga tradução portuguesa, direta do grego” (1938, p. 93), que um estudioso de teatro grego pode reconhecer.⁸⁸

Quanto aos autores antigos, optou-se por manter a autoria convencional. Por tal razão, teve entrada em Aristóteles *O homem de gênio e a melancolia: o Problema XXX, I*, tradução de Alexei Bueno com notas de Jackie Pigeaud (1922). Os nomes dos autores gregos figuram, por vezes, não como estão nas páginas de rosto, mas como aparecem no corpo dos trabalhos: “Semônides [de Amorgos]” em *Os elegíacos gregos de Calino a Crates* por Vittorio de Falco e Aluizio de Faria Coimbra (2001). Manteve-se a grafia dos nomes tal qual se apresenta nas publicações, o que vale para “Eurípedes” por “Eurípides” em *Teatro grego* de J. B. de Mello e

⁸⁷ Manteve-se *A Ética de Nicômaco*, de Aristóteles, pela Atena, seleção traduzida por Cássio M. Fonseca (19), pois foi muito lida e teve mais duas edições, em ambas com o título *A Ética*, uma pela Ediouro (20) e a outra pela Edipro (21).

⁸⁸ Entre as traduções portuguesas desse autor, indica Maria Helena Ureña Prieto: “*Hyppolito de Eurípides*, vertido do grego em portuguez pelo director de uma das classes da Academia Real das Ciências de Lisboa (Padre Joaquim de Foyos) [para a BN também]. Texto grego e português em verso. Lisboa, Tip. da Academia Real das Ciências, 1803.” (*ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ Ἰππολύτου στεφανηφόρος*, 1803; PRIETO, 2001, p. 166.) Aproveita-se desta nota para registrar que os tradutores vêm como estão nas capas, nas folhas de rosto, nos sumários e nas unidades traduzidas, pois é com base nisso que se fazem as referências, embora nem sempre tais indicações sejam as mais corretas. A tradução de *Hipólito*, de Eurípides, feita pelo Padre Joaquim de Foyos, reproduzida em *Tragédias*, de Eurípides, pela Cultura (38, p. 93-181), está incluída em *Teatro Grego*, de J. B. de Mello e Souza (15, p. 287-353), o que não está nos elementos acima arrolados, mas num longo prefácio, sem identificação do tradutor, ao justificar a inclusão de uma versão poética “de tradutor português desconhecido” entre outras traduções em prosa de Ésquilo, Sófocles e Eurípides (15, p. x).

Souza (2015). O mesmo se aplica aos títulos de obras, de que são exemplos *Felípicas* por *Filípicas* de Demóstenes, versão de Amilcare Carletti (1932), e *Dafne e Cloé* por *Dáfnis e Cloé* de Longo em tradução de Duda Machado (1940). No que toca aos títulos, alguns não foram aproveitados, pois apenas estão nas capas e dizem respeito a coleção, como no caso de “Sócrates” de “Os Pensadores” pela Abril Cultural (2013) e Nova Cultural (2014). Em “O epicurismo contendo uma ‘Antologia de textos de Epicuro’ e ‘Da natureza’ de Lucrécio”, parte do título foi suprimida por ser desnecessária e até incômoda para a referência bibliográfica. Entre as duas possibilidades de transcrição, foi escolhida a segunda: “O EPICURISMO: Epicuro. *Antologia de textos*. LUCRÉCIO. *Da natureza*.”; “EPICURO. *Antologia de textos*. LUCRÉCIO. *Da natureza*.” (2003). Foi essa a solução retomada para as últimas edições dessas traduções de Agostinho da Silva a cargo da Abril Cultural (2004) e Nova Cultural (2005), devendo-se registrar que “O epicurismo” se refere a “Antologia de textos” de Epicuro. Os subtítulos só foram mantidos em casos especiais, de que são exemplos, de Aristóteles, *O homem de gênio e a melancolia: o Problema XXX, I*, obra citada (1922), e, de Plutarco, *Vidas dos homens ilustres: Alexandre e Caio Júlio César*, tradução de Hélio Vega (1942). Alguns títulos foram registrados por estarem no corpo dos trabalhos, mas não nas páginas de rosto, sendo o caso dos volumes 1/2 da obra de Platão traduzida por Carlos Alberto Nunes: *Diálogos: Apologia de Sócrates, Critão, [Laquete, Cármides, Lísido, Eutífrone, Ião], Menão, [Menéxeno, Eutidemo], Hípias maior, outros* (1993).⁸⁹ Os itens dos títulos vêm como estão nas capas e nas páginas de rosto, havendo casos em que é outra a ordem nos sumários e no corpo das obras. *Teatro grego* de J. B. de Mello e Souza teve nova edição pela Ediouro em dois volumes, “Eurípedes” (1937) e “Ésquilo, Sófocles” (2006), e a ordem de autores e títulos foi tão variada que se anotou a que repetia a da edição original, citada para “Eurípedes” por “Eurípides” (2015). Pelo que foi até aqui exposto, entende-se que só houve registro dos títulos das obras, tendo sido dispensados outros elementos, por exemplo, *Arte retórica, Arte Poética*, sem “e”, de Aristóteles em tradução de Antônio Pinto de Carvalho (2016). As edições bilíngues estão registradas por meio das indicações “[Texto grego]”, “[Texto latino]”, etc.

⁸⁹ Algumas versões apresentam tradutores como autores até de forma muito implícita, como exemplo, *O Um e o Múltiplo em Platão [Parmênides]*, de [Platão], em tradução de Mário Ferreira dos Santos [?] (180).

Não estão indicadas as traduções de obras gregas para outras línguas modernas com base em que se fizeram versões portuguesas. Apesar de ser mais um elemento, o fato é que essa informação é muitas vezes omitida. Por essa razão, ficou sem registro que a tradução de Eugène Talbot serviu para a de Líbero Rangel de Andrade da obra de Xenofonte *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates* (“Sócrates”, 13). Esse critério poderia até ser revisto, porém, como escrito, o volume de traduções indiretas é maior do que se indica. Há exceção para *Metafísica* de Aristóteles, trabalho em edição com estudo alentado de Giovanni Reale, anotado como tradutor com Marcelo Perine (1923). Vittorio de Falco e Aluizio de Faria Coimbra são apontados como tradutores de *Os elegíacos gregos de Calino a Crates* (2001), embora o trabalho de tradução e notas seja mais do segundo, mas não seria direito considerar o primeiro só como autor intelectual. Os anotadores e comentadores vêm ao lado dos tradutores, ainda que a distinção não figure de maneira explícita na obra arrolada, sendo o caso de *Mênnon*, *Banquete*, *Fedro* de Jorge Paleikat com notas também de João Cruz Costa (2006). Quando o autor intelectual também é o tradutor, fica dispensada a primeira informação em favor da segunda, mais pertinente, sendo exemplos *Os filósofos pré-socráticos* por Gerd Bornheim (2007) e *Variações sobre a lírica de Safo* de Joaquim Brasil Fontes (1944), unidade publicada à parte da obra *Eros, tecelão de mitos* do mesmo educador (1943). Os nomes dos tradutores e anotadores foram padronizados, de que é exemplo “Manuel Odorico Mendes” por “Odorico Mendes”. Com esse critério adotado, contrário às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, não só se uniformiza, mas também se corrige e se esclarece: “Eudoro de Sousa” por “Eudoro de Souza”, em tradução da *Poética* de Aristóteles (2017) e “Jeanne Raison” por “Jean Raison”, em notas com Médéric Dufour da *Odisséia* de Homero, tradução de Antônio Pinto de Carvalho (1962). Deixaram-se de indicar os nomes dos editores e dos autores de apresentações, prefácios, introduções, estudos, ensaios, etc. Como são mínimos os elementos das referências, havendo caso de anotador diferente para uma mesma tradução em edições distintas, fazem-se duas entradas, como para *A República* de Platão, tradução de J. Guinsburg com notas de Robert Baccou (1976) e com notas de Daniel Rossi Nunes Lopes (1977).

No caso de nomes distintos ou de editoras diferentes, também se fazem mais entradas: “Sócrates” de “Os Pensadores” pela Abril Cultural (2013) e Nova Cultutal (1014), com citação para título ignorado; *A política* de Aristóteles em tradução de Nestor Silveira Chaves pela Cultura Brasileira (1924), Atena (1925), Ediouro (1926), Edipro (1927), Escala

Educacional (1928), Ícone (1929), Folha de S. Paulo (1930) e Nova Fronteira e Saraiva (1931). Apesar da economia na transcrição, mediante esse procedimento, recuperaram-se informações para mais referências, perdidas caso se registrassem apenas as últimas edições de cada trabalho traduzido, estando anotadas as últimas edições por casas publicadoras de obras consultadas. As indicações das edições vêm desacompanhadas de dados sobre revisão, reimpressão etc.

Dos elementos da imprensa, locais e editoras foram padronizados. Com base nisso, por exemplo, vem “São Paulo” por “S. Paulo”, manteve-se, porém, “Pôrto Alegre”, observada a grafia então vigente. Para as casas publicadoras, além disso, foram usadas siglas e abreviaturas, como “Ediouro” por “Edições de Ouro”, “Difel” por “Difusão Européia do Livro”, “CPAD” por “Casa Publicadora das Assembléias de Deus”, etc., citando-se casos mais e menos conhecidos. Em razão das condições em que se fez o levantamento, como exposto no início, não se indica a paginação. Indicam-se os números dos volumes quando se trata de parte do todo, sendo exemplos *Diálogos* de Platão por Jorge Paleikat, João Cruz Costa e Leonel Vallandro pela Globo (v. 1, 106, vol. 2, 100, vol. 3, 139) e *Ediouro* (v. 1, 107, vol. 2, 101, vol. 3, 140) e por Carlos Alberto Nunes pela UFPA (v. 1/2, 93, vol. 3/4, 110, vol. 5, 102, vol. 6/7, 138, vol. 8, 108, vol. 9, 113, vol. 10, 112, vol. 11, 115, vol. 12/13, 105). Como as séries e coleções não vêm anotadas, não se pode aqui deixar de mencioná-las: Biblioteca Clássica da Atena, Biblioteca Clássica da Hexis, Biblioteca Clássica da Rideel, Biblioteca dos Séculos da Globo, Biblioteca Martins Fontes e Clássicos da Martins Fontes, Bibliotheca Antiqua da PUC-Rio, Clássica da Cultura, Classica Digitalia Brasil da Annablume Clássica e da Universidade de Coimbra, Clássicos da Ars Poetica, Clássicos da Penguin e da Companhia das Letras, Clássicos e Universidade da Ediouro, Clássicos Comentados da Ateliê Editorial e da Unicamp, Clássicos Cultrix, Clássicos da Filosofia da Loyola, Clássicos da Humanidade da Nova Acrópole, Clássicos Edipro, Clássicos Garnier, Clássicos Gregos e Textos Greco-Latinos da Difel, Clássicos Gregos da UnB, Clássicos Jackson, Coleção Popular de Formação Espiritual, Fontes da Catequese e Os Padres da Igreja da Vozes, Coleção Universitária de Teatro da Civilização Brasileira, A Comédia Grega e A Tragédia Grega da Jorge Zahar, Cultura Clássica da Cultura Brasileira, Dionísias da Iluminuras, Farias Brito da UFPA, Grandes Nomes do Pensamento da Folha de S. Paulo, Grécia-Roma da Hucitec, Kouros da Odysseus, L&PM Pocket, Letras Clássicas da Humanitas e USP, A Obra-Prima de Cada Autor da Martin Claret, Patrística da Paulus, Os Pensadores da Abril Cultural e Nova Cul-

tural, Saraiva de Bolso da Nova Fronteira e da Saraiva, Signos da Perspectiva, Teatro da Movimento e da Universidade de Coimbra, Teatro Vivo da Abril Cultural.

Arroladas as séries e coleções dedicadas à literatura grega, é oportuno escrever algo sobre as traduções publicadas no Brasil.

Não é o caso aqui de tratar do helenismo nacional, o que deve ser feito em parte em artigo a ser escrito “Implantação dos cursos superiores de Letras no Brasil: os cursos de Letras Clássicas”, tema de palestra apresentada no “VI Congresso de Letras Clássicas e Orientais” da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizado entre 6 e 9 de maio de 2013 na sede da UERJ no Rio de Janeiro.

Traduções de obras de autores gregos tiveram projeção no Brasil nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, sendo dois os tradutores sempre lembrados, Manuel Odorico Mendes e o Barão de Paranapiacaba. Antes da fundação dos primeiros cursos de Letras no Brasil, o ensino do Grego fazia parte do currículo de seminários, escolas secundárias e cursos de Teologia e Filosofia.

Como foram muitos os helenistas, estão citados os que mais se distinguiram como figuras públicas ligadas ao cultivo do Grego: Joaquim de Sousa Andrade, o Sousândrade, Alexandre Correia, Benjamim Franklin Ramiz Galvão, Carlos de Laet, José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, Manuel Odorico Mendes, Otoniel Mota, Jorge Henrique Augusto Padberg-Drenkpol, João Ribeiro, Joaquim Caetano da Silva e José Bonifácio de Andrada e Silva, entre outros mencionados por Antenor Nascentes em “O helenismo no Brasil” (NASCENTES, 1992).

Antes de ter sido professor de Grego no Brasil, Cairu o fora em Portugal, no Colégio das Artes, tendo-se formado em Coimbra (*id.*, *ib.*, p. 151). José Bonifácio traduziu Hesíodo, Meléagro e Píndaro, trabalhos publicados em *Poesias avulsas* com o pseudônimo de Américo Elísio (SILVA, 1942). Joaquim Caetano da Silva foi o primeiro professor de Grego do Colégio Pedro II e um dos maiores historiadores brasileiros do século XIX. Autor do *Vocabulário etimológico, ortográfico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da língua grega* (1994), Ramiz Galvão foi um dos maiores helenistas brasileiros da fase pré-universitária.

A pedido de Dom Pedro II, traduziu *Prometeu acorrentado* entre 1888 e 1889, cuja publicação se deu em 2009 (1935), relançado na “Estante Classica da Revista de Lingua Portuguesa” com um ensaio de João

RIBEIRO (ESCHYLO, *Est. clas. R. Lingua port.*, vol. 10, p. 31-69, set. 1922; RIBEIRO, *ibid.*, vol. 10, p. 161-167, set. 1922). Alexandre Correia, Otoniel Mota e Padberg-Drenkpol foram pioneiros na docência de Grego em nível superior, respectivamente na Faculdade de Filosofia e Letras de São Paulo (1925), depois “São Bento”, na Faculdade Paulista de Letras e Filosofia (1931) e na Universidade do Distrito Federal (1935). Médico e professor de Grego como Ramiz Galvão, Demétrio Tourinho traduziu Homero e Anacreonte, porém, até onde se sabe, esses trabalhos ficaram inéditos (W., jul. 1938, p. 234).

Filho de José de Alencar, Mário de Alencar é tido como o provável mestre de grego de Machado de Assis (NASCENTES, *op. cit.*, p. 155), tendo-se dedicado à tradução de *Os Sete Contra Tebas* e *Prometeu acorrentado* (CORRESPONDENCIA, *R. Acad. Bras. Letras*, vol. 36, n. 116, p. 501, 512, 514, ago. 1931; vol. 37, n. 117, p. 84, 90, set. 1931).

Está perdida boa parte do que se fez no Brasil em estudos clássicos no século XIX e início do século XX. De qualquer modo, o volume de publicações sobre Latim foi muito superior ao de Grego. Daí vem a brevidade com que é tratada a herança grega do período no que diz respeito à produção intelectual.

Sobre traduções em especial, é delicado escrever, porque muito depende não só do critério de cada tradutor, como também da recepção da parte do leitor interessado, e há o leitor culto e o especialista. Há traduções criticadas por várias razões, o que vale para trabalhos vertidos das línguas clássicas e modernas, ocidentais e orientais.

Nem sempre um bom conhecimento da língua a ser traduzida garante um trabalho de qualidade. É claro que há traduções muito mal sucedidas, sendo grave se o caso se referir à tradução feita de língua com tradição no estudo. Uma tradução em prosa de um poema pode ter êxito e ser mais bem aceita do que uma versão poética. Por outro lado, há traduções poéticas notáveis e versões em prosa medianas.

Quanto à tradução de obra literária, o ideal é unir o talento do escritor ao conhecimento do especialista, de que é exemplo Carlos Alberto Nunes, sendo dado um nome entre vários. No caso brasileiro, para línguas sem tradição no estudo, é válida a tradução de traduções, como fez Otávio Tarquínio de Sousa para *Rubáiyát* de Omar Kháyyám com base em várias traduções inglesas e francesas (SOUSA, 1979, p. v-vi).

Embora o grego não tenha sido tão estudado como o latim no mundo luso-brasileiro, esse procedimento não cabe, pois muitos helenistas atuaram no Brasil e outros estão em atividade nas últimas décadas.

Mesmo não se aplicando ao Brasil, foi assim que o Barão de Paranapiacaba fez suas traduções. João Cardoso de Meneses e Sousa, o Barão de Paranapiacaba, como atestou Carlos de Laet, verteu os clássicos mediante o cotejo de outras traduções e reelaborou em verso uma tradução em prosa de *Prometeu acorrentado* feita por Dom Pedro II (1936). (BARRETO, LAET, 1960, p. 387)

Durante muito tempo no Brasil, o francês foi a segunda língua de estudo. Assim, os clássicos eram lidos sobretudo em língua estrangeira. Com o declínio do francês como língua de erudição e com a crescente demanda editorial, os clássicos passaram a contar com traduções brasileiras muitas vezes feitas de outras versões estrangeiras.

De treze traduções brasileiras de *A República* de Platão, três são de helenistas bem conhecidos. Em Portugal, o mesmo não se observa, havendo uma tradição mais arraigada de trabalho especializado. Como em geral no Brasil tudo é muito singular, desde que se dê o crédito, a tradução de segunda mão é uma forma de pôr ao alcance do público um número maior de obras traduzidas.

A partir dos anos 30 do século XX, o volume de traduções de autores gregos à disposição do leitor brasileiro foi aumentando consideravelmente com a publicação de versões antigas, brasileiras e sobretudo portuguesas, de traduções diretas dos textos originais e de versões com base em trabalhos de outras línguas modernas.

Havia trabalhos mais e menos cuidados, e eram raras as edições bilíngues. Entre os tradutores, os que mais se destacaram foram Junito de Souza Brandão, Jaime Bruna, Mário da Gama Kury e Carlos Alberto Nunes. É de lamentar que trabalhos de profissionais qualificados não tenham podido se beneficiar das condições editoriais disponíveis nas últimas décadas.

O Brasil contou com cerca de vinte e cinco cursos superiores de grego na tripla licenciatura de letras clássicas, mas vingaram apenas os cursos dos centros mais tradicionais. O ensino do grego ficou restrito ao ensino universitário, embora tenha persistido em raríssimas escolas de ensino médio e fundamental.

Nos seminários e escolas teológicas, o grego também se manteve com menos ou mais profundidade. Como aqui só está citada a “velha guarda”, os professores de grego que tiveram e têm uma atividade mais intensa de tradução vêm nomeados na sequência: Junito de Souza Brandão, Jaime Bruna, já citados, Isis Borges B. da Fonseca, tradutora também de grego moderno,⁹⁰ Daisy Malhadas, Jorge Paleikat, Anna Lia Amaral de Almeida Prado e Donaldo Schüler.

Com os trabalhos lançados no Brasil entre o início dos anos 30 e o fim dos anos 80 do último século, os interessados por Literatura Grega passaram a contar com um número razoável de títulos, tendo à disposição também as traduções publicadas em Portugal. Da *Odisseia* de Homero, por exemplo, havia as traduções brasileiras poéticas de Carlos Alberto Nunes (1966), de Manuel Odorico Mendes, criativa, (1976), as versões em prosa de Jaime Bruna (HOMERO, 1968), de G. D. Leoni (1973), de Antônio Pinto de Carvalho (1961), esta última, entre mais, de língua estrangeira moderna.

O volume de trabalhos não era homogêneo, e havia editora criticada por ser de natureza muito comercial, como de fato o era, tendo essa casa publicadora reeditado muitos títulos. Para mal da cultura brasileira, nas últimas décadas, há editoras que do descuido passaram a algo de mais gravidade. A tradução de *A República* de Platão por Pietro Nasseti (PLATÃO, 2002) é quase uma reprodução da assinada por Maria Helena da Rocha Pereira (PLATÃO, 2001), o que foi muito divulgado nos últimos anos. Num segundo volume dedicado a Sócrates na coleção “Os Pensadores”, com exclusão de *As nuvens* de Aristófanes por Gilda Maria Reale Starzynski, a Nova Cultural lançou os demais títulos como em edições anteriores pela Abril Cultural (2013) e Nova Cultural (2014), ou seja, pela mesma casa com antiga e nova denominação.

A tradução de *Apologia de Sócrates* de Platão é de Enrico Corvisieri, a de *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates* de Xenofonte, de Mirtes Coscodai, e a de *Apologia de Sócrates* de Xenofonte, a cargo dos dois, pelo que se entende, mas o confronto da primeira edição da Abril Cultural (SÓCRATES, 1972) com a primeira edição desse volume para Sócrates por outros tradutores (SÓCRATES, 1999) remete para as traduções de *Defesa de Sócrates* de Jaime Bruna e de *Ditos e feitos* por Líbero

⁹⁰ Formada em letras clássicas no Brasil e em grego moderno na França, Isis Borges B. da Fonseca, entre outros trabalhos, levou a cabo a tradução de *Poemas*, de Konstantinos Kaváfis (2006).

Rangel de Andrade com base na de Eugène Talbot, sendo os casos idênticos ao apontado entre Pietro Nasseti e Maria Helena da Rocha Pereira.

Quanto às traduções de *Apologia de Sócrates* de Xenofonte, o co-tejo fica como estímulo à investigação. *Pensamentos* de Epicuro pela Martin Claret busca ser uma edição cuidada (1933), porém, ao acrescentar outras unidades à obra de Johannes MEWALDT (1960), não dá o mérito a Agostinho da Silva pela tradução de *Antologia de textos* de Epicuro (1933, 97-115), publicada no corpo de *Da Natureza* de Tito Lucrécio Caro (2002, p. 19-33).

Por mais que seja desagradável, vale para o leitor ter critério e procurar escolher traduções confiáveis ou mais confiáveis, sobretudo com o volume crescente de publicações e o imprevisto ou a improbidade com que alguns trabalham.

O levantamento não é exaustivo, porque se fez em condições diversas das trabalhadas para o *Repertório*, que já não tinha essa pretensão. O inventário se refere a São Paulo e Rio de Janeiro em razão de seus acervos mais ricos e antigos, visitados outros centros tradicionais nos estudos clássicos. Uma primeira amostragem com material sobre Homero e Platão foi considerada interessante a estudiosos de letras e filosofia, nomeada primeira, aventada a possibilidade de continuação.

Apesar das lacunas, pois há anotações incompletas e até perdidas, espera-se que este catálogo preliminar seja de utilidade aos interessados pela literatura grega. É pena que não estejam arrolados os títulos das publicações seriadas, o que demandaria uma pesquisa ainda maior do que a feita para o latim, pois o teatro e a filosofia da Grécia sempre atraíram os leitores, daí resultando um número maior de revistas a compulsar para um volume menor de trabalhos por catalogar, comparado com o de língua e literatura latina.

Por fim, seria válido que houvesse, no que toca aos estudos clássicos no Brasil, algo semelhante em latinidade brasileira, embora o material seja desigual e, por vezes, desalentador, mas há textos importantes para a história do Brasil e a cultura brasileira.⁹¹

⁹¹ Os títulos latinos de interesse para o Brasil têm registro sobretudo nos trabalhos de A. Garraux (1962) e de Rubens Borba de Moraes (1958).

EXEMPLIFICAÇÃO DO CATÁLOGO COLETÂNEAS

ELEGÍACOS (OS) gregos de Calino a Crates: Calino, Arquíloco, Tirteu, Ásio, Semônides [de Amorgos], Mimnermo. [Texto grego.] Trad.: Vittorio de Falco, Aluizio de Faria Coimbra. São Paulo: Brusco, 1941. vol. 1.

EPICURO. *Antologia de textos*. LUCRÉCIO Caro, Tito. *Da natureza*. Trad.: Agostinho da Silva. CÍCERO, Marco Túlio. *Da República*. Trad.: Amador Cisneiros. SÊNECA, Lúcio Aneu. *Consolação a minha mãe Hélvia, Da tranquilidade da alma, Medéia, Apocoloquintose do divino Cláudio*. Trad.: Giulio Davide Leoni. MARCO AURÉLIO. *Meditações*. Trad.: Jaime Bruna. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

EPICURO. *Antologia de textos*. LUCRÉCIO Caro, Tito. *Da natureza*. Trad.: Agostinho da Silva. CÍCERO, Marco Túlio. *Da República*. Trad.: Amador Cisneiros. SÊNECA, Lúcio Aneu. *Consolação a minha mãe Hélvia, Da tranquilidade da alma, Medéia, Apocoloquintose do divino Cláudio*. Trad.: Giulio Davide Leoni. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

EPICURO. *Antologia de textos*. LUCRÉCIO. *Da natureza*. Trad.: Agostinho da Silva. Rio de Janeiro: Ediouro, [s./d.]

ÉSQUILO. *Prometeu acorrentado*. SÓFOCLES. *Rei Édipo, Antígone*. Trad.: J. B. de Mello e Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, [s./d.]

FILÓSOFOS (OS) pré-socráticos: [Tales de Mileto, Anaximandro de Mileto, Anáximenos de Mileto, Xenófanes de Cólofon, Heráclito de Éfeso, Pitágoras de Samos, Alcmeão de Cróton, Parmênides de Eléia, Zenão de Eléia, Melisso de Samos, Empédocles de Agrigento, Filolau de Cróton, Arquitas de Tarento, Anaxágoras de Clazomena, Diógenes de Apolônia, Leucipo de Abdera, Demócrito de Abdera]. Trad.: Gerd Bornheim. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

LUCRÉCIO Caro, Tito. *Da natureza*. [Epicuro, Antologia de textos.] Trad.: Agostinho da Silva. Rio de Janeiro: Globo, 1962.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad.: Enrico Corvisieri. XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*. Trad.: Mirtes Coscodai. XENOFONTE. *Apologia de Sócrates*. [Trad.: Enrico Corvisieri, Mirtes Coscodai.] São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PLATÃO. *Carta aos amigos*. CÍCERO. *Lélio ou A amizade*. Trad.: Renata Maria Pereira Cordeiro. PLUTARCO. *Amigos & inimigos, Sobre a maneira de distinguir o adúlador do amigo*. Trad.: Duda Machado. São Paulo: Landy, 2009.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Trad.: Jaime Bruna. XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates, Apologia de Sócrates*. Trad.: Líbero Rangel de Andrade. ARISTÓFANES. *As nuvens*. Trad.: Gilda Maria Reale Starzynski. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Trad.: Jaime Bruna. XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates, Apologia de Sócrates*. Trad.: Líbero Rangel de Andrade. ARISTÓFANES. *As nuvens*. Trad.: Gilda Maria Reale Starzynski. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PLATÃO. *O banquete*. PLOTINO. *Do amor*. Trad.: Albertino Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Cultura Brasileira, [s./d.]

PLATÃO. *O banquete*. PLOTINO. *Do amor*. Trad.: Albertino Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2007.

PLATÃO. *O banquete*. PLOTINO. *Do amor*. Trad.: Albertino Pinheiro. 5. ed. São Paulo: Atena, 1963.

TEATRO grego: [Ésquilo, Prometeu acorrentado, Sófocles, Rei Édipo, Antígone, Eurípedes, Alceste, Electra, Hipólito]. Trad.: J. B. de Mello e Souza. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1957.

ALCMEÃO

Ver Alcmeão de Cróton em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

ANAXÁGORAS

Ver Anaxágoras de Clazomena em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

ANAXIMANDRO

Ver Anaximandro de Mileto em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

ANAXÍMENES

Ver Anaxímenes de Mileto em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

ARISTÓFANES

Ver Aristóteles, *As nuvens*, Trad.: Gilda Maria Reale Starzynski, em coletânea 13. Ver Aristóteles, *As nuvens*, Trad.: Gilda Maria Reale Starzynski, em coletânea 14.

ARISTÓTELES

ARISTÓTELES. *Arte retórica, Arte poética*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. Notas: Jean Voilquin, Jean Capelle. São Paulo: Difel, 1964.

ARISTÓTELES. *Tópicos, Dos argumentos sofísticos*. Trad.: Leonel Vallandro, Gerd Bornheim. *Metafísica*: livro I e livro II. Trad.: Vincenzo Cocco. Notas: Joaquim de Carvalho. *Ética a Nicômaco*. Trad.: Leonel Vallandro, Gerd Bornheim. *Poética*. Trad.: Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea I 13-III 8*. Trad.: Marco Zingano. São Paulo: Odysseus, 2008.

ARISTÓTELES. *A ética de Nicômaco*. Trad.: Cássio M. Fonseca. 4. ed. São Paulo: Atena, 1959.

ARISTÓTELES. *A ética*. Trad.: Cássio M. Fonseca. Rio de Janeiro: Ediouro, [s./d.]

ARISTÓTELES. *A ética*. Trad.: Cássio M. Fonseca. Bauru: Edipro, 1996.

ARISTÓTELES. *O homem de gênio e a melancolia*: o Problema XXX, I. [Texto grego.] Trad.: Alexei Bueno. Notas: Jackie Pigeaud. Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. [Texto grego.] Trad.: Giovanni Reale, Marcelo Perine. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014. 3 vol.

ARISTOTELES. *A política*. Trad.: Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Cultura Brasileira, [s./d.]

ARISTÓTELES. *A política*. Trad.: Nestor Silveira Chaves. 3. ed. São Paulo: Atena, [s./d.]

ARISTÓTELES. *A política*. Trad.: Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Ediouro, [s./d.]

ARISTÓTELES. *A política*. Trad.: Nestor Silveira Chaves. 2. ed. Bauru: Edipro, 2009.

ARISTÓTELES. *A política*. Trad.: Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Escala, Educacional, 2006.

ARISTÓTELES. *A política*. Trad.: Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Ícone, 2007.

ARISTÓTELES. *A política*. Trad.: Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.

ARISTÓTELES. *A política*. Trad.: Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Saraiva, 2011.

ARQUÍLOCO

Ver Arquíloco em “O elegíacos gregos de Calino a Crates”, Trad.: Vittorio de Falco, Aluizio de Faria Coimbra, em coletânea 1.

ARQUITAS

Ver Arquitas de Tarento em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

ÁSIO

Ver Ásio em “O elegíacos gregos de Calino a Crates”, Trad.: Vittorio de Falco, Aluizio de Faria Coimbra, em coletânea 1.

CALINO

Ver Calino em “O elegíacos gregos de Calino a Crates”, Trad.: Vittorio de Falco, Aluizio de Faria Coimbra, em coletânea 1.

DEMÓCRITO

Ver Demócrito de Abdera em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

DEMÓSTENES

DEMÓSTENES. *As olíntias, As felípicas, [Sobre a paz, Sobre o Aloneso, Sobre os fatos do Quersoneso]*. [Texto grego.] Trad.: Amilcare Carletti. São Paulo: Livraria e Editora Universitária de Direito, 1995.

DIÓGENES

Ver Diógenes de Apolônia em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

EMPÉDOCLES

Ver Empédocles de Agrigento em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

EPICURO

EPICURO. *Pensamentos*. Trad.: Johannes Mewaldt et al. São Paulo: Martin Claret, 2011.

Ver Epicuro, “Antologia de textos”, Trad.: Agostinho da Silva, em coletânea 2. Ver Epicuro, *Antologia de textos*, Trad.: Agostinho da Silva, em coletânea 3.

Ver Epicuro, *Antologia de textos*, Trad.: Agostinho da Silva, em coletânea 4. Ver Epicuro, *Antologia de textos*, Trad.: Agostinho da Silva, em coletânea 5.

ESOPO

ESOPO. *Fábulas*. Trad.: Manuel Mendes da Vidigueira. São Paulo: Cultura, 1943.

ÉSQUILO

Ver Ésquilo, “Prometeu acorrentado”, Trad.: J. B. de Mello e Souza, em coletânea 15. Ver Ésquilo, *Prometeu acorrentado*, Trad.: J. B. de Mello e Souza, em coletânea 6.

ESCHYLO. *Prometheu acorrentado*. Trad.: B. F. Ramiz Galvão. Rio de Janeiro: Asylo Gonçalves d'Araujo, 1909.

ESCHYLO. *Prometheu acorrentado*. Trad.: Dom Pedro II, Barão de Paranapiacaba. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

EURÍPIDES

Ver Eurípedes, “Alceste, Electra, Hipólito”, Trad.: J. B. de Mello e Souza, em coletânea 15.

EURÍPEDES. *Alceste, Electra, Hipólito*. Trad.: J. B. de Mello e Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, [s./d.]

EURÍPIDES. *Tragédias*: [Alceste, Trad.: Barão de Paranapiacaba, Hipólito, trad.?] [Joaquim de Foyos]. 2. ed. São Paulo: Cultura, 1945.

FILOLAU

Ver Filolau de Cróton em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

HERÁCLITO

OS FRAGMENTOS heraclíticos. [Texto grego.] Trad.: Damião Berge. In: *O logos heraclítico*. Rio de Janeiro: INL, 1969.

Ver Heráclito de Éfeso em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

LEUCIPO

Ver Leucipo de Abdera em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

LONGO

LONGUS. *Dafne e Cloé ou As pastorais [sic]*. Trad.: Duda Machado. São Paulo: Princípio, 1996.

MARCO AURÉLIO

Ver Marco Aurélio, *Meditações*, Trad.: Jaime Bruna, em coletânea 4.

MELISSO

Ver Melisso de Samos em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

MIMNERMO

Ver Mimnermo em “O elegíacos gregos de Calino a Crates”, Trad.: Vitorio de Falco, Aluizio de Faria Coimbra, em coletânea 1.

PARMÊNIDES

Ver Parmênides de Eléia em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

PITÁGORAS

Ver Pitágoras de Samos em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

PLOTINO

Ver Plotino, *Do amor*, Trad.: Albertino Pinheiro, em coletânea 9. Ver Plotino, *Do amor*, Trad.: Albertino Pinheiro, em coletânea 10. Ver Plotino, *Do amor*, Trad.: Albertino Pinheiro, em coletânea 11.

POLÍBIO

POLÍBIOS. *História*. Trad.: Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: UnB, 1996.

PLUTARCO

Ver Plutarco, *Amigos & inimigos, Sobre a maneira de distinguir o adu-lador do amigo*, Trad.: Duda Machado, em coletânea 12.

PLUTARCO. *Vidas dos homens ilustres*: Alexandre e Caio Júlio César. Trad.: Hélio Vega. 5. ed. São Paulo: Atena, 1958.

SAFO

VARIAÇÕES sobre textos da lírica de Safo. [Texto grego.] Trad.: Joaquim Brasil Fontes. In:_. *Eros, tecelão de mitos*. São Paulo: Estação Liberdade, 1991.

VARIAÇÕES sobre a lírica de Safo. [Texto grego.] Trad.: Joaquim Brasil Fontes. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

SEMÔNIDES

Ver Semônides de Amorgos em “O elegíacos gregos de Calino a Crates”, Trad.: Vittorio de Falco, Aluizio de Faria Coimbra, em coletânea 1.

SÓFOCLES

Ver Sófocles, “Rei Édipo, Antígone”, Trad.: J. B. de Mello e Souza, em coletânea 15. Ver Sófocles, *Rei Édipo, Antígone*, Trad.: J. B. de Mello e Souza, em coletânea 6.

TALES

Ver Tales de Mileto em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

TIRTEU

Ver Tirteu em “O elegíacos gregos de Calino a Crates”, Trad.: Vittorio de Falco, Aluizio de Faria Coimbra, em coletânea 1.

XENÓFANES

Ver Xenófanes de Cólofon em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bornheim, em coletânea 7.

XENOFONTE

Ver Xenofonte, *Apologia de Sócrates*, [Trad.: Enrico Corvisieri, Mirtes Coscodai], em coletânea 8.

Ver Xenofonte, *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*, Trad.: Mirtes Coscodai, em coletânea 8.

Ver Xenofonte, *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates, Apologia de Sócrates*, Trad.: Líbero Rangel de Andrade, em coletânea 13.

Ver Xenofonte, *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates, Apologia de Sócrates*, Trad.: Líbero Rangel de Andrade, em coletânea 14.

ZENÃO

Ver Zenão de Eléia em “Os filósofos pré-socráticos”, Trad.: Gerd Bor-nheim, em coletânea 7.

AMOSTRAGEM HOMERO

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Atena, [s./d.]

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s./d.]

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Hedra, 2011.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

HOMERO. *A Ilíada*. Trad.: Fernando C. de Araújo Gomes. 12. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin, Companhia das Letras, 2013.

HOMERO. *Ilíada*. [Texto grego.] Trad.: Haroldo de Campos. São Paulo: Arx, 2002. 2 vol.

HOMERO. *Iliada*. Trad.: Manoel Odorico Mendes. Rio de Janeiro: Gut-temberg, 1874.

HOMERO. *A Ilíada*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. 2. ed. São Paulo: Atena, 1958.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. Rio de Janeiro: J. M. Jackson, 1964.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2013.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. Notas: Sálvio Nienkötter. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, Campinas: Unicamp, 2010.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Octávio Mendes Cajado. Notas: Eugène Lasserre. São Paulo: Difel, 1961.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Octávio Mendes Cajado. Notas: Eugène Lasserre. São Paulo: Círculo do Livro, [s./d.]

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. Notas: Médéric Dufour, Jeanne Raison. São Paulo: Difel, 1960.

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. Notas: Médéric Dufour, Jeanne Raison. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. Notas: Médéric Dufour, Jeanne Raison. São Paulo: Círculo do Livro, [s./d.]

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. Notas: Médéric Dufour, Jeanne Raison. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 2. ed. São Paulo: Atena, [s./d.]

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s./d.]

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 6. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora Três, 1974.

HOMERO. *Odisseia*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

HOMERO. *Odisseia*. Trad.: Christian Werner. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

HOMERO. *Odisséia*. [Texto grego.] Trad.: Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2007. 3 vol.

HOMERO. *Odisseia*. Trad.: Frederico Lourenço. Notas: Bernard Knox. São Paulo: Penguin, Companhia das Letras, 2011.

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: G. D. Leoni, Neyde Ramos de Assis. São Paulo: Atena, 1960.

HOMERO. *Odisseia*. Trad.: Jaime Bruna. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

HOMERO. *Odysséa*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, Freitas Bastos, 1928.

HOMERO. *A Odisséia*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. 2. ed. São Paulo: Atena, 1957.

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. Salvador: Progresso, 1957.

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. 3. ed. São Paulo: Ars Poetica, USP, 2000.

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2013.

HOMERO. *Odisseia*. [Texto grego.] Trad.: Trajano Vieira. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

HOMERO. *Odisseia*. Trad.: Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2013.

PLATÃO

PLATÃO. *Apologia de Sócrates, Banquete*. Trad.: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2011.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates, O banquete, Fedro*. Trad.: Edson Bini, Albertino Pinheiro. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates, Críton*. [Texto grego.] Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2015. (Diálogos de Platão, 5.)

PLATÃO. *Apologia de Sócrates, Críton*. Trad.: Manuel de Oliveira Puhlério. Brasília: UnB, 1997.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates, Êutifron, Críton*. Trad.: André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad.: Sueli Maria de Regino. *O banquete*. Trad.: Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Martin Claret, 2016.

PLATÃO. *Cármides, Lísias*. [Texto grego.] Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2015. (Diálogos de Platão, 7.)

PLATÃO. *Cartas, Epigramas*. Trad.: Edson Bini. Bauru: Edipro, 2011.

PLATÃO. *Diálogos*: [Apologia de Sócrates, Critão, Laquete, Cármides, Lísides, Eutífrone, Protágoras, Górgias]. Trad.: Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, [s./d.]

PLATÃO. *Diálogos*: [Defesa de Sócrates, Um banquete, Êutífron, Critão ou O dever, Fédon]. Trad.: Jaime Bruna. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PLATÃO. *Diálogos*: Alcibiades, Clitofon, Segundo Alcibiades, Hiparco, Amantes rivais, Teages, Minos, Definições, Da justiça, Da virtude, Demódoco, Sísifo, Hálcion, Erixias, Axíoco. Trad.: Edson Bini. Bauru: Edipro, 2011. vol. 7.

PLATÃO. *Diálogos*: Apologia de Sócrates, Critão, [Laquete, Cármides, Lísides, Eutífrone, Ião], Menão, [Menéxeno, Eutidemo], Hípias maior, outros. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: UFPA, 2007. vol. 1/2.

PLATÃO. *Diálogos*: O banquete, Apologia de Sócrates. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: UFPA, 2001.

PLATÃO. *Diálogos*: O banquete, Mênon, Timeu, Crítias. Trad.: Edson Bini. Bauru: Edipro, 2014. vol. 5.

PLATÃO. *Diálogos*: O banquete, Trad.: José Cavalcante de Souza, Fédon, Sofista, Político, Trad.: Jorge Paleikat, João Cruz Costa. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PLATÃO. *Diálogos*: O banquete, Trad.: José Cavalcante de Souza, Fédon, Sofista, Político, Trad.: Jorge Paleikat, João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLATÃO. *Diálogos*: Crátilo, Cármides, Laques, Ion, Menéxeno. Trad.: Edson Bini. Bauru: Edipro, 2011. vol. 6.

PLATÃO. *Diálogos*: Eutífron ou Da religiosidade, Apologia de Sócrates [texto grego], Críton ou Do dever, Fédon ou Da alma. Trad.: Márcio Pugliesi, Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Hemus, [s./d.]

PLATÃO. *Diálogos*: Fédon, Sofista, Político. Trad.: Jorge Paleikat, João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Globo, 1961. vol. 2.

PLATÃO. *Diálogos*: Fédon, Sofista, Político. Trad.: Jorge Paleikat, João Cruz Costa. 21. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. vol. 2.

PLATÃO. *Diálogos*: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades. Trad.: Carlos Alberto Nunes. [Belém]: UFPA, 1975. vol. 5.

PLATÃO. *Diálogos*: Fedro, Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton, Fédon. Trad.: Edson Bini. Bauru: Edipro, 2008. vol. 3.

PLATÃO. *Diálogos*: Górgias, Eutidemo, Hípias maior, Hípias menor. Trad.: Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007. vol. 2.

PLATÃO. *Diálogos*: Leis, Epínomis. Trad.: Carlos Alberto Nunes. [Belém]: UFPA, 1980. vol. 12/13.

PLATÃO. *Diálogos*: Mênon, Banquete, Fedro. Trad.: Jorge Paleikat. Notas: João Cruz Costa. 5. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1962. vol. 1.

PLATÃO. *Diálogos*: Mênon, Banquete, Fedro. Trad.: Jorge Paleikat. Notas: João Cruz Costa. 21. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. vol. 1.

PLATÃO. *Diálogos*: Parmênides, Filebo. Trad.: Carlos Alberto Nunes. [Belém]: UFPA, 1974. vol. 8.

PLATÃO. *Diálogos*: Parmênides, Político, Filebo, Lísias. Trad.: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015. vol. 4.

PLATÃO. *Diálogos*: Protágoras, Górgias, O banquete, Fedão. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: UFPA, 2002. vol. 3/4.

PLATÃO. *Diálogos*: Protágoras, Górgias, Fedão. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: UFPA, 2002.

PLATÃO. *Diálogos*: Sofista, Político, Apócrifos ou duvidosos [Hiparco, Minos, Os rivais, Teágenes, Clitofonte, Do justo, Da virtude, Demódoco, Sísifo, Eríxias, Axíoco, Definições]. Trad.: Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1980. vol. 10.

PLATÃO. *Diálogos*: Teeteto, Crátilo. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2001. vol. 9.

PLATÃO. *Diálogos*: Teeteto, Sofista, Protágoras. Trad.: Edson Bini. Bauru: Edipro, 2014. vol. 1.

PLATÃO. *Diálogos*: Timeu, Crítias, O segundo Alcibiades, Hípias menor. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2001. vol. 11.

PLATÃO. *Íon, Hípias menor*. Trad.: André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PLATÃO. *Laques, Eutífron*. [Texto grego.] Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2015. (Diálogos de Platão, 6.)

PLATÃO. *As leis, Epinomis ou O filósofo*. Trad.: Edson Bini. Bauru: Edipro, 1999.

PLATÃO. *Primeiro Alcibiades*. [Texto grego.] 3. ed. *Segundo Alcibiades*. [Texto grego.] 4. ed. Trad.: Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2015. (Diálogos de Platão, 8.)

PLATÃO. *Timeu, Crítias*. Trad.: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

PLATÃO. *Timeu, Crítias*. Trad.: Rodolfo Lopes. 2. ed. São Paulo: Annablume Clássica, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2012.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad.: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

Ver Platão, *Apologia de Sócrates*, Trad.: Enrico Corvisieri, em coletânea 8.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad.: Maria Lacerda de Moura. 8. ed. São Paulo: Atena, 1960.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad.: Maria Lacerda de Moura. Rio de Janeiro: Ediouro, [s./d.]

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad.: Maria Lacerda de Moura. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Saraiva, 2011.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. [Texto grego.] Trad.: Sueli Maria de Regino. São Paulo: Martin Claret, 2011.

Ver Platão, *O banquete*, Trad.: Albertino Pinheiro, em coletânea 9.

Ver Platão, *O banquete*, Trad.: Albertino Pinheiro, em coletânea 10. Ver Platão, *O banquete*, Trad.: Albertino Pinheiro, em coletânea 11.

PLATÃO. *O banquete*. [Texto grego.] Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2011. (Diálogos de Platão, 1.)

PLATÃO. *O banquete*. Trad.: Donald Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2009.

- PLATÃO. *O banquete*. Trad.: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.
- PLATÃO. *O banquete*. Trad.: Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.
- PLATÃO. *O banquete*. Trad.: Jorge Paleikat. Notas: João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Saraiva, 2011.
- PLATÃO. *O banquete*. [Texto grego.] Trad.: Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Martin Claret, 2015.
- PLATÃO. *O banquete ou Do amor*. Trad.: José Cavalcante de Souza. 7. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.
- PLATÃO. *O banquete ou Do amor*. Trad.: José Cavalcante de Souza. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- Ver Platão, *Carta aos amigos*, Trad.: Renata Maria Pereira Cordeiro, em coletânea 12.
- PLATÃO. *Carta VII*. [Texto grego.] Trad.: José Trindade Santos, Juvino A. Maia Junior. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2013.
- PLATÃO. *Crátilo ou Sobre a correção dos nomes*. [Texto grego.] Trad.: Celso de Oliveira Vieira. São Paulo: Paulus, 2014.
- Ver Platão, *Defesa de Sócrates*, Trad.: Jaime Bruna, em coletânea 13.
- Ver Platão, *Defesa de Sócrates*, Trad.: Jaime Bruna, em coletânea 14.
- PLATÃO. *A defesa de Sócrates*. Trad.: Sérgio Avrella. 7. ed. Curitiba: Elenco, 2009.
- PLATÃO. *Diálogos: A República*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2000. vol. 6/7.
- PLATÃO. *Diálogos: A República*. Trad.: Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Globo, 1964. vol. 3.
- PLATÃO. *Diálogos: A República*. Trad.: Leonel Vallandro. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. vol. 3.
- PLATÃO. *Eutidemo*. [Texto grego.] Trad.: Maura Iglésias. Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2011.
- PLATÃO. *Fédon*. [Texto grego.] Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2011. (Diálogos de Platão, 2.)
- PLATÃO. *Fédon*. Trad.: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

PLATÃO. *Fédon*. Trad.: Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

PLATÃO. *Fédon*. Trad.: Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Brasília: UnB, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

PLATÃO. *Fédon*. Trad.: Miguel Ruas. 4. ed. São Paulo: Atena, 1957.

PLATÃO. *Fédon*. Trad.: Miguel Ruas. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PLATÃO. *Fedro*. Trad.: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PLATÃO. *Fedro*. [Texto grego.] Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2011. (Diálogos de Platão, 3.)

PLATÃO. *Fedro*. Trad.: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

PLATÃO. *Fedro*. Trad.: Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Penguin, Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO. *Filebo*. [Texto grego.] Trad.: Fernando Muniz. Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2012.

PLATÃO. *Górgias*. [Texto grego.] Trad.: Daniel Rossi Nunes Lopes. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Obras, 2.)

PLATÃO. *Górgias ou A oratória*. Trad.: Jaime Bruna. São Paulo: Difel, 1970.

PLATÃO. *Górgias ou A oratória*. Trad.: Jaime Bruna. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PLATÃO. *Íon*. [Texto grego.] Trad.: Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PLATÃO. *Lísis*. Trad.: Francisco de Oliveira. Brasília: UnB, 1995.

PLATÃO. *Mênon*. [Texto grego.] Trad.: Maura Iglesias. 7. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio, São Paulo: Loyola, 2012.

PLATÃO. *Mênon*. [Texto grego.] Trad.: Maura Iglesias. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

PLATÃO. *Parmênides*. [Texto grego.] Trad.: Maura Iglesias, Fernando Rodrigues. 4. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2013.

PLATÃO. *Protágoras*. Trad.: Eleazar Magalhães Teixeira. Fortaleza: UFC, 1986.

PLATÃO. *Protágoras*. Trad.: Mário Ferreira dos Santos. São Paulo: Maltese, 1965.

PLATAO. *A República*. Trad.: Albertino Pinheiro. São Paulo: Cultura Brasileira, [s./d.]

PLATÃO. *A República*. Trad.: Albertino Pinheiro. 5. ed. São Paulo: Atena, 1955.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Albertino Pinheiro. Bauru: Edipro, 2000.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Ana Paula Pessoa. São Paulo: Sapienza, 2005.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. 2 vol.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Eduardo Menezes. São Paulo: Exposição do Livro, [s./d.]

PLATÃO. *A República*. Trad.: Eduardo Menezes. São Paulo: Hemus, 1970.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Eleazar Magalhães Teixeira. Fortaleza: UFC, Banco do Nordeste, 2009.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Enrico Corvisieri. São Paulo: Best Seller, 2002.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

PLATÃO. *A República*. Trad.: J. Guinsburg. Notas: Robert Baccou. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973. 2 vol.

PLATÃO. *A República*. Trad.: J. Guinsburg. Notas: Daniel Rossi Nunes Lopes. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Obras, 1.)

PLATÃO. *A República*. Trad.: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2014.

PLATÃO. *A República*: livro VII. Trad.: Elza Moreira Marcelina. Comentários: Bernard Piettre. Brasília: UnB, São Paulo: Ática, 1989.

[PLATÃO.] *O Um e o Múltiplo em Platão [Parmênides]*. [Trad.?] Mário Ferreira dos Santos. São Paulo: Logos, 1958.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTOTELES, *Categorias* de. Traduzidas do grego e ordenadas a um novo plano por Silvestre Pinheiro Ferreira. Para uso das Preleções Filosóficas do mesmo Tradutor. Rio de Janeiro. Na Impressão Regia. Ano de M DCCC XIV. Com Licença de S. A. R.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Normalização da documentação no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, 1964.

. *Normas ABNT sobre documentação*. Ed. atual. pela Comissão de Estudos de Documentação do CB-14. Rio de Janeiro, 1978. vol. 1.

_____. NBR 6023. Rio de Janeiro, ago. 1989.

_____. NBR 6023. Rio de Janeiro, ago. 2002.

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. *Antologia nacional*: coleção de excertos dos principais escritores da língua portuguesa do 20.^o ao 13.^o século. Precedida de uma introdução gramatical e entremeada de breves notícias bio-bibliográficas. 37. ed. anotada e adaptada ao programa do 2.^o ciclo do curso secundário pelo Prof. M. Daltro Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Paulo de Azevedo, 1960.

CORRESPONDENCIA de Mario de Alencar e Machado de Assis. *Revista da Academia Brasileira de Letras*, Rio de Janeiro, vol. 36, n. 116, p. 488-514, ago. 1931; vol. 37, n. 117, p. 82-105, set. 1931.

ESCHYLO. Prometheu acorrentado. Trad.: B. F. Ramiz Galvão. *Estante Classica da Revista de Lingua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Fluminense, vol. 10, p. 31-69, set. 1922.

EΥΡΙΠΙΔΟΥ, *Ἰππολύτος στεφανηφορος*. EVRIPIDES, *Hippolyto* de, vertido do grego em portvgvez pelo director de hvma das classes da Academia Real das Sciencias [BN: Padre Joaquim de Foyos], e por ella offerecido a Sva Alteza Real o Principe Regente Nosso Senhor. [Texto grego.]

Lisboa[,] na Typografia da mesma Academia. MDCCCIII. Com licença de Sua Alteza Real.

GALVÃO, Ramiz. *Vocabulário etimológico, ortográfico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da língua grega*. Rio de Janeiro: Garnier, 1994.

GARRAUX, A. L. *Bibliographie brésilienne: catalogue des ouvrages français & latins relatifs au Brésil (1500-1898)*. Introdução de Francisco de Assis Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962. (Documentos Brasileiros, 100.)

HOMERO. *Odisséia*. Trad.: Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1968. (Clássicos Cultrix.)

KAVÁFIS, Konstantinos. *Poemas*. Introdução, tradução e notas de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Odysseus, 2006.

MEWALDT, Johannes. *O pensamento de Epicuro*. São Paulo: Iris, 1960.

MORAES, Rubens Borba de. *Bibliographia Brasiliana: a bibliographical essay on rare books about Brazil published from 1504 to 1900 and works of Brazilian authors published abroad before the Independence of Brazil in 1822*. Rio de Janeiro: Colibris, 1958. 2 vol.

NASCENTES, Antenor. O helenismo no Brasil. In: *Estudos filológicos*: 3.^a série. Organizador: Raimundo Barbadinho Neto. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1992. p. 149-158. (Cadernos Avulsos da Biblioteca do Professor.)

PLATÃO. *A República*. Trad.: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002. (A Obra- Prima de Cada Autor.)

PRIETO, Maria Helena Ureña. *Dicionário de literatura grega*. Lisboa: Verbo, 2001.

RIBEIRO, João. Algumas breves notas ao texto escolhido de Ramiz Galvão. *Estante Classica da Revista de Lingua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Fluminense, vol. 10, p. 157- 179, set. 1922.

[SILVA], José Bonifacio (Americo Elysio) [de Andrada e]. *Poesias*. Ed. fac-similar da princeps, de 1825, extremamente rara; com as poesias

ajuntadas na edição de 1861, muito rara; com uma contribuição inédita. Rio de Janeiro: Academia Brasileira, 1942. (Afrânio Peixoto.)

(SÓCRATES.) PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad.: Enrico Corvisieri. XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*. Trad.: Mirtes Coscodai. XENOFONTE. *Apologia de Sócrates*. [Trad.: Enrico Corvisieri, Mirtes Coscodai.] São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores.)

(SÓCRATES.) PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Trad.: Jaime Bruna. XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates, Apologia de Sócrates*. Trad.: Líbero Rangel de Andrade. ARISTÓFANES. *As nuvens*. Trad.: Gilda Maria Reale Starzynski. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os Pensadores.)

SOUSA, Otávio Tarquínio de. Prefácio da 1.^a edição. In: KHÁYYÁM, Omar. *Rubáiyát*. Trad.: _____. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. v-viii.

TUFFANI, Eduardo. *Repertório brasileiro de língua e literatura latina (1830-1996)*. Cotia: Íbis, 1996.

W., W. de S. R. O helenismo português e o ensino do grego no Brasil: um inédito de Ramiz Galvão. *Mensario do "Jornal do Commercio"*, Rio de Janeiro, t. 3, vol. 1, p. 233- 236, jul. 1938.

**EMÍLIA NO PAÍS DA SOCIOLINGÜÍSTICA:
UM OLHAR SOB A ÓTICA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
PARA A OBRA DE MONTEIRO LOBATO**

Matheus Silva Lima Motta (UNIGRANRIO)

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)

spssolimar@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma breve discussão teórica acerca do conceito sociolinguístico de variação linguística, a fim de encontrar respaldo para discutir a obra *Emília no País da Gramática*, na qual Monteiro Lobato tece críticas à gramática normativa e explica, através dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, a forma como as variações acontecem e como devem ser respeitadas, entendendo que a língua é um objeto que varia a cada momento. Embora a obra tenha sido escrita bastante tempo antes do surgimento da sociolinguística como ramo da linguística, pode-se dizer que o texto apresenta marcas e traços concernentes à variação linguística. Não se pretende dizer, no presente trabalho, que Monteiro Lobato defina e postule a sociolinguística, mas que seus escritos trazem marcas e traços de grande relevância para o estudo da variação linguística. Os fragmentos encontrados em seu livro asseguram e revelam fatores importantes do estudo que mescla língua e sociedade.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Monteiro Lobato.

1. Introdução

Os estudos sociolinguísticos visam explicar fenômenos que ocorrem na fala dos indivíduos, sejam em uma comunidade do Rio de Janeiro a uma pequena cidade no interior estadunidense. As peculiaridades da língua servem de estudo para indicar um fator que sempre existiu, mas que por muito tempo compêndios gramaticais tentaram ocultar: uma língua viva, que se renova a cada segundo com novos e compreensíveis dialetos, gírias e expressões.

Este trabalho visa analisar brevemente o texto de *Emília no País da Gramática* asseguram e revelam fatores importantes do estudo que mescla língua e sociedade. Não se pretende dizer que Monteiro Lobato defina e postule a sociolinguística em sua obra, mas investigar marcas do estudo sobre variação linguística em seus escritos.

Buscamos traçar um panorama do surgimento da sociolinguística, bem como os autores que antecederam a essa área da linguística, adequar as perspectivas sociolinguísticas à obra de Monteiro Lobato, utilizando

teóricos que abordem as questões entre sociedade e língua com fragmentos que comprovem a “participação” de Monteiro Lobato na obra. Temos como finalidade investigar de que maneira Monteiro Lobato emitiu opiniões sobre variação linguística na obra *Emília no País da Gramática*,

Primeiro, abordamos o contexto histórico da sociolinguística, ramo da linguística que trata das relações entre língua e sociedade. Em seguida, estudamos as possibilidades de interpretação sociolinguística no livro *Emília no País da Gramática*.

2. *Sociolinguística: histórico e fundamentos*

Observando que as abordagens estruturalista e gerativista ainda não estavam associadas à língua e seus diferentes fatores (como a variedade) é que, na década de 1960, desabrocha outra vertente da linguística: A sociolinguística, que tem como um de seus principais nomes William Labov. A sociolinguística nasceu contrapondo pontos linguísticos que existiam no século XX, que mostrou ser possível a variação linguística ligada não só aos fatores internos quanto externos da língua.

Criada o que se chama de abordagem sociolinguística variacionista, com William Labov, esta abordagem não procura descartar o que varia e muda, mas usa estes mecanismos como estudo e usa também os artifícios que os outros linguistas excluíram da análise da língua. De acordo com William Labov, “toda língua apresenta variação, que é sempre potencialmente um desencadeador de mudança. [...] Como a mudança e variação estão estreitamente relacionadas, é muito difícil estudar uma sem estudar a outra”. (FIORIN, 2014, p. 149)

Falando ainda nas perspectivas da linguística soviética, Mikhail Bakhtin tece uma crítica acerca da visão de Saussure com relação a “perspectiva abstrata estruturalista”. Para Mikhail Bakhtin, a língua deve inteirar-se à comunicação verbal e estando essa comunicação dentro de um contexto. Ou seja, as mudanças que a língua possui são modificadas através dos contextos que ela começa a ter à medida que são historicamente movidas, ou seja, a forma como ela pode se relacionar. Na visão bakhtiniana, “para o sujeito falante o que importa é a língua em uso real, em uso prático, em outros termos, a língua concreta, em pleno funcionamento”. (BAKHTIN, 1999, *apud* LIMA, 2010)

Foi no século XX, depois de muitos anos de a ideia estruturalista ter imperado, que a sociolinguística tomou seus rumos como estudo da

linguística. A sociolinguística baseia-se nos estudos de Antoine Meillet, que afirma a língua ser analisada por ações exteriores, além de ser caracterizada por ser social e ativa, podendo ser justificada pela transformação da sociedade. Este ramo também tem raízes em Mikhail Bakhtin, que traz a ideia de uma língua repleta de ideologia e por ser um instrumento de caráter social. (LIMA, 2010)

William Labov impulsionou seus trabalhos através de uma pesquisa da língua inglesa, na área de fonética/fonologia em Massachusetts, na ilha de Martha's Vineyard, ano de 1960. O estudo da sociolinguística atua onde “supostamente o falante se preocupa mais com o que dizer do que o como dizer” (CEZARIO & VOTRE, 2008, p. 149 in: NEAD-UESC, 2011, p. 6). William Labov acredita que não se deve focar apenas no que é apenas de natureza linguística. A explicação e o funcionamento da língua devem ser buscados de acordo com as forças que estão agindo sobre ela, ou seja: como está inclusa na sociedade. O sociolinguista criticava Saussure por acreditar que um fato linguístico pode ser explicado por outro fato linguístico, o que se pode chamar de princípio da imanência, que, em relação aos estudos de Saussure, significa utilizar o objeto apenas por sua parte interna, excluindo qualquer tipo de interferência exterior.

Os postulados labovianos esmiúçam propostas relevantes acerca da variação linguística: a relação entre sociedade e língua, a busca pela diminuição do preconceito linguístico, regras que podem ser estabelecidas através de aspectos linguísticos e extralinguísticos. A proposta de William Labov ao estudar língua e sociedade visa compreender e analisar as comunidades da fala, a evolução que língua pode passar em seu contexto social.

A sociolinguística tem estado até hoje em constantes estudos para que mais descobertas linguísticas sejam desvendadas e desenvolvidas. O estudo sobre as diferentes formas de falar e quais motivos essas línguas são impulsionadas a variarem fazem as pesquisas tornarem-se cada vez mais interessantes e com magníficas descobertas. Dentre estas descobertas pode-se chegar a um conceito que está altamente ligado aos estudos sociolinguísticos: a variação linguística. Segundo Tânia Maria Alkmim (2001), a variação linguística é “...a existência de diversidade de variação. O [...] emprego de diferentes modos de falar” (ALKMIM, 2001, p. 32). O conjunto dessas variações é nomeada pela autora como repertório verbal.

Nenhum tipo de variação, por menor que seja, deve ser criminalizada. O sociolinguista deve, em suma, entender que qualquer variação linguística é de extrema importância para o prosseguimento do estudo linguístico, entendendo, também, que nenhum tipo de variação atrapalha a comunicação. É importante ressaltar que o tipo de escrita e fala refletem e revelam a identidade de um povo, de uma região, de uma nação.

2.1. Variação linguística como teoria e as mudanças da língua

O ponto central na estrutura apresentada por William Labov é a influência da sociedade na análise da língua. Para o sociolinguista, “mudança é questão de frequência” (LABOV, 1994, p. 25 *apud* FREITAG, p. 48). Entendendo esta fala de William Labov, consegue-se perceber que o início de toda variação ocorre em um ambiente mais propício e, paulatinamente, chega aos locais menos desejados. Isso ratifica a forma como cada regra é aplicada ao contexto social.

No conceito laboviano, a variação é essencial e heterogênea. Embora a heterogeneidade esteja presente, é necessário entender que a variação é um sistema e que, por isso, pode ser destrinchada, dividida. Um fato que colabora com essa afirmação é que as pessoas que vivem em determinado local conseguem se comunicar, se entender, estabelecer relações mesmo possuindo variações linguísticas distintas. Nesse sentido, a Teoria da Variação pode analisar com afinco as diversidades de variações que a língua possui. Embora se relacione a heterogeneidade à ausência de regras, é verídico afirmar que há regras, devendo sempre lembrar que mesmo sendo heterogênea, a língua é um sistema e possui uma organização, o que se pode chamar de regras variáveis. Um exemplo desse sistema heterogêneo e sistemático é o uso do gênero nas palavras: nenhum cidadão fala “o menina” e sim “a menina”, pois entende que o artigo “o” acompanha, no geral, substantivos do gênero masculino. O que a sociolinguística vem defender são estas regras variáveis, onde a fala pode ser usada de uma forma em um contexto e de outra em qualquer outro determinado contexto social. Essa visão está se desenvolvendo para incorporar não somente os aspectos internos que a língua possui, mas também os externos. (GÖRSKI & COELHO, 2010, p. 23)

A variação linguística é objeto teórico da sociolinguística. Torna-se o propósito de qualquer pesquisa envolvendo a língua. O que isso quer dizer, na verdade, é que do ponto de vista semântico, estas variações são diferenciadas pela fala, mas que no seu sentido real, representam os vá-

rios modos de se dizer a mesma coisa. (LABOV, 1994, p. 25 *apud* FREITAG, 2010, p. 49)

Desrespeitar a individualidade linguística é desrespeitar as raízes de um indivíduo. Sobre este assunto, Marcos Bagno diz que, no objetivo de diminuir o preconceito no ensino de língua, que se deve ter respeito por qualquer tipo de variação linguística, visto que a variação de uma língua corresponde a sua cultura, seu caráter, entendendo que a língua perpassa sobre tudo, em que “nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos”. (BAGNO, 2015, p. 201)

3. Análise sociolinguística da obra *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato

Nesta seção, analisamos a obra *Emília no País da Gramática* para compreender como esse livro é um importante complemento para o estudo da variação linguística. O texto em questão teve sua primeira publicação em 1934, mas o conteúdo abordado é, em sua totalidade, atual. Monteiro Lobato relatou dificuldades, peculiaridades e conceitos na década de 30 que só seriam analisados – com mais precisão – na década de 60.

Na história, tudo começa quando Pedrinho vai passar as férias na casa de Dona Benta. Todos os dias, a avó de Pedrinho tomava-lhe as lições de gramática com o intuito de reforçar o que aprendia na escola. Pedrinho nunca gostou dessa matéria, pois reclamava que era cheia de conceitos difíceis de serem compreendidos, mas confessou à Dona Benta que se seu professor explicasse gramática da mesma forma que ela, “a tal gramática até virava brincadeira” (LOBATO, 2009, p. 14). Já no início do livro percebe-se uma crítica à rigurosidade e exigência autoritarista do ensino da gramática.

Emília participava dos momentos de estudos de Pedrinho até que teve a brilhante ideia de visitar o País da Gramática. O menino ficou perplexo com essa hipótese, pois, para ele, Gramática se tratava apenas de um livro. No entanto, Emília mostrou-lhe que esse país existia, e então o menino serelepe, a boneca de pano, Narizinho e Visconde de Sabugosa foram ao até então desconhecido país montados em Quindim, um rinoceronte muito entendido em gramática. A partir desse momento, iniciou-se a aventura. Monteiro Lobato traz à baila os diversos conceitos gramaticais de forma lúdica, contendo desde fonética a etimologia, facilitando o

entendimento e trazendo o gosto pela disciplina que é considerada difícil por parte dos estudantes. Destaca-se, para esta ocasião, o conceito de verbo utilizado por Monteiro Lobato na obra. Para o escritor, “verbo é uma palavra que muda muito de forma e serve para indicar o que os Substantivos fazem” (LOBATO, 2009, p. 52). Analisando esta definição a de Evanildo Bechara, por exemplo, vê-se que diz que o verbo é “a unidade que significa ação ou processo, unidade esta organizada para expressar o modo, o tempo, a pessoa e o número” (BECHARA, 2010, p. 192), observa-se a simplicidade e clareza com que Monteiro Lobato usou para tornar o estudo de gramática (do modo geral) mais divertido e claro, fazendo com que o interesse pela disciplina crescesse e que os estudantes conseguissem vislumbrar a dimensão da língua.

Quando passeavam pelo País da Gramática depararam-se com o fenômeno do arcaísmo. Na concepção do sábio Quindim, as palavras arcaicas “são expulsas do centro da cidade e passam a morar aqui, até que morram e sejam enterradas naquele cemitério [...]. Porque as palavras nascem, crescem e morrem [...]” (LOBATO, 2009, p. 22). Este tipo de fenômeno é uma contribuição para afirmar a ideia de que toda língua é viva, portanto, sempre passa pelo processo de renovação. De acordo com Marcos Bagno, “toda língua muda e varia. Quer dizer, muda com o tempo e varia no espaço” (BAGNO, 2015, p. 22). Em virtude de a língua ser um objeto vivo e variante, temos, na obra, o exemplo da palavra OGANNO, que, depois de tantas transformações ocorridas com o tempo, veio a chamar-se este ano (LOBATO, 2009, p. 23). Na época em que a obra foi escrita, um fenômeno linguístico tão comum na sociedade, a gíria, era vista como algo muito ruim, usado apenas por “criadas, empregadas, por malandros ou gatunos, ou então por homens de um mesmo ofício. [...] Para o resto do povo nada significam”. Camargo (LOBATO, 2009, p. 24-25), na edição comentada de *Emília no País da Gramática*, expõe que este tipo de recurso linguístico perdeu o rótulo pejorativo que possuía. Hoje, as gírias constituem a verdadeira face de uma renovação da língua. Apenas deve-se atentar às situações em que forem utilizadas. (LOBATO, 2009, p. 24-25)

Algo interessante de ser analisado na obra é que até mesmo as nomenclaturas gramaticais sofreram alterações. O que eram adjetivos articulares e conjuntivos, por exemplo, hoje são, respectivamente, os artigos e pronomes relativos. O que era participípio presente hoje se chama gerúndio (LOBATO, 2009, p. 43-49). Percebe-se que a norma culta, por

mais endurecida que seja quanto às suas mudanças, sofreu variação ao longo do tempo.

No momento em que a turma do Sítio estava na Casa dos Pronomes, veio a discussão do pronome tu e você. Até mesmo naquela época tu já iria para o Bairro das Palavras antigas por não ser mais utilizado com muita frequência, sendo apenas seu uso em questões bastante formais. Se naquela época esta forma pronominal já não era utilizada, muito menos hoje (LOBATO, 2009, p. 50). Hoje o tu está apenas em locais isolados e seu uso não é o mesmo visto nos compêndios gramaticais. Da mesma maneira acontece com o pronome vós, que, segundo Marcos Bagno (2015, p. 70), “é um verdadeiro dinossauro linguístico” (BAGNO, 2015, p. 70), ao enfatizar seu uso escasso. Edair Görski e Izete Lehmkuhl Coelho (2010, p. 24) e Marcos Bagno (2015, p. 22) identificam esta relação como um tipo de variação linguística chamada diatópica.

Enquanto estavam passeando pelo Acampamento dos Verbos e Quindim estava explicando os quatro tipos de conjugações verbais comparando-as a tribos (que hoje são três, mas no período da obra os verbos terminados em -or possuíam uma conjugação própria), explicou que na conjugação dos verbos como PÔR, em outro tempo escrevia-se POER, mas com o passar tempo o E foi retirado. Emília propôs que fizessem novamente um E para colocar nas palavras que haviam sido retiradas, mas Quindim respondeu que

os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e as faz e desfaz, e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua – o Povo. Os gramáticos, apesar de toda a sua importância, não passam de “grilos” da língua. (LOBATO, 2009, p. 54)

Essa afirmação contida na obra de Monteiro Lobato remete ao entendimento de que a língua é constituída pelo povo, sendo o próprio povo decisor do que entra ou sai dela. Celso Pedro Luft (1985, p. 17) reflete, com o mesmo posicionamento da obra, que “vale o que a comunidade dos falantes tacitamente (raro explicitamente) determina que vale. A língua é autodeterminada pelos seus usuários” (LUFT, 1985, p. 17). Para Mario Alberto Perini, “nosso conhecimento de língua é [...] complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro” (PERINI, 1997, p. 11). Isso também se confirma quando as palavras homônimas pena (dó) e pena (de escrever) conversam com Emília. Ao serem questionadas do porquê não usarem algum sinal para diferenciar as duas e não haver confusão, elas respondem: “não temos a liberdade de nos mudar a nós mesmas [...]”.

Unicamente o USO lá entre os homens é que nos muda” (LOBATO, 2009, p. 73). Os senhores gramáticos, que era, para Quindim, “gente que ganha a vida mexericando com as palavras” (LOBATO, 2009, p. 59), apenas podem fazer a descrição do que ocorre com a variedade que estão estudando, ao contrário da Gramática Normativa. Seu modo de funcionamento apenas tem caráter prescritivo. No entanto, os gramáticos não conseguem, na maioria das vezes, descrever tudo o que acontece em outros tipos de variedades da língua, visto que dependem de aspectos como sexo, hábitos, a cultura, a faixa etária, entre outros (LOBATO, 2009, p. 54). Celso Pedro Luft também afirma que apenas a vivência dos usuários pode aprovar ou não o que está correto, por mais superiores que os gramáticos fossem. A língua é uma norma regida pela prática, hábito e não por nenhuma outra estratégia autoritária. (LUFT, 1985, p. 18)

No momento em que a turma do Sítio do Pica-Pau estava passeando pelo Bairro da Sintaxe, Dona Sintaxe, uma senhora que é o modelo da norma culta, estava furiosa porque encontrou uma oração “aleijadinha” e que estava grafada como “Nós vai brincar”. Vendo isso, prontamente colocou o verbo em sua devida flexão de pessoa. Depois de ter ajudado a oração, ao olhar para Emília, descreveu qual era o seu papel naquele bairro.

Minha vida aqui é o que se vê. Tenho de estar fiscalizando todas estas senhoritas para que a cidade não vire salada de batatas. As frases que andam com a concordância na regra tornam-se claras como a água da fonte – e a clareza é a maior qualidade que existe. Tenho também de cuidar da *Colocação* ou da ordem das palavras na frente. [...] Têm de seguir certas regras para que o pensamento fique bem claro e bem-vestido. (LOBATO, 2009, p. 104)

O comportamento de Dona Sintaxe é o que a gramática normativa prescreve para a sociedade. O que fica claro é que a importância não está em um exercício pleno e natural da língua, mas uma linguagem que tenha a função de padronizar, exigir. Segundo Maria Helena de Moura Neves (2015, p. 61), “nenhuma palavra ou construção é em si e por si perfeita ou autêntica e, é, portanto, modelar; nenhum modo de dizer é, em si e por si, o melhor ou único a merecer uso [...]” (NEVES, 2015, p. 61). As construções existentes na sociedade não vêm por acaso. Todas elas são frutos do hábito. Assim como Dona Etimologia disse à Emília, “o que nós chamamos hoje de certo já foi erro em outros tempos” (LOBATO, 2009, p. 79). Os conceitos de “certo” e “errado” não conseguem se estabelecer por muito tempo, pois não podem suportar o fenômeno da variação linguística. As mudanças que a sociedade realiza através da linguagem forçam aos gramáticos a cederem quanto à norma-padrão. A gramá-

tica normativa sofrerá alteração à medida em que a sociedade variar na língua através de seus hábitos, costumes etc. A construção corrigida por Dona Sintaxe possui uma explicação lógica para ser dessa forma. Estudos investigam que em todas partes do Brasil têm-se observado a condensação das seis pessoas verbais para somente duas. Quando se conjuga o verbo amar, por exemplo, contemplando o estudo referido, tem-se a flexão amo para a 1ª pessoa do singular e ama para as demais. Até mesmo o português padrão condensou as conjugações para três. (BAGNO, 2015, p. 66-67)

Outro aspecto muito importante da obra é a forma como Monteiro Lobato trata a visão dos gramáticos com os Vícios de Linguagem. Dona Sintaxe os “conserva em jaulas como feras perigosas” (LOBATO, 2009, p. 110), obviamente para que não “atrapalhem” o bom funcionamento da língua. Quando passaram pelo Barbarismo, Dona Sintaxe disse que ele estava preso por gostar

de fazer as pessoas errarem estupidamente na pronúncia e no modo de escrever as palavras. Sempre que você ouvir alguém dizer PORIBIR em vez de PROIBIR, SASTIFEITO em vez de SATISFEITO, [...] PERCURAR e PERCISA em vez de PROCURAR ou PRECISA, saiba que é por causa desse cretino. (LOBATO, 2009, p. 111)

Para fins de análise, deve-se observar qual o conceito de erro utilizado no estudo de variação linguística, que, obviamente, não é o mesmo visto na gramática normativa. No exemplo acima, o erro não está ligado ao desvio da norma padrão, mas por não existir, de forma pomenorizada, expressões equivalentes em outras variedades linguísticas. Mas essas tentativas de usar a língua provam a existência de uma gramática interna e exemplificam a gama de articulações e teses que as pessoas utilizam para falar ou escrever. Expressões como “os menino”, “dois menino” não podem ser consideradas erros, pois estas variantes ocorrem em determinadas situações e contextos sociais (POSSENTI, 1996, p. 79-80). Já na ótica de Marcos Bagno (2015, p. 175-177), não há uma abordagem científica que comprove existir erro de português. Segundo o autor, “todo nativo de uma língua é um falante completamente capaz dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado”. O homem não pode errar aquilo que nunca aprendeu e não há como se aprender a língua materna, visto que ela nasce com o falante. O conceito de erro apenas se aplica àquilo que aprendemos posteriormente a nossa língua materna (BAGNO, 2015, p. 175-177). As regras que os falantes usam para se expressarem são oriundas de uma gramática

natural, uma linguagem que vem de dentro do falante. (LUFT, 1985, p. 16)

Emília, ao deparar-se com o Provincianismo, perguntou quem era. Dona Sintaxe respondeu que este vício é o “que faz muita gente usar termos conhecidos em certas partes do país, ou falar como só se fala em certos lugares [...], como [...] NAVIU, MÉNINO, MECÊ, NHÔ etc.” (LOBATO, 2009, p. 114). A boneca de pano, não achando necessário sua permanência na prisão, tirou-o da jaula, afirmando que ele cooperava para que a língua passasse pelo processo de evolução. Pode-se observar que hoje o Provincianismo não é mais visto como uma transgressão à língua, mas é parte de uma das diversas variações linguísticas. Sobre esse assunto, Sírio Possenti (1996, p. 75) disserta que o português padrão descarta todas as hipóteses que contrariam suas regras e tudo que está alheio a elas é tido como “erro”, “vícios de linguagem”, ou “vulgarismos”. Na visão do autor, nenhuma expressão pode ser eliminada e excluída da língua, pois, em uma visão descritiva, esse fato deve ser analisado pelo uso entendendo quais são os meios que norteiam e levam as pessoas a falarem como falam.

No passeio pelo Bairro da Ortografia, Emília conversa com a senhora Ortografia quanto à observação das palavras não mudarem, permanecerem da mesma forma como foram originadas. A senhora respondeu que a Ortografia Etimológica não gostava de nenhuma mudança nas palavras. Gostava de que elas permanecessem da mesma forma. Mas Emília, com toda esperteza, rebate a afirmação da senhora questionando que “se tudo na vida muda, por que as palavras não haveriam de mudar?”. Continuando a resposta de forma humorada, ela diz: “Até eu mudo. Quantas vezes não mudei essa carinha que a senhora está vendo?” (LOBATO, 2009, p. 134). Monteiro Lobato estava, apenas com a pequena fala de Emília, mostrando o princípio da variação linguística. Quando Emília foi ao bairro onde a Ortografia Etimológica morava, questionou-lhe a razão pela qual ela não aceitava a mudança das palavras. A senhora, trajada de um tom petulante e grosseiro, respondeu: “as palavras sempre tiveram esse modo de vestir, e eu não “admito” que de um momento para outro mudem e virem aí umas sirigaitas “fonéticas”. As palavras têm uma origem e devem trajar-se de modo que quem as lê veja logo de onde procedem” (LOBATO, 2009, p. 135). As falas da Ortografia Etimológica refletem a ideia de um purismo linguístico. Esse purismo pode ser refletido em alguns casos, como quando se tenta uma aproximação das falas originais – oriundas de Portugal – com as que se desenvolveram ao de-

correr do tempo no Brasil, havendo a necessidade de elas estarem em estreita relação (BAGNO, 2015, p. 38). É necessário afirmar que todas as línguas passam pelo processo de variação e não há nenhuma sociedade em que sua totalidade fale do mesmo jeito. A variação linguística reflete o seu povo, a constante mudança na sociedade e estas mudanças, muitas vezes, são inconscientes, sendo essas mudanças e fatores que condicionam a ela objeto de estudo para os linguistas (POSSENTI, 1996, 33-34). Como disse Celso Pedro Luft (1985, p. 23), “a verdadeira gramática, imanente à linguagem, é algo vivo, por isso flexível”. O que acontece na língua, no que tange às variações, tem motivação e é explicado por uma metodologia científica da língua, que é a sociolinguística, descrevendo as várias nuances linguísticas em seu real uso, podendo, com propriedade, entender a motivação dos falantes a usarem a determinada variação. (BAGNO, 2015, p. 75-76)

Outra afirmação na obra é de bastante importância para o entendimento dessa questão. No momento em que Dona Etimologia explicava sobre a mudança fonética e etimológica das palavras entre o Brasil e Portugal, Narizinho observou que os portugueses trocavam o V pelo B com bastante frequência. Sobre o caso da cidade que estava, disse que o povo que residia lá falava muito melhor em relação às cidades com palavras mais antigas. A resposta de Dona Etimologia foi fundamental para explicar a mudança e variação que as palavras desenvolvem à proporção que o tempo passa.

Ambas têm o direito de falar como quiserem, e, portanto, ambas estão certas. O que sucede é que uma língua, sempre que muda de terra começa a variar muito mais depressa do que se não tivesse mudado. Os costumes são outros, a natureza é outra [...]. Tudo junto força a língua que emigra a *adaptar-se* à sua nova pátria. (LOBATO, 2009, p. 98)

Maria Helena de Moura Neves (2015) afirma que “todas as variações de uma língua têm a complexidade suficiente para cumprir as funções a que se destinam, não havendo nenhuma variedade que tenha limitações cognitivas ou perceptuais” (NEVES, 2015, p. 62). Há uma grande dificuldade, por exemplo, de as escolas trabalharem o uso efetivo da linguagem. Um estudo onde a língua seja abordada em sua característica comunicativa. Os professores deveriam julgar seus alunos em suas práticas de comunicação, não em exercícios de fixação. Como disse Luís Fernando Veríssimo, “(...) a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e deve ser julgada exclusivamente como tal”. (VERÍSSIMO, 2002 *apud* LUFT, 1985, p. 16)

Quando Emília questionou o porquê de o Neologismo estar preso no Bairro da Sintaxe, Dona Sintaxe respondeu que este Vício de Linguagem fazia “as pessoas usarem expressões novas demais, e que pouca gente entende” (LOBATO, 2009, p. 113). A resposta da boneca de pano define não apenas os neologismos, mas grande parte do que se defende a Variação Linguística. Emília discordou de Dona Sintaxe afirmando que

assim como há sempre crianças novas no mundo para que a humanidade não se acabe, também é preciso que haja na língua uma contínua entrada de Neologismos. Se as palavras envelhecem e morrem como já vimos, e se [...] impede a entrada de palavras, a língua acaba acabando. (LOBATO, 2009, p. 113)

Segundo Celso Pedro Luft (1985, p. 78), “todas as variantes são valores positivos na língua”. É impossível que não haja variações, porque isso acontece de forma natural em uma sociedade. A aquisição e criação de novas palavras são sinais de uma reciclagem e renovação da língua. E o mais interessante disso tudo é que para cada nova palavra há uma explicação de âmbito científico que pode ser vista pela sociedade. O entendimento de que a língua tem mudanças e variações, que se constituem em parte na retirada, acréscimo ou inclusão de novas palavras, precisa estar cada vez mais enraizado na sociedade. (BAGNO, 2015, p. 200)

Após esse acontecimento, Emília passeou pelo reduto etimológico com a intenção de promover uma reforma ortográfica na cidade e assim o fez, justificando que “a ortografia nova [...] facilita a vida. Quanto menos complicações, melhor” (LOBATO, 2009, p. 136). Escolheu diversas palavras para mexer, perguntando todas as suas formações anteriores. A primeira palavra foi SABBADO, que recebeu essa nomenclatura por ser oriunda do hebraico SABBAT. Emília logo tratou de retirar o “b” em excesso, tornando-se SÁBADO. A palavra, depois ter mudado de escrita “saiu lampeiríssima, pulando que nem um cabritinho novo que pilha aberta a porta do curral” (LOBATO, 2009, p. 138). Depois veio SCEPTRO. Emília tirou as letras que não serviam para nada, restando CETRO. Assim foi com THESOIRO, que se tornou TESOURO, MACHINA por MÁQUINA, PROMPTO por PRONTO, PHOSPHORO por FÓSFORO, entre outras.

Monteiro Lobato, em tom humorístico, disse que o Brasil ficou envergonhado por ser mais atrasado que Emília em relação às palavras e optou por acatar o que a boneca havia dito, mas havia um outro problema a ser encarado: o exagero das acentuações. Acentos como a crase e o acento agudo, por exemplo, possuem o mesmo som com utilizações diferentes. Na visão de Monteiro Lobato, nada justificava algumas palavras

possuírem acentuação. Emília emitiu sua opinião dizendo que sua reforma ortográfica veio para facilitar as coisas e os acentos estavam fazendo contrário. Enfatizou que não aceitava isso. (LOBATO, 2009, p. 144)

Quindim confirmou a ideia facilitadora de Emília, entendendo que “a tendência natural de uma língua é para a simplificação, por causa da lei do menor esforço. [...] Mas a tal acentuação inútil vem contraria essa lei. Em vez de exigir menor esforço, exige maior esforço”. Ao observar a fala de Quindim, pode-se remeter àquilo que Marcos Bagno (2015, pp. 182-183) diz ao explicar que a língua tem uma característica de conduzir-se “à economia, ao enxugamento” das palavras. Pedrinho afirmou que era obrigatório escrever as palavras com inúmeros acentos, mas Quindim respondeu que a língua “é uma criação popular na qual ninguém manda. Quem a orienta é o USO e só ele” (LOBATO, 2009, p. 145). Antes de irem embora, Emília estava procurando Visconde, que havia sumido e roubado o ditongo *ÃO*, por seu problema cardíaco, devido a ter caído no mar quando fez uma viagem ao País da Fábula, levava muitos sustos ao ouvir palavras que terminasse com esse ditongo. Emília exigiu que ele devolvesse o ditongo à cidade e, assim, retornaram à casa de Dona Benta. E a história se encerra.

Esta incrível obra reflete o pensamento tão atual de Monteiro Lobato concernente ao estudo da Variação Linguística. Pela análise de fragmentos da obra e dos teóricos apresentados neste capítulo, pôde-se perceber que a sociolinguística estava presente antes mesmo de ter um estudo pormenorizado sobre o assunto. Marcos Bagno louva o fato de Monteiro Lobato, mesmo tendo morrido na década de 40, ter conseguido se encaixar muito mais na visão sociolinguística do que os gramáticos atuais. Na visão do autor (2015, p. 56), Monteiro Lobato “estava muito mais por dentro das noções de linguística moderna do que muito ”professor” famoso que está aí hoje [...] fazendo sucesso na televisão com seus programas de gramática requintada” (BAGNO, 2015, p. 56-57). Monteiro Lobato ultrapassou seu tempo, evidenciando traços tão importantes para uma melhor compreensão da sociolinguística e como deve ser o comportamento no trato às diferentes variedades da língua.

4. Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo buscou possibilitar uma melhor análise sobre como Monteiro Lobato ultrapassou sua época. As afirmações contidas na obra estavam à frente do tempo em que a socio-

lingüística surgiu e tomou forma. A obra complementou o estudo da variação linguística tornando possível, de forma lúdica, um entendimento mais fácil acerca do tema.

Pode-se perceber, também, a grande necessidade de um estudo assíduo e aprofundado acerca da variação linguística. Por muitos anos a Gramática Normativa tentou ocultar o que é natural em uma língua: as várias faces de uma língua viva e dinâmica. Impondo regras e “decorebas” sobre análises morfossintáticas, os compêndios gramaticais tratam a língua como um sistema uniforme, além de tentarem incutir a ideia de que o português padrão é o único “correto” e limpo de toda e qualquer “sujeira” dos “erros” cometidos pelos falantes de língua materna.

Todos os teóricos abordados, bem como os trechos da obra em questão analisados nesta monografia, apontaram para o fenômeno da variação linguística, que está presente em toda sociedade. As falas de Monteiro Lobato confirmam isso, ainda que os estudos sociolinguísticos não estivessem em difusão na época em que sua obra foi escrita.

Os objetivos foram alcançados à medida que as teorias acerca do tema e as opiniões de Monteiro Lobato foram encontrando-se ao longo do trabalho. Foi possível a identificação e análise dos fragmentos da obra *Emília no País da Gramática* a partir dos pressupostos teóricos utilizados para fundamentar a tese. Os autores mais enfatizados, para este momento de análise, foram os que abraçavam as teorias sociolinguistas, em que se pode perceber uma grande convergência entre teoria e a obra.

Pensar no trato às diferentes variações linguísticas que perpassam a sociedade é entender a dimensão de uma língua, a grandeza de sua reformulação e criação. A língua é muito mais do que um conjunto de regras onde se distingue o que é “certo” ou “errado”, analisada isoladamente, mas, sobretudo, uma ferramenta que une e adapta-se às diversas situações sociais para aplicar uma efetiva comunicação (ALVES, 2014, p. 31). A língua tem papel comunicativo e seu objetivo é fazê-lo de forma clara, para que o falante possa reger o meio que se comunica. Mais do que saber inúmeras regras gramaticais, é “falar claro, escrever claro, de modo eficiente”. (LUFT, 1985, p. 19)

O trabalho buscou tornar-se relevante para o espaço acadêmico por ser um complemento para o estudo da variação linguística. Analisar autores que antecederam ao fenômeno da sociolinguística ajuda a se ter um melhor entendimento sobre como as noções de língua e sociedade eram vistas e comentadas na época. Sobre Monteiro Lobato, o trabalho

realizado demonstrou a opinião do autor que foi considerada, por Marcos Bagno (2015, p. 56), frente a sua época por tamanha perspicácia e entendimento sobre as questões da língua. Sua visão da sociolinguística era tão avançada que Monteiro Lobato reconheceu o processo de variação linguística e como isso poderia acarretar na sociedade, além das severas críticas aos gramáticos da época. Segundo Monteiro Lobato, quando Emília realizou a revolução ortográfica no reduto etimológico, “o Brasil ficou envergonhado de estar mais atrasado que uma bonequinha e resolveu aceitar as suas ideias. E o governo e as academias de letras realizaram a reforma ortográfica”. (LOBATO, 2009, p. 113)

A pergunta norteadora da tese foi respondida à proporção que as teorias da variação linguística foram se unindo à obra de Monteiro Lobato, esclarecendo, com maior precisão, o desenvolvimento da sociolinguística e a comprovação do ponto de vista do autor sobre este assunto.

Monteiro Lobato, através de suas opiniões destacadas no livro, demonstrou um respeito às diversidades linguísticas e utilizou a personagem Emília para criticar a forma como os gramáticos tratavam a língua e acrescentavam estereótipos aos que falavam “errado”. Colaborando aos pensamentos de Monteiro Lobato, Antunes (2007, p. 32 *apud* ALVES, 2014, p. 31) diz que a língua “é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica social. [...] É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma a nossa declaração: *Eu sou daqui*”. O desrespeito à língua é o mesmo que o desrespeito a uma pessoa, uma cultura, uma nação. E todo desrespeito deve ser combatido e erradicado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.

ALVES, Rosemeire. *FTD sistema de ensino: sim português: 7º ano: Manual do Professor*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17. ed. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Do-*

mínios de Linguagem, vol. 4, n. 2, p. 173-194, fev. 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618/6863>>. Acesso em: 22-10-2016.

GÖRSKI, Edair; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em:

<http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%Adstica_UFSC.pdf>. Acesso em: 09-03-2017.

FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística*. 6. ed. 3ª reimpr. – São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Principles of linguistic change: social factors*. Cambridge: Blackwell Publishers, 2001.

LIMA, Valquiria Botega de. O conceito de palavra sob o olhar de Mikhail Bakhtin. *Revista Linguagem*, n. 12. Disponível em:

<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao12/artigos_01.php>. Acesso em: 09-03-2017.

LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. Ilustrações: Osnei e Hector Gomez. – 2. ed. coment. São Paulo: Globo, 2009.

_____. *Negrinha*. São Paulo: Globo, 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. 4. ed. 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

NÚCLEO de Educação a Distância (NEAD) – Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC). *Sociolinguística: Surgimento, objeto e objetivos*. Mód. 2, vol. 5. Disponível em:

<<http://nead.uesc.br/arquivos/lettras/sociolinguistica/lettras-mod2-vol5-linguisticaii-sociolinguistica-aulai.pdf>>. Acesso em: 13-02-2017.

PERINI, Mario Alberto. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, Sírio. O sujeito fora do arquivo. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1996.

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA
DO GÊNERO CONTO DE TERROR
NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

José Ricardo Carvalho (FUFSE)
ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

RESUMO

Na sociedade contemporânea, lidamos com textos diversos que exigem abordagens distintas, visto que as condições de produção e sua forma de organização exigem diferentes procedimentos para interagir com eles. Observamos que o tratamento didático da leitura de contos de terror na sala de aula, em uma abordagem discursiva, tem sido pouco explorado. Uma das estratégias discursivas para alcançar tal êxito é a observação de enunciados que expressam vagueza e ambiguidade com a finalidade de postergar uma informação que promoverá a compreensão dos conteúdos temáticos abordados no desfecho da trama. Nesse trabalho, apresentamos, então, uma investigação sobre a estrutura enunciativa dos contos de terror escritos por Edgar Allan Poe de acordo com princípios teóricos-metodológicos encampados pelo Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Jean-Paul Bronckart (2007). Sob essa abordagem, discutimos a importância do reconhecimento de ações de linguagem e competências mobilizadas na leitura de um texto inscritas no gênero conto de terror.

Palavras-chave: Gênero conto de terror. Leitura. Ações de linguagem.

Muitos professores aproveitam certos segmentos dos textos de mistério para suspender uma dada informação e pedir que os alunos tentem adivinhar o desenvolvimento do enredo. Todavia, não se discutem a maneira como se projeta os enunciados em busca dos efeitos geradores do suspense e do medo nesse tipo de texto. Desconsideram-se as questões relacionadas ao processo interlocutivo entre os locutores e os recursos de produção de efeito de sentido. Concordamos com Ângela Bustos Kleiman quando afirma que:

A atividade de leitura é uma interação à distância entre leitor e autor via texto. A ação do leitor é de construir e não apenas de receber um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo. (KLEIMAN, 2004, p. 65)

Um desafio de leitura para alunos é o exame dos recursos para produzir o efeito do terror no conto. Para isso, torna-se necessário exa-

minar como se projeta e organiza os enunciados no interior do gênero textual em estudo. Por esse caminho, assumimos na pesquisa do projeto de pós-doutorado “Procedimentos de textualização do gênero conto de terror de Edgar Allan Poe sob a perspectiva do sociointeracionismo discursivo, como ponto de partida, os estudos de Mikhail Bakhtin que consideram os gêneros como organizadores do discurso:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

A apreensão da forma de organização do discurso e do funcionamento das formulações enunciativas é de extrema importância para assumir um trabalho de ensino de leitura de crivo discursivo. Confiamos nas reflexões circunscritas da interação verbal por meio do gênero propostas pelo interacionismo sociodiscursivo, visto que elas podem ajudar a ampliar a visão sobre a organização do discurso, determinando aspectos importantes envolvidos na aprendizagem da leitura e da produção dos gêneros de texto. O dispositivo teórico-metodológico interacionista elucida o funcionamento da linguagem nas práticas sociais e consequentemente os processos de ensino-aprendizagem da linguagem e a construção de sentido do texto na escola. A base teórica desse trabalho se apoia, principalmente, estudos de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006) e Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004).

Para desenvolver uma experiência de apreciação do discurso do texto literário, com base nos estudos de gênero de texto, escolhemos o conto de terror por acreditar que esse gênero é de forte identificação dos adolescentes. Descrevemos uma experiência de leitura com o conto “Retrato Oval” de Edgar Alan Poe realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental.

De antemão, esclarecemos que o gênero conto de terror visa provocar o efeito de medo, da estranheza, da incerteza e da hesitação. Para tal intento o gênero promove enunciados ambíguos e recursos de suspense e mistério. Esse gênero apresenta-se como um excelente exercício para o desenvolvimento da imaginação e domínio de capacidades voltadas pa-

ra a leitura de textos literários no âmbito do fantástico. O suspense se realiza pela interrupção de uma dada informação a ser dada no texto em um momento posterior. Em alguns casos, as informações não explicitadas, vão ser inferidas. Dessa forma, o leitor se sente curioso, e cogita algumas hipóteses que buscam completar as lacunas que não foram fornecidas na materialidade postas no texto. Uma das capacidades exigidas para ler o conto de terror é, então, é a habilidade de ir além do que está posto no texto, conseguindo construir representações apoiadas em pressupostos e subtendidos obtidos por meio de inferências. Sempre situada no âmbito de esfera literário, o leitor de conto de terror constrói um tipo de discurso ficcional que dialoga com grandes questões de realidade ordinária no limite com a fantasia e a imaginação. Todorov (1980), então, estabelece três condições para que o fantástico se efetive:

- a) é preciso que texto ajude o leitor a considerar o mundo dos personagens vinculado à vida ordinária, mas que, ao mesmo tempo, sejam apresentados fatos dotados de uma explicação natural e uma explicação sobrenatural.
- b) é preciso que o texto leve o leitor a crer em um personagem que desconfia dos fatos que estão sendo narrados, adquirindo no primeiro momento a confiança do leitor. Todavia no decorrer da narrativa, o leitor encontre indícios de estranhamento sobre o que está sendo dito por esse personagem que no primeiro momento foi apresentado como confiável.
- c) é preciso que o leitor recuse uma interpretação alegórica ou poética para compreensão dos fatos, assumindo ares de hesitação diante dos acontecimentos apresentados no texto.

Podemos dizer que a noção de fantástico está enraizada na exposição de fatos da vida cotidiana de forma obrigatória, pois sem aproximação com a lógica da realidade ordinária, estaríamos restritos ao universo maravilhoso ou sobrenatural puro. É por meio da comparação entre a realidade cotidiana com o fantástico que se cria um universo de tensão. Sendo assim, o processo de construção do conto de terror na ficção fantástica explora o olhar sobre a realidade de forma diferenciada, visto que coloca em xeque um sistema de crenças vinculadas as dimensões psicológicas, culturais e sociais do homem em seu plano imaginário. A existência do fantástico decorre de um movimento de tensão entre o que convencionalmente estabelecido como natural e sobrenatural, colocando

como ponto de discussão os limites do possível e o impossível no âmbito do universo do ficcional e da realidade ordinária.

Outro aspecto a ser ressaltado é como se estabelece a tensão no texto, mobilizando a relação tempo e espaço. Para Julio Florencio Cortázar (1974), é importante observar a relação tempo e o espaço em um conto. De acordo com a sua visão, tempo e espaço precisam estar como condensados, evocando uma alta pressão espiritual em seu processo de abertura. Para Julio Florencio Cortázar, não existe tema ruim a ser explorado em um conto, mas sim modo de explorar as dimensões que desencadeiam a tensão e intensidade do conto. “E assim, podemos adiantar já que as noções de significação, de intensidade e de tensão hão de nos permitir, como se verá, aproximarmo-nos melhor da própria estrutura do conto” (CORTÁZAR, 1974, p. 152). Observamos, ainda, como que a tensão é desencadeada por meio de recursos linguístico-discursivos. Essa compreensão parece ser um bom exercício para desenvolver capacidades envolvidas no ato de ler.

Podemos dizer que a compreensão do conto de terror, do ponto de vista linguístico-discursivo, ainda corresponde um desafio, visto que a apreciação do conto de terror se apoia, geralmente, em categorias construídas sob o domínio dos estudos literários (recursos estilísticos, figuras retóricas, organização de vozes enunciativas, bem como a compreensão da obra por meio da contextualização e reconhecimento de fatos no domínio da história da literatura) ou categorias que expõem segmentos da estrutura dos contos sob um viés linguístico ou das ações de linguagem (elementos constitutivos da tipologia narrativa, formas anafóricas e dêiticas, conectores lógicos-argumentativos envolvidos na compreensão textual, interação verbal por meio de gêneros de texto). Em muitos momentos, as categorias mencionadas são estudadas, sem considerar o intercâmbio entre os saberes das duas áreas de conhecimento: literatura e a linguística. Propomos aqui, a articulação das duas dimensões servirá de base para guiar um conjunto de indagações que permitirão identificar certas regularidades e/ou formas contingenciais do conto de terror.

Uma das formas de analisar o funcionamento discursivo dos contos de terror é compreendê-lo como um gênero discursivo. De acordo com Mikhail Bakhtin (2003), os gêneros de discursos são formas de enunciados relativamente estáveis compostas de tema, organização composicional e estilo de linguagem que se articulam de maneira similar, sendo configurados e determinados pela esfera social em que se encontram. Tais generos são construídos sociohistoricamente a depender

dos acontecimentos e das condições de produção de sua realização. Por terem a capacidade de se adaptarem a cada momento histórico, eles possuem uma natureza dinâmica e flexível, podendo, inclusive, derivar novos gêneros a partir de elementos de uma dada constituição. Sendo assim, podemos notar que a produção de enunciados relativamente estáveis é resultante de uma cadeia estabelecida com outros enunciados e gêneros com vistas a uma organização discursiva voltada para uma determinada finalidade sociocomunicativa.

No conto “O retrato oval” de Edgar Allan Poe vemos uma história de mistério com um final trágico. O enredo resulta da imbricação de uma narrativa sobre a outra, de forma condensada. Temos, então, duas histórias entrelaçadas. A narrativa inicia com apresentação de fidalgo, acompanhado de seu empregado ao relento em uma noite de tempestade. Para se proteger da intempérie, abrigam-se em um pequeno castelo abandonado. Observamos, na primeira parte da narrativa, a presença de descrições que se configuram como peças fundamentais para gerar o clima de suspense e preparação para o terror com a descrição de um castelo que guarda o mistério de seu antigo morador.

O castelo que meu criado resolvera arrombar a fim de evitar que eu, gravemente ferido como estava, passasse a noite ao relento, era uma dessas construções portentosas, a um só tempo lúgubres e grandiosas, que há séculos assombram a paisagem dos Apeninos e também povoam a imaginação da Sra. Radcliffe. Ao que tudo indicava, o edifício fora abandonado há pouco e de modo temporário. Acomodamo-nos num dos aposentos menores, mobiliado com menos suntuosidade que os demais e localizado num torreão afastado do castelo. A decoração era rica, embora desgastada e antiga. As paredes, cobertas por tapeçarias, também eram adornadas não só por inúmeros troféus de armas dos mais variados formatos, bem como por uma quantidade excessiva de pinturas modernas muito vivazes, emolduradas por ricos arabescos dourados. (POE, 2003, p. 49-50)

Nessa descrição, Edgar Allan Poe compara o cenário de sua narrativa com os cenários imaginados pela escritora de romance gótica, de nacionalidade inglesa, Ann Radcliffe (1764-1823). A autora dos romances *Um Romance Siciliano* (1790) e *O Romance da Floresta* (1791). Para expressar o interior da mente humana, o conto utiliza a 1ª pessoa, na forma de relato interativo, pois essa formulação fornece um clima de intimidade e de veracidade perante ao leitor.

Depois de instalado em um aposento do castelo, o fidalgo percebe no local cheio de quadros um retrato oval. O senhor fica encantado com a imagem de uma jovem pintada em uma tela. O fidalgo e percebe que as informações sobre a moça retratada se encontra em um caderno de regis-

tro. O fidalgo lê o conto que narra a história de um pintor que queria eternizar sua obra por meio do retrato de sua jovem esposa. A segunda narrativa inicia-se da seguinte forma:

Era uma jovem de rara beleza, cheia de encantos e alegria. Infeliz a hora em que encontrou o pintor, apaixonou-se e com ele se casou. Ele, um homem passional, estudioso e austero, já tendo a Arte por sua amada. Ela, uma jovem de rara beleza, cheia de encantos e alegria, plena de luz e sorrisos, travessa como uma gazela nova, afetuosa e cheia de amor à vida; odiando somente a paleta, os pincéis e demais instrumentos aborrecidos que a privavam da companhia do amado. Foi, portanto, com profundo pesar que essa jovem ouviu o pintor expressar o desejo de retratá-la a ela, sua bela esposa. Porém, por ser dócil e meiga, posou para ele por várias semanas, imóvel em meio à penumbra daquele aposento do alto da torre, iluminado apenas por um único foco de claridade que descia do teto e incidia diretamente sobre a tela, deixando todo o resto na escuridão. (POE, 2003, p. 52)

Observa-se um narrador em terceira pessoa que se coloca em posição distanciada dos acontecimentos. A partir dessa configuração do estado de gênero, reconhecemos alguns desafios na prática docente ao trabalhar com o conto de terror. O primeiro deles é a própria compreensão que ação se realiza na construção de sentido de um conto de terror e que aspectos precisam ser ressaltados para que se desenvolva as capacidades para a leitura desse gênero. Perguntamos, então: a) que efeitos o conto pretende produzir?; b) que ações de linguagem ocorrem no interior do texto para promover os objetivos do texto e desenvolver a escolha temática abordada? c) que recursos linguístico-discursivos de organização dos enunciados e tipos de discursos são utilizados para produzir os efeitos almejados?

Reconhecemos que os elementos enunciativos e linguístico são responsáveis pela interação entre o plano ficcional e as referências ao mundo ordinário. No nível linguístico podemos notar que a sustentação do discurso em primeira pessoa em primeira aponta para uma forma de narrador se colocar de forma implicada ao que está sendo dito. Por meio dessa fórmula recorrente nos contos de terror é possível garantir um efeito de intimidade com o leitor e promover um efeito de realidade, visto que por um processo de convencimento, por meio de um discurso dito com veemência, busca adquirir a confiança do leitor.

As estratégias discursivas que o autor utiliza para provocar o efeito de suspense e medo são variadas. Uma delas é a de plantar algumas dúvidas que não solucionadas propositalmente, para promover o efeito de hesitação ao leitor. Levantamos algumas questões: Quem era o dono do castelo abandonado? O pintor seria o dono do castelo? O que aconteceu

com o pintor? Os fatos narrados pelo fidalgo correspondem uma verdade ou um delírio da personagem, visto que se encontrava ferido? Observou-se que o narrador ao contar uma história realiza descrições essenciais para a compreensão da história. É possível observar uma percepção física, espacial; temporal que redimensiona o universo psicológico dos personagens, imprimindo ao leitor o efeito de medo e hesitação. Tais aspectos precisam ser ressaltados nas atividades de leitura, visto que elas conduzem a um encaminhamento que permite observar aspectos linguístico-discursivo que constitui o texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad.: Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. *Revista Letras*, vol. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes; Unicamp, 2004.

MARQUES, Reinaldo. A escrita fantástica de “O Gato Preto”: a máquina do terror. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 17, p. 77-93, jul. 1999.

POE, Edgar Allan. *Contos universais*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Para Gostar de Ler, vol. 11)

_____. The oval portrait. In: _____. *The fall of the house of Usher and other writings*. London: Penguin Books, 1986, p. 250-253.

SYLVESTRE Fernanda Aquino. O papel do horror e a construção do fantástico nos contos “o coração denunciador”, de Edgar Allan Poe, e “O jovem Goodman Brown”, de Nathaniel Hawthorne. *Olho d’água*, São José do Rio Preto, vol. 4, n. 1, p. 1-163, 2012.

**EXPERIÊNCIA ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA:
A COMPREENSÃO DO RIO DE JANEIRO DA BELLE ÉPOQUE
POR OLAVO BILAC**

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO)

jpineiro@unigranrio.edu.br

Jéssica Carvalho (UNIGRANRIO)

RESUMO

Este trabalho tem como proposta analisar a perspectiva de Olavo Bilac sobre a cidade do Rio de Janeiro, nos primeiros anos dos 1900. A partir de um projeto maior, que trabalha comparativamente dois importantes autores que escreveram sobre a História Urbana da Cidade do Rio de Janeiro durante os anos chamados de *Belle Époque*, a saber, João do Rio e Olavo Bilac. A intenção é, então, perceber como este autor, em especial, estabelece em algumas de suas obras a relação do sujeito com a rua ao mesmo tempo em que vivem como homem comum no cenário urbano, investigando seus escritos literários, principalmente suas crônicas, com base no modelo de sociedade existente e como este cenário repercute em suas obras.

Palavras-chave: Literatura. História. Olavo Bilac. Rio de Janeiro. *Belle Époque*.

1. Considerações iniciais

O objetivo central deste texto é divulgar parte da pesquisa “João do Rio e Olavo Bilac e suas apreensões sobre a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX: Uma experiência entre história e literatura para a formação de leitores e escritores no CAP/UNIGRANRIO”, apoiada pela UNIGRANRIO/FUNADESP, que resultou em três propostas de iniciação científica: a primeira, de mesmo nome do Projeto central, em 2016, também apoiada pela UNIGRANRIO/FUNADESP, que culminou na divisão entre as outras duas, no ano de 2017. A saber: “O Rio de Janeiro de João do Rio: Literatura e História como Questão” e “Experiência entre Literatura e História: A Compreensão do Rio de Janeiro da Belle Époque por Olavo Bilac”, ambas apoiadas pelo Santander Universidades, cujo aqui vamos nos debruçar.

Nossa intenção é nos debruçarmos em uma análise bibliográfica e de fontes documentais, em especial, a imprensa, detalhando suas perspectivas entre a cidade e a interpretação dela, tendo como eixo central a comparação entre a literatura e a história.

Sendo assim, um dos objetivos desta pesquisa é, então, verificar como muitas transformações urbanas foram feitas ao longo da história da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, com a Reforma Pereira Passos (1902 a 1906) a fim de entender quais pontos permanecem e quais sofrem rupturas com o período atual.

No final do século XIX, e mais especificamente nos primeiros anos do século XX, atitudes como o “Bota-Abaixo” do Prefeito Francisco Pereira Passos (1902-1906), tornaram-se a grande questão do momento. Como afirmam Jayme Benchimol (1982), Jeffrey Needell (1993), entre tantos outros autores, este era um tempo em que a insatisfação com a situação física e sanitária das casas populares era recorrente e a preocupação se limitava em sanear a cidade para torná-la civilizada. Essa preocupação fazia com que cortiços e casas de pensões fossem eliminados do centro da cidade e seus moradores fossem transferidos para a periferia, ficando cada vez mais longe de seus locais de trabalho. (BENCHIMOL, 1982)

O refazer da cidade ao mesmo tempo em que tentava se aproximar da renovação urbana dependeu muitas vezes da destruição de alguns outros ambientes e da construção de moradias, como os cortiços que, conseqüentemente, aumentavam as epidemias pela falta de higiene e aglomeração de pessoas num pequeno espaço. Cabia ao governo a tomada de posição para se construir novas moradias que melhorassem as condições de habitabilidade da população menos abastada da sociedade.

Na política implementada no final do século XIX e início do século XX, então, a participação da população da cidade era um tanto fragmentada politicamente, ou seja, nem todos eram engajados numa política oficial. Aliado a isto, os governantes do Estado e a elite econômica implantavam medidas que não auxiliavam de nenhum modo a esse povo, pelo menos não de forma intencional, no sentido de preocupação com ele. Isto é notado por meio do Código de Posturas Municipais de 1890, que se apresentava de modo extremamente controlador.

É a partir destas concepções que muitos autores se destacam. O Rio de Janeiro, como capital do país, assumia de primeiro o caráter modernizador que se pretendia para a nação. A presença de intelectuais também era marcante. Nomes como Lima Barreto, Olavo Bilac, Machado de Assis, João do Rio, entre tantos outros, estavam, há muito, com seus olhares direcionados à cidade. Não só os intelectuais, mas também políticos empenhavam-se em acabar com os problemas urbanos:

seja o Prefeito Barata Ribeiro e sua erradicação do cortiço Cabeça de Porco no século XIX, Pereira Passos, com a marcha do Rio Civiliza-se! O Rio de Janeiro foi, por muito tempo, palco de grandes manifestações para e pelo urbano.

Destes intelectuais, dois se aproximam do compreender a cidade de forma bastante diversificada. Escrevem suas crônicas para jornais que demonstram rivalidades ideológicas e se caracterizam por movimentar a perspectiva da cidade de ordens diferentes: os apoiadores das reformas e os críticos a ela. Como exemplo, temos a intenção de mostrar João do Rio e Olavo Bilac. Sobre este último, traçaremos maiores considerações neste momento.

2. Bilac e a Kosmos

Olavo Bilac, nasceu em 16 de dezembro de 1865 e morreu em 16 de dezembro de 1918. Filho de Brás Martins dos Guimarães Bilac e de Delfina dos Guimarães Bilac. Foi poeta, escritor, cronista e jornalista, antes, porém, chegou a cursar medicina e direito, mas não concluiu ambos os cursos, o que promoveu rompimento relacional entre Olavo Bilac e seus familiares, já que os cursos eram vistos como principais e de alta escala na época.

O poeta dedicou-se inteiramente às letras, trabalhou como jornalista e cronista em quase todos os jornais e revistas importantes da época. Sua estreia na literatura, foi aos 23 anos, com o livro *Poesias*. Olavo Bilac era parnasiano, e fazia parte da tríade parnasiana formada por ele, Raimundo de Oliveira e Alberto de Oliveira. O parnasianismo tinha como características a culto ao poema, valorização da estética e a busca pela perfeição.

O poeta foi preso duas vezes por escrever poesias e crônicas contrárias ao governo de Floriano Peixoto, foi exilado em Minas Gerais, onde conheceu Afonso Arinos que foi um poeta realista e então a partir daí Olavo Bilac passa a tratar temas mais próximos da realidade, uma mistura de parnasianismo com realismo começa a ser utilizada pelo poeta. Em 1897, integra o grupo de fundadores da Academia de Brasileira de Letras. O cronista utilizava *pseudônimos* para assinar suas obras, ele utilizava nomes falsos não para ocultar sua identidade, mas sim para encarar um personagem que se pareça mediante à situação descrita na crônica ou na poesia. Olavo Bilac utilizava diversos pseudônimos, mas ele tinha al-

guns que usava com mais frequência. Dentre suas crônicas, destacamos aqui a análise de três delas.

Na Crônica sobre o ano de 1906, Olavo Bilac aponta o medo do ano de 1906 ser um ano medonho. O autor segue narrando situações trágicas na história: fome, mortes, alimentação com cadáveres, citando também a peste negra como uma das pragas que matou um terço na população da Europa, no século XIV. Muito característico do período da *Belle Époque* carioca, a preocupação com a questão do embelezamento e do saneamento da cidade. Medicina e arquitetura encontram-se no cenário urbano. Como escreve em sua crônica: “1906... Que haverá de misteriosamente fatídica e terrivelmente predestinado, na reunião destes quatro algarismos?” (BILAC, *Kosmos*, abril de 1906)

Paralelamente à reforma urbanística, impunha-se a reforma sanitária. Até 1850, o Brasil tinha a imagem de um país com razoáveis condições de saúde. Isto porque a Febre Amarela ainda não havia se disseminado neste país, enquanto matava um número considerável de pessoas em toda a Europa. Por causa do grande incentivo à entrada de imigrantes europeus no país, dando início à postura do ideal de embranquecimento, a erradicação da doença, impôs-se. “Conservadora do elemento africano, exterminadora do elemento europeu, a praga amarela, negreira e xenófora, (...), nos dava, aos olhos do mundo civilizado, os ares de um matadouro da raça branca”. (BODSTEIN, 1986, p. 42-43, *apud* CHALHOUB, 1996, p. 57)

Em outra crônica do mesmo ano, Olavo Bilac cita a expressão “Veneza num chinelo” ao valorizar a cidade do Rio de Janeiro, mostrando que a cidade italiana não pode ser comparada ao Rio. Num jogo interessante de palavras, aborda temas como patriotismo, “bairrismo”, exaltação a natureza.

“Veneza num chinelo!”, gritava um homem no *bond* [...] E havia tão grande commoção, tão vibrante patriotismo, – ou, melhor, tão entusiástico “bairrismo” na ardente exclamação d’aquelle carioca, que eu, apesar de conhecer e amar Veneza, não pude deixar de lhe dar razão. (BILAC, *Kosmos*, agosto de 1906).

Em janeiro de 1905, também nas páginas da *Kosmos* Olavo Bilac questiona o pequeno alcance da literatura no Brasil, muito em função do alto número de analfabetos, o que não permite que a literatura nacional, possuidora de grandes valores, uma classe literária e artística de qualidade reconhecida, porém pouco difundida. Olavo Bilac apresenta uma teo-

ria clara e objetiva pautada por informações coerentes, contudo não leva em conta o aspecto humano.

Estas duas crônicas explicitam que Olavo Bilac podia expressar tudo o que percebia e sentia da realidade, porém sem colocar seu nome e ser prejudicial à sua carreira literária e culta.

3. Considerações finais

Podemos compreender, então que se torna interessante estudar a história do Rio de Janeiro durante a primeira década do século XX através da literatura, já que podemos, a partir daí, trabalhar a relação entre o autor, sua obra e a cidade, analisando as questões que se põem entre o sujeito e a rua, através da Imprensa e ampliando os conhecimentos sobre as crônicas escritas por Olavo Bilac.

Pautado em estudos teóricos sobre uma vasta bibliografia a respeito da cidade como categoria, a história urbana e contribuição da literatura por meio de uma análise das obras literárias de Olavo Bilac, podemos pensar a relação entre o indivíduo e a rua, discussões feitas a partir de análise dos conceitos que perpassam o tema, além da observação da importância de algumas pesquisas no âmbito da Imprensa de época, bem como da necessidade de alguns arquivos específicos do tema urbano, evidenciando, aqui, a *Revista Kosmos*.

Cumprе ressaltar que o trabalho sobre a relação entre a história e a literatura nasceu da vontade de um projeto interdisciplinar entre as duas áreas, na tentativa de enquadrar questões já cunhadas num trabalho de pós-doutorado, bem como em projetos de pesquisa dentro do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da UNIGRANRIO, ratificado, principalmente, pela formação do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos Urbanos: Redes, Narrativas, Subjetividades e Memórias (NURBS), espaço de discussão sobre a cidade e suas questões, envolvendo a Interdisciplinaridade como principal discussão do cenário urbano, o qual coordeno. Tal grupo nasceu da pesquisa feita como JCNE/FAPERJ e do encontro com outros pesquisadores e alunos do PPGHCA que discutem a questão urbana, bem como discentes de doutorado, mestrado e iniciação científica na instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mauricio de Almeida. (Org.). *Evolução urbana no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO/ZAHAAR, 1988.

ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade*. Martins Fontes: São Paulo, 1995.

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussmann tropical*. As transformações urbanas na cidade do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, COPPE/UFRJ, 1982.

BODSTEIN, Regina Cele de Andrade. Práticas sanitárias e classes populares do Rio de Janeiro. *Revista do Rio de Janeiro*, vol. 1, n. 4, p. 33-43, 1986.

DAMAZIO, Sylvia F. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

DE CERTEAU, Michel. Andando na cidade. *CIDADE: Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, n. 23, 1994.

EDMUNDO, Luiz. *O Rio de Janeiro do meu tempo*, vol. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

FOULCAULT, Michel. Espaço e poder. *CIDADE: Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, n. 23, 1994.

LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro. *O cenário do progresso: A Escola Nacional de Belas Artes, o Teatro Municipal e a Biblioteca Nacional na Reforma Pereira Passos*. Dissertação (de Mestrado). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1999.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Époque tropical: sociedade e cultura na virada do século*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

REVISTA História Viva, n. 4. Edição Especial Temática. São Paulo: Duetto, 2004.

REVISTA Kosmos (1905-1906).

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 1995. (Coleção Biblioteca Carioca). Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101365/alma_encant_ruas.pdf>.

_____. *Dentro da noite*. São Paulo: Girafinha, 2008.

ROCHA, Oswaldo Porto; CARVALHO, Lia de Aquino. *A era das demolições: habitações populares*. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, 1995. Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101374/era_demolicoes_hab_pop.pdf>.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins. *João do Rio - a cidade e o poeta: o olhar do flâneur na Belle Époque Tropical*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

VALLADARES, Licia do Prado. A gênese da favela carioca; a produção anterior às ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol 15, n. 44, p. 5-30, 2000. Disponível em:

<<http://hilaineyaccoub.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Licia-Valladares-A-genese-da-favela-carioca.pdf>>.

VELHO, Gilberto. Memória, Identidade e Projeto. In: _____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

**FANTASIA FEMINISTA:
ANÁLISE DAS PERSONAGENS FEMININAS
NA OBRA DE O SENHOR DOS ANÉIS**

Adriana Mota Bastos (UVA)

motadrica@gmail.com

João Carlos Jeck (UVA)

Flavia Cunha (UVA)

RESUMO

O trabalho teve intenção de apresentar um mundo fantástico do livro *O Senhor dos Anéis*. O presente trabalho foi desenvolvido a partir dos estudos de literatura inglesa, norte americana e anglo americana, todas com abordagem voltada para a história da literatura do período Medieval ao Clássico do século XX. Também foram salientados de forma abrangente, mas sucinta, os aspectos históricos, sociológicos e culturais na Europa, o que despertou meu interesse em analisar especificamente os elementos que envolveram a criação das personagens femininas apresentadas no romance *O Senhor dos Anéis*, escrito por John Ronald Reuel Tolkien. O objeto desse trabalho de pesquisa foi valorizar as criações literárias femininas de John Ronald Reuel Tolkien, bem como analisar a forma como essas personagens enriqueceram a obra literária de forma geral e trouxeram para o leitor uma visão positiva da criação literária de fantasia que não retrata uma imagem submissa, opaca e sem voz atribuída as mulheres naquele período.

Palavras-chave: Fantasia. Personagem. Feminismo. *O Senhor dos Anéis*.

1. Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido a partir dos estudos de Literatura Inglesa, Norte Americana e Anglo Americana, todas com abordagem voltada para a história da literatura do período Medieval ao Clássico do século XX. Também foram salientados de forma abrangente, mas sucinta, os aspectos históricos, sociológicos e culturais na Europa, o que despertou meu interesse em analisar especificamente os elementos que envolveram a criação das personagens femininas apresentadas no romance *O Senhor dos Anéis*, escrito por John Ronald Reuel Tolkien. O objeto desse trabalho de pesquisa foi valorizar as criações literárias femininas de John Ronald Reuel Tolkien, bem como analisar a forma como essas personagens enriqueceram a obra literária de forma geral e trouxeram para o leitor uma visão positiva da criação literária de fantasia que não retrata uma imagem submissa, opaca e sem voz atribuída as mulheres naquele período.

Para complementar meus estudos, pesquisei as mudanças ocorridas na sociedade brasileira contemporânea, tendo como foco personagens descritas na literatura brasileira e estrangeira, mostrando muitas vezes uma mulher submissa, desvalorizada, distante de reflexões de ordem política, econômica ou cultural. Foi importante analisar os percursos que a própria literatura seguiu saindo do caráter formal, filosófico, para uma versão descritiva, fantasiosa, lúdica, mas nem por isso menos questionadora, uma vez que através dela surgiram muitas avaliações sobre o cenário que cercava as mulheres num espaço de criatividade e liberdade, que era o cenário da literatura em que *John Ronald Reuel* Tolkien se colocou.

Visto que muitas mudanças foram alcançadas nesse período histórico para as mulheres no cenário nacional e internacional, especialmente o inglês, de lutas por direitos iguais aos dos homens, defesa de direitos específicos para as pessoas do sexo feminino, observando as crescentes relações entre a visão da mulher na sociedade moderna e a contínua defasagem de valores atribuídos a essa parcela da sociedade, foi de suma importância analisar os conceitos literários e históricos que demarcaram esse movimento.

Para esse trabalho houve o interesse da pesquisa no intuito de buscar na história das sociedades anteriores às atuais, os movimentos literários que não reproduziram estereótipos, como a desvalorização das mulheres de modo geral ou em relação aos homens, contrariando o pensamento coletivo que reforça a ideia de que a depreciação da imagem da mulher contaminou os movimentos literários de forma absoluta. Não é negado aqui que existam outras obras literárias que ferem a imagem feminina, sabe-se que essa depreciação foi reconhecida em outras obras literárias por culpa dos ranços sociais, históricos, culturais, religiosos e comportamentais.

Para reforçar a tese que contraria essa determinação absoluta, foram selecionadas no livro de literatura clássica inglesa *O Senhor dos Anéis*, a presença de personagens femininas com características que contradizem a imagem negativa reproduzida pela sociedade patriarcal do século XX. Essas imagens foram retratadas também no livro brasileiro usado como complemento a essa pesquisa, *A Senhora dos Anéis*, de Rosana Rios, autora e organizadora do volume que relaciona todas as menções às mulheres ao longo de toda a obra de *John Ronald Reuel* Tolkien citada, comprovando a intenção sutil do autor em colocar a mulher como participante de seus textos em diversos momentos – alguns de destaque para toda a trama do romance. A relevância desse trabalho visa valorizar o

romance *O Senhor dos Anéis* como um expoente de criação literária de fantasia dentro do período histórico do século XX, como um marco do uso da imagem feminina de forma central, única e valorosa na narrativa. Também, com isso, reconhecer a importância da criatividade inovadora desenvolvida por *John Ronald Reuel* Tolkien para a criação literária mencionada inclusive no *The Oxford Illustrated History of English Literature*, livro editado pela própria faculdade de Oxford, reconhecida internacionalmente, e no qual O Professor, como *John Ronald Reuel* Tolkien era conhecido, dava suas aulas.

Para apoiar os temas desse trabalho foram selecionados textos de especialistas em movimentos sociais como Betty Friedan e Simone de Beauvoir, em análise do discurso Mikhail Bakhtin e Antônio Candido, especialistas em teoria da literatura Terry Eagleton e Vladimir I. Vladimirov (2001), e especialista no gênero de fantasia Gardner Dozois, também pesquisas de mestrado e doutorado que complementaram essas afirmações.

Como objetivo final do trabalho, busquei dialogar sobre as diversas possibilidades de se dar crédito as criações literárias clássicas para melhor entendimento da própria história no qual estamos inseridos. Abranger com mais ênfase a importância do conhecimento global das literaturas nacionais e internacionais como base para os conhecimentos culturais, comportamentais e históricos das nações que originaram as civilizações atuais.

2. A história influenciando a obra o senhor dos anéis.

No século XVIII, a Inglaterra valorizava obras que tinham importância demarcada pela sociedade patriarcal clássica como: filosofia, história, ensaios e cartas, assim como poemas. Os critérios para considerar literatura eram ideológicos. Textos dramáticos, romances populares, baladas não eram considerados literatura.

A Inglaterra do século XVIII emergia de uma sangrenta guerra civil do século anterior, que colocou classes sociais em lados opostos, buscando uma reorganização social com noções neoclássicas de razão, natureza, ordem e propriedade. A classe média dominante buscava se unificar a aristocracia por meio da valorização de hábitos refinados e padrões culturais comuns. Com isso, a literatura passou a ter uma nova importância: Incluir uma série de instituições ideológicas: sermões, tratados sociais e

estéticos, manuais de etiqueta e traduções de textos clássicos. Noções de relação pessoal não faziam parte da criação literária dessa época.

No final do século XVIII, descreve Terry Eagleton, houve na Inglaterra uma mudança no sentido dos discursos, uma reorganização do que seria chamado de "formação discursiva da sociedade".

A palavra "imaginativo" enerva uma ambiguidade que sugere tal atitude: tem a ressonância do qualificativo "imaginário", significando o que é "literalmente inverídico", mas e também, decerto, um termo avaliativo, que significa "visionário" ou "inventivo". (EAGLETON, 2006, p. 27)

O período histórico é de revoluções na França, Espanha, Inglaterra e na América. O maior propulsor das criações literárias foi à própria alienação advinda das diversas manipulações políticas com intuito de militarizar ou mecanizar a população em prol de uma sociedade separada de dons criativos e voltada para o trabalho e o consumismo. Descrições realistas para a literatura já não atraíam o público leitor que buscava escapar da realidade medíocre e sem sinais de progressão. O crescimento do capitalismo e das pressões exteriores fez surgir uma Inglaterra com representação política brutal.

Surgia a necessidade da "imaginação criativa" para combater a alienação provocada pelo capitalismo industrial. A obra literária era vista como "unidade orgânica misteriosa" (EAGLETON, 2006). A literatura tornou-se independente, uma literatura alternativa, criativa e não mecânica. A função literária foi, através das artes, mudar a sociedade com os valores e energias trazidas por suas criações.

Segundo Terry Eagleton existiu uma relação entre a literatura e a ideologia, também com questões de âmbito social e político. O teórico também salienta as questões sobre o declínio da confiança na religião logo após o período vitoriano. O avanço nas pesquisas científicas e as lutas de classe fizeram com que essa instituição religiosa perdesse a credibilidade, ela que outrora foi capaz de ser útil nas diversas camadas da sociedade, com poder de tornar crenças em algo tático.

Para fundamentar sua tese sobre a importância a literatura, em especial a inglesa, Terry Eagleton cita George Gordon, professor de literatura de Oxford, que em sua primeira aula comenta:

A Inglaterra está doente e a literatura inglesa deve salvá-la. Tendo falhado as Igrejas (tal como as entendo) e sendo lentos os remédios sociais, a literatura inglesa tem agora uma tríplice função: ela ainda deve, ao que me parece, nos dar prazer e nos instruir, mas também, e acima de tudo, salvar nossas almas e curar o Estado. (EAGLETON, 2006, p. 35)

Também no livro *"The Oxford Illustrated History of English Literature"*, encontramos menção à depressão que assolava o país. Ao lado de uma ilustração de jovens estudantes está uma legenda, o depoimento de um deles: "We, young writers of the middle twenties were all suffering, more or less subconsciously, from a feeling of shame that we hadn't been old enough to take part in the Europe an war"⁹² (Christopher Isherwood, 1987, p. 432)

Havia a necessidade da sociedade de receber orientação de cunho político, sobre os deveres como cidadãos, alcançando os sentimentos das pessoas por meio dos mitos, lendas e a história, exemplos heroicos e patrióticos precisavam ser apresentados a esse grupo de forma atraente, eloquente e lúdica.

A literatura era pensada naquela época como uma leitura que não estava preocupada com falsas crenças marcadas em outros gêneros ideológicos como as questões raciais ou diálogos de direitos entre homens e mulheres. Segundo o autor, não era essa a função da literatura, ela deveria sim trazer "verdades atemporais" (EAGLETON, 2006, p.39) que buscasse distrair as massas, trazendo ideais de tolerância e generosidade. "[...] também a pílula da ideologia da classe média deveria ser adoçada com o açúcar da literatura". (EAGLETON, 2006, p. 39)

Também havia na literatura o poder de remeter às classes a um mundo que elas não teriam condições de chegar ou frequentar. A literatura seria um compensador das massas por suas lástimas, tais como a pobreza, a falta de oportunidades e o luto. O inglês enquanto conteúdo acadêmico foi levado aos cursos técnicos e institutos como forma de apresentar uma educação liberal, enfatizando uma visão de solidariedade entre as classes, cultivo da simpatia, orgulho nacional e a transmissão de valores morais. As ideologias religiosas já não eram o foco das narrativas.

Em meio a essa movimentação cultural e literária chega à Inglaterra a Primeira Guerra Mundial. O autor esclarece o que poderia então significar literatura e qualquer outra manifestação deixada por escrito e que exigisse o belo, pois se usava naquele período o termo "Belleletters", que em suma exigia a excelência da escrita, a eloquência do vocabulário,

⁹² Nós, jovens escritores dos anos 1920, estamos sofrendo, alguns mais, outros, inconscientemente, menos, com sentimento de vergonha por não sermos velhos o suficiente para tornarmos parte na guerra Europeia. (Tradução livre)

a perfeição das descrições e a capacidade de transmitir emoções profundas. A literatura teve funções práticas como a função religiosa ou científica nesse período, pois ela se criava ao longo da história.

Com essa ressalva, a sugestão de que literatura é um tipo de escrita altamente valorizada é esclarecedora. Contudo, ela tem uma consequência bastante devastadora. Significa que podemos abandonar de uma vez por todas a ilusão de que a categoria literatura é objetiva, no sentido de ser eterna e imutável. (EAGLETON, 2006, p. 16)

Com esse pensamento o autor pretendia derrubar as teorias impostas pela igreja, por exemplo, que colocava seus textos como um gênero de literatura de qualidade inalcançável, pois agora se o autor tornasse seus novos escritos adequados ao que era classificado como “Belle Lettres”. Ele deixa claro que classificar uma obra como literária depende de fatores estáveis como a opinião de personalidades especializadas em cada gênero, ou da questão estética imposta a mesma, e até mesmo ao juízo de valores, que também seria imprevisível.

Passou-se a exigir critérios mais atenuantes no que se referem às críticas literárias, pois era agora exigida a transmissão de um “sentimento vital do uso criativo da linguagem” (EAGLETON, 2006, p. 48). Com isso mudaram os critérios para a avaliação dos novos profissionais de Inglês:

Ser um certo tipo de estudante de Inglês em Cambridge em fins da década de 1920 e princípios da década de 1930 significava estar envolvido nesse animado ataque polêmico aos vários aspectos mais banalizantes do capitalismo industrial. Era compensador saber que estudar Inglês, não só era uma posição de destaque, como também era o modo de vida mais importante que se poderia imaginar. (EAGLETON, 2006, p. 49)

2.1. A defesa dos movimentos feministas e suas influências

Para o início da pesquisa, o dicionário de Oxford registra 1894 como o primeiro uso do termo “feminista” e 1895 do termo “feminismo”. O pesquisador Sílvio Ruiz Paradiso (2011) define as participações da mulher nos movimentos feminista como um processo importante para a valorização desta em diversos campos, inclusive o da literatura de ficção. Feminismo é um movimento sociopolítico que luta pela igualdade de direitos, liberdade de expressão, contra discriminação das mulheres em relação aos homens. Dentro da literatura, essa teoria, de inspiração anglo-americana, defende que as mulheres têm um processo de leitura e escrita

diferente do homem, por força das diferenças biológicas e das formações culturais da categoria de gênero.

Através de suas pesquisas Sílvia Ruiz Paradiso relembra que a mulher na literatura como personagem foi descrita de maneira muito subjetiva ou de pouca importância, já que ela não poderia ser o foco dos textos, portanto não apresentava personalidade relevante. O patriarcalismo é um sistema no qual existe o controle para reger a sociedade, impondo a autoridade masculina, a desigualdade e discriminação em diversas esferas, criando os estereótipos para a mulher associando-a a parâmetros inferiores e ou negativos.

Sílvia Ruiz Paradiso usa os exemplos de Shakespeare para mostrar as mudanças literárias lentas nesse percurso, pois embora ainda apareçam mulheres bruxas em suas peças, Shakespeare dá voz a muitas personagens mulheres, em diversas posições, muitas vezes sendo protagonistas e assim ele conclui sua pesquisa.

2.2. O movimento feminista no contexto do século XIX

As grandes relevâncias literárias do século XIX se deram pelos diversos materiais que foram publicados como os livros: *E o vento levou* de Margareth Mitchel, *Polyanna* e *Polyanna Moça* de Eleonor Potter, *Mulheres apaixonadas* de D. H Lowrence, *A época da inocência* de Edith Walton, *Bliss* de Katherine Mansfield, Virgínia Woof com *As Horas*, entre muitos outros títulos de temas delicados e outros extremamente polêmicos por trazer discussões para o imaginário da mulher, que àquele tempo não tinha nem o direito ao voto, ou a ter independência financeira. Já havia casos escandalosos para a sociedade de mulheres divorciadas, mas as leis não previam direitos à guarda dos filhos ou propriedade da residência onde moravam, também a heranças e pensões.

O discurso e o papel da mulher na literatura começam a tomar diferentes posições no que tange ao discurso, ao poder e à subjetificação.

Segundo a autora Betty Friedan, com o surgimento do marketing nesse período, a propaganda feita para as massas se tornou tão eficaz, convincente que alterou a vida íntima das pessoas, então ao final dos anos 50 ela, a mulher, começa a ser alvo de manipulação.

Existe a partir desse período um retrocesso nos movimentos sociais, que outrora, abriram as portas dos direitos trabalhistas, salariais e até

políticos para as mulheres. Nesse mesmo período, passa-se a vender a imagem da mulher caseira, feminina, delicada, materna, estigmatizando a imagem da mulher que trabalha e ficava fora de casa. Essa mulher agora precisa consumir e voltar para casa.

2.3. Os conflitos dos discursos feministas no pós-guerra

A escritora Friedan salientou as fases do pós-guerra, que gerou um comportamento de incentivo ao consumismo norte-americano como motivador do movimento de libertação feminina. Numa primeira fase ela cita o princípio do desenvolvimento industrial, que buscava salvar o país da crise, empregando e produzindo em série. Com isso, foi preciso dar poder de compra e incentivar o consumo. Numa segunda fase, o marketing entra como um discurso de conscientização da população no qual era exigido comprar para manter a sociedade. Num terceiro momento, o foco eram as mulheres que, mais suscetíveis, precisavam estar em casa, pois trabalhando elas consomem menos. Com isso, as propagandas eram quase unanimemente voltadas para elas. As donas de casa deviam ser elegantes, consumir para a casa. Não cabia ser boa dona de casa e trabalhar. Divulgava-se a ideia de vulgaridade, falta de amor à família, de cuidados aos filhos, negligência com aquilo que elas mais almejavam o casamento.

Em meio a essas contradições, a autora cita o livro de Simone de Beauvoir *O Segundo Sexo* lançado na Inglaterra em 1949, com comentários polêmicos sobre as mesmas reflexões que ela vinha sofrendo, Friedan cita então um quarto momento histórico, quando pública em 1964 o livro *A Mística Feminina*. Os textos colocados no livro incitaram essas mulheres ao debate, trocar experiências e contestar a sociedade. Essas revoltas encontraram-se com os movimentos estudantis, da população negra que se sentiam desprezados e marginalizados dos movimentos Hobbies, de combate às guerras que o país se envolvia.

Um dado importante que a autora se refere é a proporção de mulheres nas universidades em relação aos homens, houve uma queda de 47% de mulheres em comparação aos homens em 1920, que essa diferença foi para 35% das mulheres em 1958. Um século antes disso as mulheres lutavam pelo direito de estudar, mas nos anos 1950 elas abandonavam os cursos para se casar, muitas conheciam seus futuros maridos nas universidades. A autora comenta que nas universidades havia uma busca por alcançar os avanços tecnológicos na área de Astronomia, mas

era discutida a ideia de que mulheres não ocupavam esses bancos estudiantis, pois não lhes parecia feminino. (Friedam, 1963)

Na literatura desse período as personagens femininas eram heroínas nem tão jovens, maduras, independente financeiramente, enérgicas, atraentes e corajosas, mais ainda esforçadas e determinadas, menos frívolas, lutando para conquistar algo maior. Essa heroína quase nunca era dona de casa; na verdade, as histórias quase sempre terminavam antes de nascerem os filhos. Segundo conta a autora, esses romances não tinham grande valor literário, mas a personalidade das coadjuvantes parece dizer algo sobre suas donas de casa que, então, liam as revistas femininas. “A nova mulher era o ideal da dona de casa de ontem; refletia os sonhos, os anseios de individualidade e o senso das possibilidades que existiam então para a mulher”. (FRIEDAN, p. 27)

2.4. A definição de literatura e suas considerações

Para deixar mais claro como a literatura narrativa passou a ser considerado um novo gênero, em seu livro, Mikhail Bakhtin esclarece a cerca das mudanças de paradigmas feitas pelo crítico literário V. M. Jirmunski no artigo sobre “Problemas do método Formal” (BAKHTIN, 2002, p. 73), em Leningrado, em 1928, ele explica sobre as análises críticas de obras literárias, por exemplo, uma das obras de A. Tolstoi foi feita como “um sistema de significações subordinadas, assim como no discurso prático” (BAKHTIN, 2002, p. 73), sendo assim, diferente dos textos poéticos, que eram sim, considerados obras literárias na época. Ele então determinou as características para avaliar os textos narrativos:

1. A narrativa direta e indireta do autor (em todas as suas variedades multiformes);
2. A estilização de diversas formas da narrativa tradicional oral;
3. As estilizações de diversas formas da narrativa escrita semiliteral tradicional (cartas, diários etc.);
4. Diversas formas literárias, mas que estão fora do discurso literário do autor: escritos morais, filosóficos, científicos, declaração retóricas, descrições etnográficas informações protocolares etc.;
5. Os discursos dos personagens estilisticamente individualizados.

(BAKHTIN, 2002, p. 74)

Esse autor explica que essas diferenciadas formas de escrita, ao serem desenvolvidas num único romance (ficção) se ligam de forma

harmoniosa. Essa característica original na forma de se escrever acontece pela subordinação das unidades, que são parcialmente independentes em suas funções, provocando uma combinação de estilos que se integram direta ou indiretamente. Na obra de *John Ronald Reuel* Tolkien isso pode ser percebido entre os textos narrativos, descritivos, diálogos das personagens, e ou, inserção de poemas chamados por “baladas”.

As personagens descritas nas obras de romance, bem como novelas e teatros, se compõem de um discurso com características epistemológicas e deve ser entendido como a base de importância da elaboração da ficção. Ainda que haja poucas mulheres descritas ao longo da narrativa do livro de *John Ronald Reuel* Tolkien, busquei salientar a notável presença de personagens criadas para a obra de acordo com o estudo de personagens elaborado pelo teórico Antônio Candido (1968). Segundo o autor, a ficção deve ser definida independentemente das personagens que a compõe.

A narrativa de ficção, ou fantasia, deve ao longo de suas descrições apresentar o local, detalhar as paisagens, possíveis seres vivos mesmo que animais, objetos inanimados, mas esse conjunto só atingiria a característica humanizada quando se “animam”, ou seja, criarem uma espécie de consciência interna, através da imaginação pessoal. (CANDIDO, 1968, p. 22)

A personagem deve se situar num lugar e tempo, esse sendo fictício e por tanto atemporal. É necessário para compor a narrativa que, além dos elementos descritivos, exponha a presença humana, que não deve ser demorada em ser descrita. Nesse ponto, vemos a inter-relação de diversos tipos de personagens criadas especialmente por Tolkien para a obra *O Senhor dos Anéis*, que desenvolve uma narrativa de ficção voltada para o imaginário criativo, descritivo e fantasioso, que não se limitou a ter apenas personagens humanos, mas seres descritos como sendo de outras raças, biótipos e formas.

Essas personagens do livro citado trazem sempre características extraídas da natureza como os “Ents”, árvores centenárias que dialogam com personagens humanizadas, os Hobbits, as “águias” que se comunicam com o mago Gandalf, outra personagem humanizada. Sempre que mencionados, esses elementos, seres e até pessoas têm na narrativa analisada elementos ligados à natureza.

2.5. A criação de personagens na literatura de fantasia

Segundo Vladimir Propp (2001), existe para cada personagem o momento certo e as delimitações de suas funções na ficção. Ele chama de “grandeza constante e grandeza variável”. Em contos que envolvam magia chamados *Contos Maravilhosos*, cada função dos personagens é delimitada. Daí a conclusão de que o conto maravilhoso atribui frequentemente ações semelhantes a personagens diferentes. Isto nos permite estudar os contos a partir das funções dos personagens. (PROPP, 2001, p. 16)

O livro *The Oxford Illustrated history of English Literature* traz sobre as mudanças históricas as repercussões para a literatura e as artes, segundo o autor do livro era fácil perceber nos anos de 1940 uma vontade de dormir e sonhar com outros mundos, outras realidades, que os aproximasse da sensação de austeridade e paz. Ele fala sobre as diferentes obras que surgiram no século passado e que alimentaram as fantasias desse novo momento, lembrando-se de Louis Stevenson e J. M. Barrie com *A Ilha do Tesouro* e *Peter Pan*, respectivamente. Também o surgimento da literatura apocalíptica de Thomas Huxley e H.G. Wells e utópica com William Morris. Fazendo uma referência específica à *John Ronald Reuel* Tolkien, ele fala da memorável participação do professor com a corrente literária de fantasia em voga, travando uma luta entre o bem e o mal, exemplificando por meio das aventuras dos Hobbits e da figura Gollum.

[...] another trilogy which, though it was not published until the fifties, was largely written in the forties, and belong to them in spirit. J.R.R. Tolkien, an old-fashioned Oxford philologist, used all his knowledge of the early European romances to shape the action of *The Lord of the Rings* (1954/55), the story of an epic confrontation between Good and Evil. (The Oxford Illustrated history of English Literature, p. 447)⁹³

Dentro desse tema encontrei nas palavras do autor e crítico literário Gardner Dozois amplas informações a respeito especificamente do gênero romance de fantasia, pois ele foi o autor do livro *Modern Classics of Fantasy*, de 1997, um volume único especialmente criado com as grandes referências do gênero dentro do período de tempo estudado para esse trabalho.

⁹³ [...] outra trilogia que, embora não tenha sido publicada até os anos cinquenta, foi em grande parte escrita na década de 40, e pertencem a eles em espírito. J.R.R. Tolkien, um clássico professor de filologia filólogo de Oxford, usou todo o seu conhecimento dos primeiros romances europeus para moldar a ação de *O Senhor dos Anéis* (1954/55), a história de um confronto épico entre o Bem e o Mal. (The Oxford Illustrated history of English literature, p. 447)

O autor introduz em sua obra uma série de autores contemporâneos e as obras que foram referência para a abertura comercial do gênero de fantasia. Ele admite que em quanto escrita de ficção, as fantasias sempre fizeram parte da literatura, citando como exemplo o livro de Homero *Odisséia* e *Ilíada*.

Gardner Dozois cita o nome de escritores do século XVIII e XIX, período crucial para as definições do gênero de romance que tinha no contexto fundamental o imaginário mágico, ou Maravilhoso, aqui também citado por Vladimir Propp. Entre os autores comentados estão William Morris, George Mac Donald, Charles Dickens, Mark Twain, Kiplin, Arthur Conan Doyle, Júlio Verne e outros que traziam sugestões sobre contos de suspense e terror, literatura gótica envolvendo fantasmas ou seres pré-históricos. A fantasia aparecia de uma forma ou outra. Gardner Dozois defende em seu livro que muitos contos estavam espalhando-se por meio das “pulp fictions”, revistas populares feitas de sobras, polpa do papel utilizado em publicações, e que com custo extremamente baixo popularizou-se.

A *Weird Tales magazine* e a *The Magazine of Fantasy and Science fiction* auxiliaram muitos jovens a entrar em contato com esse mundo fantástico e extremamente criativo. Mas ele retoma que foi somente no início do século XX, que as obras de ficção tomaram forma e se redefiniram como contos de fantasia, a partir do lançamento dos livros de *John Ronald Reuel Tolkien*, que por suas características únicas para a época, no que se referia a forma dos textos e seleção das personagens esse gênero elevou seu status e foi muito solicitado pelas editoras. Ele comenta sobre a grande ânsia por esse gênero literário de ficção, que nos primórdios do século eram publicados como gênero de ficção científica, pois não se tinha uma adequada classificação para contos que envolvessem personagens mágicos, ou animais humanizados. *John Ronald Reuel Tolkien* abriu um espaço de respeito sem precedentes e transformou a literatura de fantasia num movimento literário próprio do século XX.

J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Ring* trilogy is often cited as having single-handedly created the modern fantasy genre, but while it's certainly hard to overestimate Tolkien's influence almost every subsequent fantasist was hugely influenced by Tolkien, even, haplessly, those who didn't like him and reacted against him. (DOZOIS, 1997, p. 9)⁹⁴

⁹⁴ A trilogia *O Senhor dos anéis* de J. R. R. Tolkien é frequentemente citada como tendo criado sozinho o gênero de fantasia moderna, mas embora isto vá certamente superestimar sua influência, praticamente todos os livros de fantasias que se seguiram foram enormemente influenciados por

De acordo com Gardner Dozois, houve uma série de materiais reeditados e lançados após o enorme sucesso dos livros de *John Ronald Reuel* Tolkien por sua editora. Romances de aventura, contos de cavalaria, magia, fantasia e ficção científica passaram a ser reclassificados e analisados de acordo com suas especificidades, e novos temas foram sendo aproveitados. Ele assume que houve uma grande participação e divulgação dos volumes escritos por *John Ronald Reuel* Tolkien, o que movimentou as produções literárias.

After Tolkien, everything changed. The audience for genre fantasy may have existed already, but there can be no doubt that Tolkien widened tremendously. The immense commercial success of Tolkien's work also opened the eyes of other publisher to the fact that there was an intense hunger for fantasy in the reading audience, and they, too, began looking around for something to feed to that hunger. (DOZOIS, 1997, p. 10)⁹⁵

Finalizando os apontamentos de Gardner Dozois, ele cita outros nomes que surgiram, tendo seus trabalhos melhor avaliados depois do fenômeno *John Ronald Reuel* Tolkien, como Lin Carter, Ashton Smith, Lord Dunsany, Fritz Leiber, Robert Howard (o pai de “Conan”), H.P. Lovecraft (pai do “Cthulhu”), e Úrsula Le Guin, terceira na listagem de “High Fantasy”, com sua coleção *Earth Sea*, perdendo apenas para C.S. Lewis e o próprio *John Ronald Reuel* Tolkien.

Esse movimento literário de transformação das personagens e enredos de fantasia teve reflexo no Brasil com autores contemporâneos como André Vianco e suas obras *Os Sete*, *Os Filhos do Sete*, Rafael Albuquerque Pereira (Raphael Draccon) e a trilogia *Dragões de Éter*.

3. O valor do feminino na vida e obras de *John Ronald Reuel* Tolkien

No livro organizado por Rosana Rios, *A Senhora dos Anéis* (2005), uma trajetória dos personagens de *John Ronald Reuel* Tolkien é recriada para determinar a defesa sobre as criações de *John Ronald Reuel* Tolkien. Segundo Rosana Rios, *John Ronald Reuel* Tolkien foi um ho-

Tolkien, felizmente, e mesmo por aqueles que não gostavam dele ou reagiam contrários a suas colocações. (Tradução livre)

⁹⁵ Depois de Tolkien tudo mudou. O público para esse gênero de fantasia podia até já existir, mas ali não há dúvidas de que Tolkien ampliou-o tremendamente. O imenso sucesso comercial da obra de Tolkien também abriu os olhos de outros editores ao fato de que havia uma intensa fome de fantasia no público leitor e eles também começaram a procurar algo para alimentar sua fome. (Tradução livre)

mem cercado por mulheres importantes ao longo de sua vida e dedicou muito do seu trabalho à apreciação de sua esposa, Edith conforme aparece no livro “As cartas de J.R.R.Tolkien”, de 1981, organizado por seu filho Christopher *John Ronald Reuel Tolkien* com ajuda de Humphrey Carpenter, biógrafo de *John Ronald Reuel Tolkien*.

Segundo Rosana Rios, após a adaptação, em 2001, de *O Senhor dos Anéis* para a versão Cinematográfica percebeu-se uma popularização dos contos de *John Ronald Reuel Tolkien*, pois estes alcançaram um público novo, de jovens que não foram contemporâneos ao período em que *John Ronald Reuel Tolkien* viveu. Muito das criações originais se perdeu nessas adaptações para dar voz ao público que se apresentava na época do lançamento dos filmes e também por conta dos próprios recursos modernos usados pelo diretor do filme que deram ênfase a outras partes da narrativa. Rosana Rios acredita que a influência dos novos tempos fez surgir diálogos novos e até mesmo personagens novos.

Infelizmente, a riqueza do seu enredo e personagens, bem como os fundamentos linguísticos – a base da criação de Tolkien- não acompanharam de forma completa as mudanças de linguagem, e para o público em geral, desatento, leitores desatentos às sutilezas das mais de mil páginas da obra original [...] (RIOS, 2005, p. 15)

Exemplificando as influências femininas que fizeram parte da vida de *John Ronald Reuel Tolkien*, outra carta publicada foi para sua tia Joyce Reeves, em novembro de 1961, em que ele escreve:

Sempre gostei de tias solteiras perspicazes e de bom coração. Abençoados são aqueles que as têm ou conheceram-nas. Apesar de serem mais comuns, em minha experiência, do que as tias de Saki. A tia profissional talvez seja um desenvolvimento razoavelmente recente; mas fui afortunado por ter um dos primeiros exemplos: uma das primeiras mulheres a receber um título acadêmico científico. Ela agora está com noventa anos, mas apenas alguns anos atrás foi praticar Botânica na Suíça. (Cartas de J. R. R. Tolkien, (carta 232), p. 294)

Em resposta a outra carta, *John Ronald Reuel Tolkien* responde para a senhora Ruth Austin, em 25 de janeiro de 1971, sobre a origem da personagem Galadriel:

Fiquei particularmente interessado em suas observações sobre Galadriel... Creio que seja verdade que devo muito desta personagem ao ensinamento e imaginação cristãos e católicos sobre Maria, mas na verdade Galadriel era uma penitente: em sua juventude uma líder na rebelião contra os Valar (os guardiões angelicais). Ao final da primeira Era, ela orgulhosamente, recusou o perdão ou a permissão para retornar. Ela foi perdoada por causa de sua resistência à tentação final e esmagadora de tomar o anel para si mesma. (Cartas de J. R. R. Tolkien. (carta 320) p. 385)

4. *Apresentando as mulheres na obra o senhor dos anéis*

A base fundamental desse trabalho foi justamente buscar as participações femininas nos mais diversos ambientes no livro de *John Ronald Reuel* Tolkien, mostrando que não houve nenhum tipo de negligência quanto a colocação ou não de mulheres, mas houve sim uma distribuição de elementos necessários a composição do gênero narrativo voltado para o contexto de guerra e luta de espadas, do qual fazem parte em quase toda a trama. Que, tal qual na realidade, os homens quando partiam para as guerras deixavam as mulheres para traz e guardavam as lembranças destas como um “porto seguro”.

Na obra de *John Ronald Reuel* Tolkien é possível perceber esse olhar, pois talvez para ele, como ex-soldado de guerra e tendo grande respeito e postura na maneira como se refere as mulheres, já que atribuiu características afáveis, harmoniosas, agradáveis, frágeis ou independentes talvez fosse difícil colocá-las diante dos horrores da guerra com tranquilidade. A escritora Rosana Rios listou um total de noventa e três personagens, entre as que só foram citadas, pois já apareceram em outros livros dele, ou por terem participação direta em *O Senhor dos Anéis*. Também aquelas pessoas que são mencionadas em lembranças, como a mãe de Frodo e de Aragorn.

Particularmente, eu percebi dois nomes que incluí nessa pesquisa, mas que não foram mencionadas no livro *A Senhora dos Anéis*, apesar de ter sua existência reconhecida pela autora, a entes esposa Frimbetil, pé-de-fada, e a Senhora Magote, que talvez por não ter citado seu primeiro nome, apenas o sobrenome que é igual ao do marido não foi lembrada.

É preciso compreender o contexto das literaturas de fantasia, da *high fantasy*, explicada anteriormente, dos contos de cavalaria e outros gêneros como o de contos de fadas, identificando cada função que as personagens se inserem. Se posicionar historicamente diante dos fatos que acompanharam o Professor *John Ronald Reuel* Tolkien durante a criação do conjunto de livros que gerou *O Senhor dos Anéis*.



Fig. 2 Beladona.

Fonte: <<http://www.legendariummedia.com/2015/04/23/middle-earth-menu-belladonna-tooks-lovely-lemon-cake>>. Acesso em: 28-12-2016.

Para determinar a sequência de descrições e citações sobre as personagens escolhidas busquei a menção na obra completa. Logo no primeiro livro do volume I, *A Sociedade do Anel*, uma série de personagens é apresentada como sendo a comunidade do condado. Esses são os pacíficos Hobbits, personagens descritos como: estatura baixa, orelhas pontudas, cabelos cacheados e pés grandes e peludos. Por serem personagens que vivem do trabalho no campo, curiosamente na obra, não usam sapatos. Todos se reconhecem pelo sobrenome de seus familiares, assim temos logo no início menção às personagens mulheres, Beladona Took, (O Hobbit, p. 12) mãe de Bilbo e sua tia, Lobélia. (A Sociedade do Anel, p. 27)



Fig. 3: Lobélia.

Fonte: <http://lotr.wikia.com/wiki/Lobelia_Sackville-Baggins>. Acesso em: 2-12-2016.

Uma nova citação à personagem feminina aparece no capítulo V do livro um, quando os Hobbits Frodo, Sam, Pippin e Merry chegam a casa onde Frodo passaria a morar. Nessa casa, eles estão passando a última noite segura antes de seguir viagem para uma cidade desconhecida. Estavam todos a mesa para a última ceia num local familiar e relembram alguns fatos corriqueiros de seus amigos. Então Frodo discute sobre um punhado de cogumelos deixados em uma cesta, que estes foram dados especialmente a ele pela esposa de seu vizinho, a senhora Magote: “- Os cogumelos são meus! – disse Frodo. – Dados a mim pela Sr^a. Magote, a

rainha das mulheres de fazendeiros. Tire as mãos gulosas daí, que eu sirvo.” (A Sociedade do Anel, p. 83)



Fig. 4 Senhora Maggot.

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/101823641548428164>>. Acesso em: 2-12-2016.

Ainda no 1º volume do livro um, *A Sociedade do Anel*, após descrever uma série de situações difíceis e perigosas pelas quais passaram os Hobbits como: pular cercas, adentrar a mata fechada, subir e descer colinas, atravessar plantações, escapar de uma perseguição, eles são ajudados por Tom Bombadil, que os convida a passar a noite em sua casa, lá eles encontram a elfa Fruta D'Ouro, companheira de Tom, que alivia o cansaço e medo dos hobbits depois de uma longa e perigosa jornada.



Fig. 5 – Fruta D'ouro e Tom Bombadil

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/57047947772618301>>. Acesso em: 02-12-2016.

Numa cadeira, do lado oposto à porta de entrada, estava uma mulher. Os longos cabelos loiros caíam em cachos sobre seus ombros; o vestido era verde, verde como juncos novos, salpicado de prata como gotas de orvalho; o cinto de ouro parecia uma corrente de lírios-roxos, presa por botões azuis de miosótis. Rodeando-lhe os pés, em grandes vasilhas de cerâmica verde e azul, boiavam nenúfares brancos, e ela parecia estar num trono no centro de um lago.- Entrem, caros convidados! – disse ela. Ao ouvi-la falar, os hobbits reconheceram a voz cristalina que tinham ouvido cantando. Deram alguns passos tímidos adiante, e começaram a fazer reverências, sentindo-se estranhamente surpresos e desajeitados, como pessoas que, batendo à porta de uma choupana para pedir um copo de água, tivessem sido atendidas por uma jovem e bela ra-

inha-élfica toda coberta de flores. Mas antes que pudessem dizer qualquer coisa, ela pulou por sobre os nenúfares e correu na direção deles. (TOLKIEN, A sociedade do anel, p. 99)

Na sequência, ainda no livro um, encontra-se a referência à uma personagem que se torna uma lenda no volume analisado, uma vez que que esta só aparece em outro volume, *O Silmarillion*.



Fig. 6 – Luthien e Beriem.

Fonte: <<http://www.deviantart.com/art/Beren-and-Luthien-257096509>>.

Acesso em: 2-12-2016.

Em seu livro, Rosana Rios se refere a Luthien como uma personagem de muita força e bravura, de feitos que nenhum outro ser, entre os homens ou elfos, superou:

Luthien é considerada a mais forte personagem feminina criada por Tolkien, que projetou ela o amor que tinha por Edith, sua esposa: é uma personagem que tem força, coragem e paixão. Bela, voluntariosa e ciosa de sua liberdade de escolha, jamais desistiu diante das adversidades, e foi a única personagem de toda a saga a obter vitória sobre Morgoth e Sauron. Nenhum homem ou elfo foi capaz disso. (RIOS, 2005, p. 123)

No livro, a personagem Luthien Tinúviel está somente sendo citada, pois ela não participa da trama, só é feita referência à ela para se referir a sua descendente, Arwen, esta sim, participa do enredo da história. Abaixo segue um trecho da Balada de Beren e Luthien Tinúviel, cantada por Aragorn, par romântico de Arwen, a elfa.

Para trazer os comentários agora sobre a personagem Arwen, A Estrela Vespertina, é preciso saber que ela como Elfa, abriu mão de sua eternidade para se unir ao rei Aragorn, mesmo antes de ele enfrentar orcs, ajudar os Hobbits e assumir o trono. Logo que os Hobbits chegam a casa do elfo Elrond, um imenso palácio entre uma vasta floresta, A cidade de Valfenda, Frodo está se aproximando da mesa onde todos os demais companheiros de viagem e os anfitriões o aguardavam, incluindo Arwen.

No meio da mesa, diante de tapeçarias tecidas penduradas na parede, havia uma cadeira sob um dossel, e ali se sentava uma mulher bonita de se olhar,

que era tão parecida com Elrond em suas formas femininas que Frodo adivinhou que ela era uma parente próxima dele. Era jovem, e ao mesmo tempo não era. As tranças de seu cabelo escuro não tinham sido tocadas pela neve, e os braços brancos e o rosto claro eram perfeitos e suaves, e a luz das estrelas estava em seus olhos brilhantes, cinzentos como uma noite de céu limpo; apesar disso, parecia -se com uma rainha, e seu olhar era cheio de ponderação e sabedoria, como o olhar de alguém que conhece muitas coisas que os anos trazem. Na altura da fronte, a cabeça estava coberta com uma touca de renda prateada, enredada com pequenas pedras, de um brilho branco; mas o traje, de um cinza pálido, não tinha qualquer ornamento, a não ser um cinto de folhas lavradas em prata. (A sociedade do Anel, p. 174)



Fig. 7 Arwen.

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/173459023120523567>> **Acesso em:** 02/12/16

A seguir se apresenta a personagem mais importante entre os seres na trama de *John Ronald Reuel* Tolkien, Galadriel.

Já no final do primeiro volume, livro II, a presença de Galadriel ocorre em três momentos distintos e essenciais para toda a trama. Num primeiro instante ela é percebida num grande salão ao lado de outra pessoa, ambos com vestes muito parecidas, imponentes, com aparência física semelhante pois são elfos, sempre colocados na obra de maneira delicada, feições suaves, esbranquiçadas, cabelos longos, abaixo da cintura, olhos claros e olhar firme, imortais, portanto, muito sábios, apesar de trazer no rosto aparência da idade que possuem.



Fig. 8 – Galadriel. Fonte:
<<http://mynerdbubble.blogspot.com.br/2015/08/motivos-para-ler-e-amar-tolkien.html>>. Acesso em: 02-12-2016.

[Celeborne Galadriel. Levantaram-se para cumprimentar os convidados, como fazemos elfos, mesmo aqueles tidos como reis poderosos. Eram muito altos, a Senhora não menos que o Senhor; eram belos e austeros. Usavam trajes completamente brancos; os cabelos da Senhora eram de um dourado profundo, e os do Senhor Celeborn eram longos e prateados, mas não se via nenhum sinal de idade naqueles rostos,...]...[- Apesar disso, mais bela ainda é a terra de Lórien, e a Senhora Galadriel está acima de todas as jóias que existem sobre a terra!] (TOLKIEN, A sociedade do anel, p. 274 e 275).

Nessa mesma sequência da narrativa, ao perceber a aproximação que tinha dessa senhora tão bela que lhe foi apresentada, a personagem Frodo observa-a atentamente enquanto ela fala com demais convidados e comenta em voz alta: – A Senhora Galadriel é sábia, destemida e bela – disse Frodo. (TOLKIEN, p. 281)

Um momento de grande clímax para a trama acontece nessa mesma sequência da narrativa. De acordo com a cronologia do autor, um tempo se passa após um jantar que foi servido para receber os oito heróis da jornada, que após cruzarem com diversos perigos, chegam á Lothlórien, a Cidade do qual Galadriel é soberana, tem o poder acima dos demais magos descritos na trama, responsável por entregar a Luz de Elbereth num frasco de cristal que guiou dois hobbits até Círieth Ungol, a casa de Laracna, capas de proteção, cordas élficas. Sendo a portadora de um dos três Anéis dos Elfos, sendo uma das três pessoas mais importantes entre toda essa raça. De acordo com a citação abaixo, caso aceitasse a oferenda de Frodo ela seria a “Senhora dos Anéis” aquela que controlaria a todos na Terra Média.

Você me oferece o Anel livremente! No lugar do Senhor do Escuro, você coloca uma Rainha. E não serei escura, mas bela e terrível como a Manhã e a Noite! Bela como o Mar e o Sol e a Neve sobre a Montanha! Aterrorizante como a Tempestade e o Trovão! Mais forte que os fundamentos da terra. Todos deverão me amar e se desesperar! (TOLKIEN, A Sociedade do Anel, p. 282)

Aqui cabe uma explicação: Após a sequência narrativa desse trecho, descobre-se que Galadriel, se recusa a ficar com o anel e todo o poder e cobiça que ele inflama em seu portador. Ela reconhece que somente seres tão desprendidos e despretensiosos como os Hobbits teriam tanta força interior para portá-lo e destruí-lo.

Observando a obra de *John Ronald Reuel* Tolkien é possível perceber que o autor tinha uma necessidade absoluta de fazer descrições incrivelmente precisas sobre as paisagens por onde as personagens passavam. Para isso ele usava de diversos artifícios linguísticos que buscavam transmitir para o leitor toda veracidade que aquele lugar poderia possuir, caso realmente existisse. *John Ronald Reuel* Tolkien tinha completa noção de que sua obra se tratava de uma história de fantasia, por essa razão, talvez, se esforçasse tanto para trazer detalhes muitas vezes próximos da realidade, para diminuir essa barreira entre o real e o imaginário.

John Ronald Reuel Tolkien não se contentou em criar uma fantasia que envolvesse apenas seres humanos, elfos, anões, magos, ogros, entre outras figuras semi-humanas, criando uma série de incríveis personagens na forma de elementos da natureza, cruciais para a defesa da Terra Média. Entre eles temos os ENTS e, portanto as Entesposas, árvores com elementos humanos como nariz, boca, olhos, braços e pernas, mas também com personalidade e consciência, símbolo dos elementos mais experientes da natureza, na obra eles se vangloriam por sua idade e sabedoria, falam com muito cuidado e de forma demorada, e se mostram inconformados com a devastação provocada pelo mal, representado por Saruman nas terras de Isengard e no livro, O retorno do Rei, tem uma importância fundamental ao se vingar de tamanha devastação, destruindo Isengard.

Pelo que se percebe o autor coloca a importância sobre a existência das fêmeas Ents tão alta a ponto de as personagens mencionarem a falta delas como factual para o desaparecimento de toda uma espécie, levando-os a extinção. Esse diálogo e posto entre Barbávore e os Hobbits Merry e Pippin no livro 3, volume 2, As Duas Torres:

Segundo contam os outros livros que completam a obra, as entesposas saíram para ensinar o homem a arte do cultivo, passar seus conhecimentos aos indivíduos. O diálogo de Barbávore tem um tom preocu-

pante na história, pois ele explica que já vinha procurando pelas entesposas, pois com a destruição de muitos de seus semelhantes, eles estavam correndo o risco de extinção.

Mas as entesposas se dedicaram às árvores menores, e à campinas ao sol além dos pés das florestas; viram o abrunheiro nas moitas e a macieira selvagem e a cerejeira florescendo na primavera; e as ervas verdes nas terras banhadas pela água e a grama descende nos campos durante o outono. Não desejavam conversar com esses seres, mas eles desejavam ouvi-las e obedecer ao que lhes diziam. As entesposas ordenaram que crescessem conforme seus desejos, e que produzissem folhas e frutos como queriam; pois as entesposas desejavam a ordem, muita ordem, e paz (que para elas queria dizer que as coisas deviam permanecer como elas as tinham colocado). Então as entesposas fizeram jardim nos quais pudessem morar. (As Duas Torres, p. 52 e 53)

Para finalizar a participação de representações femininas como personagens determinantes na obra *O Senhor dos Anéis*, segue Eowyn, a rainha branca de Rohan, sobrinha de Théoden rei de Gondor, tem diversas participações no final do sexto volume. Após o final da última batalha, no final das despedidas ela tem um romântico diálogo com Faramir:

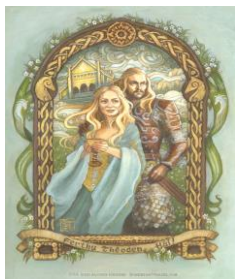


Fig. 9 – Eowyn e Faramir. Fonte:

<<https://br.pinterest.com/explore/galadriel-senhor-dos-an%C3%A9is-921311603143>>
Acesso em: 02-12-2016.

Faramir disse: – Não despreze a comiseração oferecida por um coração gentil, Eowyn! Mas eu não lhe ofereço minha comiseração. Pois você é uma senhora nobre e valorosa, obteve um renome que não será esquecido; e você é uma senhora bela, considero eu, e sua beleza está acima até do que a língua dos elfos pode descrever. E eu a amo. [...]

– Estou em MinosAnor, a torre do sol – disse ela; e eis que a sobra partiu! Não serei mais uma escudeira, nem competirei com os grandes cavaleiros e deixarei de me regozijar apenas com canções de matança. Serei uma curadora, e amarei todas as coisas que crescem e não são estéreis. – outra vez olhou para Faramir. – não desejo mais ser uma rainha, disse ela. (*O Retorno do Rei*, p. 244)

5. Considerações finais

Essa foi uma pesquisa de cunho bibliográfico com análise crítica sobre os pontos de vista histórico, social e da sequência narrativa que buscou por meio da leitura e análise material, traçar um perfil imaginativo para a criação do livro *O Senhor dos Anéis*, desenvolvendo um posicionamento favorável às criações literárias escritas por *John Ronald Reuel* Tolkien no período de 1917 até 1950, embasadas por teóricos especialistas no gênero literário romance de fantasia. Entender também que de acordo com o que foi apresentado neste trabalho sobre as expectativas para a literatura de ficção, os romances daquela época buscavam mostrar uma nova imagem, o perfeccionismo na descrição das ações e paisagens, também nas situações que provassem emoções no leitor.

Dessa forma pode ser apresentada a grande influência gerada pelos movimentos históricos que sucederam o período acima citado, como a Primeira e segunda Guerra Mundial, a depressão econômica que assolou diversos países, os movimentos feministas e literários que auxiliaram a dar uma forma e definir padrões para que o gênero textual analisado pudesse ser definido. Também tomando conhecimento sobre os reflexos que essas definições criaram tal qual o reconhecimento de novos e promissores escritores.

Também por meio da análise foi possível perceber a grande influência familiar e pessoal que tornou possível a assimilação à obra *O Senhor dos Anéis* com as experiências vividas pelo autor *John Ronald Reuel* Tolkien. Com isso criar uma relação de maior proximidade entre a obra e seu criador.

É possível concluir de forma inegável que o trabalho literário proposto pelo Professor *John Ronald Reuel* Tolkien foi de grande relevância para todo um estudo referente a importância da literatura como fonte histórica e relacionada a sociedade antepassada e contemporânea.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Trad.: Bernardine, Aurora e Júnior, José Pereira. São Paulo. HUCITEC, 2002.
- CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

CARPENTER, Humphrey. *As cartas de J. R. R. Tolkien*. Trad. Oliva, Gabriel Blum. Curitiba: Arte & Letra, 2010 [(1981)]

DOZOIS, Gardner. *Modern Classics of Fantasy*. New York: St. Martin Griffin, 1997.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad.: Waltesir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS, Ernani César de. PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.

PARADISO, Sílvio Ruiz. Mulheres, bruxas e a literatura inglesa: um caldeirão de contra discursos. *Revista Cezumar*, Paraná, vol. 16, n. 1, p. 189-202, jan/jun 2011.

PROPP, Vladimir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. Trad.: Rosemary C. Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RACY, Gustavo. Tolkien e os críticos: recepção e legitimação nos campos literários. *Revista Ponto e Vírgula*, São Paulo: PUC, vol. V, n. 14, p. 80-95, 2013.

RIOS, Rosana. (Org.). *A Senhora dos Anéis*. São Paulo: Devir, 2005.

ROGERS, Pat. *The Oxford Illustrated History of English Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. *O Senhor dos Anéis*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (1954 [1994]).

_____. *O Hobbit*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (1937 [1998]).

_____. *O Silmarillion*. São Paulo: Martins Fontes, 002. (1977 [1999]).

**GÊNEROS TEXTUAIS,
TECNOLOGIA E ENSINO DE PORTUGUÊS
PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS**

Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)

bravin.rj@uol.com.br

Arthur Lima de Oliveira (UFRRJ)

arthurliima@hotmail.com

RESUMO

Apresentam-se estratégias de ensino de português para falantes de outros idiomas a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desse idioma, visto que estamos vivendo um momento de revolução nas áreas de comunicação e linguagem, além de um movimento de internacionalização da língua portuguesa no mundo em consequência de seu valor econômico no mundo. A pergunta que direciona o trabalho é: como, por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, podemos desenvolver a proficiência em língua portuguesa de alunos estrangeiros? A proposta é capacitá-los nas quatro competências essenciais de interação (fala, audição, leitura e escrita). Para tanto, partimos de um projeto subdividido em miniprojetos por necessidades sociocomunicativas, tomando por base teórica a abordagem de gêneros textuais (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002) e, por recursos digitais, o aplicativo de comunicação instantânea Whatsapp.

Palavras-chave: Ensino de PLE. Gêneros Textuais. Whatsapp.

1. Introdução

Dentro do contexto de importância das línguas estrangeiras modernas num mundo cada vez mais interligado, a língua portuguesa tem sido considerada uma das mais proeminentes na conjuntura global, como mostram Gary F. Simons e Charles D. Fennig (2017). Segundo esses autores, há 229.945.470 falantes distribuídos nos países onde o português é considerado idioma oficial, seja como L1 seja como L2⁹⁶, estando atualmente entre as 10 línguas mais faladas no mundo. Esse fenômeno de internacionalização da língua portuguesa intensificou-se a partir das novas configurações globais em meados do século XX e com a criação e o fortalecimento da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em julho de 1996, ressaltando a presença e relevância da língua portuguesa

⁹⁶ De acordo com os dados retirados da pesquisa, os falantes de língua portuguesa estão divididos dessa maneira: falantes de português como L1 (218.765.470); falantes de português como L2 (11.180.000).

nos diferentes continentes em que está presente. Essa promoção de nosso idioma tem como consequência a elaboração de diferentes materiais didáticos para seu ensino.

Este artigo contribui para a ampliação desses materiais, que, atualmente, por conta da tecnologia, tornaram-se bem mais acessíveis aos falantes de outras línguas. O propósito consiste, assim, na preparação de atividades didáticas com o apoio de recursos tecnológicos, como o aplicativo de mensagens *Whatsapp*, fundamentadas em pressupostos sobre gênero textual, os quais se apresentam na primeira seção deste artigo. A segunda debruça-se sobre as estratégias didáticas propriamente ditas.

2. Gênero textual e ensino de português para falantes de outras línguas

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (2015) mostra que os gêneros textuais devem ser referência no processo ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas, porque a comunicação entre as pessoas se realiza a partir da compreensão e produção de textos. Não ocorre interação sem o suporte de gêneros textuais, que, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2002), conduzem as relações humanas, sendo considerados como evento sociodiscursivo e caracterizados por suas propriedades comunicativas, cognitivas e institucionais. Assim, nesse processo de ensino-aprendizagem, entram em jogo aspectos que ultrapassam o âmbito do linguístico para envolver sobretudo aspectos socioculturais, buscando inserir o aprendiz na cultura da língua que está sendo ensinada, pois só assim ele poderá aprender a interagir de forma eficaz nessa nova realidade linguístico-cultural. Jean-Paul Bronckart (1999) evidencia exatamente essa relação entre linguagem e formas de organização humana:

[a] espécie humana caracteriza-se enfim pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a *linguagem*, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de *sociais* dessa vez no sentido estrito do termo. (BRONCKART, 1999, p. 311)

As novas tecnologias impactaram as formas de comunicação, principalmente os aplicativos de celular que surgiram para encurtar distâncias e o tempo gasto nas interações. Pedro D'Angelo (2015), em uma

pesquisa realizada pela *startup* mineira *Opinion Box*, mostra que, dentre os aplicativos utilizados pelos brasileiros, destaca-se o *Whatsapp*, aplicativo que carrega uma gama de ferramentas comunicacionais como textos, áudios, imagens, vídeos e figura, sendo o aplicativo mais frequente nos smartphones dos brasileiros.

A era dos aplicativos (*apps*), cada vez mais, está ganhando adeptos em larga escala. As formas de interação entre os indivíduos modificam-se ao mesmo passo. Através de aplicativos como *Whatsapp*, conseguimos realizar ligações sem custo⁹⁷, o que tem desestabilizado operadoras de telefonia e, em certo grau, tem provocado mudanças em legislações, inclusive.

Baseados nessa perspectiva de gêneros e no interesse pela internacionalização da língua portuguesa, selecionamos esse aplicativo como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem do português como segunda língua para falantes de outros idiomas, pois através dele podemos trabalhar as quatro competências essenciais de interação (fala, audição, leitura e escrita).

3. *Miniprojetos por necessidade*

Pensando numa estratégia que incluísse os gêneros textuais e o ensino de português como língua estrangeira, desenvolvemos miniprojetos por necessidade de comunicação. Partimos das noções básicas da língua portuguesa e que, de forma análoga, estão presentes na maior parte das línguas estrangeiras modernas. Os miniprojetos foram elaborados de forma a atender às demandas sociais de universitários estrangeiros intercambistas em universidades brasileiras, aonde eles quase sempre chegam com muitas dificuldades de se comunicarem em português, porque, por um lado, não receberam nenhum apoio linguístico para a nova realidade cultural em seu país de origem e, por outro, não encontram, no país de acolhida, um apoio significativo que lhes permitam interagir nos contextos sociais.

Como se estabelecem as interações desses estudantes estrangeiros fora do ambiente acadêmico? Como esses alunos conseguem interagir sociolinguisticamente no mundo real, em atividades diárias e necessá-

⁹⁷ O custo que se tem é relativo à utilização de dados, não das ligações.

rias? Leticia Grubert dos Santos (2007, p. 45), em sua tese de mestrado, chama atenção para o fato de que esses alunos estrangeiros

deverão ser capazes de utilizar a língua em situações possíveis de comunicação na vida real, isto é, nestas tarefas deverão estar definidos o contexto de comunicação, um interlocutor e um propósito, com o intuito de que o aluno possa estabelecer a situação de comunicação e coconstruir o seu papel nesta.

O intuito é inserir os alunos⁹⁸ em tarefas sociocomunicativas através do aplicativo Whatsapp, por meio do qual eles e o instrutor de língua portuguesa⁹⁹ serão adicionados a um grupo de português como língua estrangeira. Os miniprojetos devem ser divididos por períodos pré-estabelecidos, em que cada temática proposta será desenvolvida através das quatro competências essenciais à comunicação verbal: fala, audição, leitura e a escrita. O instrutor do grupo deverá transmitir as orientações iniciais de como as atividades serão realizadas no decorrer do curso.

O primeiro miniprojeto, intitulado “*Saudações*”, está voltado à identificação e apresentação dos sujeitos na interação verbal em língua portuguesa. Leticia Grubert dos Santos (2007, p. 67) defende a ideia de que apresentar a si e aos outros está relacionado a

dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc.; falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc.); falar sobre ações futuras (planos); narrar o que fez ontem (no passado); falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes, etc.); expressar preocupação e aconselhar e fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética.

Nesse miniprojeto, propomos interações básicas como apresentação pessoal. Através de um *flash card*¹⁰⁰, todos os integrantes do grupo, a começar pelo instrutor, se apresentam através das formas usuais de saudações, informando nome, idade e lugar de origem através das estruturas linguísticas da língua portuguesa.

Cumprimentos	Perguntas básicas	Respostas básicas
Olá!/Oi!/E aí!	Tudo bem/bom?	Tudo bem sim. E você?

⁹⁸ Inicialmente, seriam alunos estrangeiros com nível básico ou nenhum de conhecimento em língua portuguesa.

⁹⁹ Os instrutores podem ser graduandos dos cursos de letras, a partir dos últimos períodos e/ou professores de língua portuguesa, escolhidos através de seleção/critérios definidos pelas próprias instituições

¹⁰⁰ *Flash card*. n. Cartão com palavras/imagem usado como material visual pedagógico. In: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/>

Bom dia!	Qual é o seu nome?	Meu nome é João e o seu?
Boa tarde!	De onde você vem?	Prazer em te conhecer, João!
Boa noite!	Quantos anos você tem?	Eu tenho 25 anos. E você?

Quadro demonstrativo

A proposta desse quadro é mostrar as formas mais básicas e elementares na comunicação interpessoal. O instrutor mediará as interações pelas diversas ferramentas que o aplicativo proporciona. Ele poderá utilizar imagens, áudios, vídeos e textos de pessoas interagindo em português. Outra atividade que pode ser executada nesse miniprojeto é a interação entre pares. Flávia Aparecida Ribeiro Teixeira (2010) ressalta a importância de uma abordagem de ensino de língua estrangeira através da relação entre pares e como seus resultados são positivos nessa aprendizagem.

Ao longo das atividades, os alunos serão divididos em pares e terão de se comunicar através dos diálogos de apresentação em vários formatos (imagens, áudios etc.). Além de desenvolver as quatro competências linguísticas, essas atividades têm a função de incentivar a criatividade dos alunos, pois eles terão de pensar em formas de cumpri-las. Vejamos um tipo de esquema que pode ser utilizado:

Aluno 1: – *Olá, tudo bem?* (em forma de texto)

Aluno 2: – *Tudo bem! E você?* (em forma de áudio)

Aluno 1: – *Qual é o seu nome?* (em forma de texto)

Aluno 2: – *Meu nome é João. E o seu?* (em forma de áudio)

Esta primeira atividade proporciona a interação entre todos os participantes do grupo, fazendo com que os mesmos se apresentem e se conheçam.

O segundo miniprojeto relaciona-se a questões de localização espacial e o objetivo é capacitar os alunos nesses aspectos linguísticos. A maior parte das interações comunicacionais depende de estruturas relacionadas à localização e referência de objetos, pessoas, lugares, entre outros, num determinado contexto comunicativo. Para Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 129), “não há produção de sentido a não ser em contextos de uso”. Em outras palavras, para que haja uma efetiva interação comunicativa, ela deve estar situada em um contexto.

A seguir, propomos uma atividade voltada para a questão de referencial e localização espacial. É importante destacar que, nesta atividade,

a utilização de *flash cards* com imagens pode facilitar bastante a compreensão dos alunos estrangeiros.

Elaboramos um segundo quadro demonstrativo com palavras e expressões utilizadas no português do Brasil para facilitar o processo dos alunos de se expressarem se referindo a coisas, objetos, pessoas, lugares e suas respectivas localizações. Reiteramos que este quadro não abrange todas as possíveis formas de referências.

Este - Esta	Em cima/ Embaixo	Sobre
Isto - Aquilo	Ao lado	Acima
Aqui - Ali	A frente	Abaixo
Cá - Lá	Atrás	Dentro
Aquele - Aquela	Entre	Fora

***Quadro demonstrativo**

Ex:

Aluno 1: – Você sabe onde fica a padaria?

Aluno 2: – *Ao lado* do banco.

Aluno 1: –Você tem certeza?

Aluno 2: – Sim. A padaria fica *entre* o banco e a igreja.

Palavras e expressões como “*ao lado*” e “*entre*” são utilizadas quando os indivíduos, em um determinado contexto comunicativo, conseguem identificá-los na cena. Ou seja, a palavra “*ao lado*”, por exemplo, apesar de seu significado geral, vai depender do contexto na qual está inserida.

Nesses exemplos de miniprojetos por necessidades, todos os pares executarão as tarefas e o instrutor do grupo fará as intervenções quando necessário.

4. Considerações finais

Cada proposta de mediação didática para o ensino de português como língua estrangeira consiste em um desafio para quem busca promover o português não só no Brasil, mas também no mundo. A capacitação e atualização desses profissionais devem estar em constante renovação. Mediar a aprendizagem através de recursos tecnológicos tem sido uma das tarefas mais desafiadoras na educação contemporânea para pro-

fessores, especialmente professores de línguas. É um desafio, porque implica entrelaçar língua, cultura e modo diferentes de aprender língua e cultura. Para tanto, os materiais didáticos devem dar conta das necessidades básicas desses aprendentes, o que levou à elaboração dos miniprojetos por necessidade, que articula os recursos tecnológicos mais recentes e mais conhecidos pelas pessoas para permitir a interação linguístico-cultural entre brasileiros e falantes de outras línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

D'ANGELO, Pedro. *Panorama mobile time/opinion box*: uso de apps no Brasil. 2015. Disponível em: <<http://blog.opinionbox.com/panorama-mobile-timeopinion-box-uso-de-apps-no-brasil>>. Acesso em: 14-04-2017.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Gênero textual e atividades de linguagem em sala de aula de português língua estrangeira. In: SIMÕES, Darcília Marindir Pinto; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). *Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, vol. 1, p. 243-262, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Leticia Grubert dos. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. 2007. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2007/leticiagrubertdossantos.pdf>>.

SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Ed.). *Ethnologue*: Languages of the World, 25. ed. Dallas, Texas: SIL International, 2017. Versão online: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 06-04-2017.

TEIXEIRA, Flávia Aparecida Ribeiro. *O papel do feedback corretivo de colegas no reparo de erros de aprendizagem de inglês L.E.* 2010. 135 f.

Dissertação (Mestrado). – Curso de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em:

<http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/tde-2011-01-19t125436z-2727/publico/dissert%20flavia%20teixeira.pdf>. Acesso em: 20-04-2017.

GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO PONTO DE VISTA CIENTÍFICO E IDEOLÓGICO

Ricardo Santos David (FCU)
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo trata de dois olhares sobre a gramática e ensino de língua: científico e ideológico. A base que norteia o conteúdo do texto é um diálogo entre descrição linguística e os efeitos de sentido nos discursos produzidos sobre a disciplina gramática, sobretudo no que tange à constituição histórica do sentido predominante nos diversos níveis do ensino de língua: ensino básico e ensino superior.

Palavras-chave: Gramática. Ensino de língua. Linguística. Discurso.

1. Introdução

Falar sobre gramática e ensino é uma tarefa comparada ao caminhar sobre um tapete de ouriços, uma vez que os discursos produzidos no decorrer da história internalizaram valores e modelos – barreiras difíceis de serem ultrapassadas – pois promovem categorias de pensamento que não se podem mudar de uma ora para outra. Entretanto, como os estudos não podem (e não devem) parar, é preciso divulgar alguns pensamentos outros assentados em pesquisas com uma fundamentação teórica alternativa sem deixar de ser consistente, sem o que seria impossível, inclusive, escrever este texto. O ponto de vista apresentado aqui defende a ideia de que a contribuição do ensino da gramática para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em todas as disciplinas, só se dará se todos os professores de todas as disciplinas revisarem conceitos e imagens correntes da disciplina gramática. Portanto, nossa reflexão se pautará nos seguintes conceitos políticos correntes de gramática, tal como foram enfocados por Sírio Possenti (1983):

1. gramática – conjunto de regras para quem quer falar e escrever corretamente (corresponde à gramática normativa);
2. gramática – conjunto de regras sistematizadas por um teórico a partir da coleta e análise de dados de uma determinada variedade linguística (corresponde à gramática teórico-descritiva);

3. gramática – conjunto de regras utilizadas pelos falantes para atender as necessidades de interação (corresponde à gramática implícita ou internalizada).

De início, podemos chegar à conclusão de que os discursos sobre o ensino de gramática estão assentados no “falar e escrever corretamente” e nas descrições metalinguísticas da gramática teórico-descritiva. Ensinar a falar e escrever corretamente seria aprender as regras da gramática normativa e um rol de nomenclaturas.

A gramática implícita é considerada um conjunto de desvios, uma vez que não atende às regras pré-estabelecidas nas gramáticas 1 e 2. Saber português, pois, é saber regras de acentuação, ortografia, reconhecer categorias gramaticais e funções sintáticas etc.

Diante dessas considerações, a nossa questão centrará a atenção em duas perspectivas: a científica e a ideológica.

Do ponto de vista científico, o conceito de gramática normativa – conjunto de regras para o bem falar e escrever – não se sustenta, uma vez que “bem falar e bem escrever” são avaliações subjetivas, em nenhum outro campo de estudo encontramos tal tipo de avaliação, imaginem um biólogo dizendo que as células humanas são boas e as células de uma vaca não são, ou um geógrafo dizendo que um continente é melhor do que outro. No mínimo, a pergunta a ser feita é: o que é falar e escrever bem?

O falar em si atende à necessidade que todo falante tem de interagir com outro, constituindo uma prática social própria de todas as comunidades. Portanto, “falar e escrever bem”, mesmo apoiando-se nos “grandes escritores” não é corroborado pelos princípios científicos.

Uma atualização do conceito de gramática normativa deveria ser “um conjunto de regras de uma variedade linguística, a padrão, para fins pedagógicos”.

A gramática descritiva, ainda bastante presente no conteúdo de ensino língua portuguesa nas escolas, é o resultado de uma pesquisa fundamentada em uma determinada corrente de investigação sobre a linguagem: cooperativismo, estruturalismo, gerativismo, funcionalismo etc. Todo objeto de investigação é descrito através de uma linguagem especializada, a descrição gramatical caracteriza-se também por uma metalinguagem para tal feito. Termos como sujeito, objeto, sintagma, morfema etc. servem para nomear e sistematizar os fatos linguísticos investigados.

Além disso, é possível observar que temos descrição gramatical da língua portuguesa que se distinguem: descrição tradicional, descrição estruturalista, descrição gerativista e assim por diante, cada uma utilizando das nomenclaturas e interpretações distintas dos fatos da língua portuguesa.

As pesquisas científicas constituem um componente cultural próprio de toda sociedade letrada e grafocêntrica, cujo objetivo é contribuir para o aprimoramento da sociedade, atendendo às reais necessidades da população integradas à possível transformação de determinadas estruturas.

Um dos equívocos no ensino de língua e gramática se dá a partir do momento que se confunde objeto de investigação científica com objeto de ensino de língua.

A metalinguagem, linguagem especializada para descrever o funcionamento da própria linguagem, da língua e da gramática, tornou-se o próprio objeto de ensino na educação básica. Ensina-se toda uma nomenclatura e uma gama de conceitos provisórios como se fossem perpétuos, inquestionáveis e cristalizados.

A linguagem, como objeto de ensino, é ou deveria ser analisada em seu funcionamento nos textos, entendendo-os como uma das mais importantes práticas sociais, proporcionando ao aluno a observação e o emprego de certos recursos expressivos em contextos situacionais diversos vividos no cotidiano, seja através do texto oral, seja através do texto escrito, cujo objetivo é atingir uma interação mais significativa para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Portanto, o trabalho de análise textual na escola consistiria numa constante testagem de hipóteses para a produção dos discursos para que se conseguisse os efeitos de sentido esperados pelo autor e, concomitantemente, entendendo que nem sempre os efeitos esperados ocorrem, mesmo quando se atinge um nível satisfatório de compreensão da relação sintático-semântica.

A gramática implícita ou internalizada, considerada como desvio do padrão ou deficiência linguística (SOARES, 1990), é outro fator que merece algumas considerações.

Entendendo a gramática como um conjunto de regras que o falante aprendeu desde os primeiros anos de vida para atender a necessidade de interação, é possível dizer que, na pior das hipóteses, que os desvios também constituem um conjunto de regras que chamamos de gramática. De posse de um conceito de gramática associado à variedade padrão da

língua, é (seria) lícito dizer que os usuários que não fazem uso dessa variedade não sabem gramática, portanto não sabem falar e não sabem interagir.

Entretanto, se levarmos em conta os princípios científicos, veremos que o objeto de pesquisa é considerado no seu todo, e neste caso, o todo é a língua que, por sua vez, constitui-se como um conjunto de variedades, cada qual com regras distintas, cujas bases permitem interações no contexto social mais amplo. As frases “os meninos estão aqui” e “os menino tá aqui” são elaboradas com regras gramaticais distintas sem prejuízo no processo interativo.

Enquanto a primeira utiliza a redundância nas concordâncias nominal e verbal, a segunda utiliza a cumulação, ou seja, o morfema gramatical – s - assume a função pluralizadora nas referidas concordâncias. Um ensino de gramática produtivo poderia levar em consideração a gramática implícita como ponto de partida, desde que os colegas professores comecem a analisar as diferentes regras gramaticais empregadas – tão legítimas quanto as legitimadas – pelos alunos nos processos interativos.

2. Desenvolvimento

Para tratar a gramática numa perspectiva ideológica é preciso atentar para o discurso produzido sobre essa disciplina, identificando quem o produz para quem e para quê.

Maurizzio Gnerre (1991) aponta que

A separação entre a variedade culta ou padrão das outras é tão profunda devido a vários motivos; a variedade culta é associada à escrita, é associada à tradição gramatical, é inventariada nos dicionários e é portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Tomando emprestado este trecho, acredito que é possível formar a base do quadro a ser traçado.

A vinculação da gramática à escrita diz respeito a uma tradição que consiste no registro e sistematização de uma variedade eleita como padrão pela classe que detêm o poder, e cujo objetivo era (ou será ainda?) a comunicação entre os membros dessa classe através de um código específico que exclui a classe estigmatizada de dominada.

O argumento utilizado para justificar a gramática era (e é) a legitimidade dos valores de uma cultura que caracterizava (caracteriza) uma identidade nacional – ou seria parte de uma identidade nacional?

Os discursos com os quais nos deparamos nos diversos níveis de ensino não são diferentes dessa tradição. Falas como “os alunos não sabem português”, “a gramática normativa serve para não deixar as pessoas transformarem a língua numa barbárie”, “se continuar assim, o que será da nossa língua?” nada mais são do que uma reprodução (perpetuação) de um sistema de referência construído no decorrer da nossa história.

Entretanto, é de se admitir que os fatos não são tão simples. A gramática normativa, tradicionalmente entendida e enraizada na maioria das escolas brasileiras, assume o papel de manutenção de uma ideologia que se propõe a que os indivíduos não se reconheçam como cidadãos capazes de assumirem a protagonização de seus papéis na construção de uma sociedade alternativa e, pior, não se reconheçam como sujeitos.

O aluno pertencente às classes menos favorecidas se depara, durante as primeiras séries, com um arsenal de conceitos, regras e nomes estranhos que precisam ser memorizados e reproduzidos nas avaliações, pois a nota comprovará se esse aluno está aprendendo ou não a língua portuguesa.

De fato, não é difícil verificar, já ao final do ensino fundamental, do ensino médio e até do superior, o aluno se vendo como um incapaz de aprender a língua e, embutido nesta constatação, a ideia de que ele, aluno, ocupa uma posição social “inferior”.

Se, de fato, houvesse o objetivo de ensinar a gramática normativa, o procedimento ou metodologia seria outro: a criação de condições efetivas de acesso aos textos escritos na variedade padrão, atentando para as regras específicas dessa variedade, que dão forma aos conteúdos referências.

O que verificamos, portanto, é um discurso de que é preciso ensinar a gramática normativa para que as pessoas falem, escrevam, leiam e ouçam melhor, o que de fato não ocorre. Pelo contrário, deparamo-nos com a sonegação dessa gramática, à qual chamamos de normativa, ao nosso povo. Os conteúdos aprendidos no processo de formação dos professores de língua portuguesa apresentam-se fragmentados e de difícil acesso, uma vez que o normativo se confunde com o descritivo e, para enlouquecer os mais sensíveis, a aprendizagem não se desloca para os usos da linguagem.

O óbvio, tão próximo, parece inatingível: só aprendemos a aprimorar a nossa capacidade de interagir através da leitura e a produção dos textos, pois foi assim que aprendemos desde crianças, ouvindo e falando. Ler e escrever, portanto, são apenas modalidades de interação numa sociedade grafocêntrica como a nossa.

Semelhante à gramática normativa, o discurso da gramática descritiva tradicional apresenta o resultado de uma pesquisa como algo definitivo, sem uma fundamentação teórica explícita. Atrelada aos princípios apontados por Maurizio Gnerre, a gramática tradicional e outras que incorporaram algumas noções do estruturalismo e do gerativismo, vê a língua como estática e imutável, assim como sua descrição: inquestionável.

O texto é produzido de tal forma que as hipóteses, as teses e os argumentos inexistem, dessa forma não convidam o leitor a compartilhar opiniões e posicionamentos, caracterizando-se como um discurso único e irrefutável, discurso onde ficam escondidas as complexidades próprias do objeto de investigação científica. Ideologicamente, o discurso das referidas gramáticas parece objetivar a perpetuação da ideia de que tudo está pronto e não é preciso pensar de forma alternativa.

Nas escolas, em sua maioria, ainda encontramos o compêndio gramatical como a melhor solução para se aprender língua. Compêndios esses que apenas apresentam alguns resultados de pesquisas, mas que dimensionam como inquestionáveis e hegemônicos.

Não é demais acrescentar que muitos professores de todos os níveis de ensino assumem o mesmo discurso e a mesma postura metodológica, como se fossem donos de um saber irrefutável, as complexidades, que deveriam ser estudadas e que proporcionam o aprimoramento intelectual do indivíduo, são simplesmente deixadas de lado.

Os discursos sobre a gramática implícita também têm um cunho ideológico. Os alunos das classes menos favorecidas aprendem a variedade não padrão, conhecendo, portanto, uma gramática que não está de acordo com o padrão linguístico estabelecido. Dessa forma, os conceitos certo e errado passam a prevalecer no espaço escolar: quem não fala como o padrão estabelecido fala errado, ou seja, a grande maioria do nosso povo.

3. Conclusão

O discurso escolar, pautado na imutabilidade da língua, articula três pontos centrais da ideologia dominante:

- 1 - a gramática normativa é a língua portuguesa;
- 2 - quem não aprende a gramática normativa não aprende a língua portuguesa;
- 3 - o falar em desacordo com a gramática normativa (falar da maioria do nosso povo) é estigmatizado como desvios.

Esta articulação cria uma situação artificial, na qual o aluno se vê em um espaço onde o seu código linguístico que o permite interagir em todas as situações, é desprezado. Desprezada a sua linguagem, desprezado o seu ser sujeito.

Estas sucintas considerações possuem como objetivo chamar a atenção para a importância da gramática na formação de habilidades de leitura e escrita.

Entendendo a nossa disciplina – gramática – nas perspectivas aqui apresentadas, acredito que será significativo dar mais um passo adiante para formar leitores e produtores de textos de uma maneira mais adequada e coerente.

A tarefa não é fácil, pois será preciso ultrapassar os limites de um sistema de referência constituído no decurso histórico. Todavia, se foi a linguagem que o constituiu, é essa mesma linguagem que há de proporcionar as condições alternativas, e necessárias, para a constituição de um outro sistema de referência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 5-17, jan./abr.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

**HISTÓRIA CONTADA:
A NARRATIVA REALISTA AFETIVA E FICCIONAL
DA CRÔNICA SHANGRI-LÁ
DA COMUNIDADE PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO**

Manuela Chagas Manhães (UNESA/UENF)
manuelacmanhaes@hotmail.com.br
Analice Martins (IFF/UENF)

RESUMO

Esse presente artigo tem como objetivo tratar da narrativa que traz consigo especificidade estéticas e particularidades literárias, entendo que as crônicas narradas no livro *“Arraial do Cabo: seus Contos e seus encantos”* trazem elementos do realismo afetivo, da mesma forma que, permitem que o leitor conheça elementos socioculturais do modo de vida compartilhado nas histórias contadas pelos membros dessa comunidade tradicional pesqueira, construindo impressões da realidade alimentadas e legitimadas pelas suas representações e descrições. O objeto de estudo, desse modo, é uma crônica intitulada “Shangri-lá”, que representa um patrimônio imaterial brasileiro da pequena comunidade de Arraial do Cabo que foi organizado e documentado pelo Wilnes Martins Pereira. Nesse aspecto, segundo Wilnes Martins Pereira (2013, p. 09) tais crônicas e lendas eram passadas para as pessoas da pequena colônia de pescadores, e acredita-se que alguns fatos existiram e outros não passam de criações imaginárias do povo cabista, sendo uma narrativa socializadora, reproduzida pela história oral pelos membros dessa comunidade, à medida que traz tradições, costumes, elementos da cultura popular, seus ritos que estão no seu modo de vida, determinantes para esse povo do mar, e, em contrapartida, favorece o processo criativo ficcional, respaldando, assim, a escolha por esse objeto de estudo literário. Entre os conceitos trabalhados nesse trabalho, terei como eixos norteadores: (1) realismo afetivo, impressões da realidade e ficções, (2) narrativa, linguagem e memória coletiva, (3) representações e realidade sociocultural cabista.

Palavras-chave: Narrativa. Realismo afetivo. Comunidade pesqueira.

1. Introdução

Ao escolher esse objeto de estudo, o livro: *Arraial do Cabo: Seus Contos e Seus Encantos*, organizado e documentado por Wilnes Martins Pereira, o que buscamos foi compreender a conexão entre representações dos contextos sócio culturais e a própria experiência da realidade narrada por diferentes interlocutores que passeavam em suas histórias, tornando para além de ficções, uma fonte de elementos definidores de um modo de vida, de vivências e memórias que reafirmam os efeitos do real. Para isso definimos a crônica: que tem como título: “Shangri-lá”.

Logo encontramos nas crônicas narradas por Wilnes Martins Pereira (2013), de maneira geral, tradições, costumes, crenças. Há uma edi-

ficação do torna-se humano sobre diferentes prismas e que são fundamentos universais para o sentido amplo de diversidade cultural, onde temos um patrimônio imaterial que permite aos sujeitos sociais conhecerem e se reconhecerem, que foi remontada por *Wilnes Martins Pereira* num estilo realista afetivo, construindo uma narrativa que provoca o imaginário e traz uma espécie de visão de mundo, de estar no mundo, o qual os interlocutores, nessa comunidade, se sentem pertencentes. Em outras palavras é construída uma narrativa de uma experimentação de maneira objetiva entrelaçada as questões subjetivas que fazem ter um processo ficcional e que trazem impressões da realidade social. É uma escrita repleta de achados e perdidos que passeiam na memória coletiva. Movediça por ser traidora de si mesma e inteira por ser imperfeita na realidade, e por isso autenticada pelos membros da comunidade de Arraial do Cabo.

2. *Memória coletiva e linguagem: a narrativa como reveladora de uma cultura*

Ao constataremos o papel integrador que a linguagem faz e favorece os interlocutores, entendemos que é através da linguagem que temos um grande acervo de um imenso conjunto de sedimentações coletivas que são adquiridas e que podem ser reinventadas e reinterpretadas diante das nuances vivenciadas pelo grupo, assim como pela própria dinâmica social. O fato é que pela ação comunicativa o processo de socialização é praticado, tanto a primária quanto a secundária, formando o indivíduo a partir dessas sedimentações coletivas, que são construídas historicamente, e que, na verdade, são passadas de geração para geração, tendo a interiorização da realidade social e formação da memória coletiva perceptíveis nas interações da vida cotidiana, mas, que pode ganhar novos sentidos, significações. Segundo Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1983, p. 173):

(...) o indivíduo não nasce membro de uma sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim (...) Sem dúvida, este assumir em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez assumido pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado. Em qualquer caso, na forma complexa de interio-

rização, não somente compreendo os processos subjetivos momentâneos do outro, mas compreendo o mundo em que vive e esse mundo torna-se meu próprio.

Quando estabelecemos a relação da memória com o processo socializador, temos a narrativa sendo utilizada como grande instrumento para que haja entre os membros do grupo, da comunidade uma integração através de suas lembranças, de seus recortes, de suas vivências que podem ser ressignificadas, a partir de representações, que são fabricadas pelo narrador. Logo, percebemos a memória com um papel catalisador entre os indivíduos e uma fonte de imagens, objetos e significações que serão inspiradores, descritos e captados pelo autor.

É nesse contexto que buscamos compreender a origem da palavra memória, que está associada à deusa *Mnemosyne*. Essa deusa, conhecida como musa inspiradora e protetora das artes e da história estaria no caminho dos homens por permitir que ele se comunique uns com os outros, assim como tenha a recordação dando sentido a sua existência entre seus pares (LE GOFF, 2000, p. 21-44). Complementando Walter Benjamin (1987) ao falar dessa deusa, *Mnemosyne*, traz que ela é considerada como a deusa da reminiscência, e funda a cadeia de tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração; teríamos, desse modo, a herança cultural, a base para a concepção do sentido de memória coletiva, e, é nesse sentido, que entendemos, segundo Walter Benjamin (1987, p. 211), que “(...) ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstram todos os outros narradores”.

Em outras palavras, quando entendemos a palavra memória, estamos afirmando que a memória permite o ordenamento do mundo antes de existirmos, ela permite que a vida coletiva seja organizada, garantindo os modos de vida através de lembranças, vivências e compartilhamento de valores, rituais, tradições. Em suma, a narrativa percorre a memória coletiva, e assim, encontramos, na crônica “Shangri-lá” especificidades da comunidade pesqueira cabista, mas que ao longo de sua formação, pode ter sofrido ressignificações e reinterpretações, assim como pode ser fictícias, mas, que também, é compartilhada mediante a dinâmica social. Por isso, consideramos que o livro *Arraial do Cabo: Seus Contos e Seus Encantos* é um realismo afetivo. Foi estabelecida a narrativa realista afetiva que traz, nos diferentes contos, de modo geral, recordações formadoras da memória coletiva, de seus personagens reais e imaginários, e são povoadas por impressões da realidade ou elaborações da realidade, que permite que identifiquemos tal estilo realista afetivo.

Segundo Ecléa Bosi (1994, p. 55):

(...) na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Como Peter L. Beger e Thomas Luckmann (1985) afirmam, a construção social da realidade se deve a formação do indivíduo no meio em que vive, favorecido pela objetividade do que é transmitido e subjetividade pela interpretação. É fato a influência sobre o indivíduo pelas instituições sociais como a família, a religião, a organização da vida social, econômica e política, além de aspectos da própria vida cultural. A constituição da memória coletiva via a narrativa torna-se, assim, vivenciada pelos membros da comunidade, permitindo que haja um primeiro reconhecimento entre eles, o que pode ser percebido com a existência do sentimento de pertencimento, e, por mais, que haja diferentes formas de interpretar e representar a própria memória individualmente, temos pontos de interseções, que traduzem a identidade cultural do próprio grupo, refletida entre os pares no seu cotidiano em suas histórias contadas e recontadas.

Isso não significa dizer que a memória não sofra alterações, é justamente ao contrário. Maurice Halbwachs (1990) diz que a memória não permanece inalterada, na verdade, a memória não reproduz de forma simétrica a imagem do que foi vivido, do passado, assim na verdade, a memória é uma reconstituição, uma reprodução sobre o viés de pontos de vista e por isso, também, ficcional. Dessa forma, a memória coletiva se faz a partir da interseção dos sujeitos sociais que se relacionam uns com os outros, dando, então, sentido a relação entre o narrador e o ouvinte, ao passado existente no consciente e inconsciente dos indivíduos e a sua relação com o presente, trazendo um acervo de detalhes do experimentado, do observado, de histórias e de lembranças das realidades sócio históricas culturais de uma comunidade e de suas representações alusivas a tais realidades.

As lendas, as crônicas e os contos que repousam nas fontes folclóricas do mundo maravilhoso e do mundo mágico em nossa terra, têm como origem a

espiritualidade e a irreverência de um povo que vivia a beira mar com o sublime propósito de inserir valores literários na cultura de nossa gente (...) os contos engraçados eram passados para as pessoas da pequena colônia de pescadores de nosso quarto distrito, e seduziam, principalmente, as crianças pela forma teatral como eram narrados. Acredita-se que alguns fatos existiram, outros não passam de criações imaginárias de um povo espirituoso e participativo da história cultural e folclórica de Arraial do Cabo. (PEREIRA, 2013, p. 9)

É nesse aspecto que percebemos a importância da memória coletiva para a construção da realidade social da comunidade pesqueira cabista, da realidade vivenciada na dinâmica social por cada sujeito social, que potencialmente se torna um narrador. Seriam versões contadas, interpretadas e que são de suma relevância para que os sujeitos sociais possam garantir a existência do grupo assim como de seu modo de vida e suas redefinições mediante as novas urgências, desafios, experimentações, dificuldades e necessidades sociais, que favorecem que, de forma criativa, entre personagens inventados e universos simbólicos vivenciados e determinantes no seu modo de vida, sejam compartilhados e assim, capturados e traduzidos por Wilnes Martins Pereira na sua narrativa realista afetiva, em nosso caso, observado nas crônicas do livro: *Arraial do Cabo: Seus Contos e Seus Encantos*.

3. Uma breve análise da narrativa realista afetiva presente na crônica *Shangri-lá*

Segundo Walter Benjamim (1987) o cronista é o narrador da história. Concordamos com o autor ao afirmar que o narrador mantém sua fidelidade a época, ao seu olhar sobre os fatos contados, reinventados, reinterpretados, por isso que uma história recontada não será a mesma, passa pela intersubjetividade, influenciada pelos valores, pela socialização, pelo tempo que refugiam a formação do indivíduo. Mas para que a narrativa se mantenha viva, há uma relação ingênua entre o ouvinte e o narrador, a qual é dominada pelo interesse de conservar o que foi narrado. “Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade de reprodução. A memória é a mais épica de todas faculdades”. (BENJAMIM, 1987, p. 210)

O que isso significa? Segundo o autor o narrador tem suas raízes no povo, na sua comunidade, é um artesanato de palavras, que tem a musa da reminiscência, inspirando a formação da memória, que ao construir a narrativa é capaz de provocar o sentido de vida e moral da história passada de geração a geração. Nas palavras de Walter Benjamim (1987, p. 214), “Em suma, independentemente do papel elementar que a narrativa

desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos”.

Logo, nos questionamos como o narrador favorece para que tenhamos representatividade e não-representatividade na narrativa, o que nos encaminhou para o realismo afetivo. Sabemos, segundo Karl Erick Schollhammer (2012), que a partir da década de 90, os efeitos sensoriais alcançaram extremos de concretude, o que favoreceu para um hibridismo do realismo tradicional, sendo denominado realismo afetivo. Assim, encontramos uma concretude afetiva do signo até o limite de sua representatividade, criando efeitos de realidade, tendo o aspecto performativo na linguagem literária, o que provoca o efeito afetivo em lugar de uma representatividade pura. Dessa forma, os efeitos afetivos têm como sede a própria vida social, principalmente, quando tratamos de fatos reais no bojo da narrativa, compartilhado por um grupo, ganhando um novo leque de sensações e emoções quando construídas e captadas pelo autor, mas que estão, em nosso caso, especificamente voltadas para evocação de um referencial: as impressões da realidade. Assim, Karl Erick Schollhammer (2012, p. 81-82) diz que " (...) a obra se torna referencial ou real na medida em que consegue provocar efeitos sensoriais e afetivos parecidos ou idênticos aos encontros extremos e chocantes com a realidade em que o próprio sujeito é colocado em questão".

Logo Karl Erick Schollhammer (2012, p. 137-139) afirma que Foster sugere uma mudança no Realismo com uma definição contundente. Descreve a transformação do Realismo entendido como “efeito de representação ao realismo como um evento de trauma”, em outras palavras, o efeito provocado pela representação se agrava para um evento traumático. Para além dessa perspectiva, temos a experiência afetiva, na qual, em nosso caso específico, a crônica torna-se real, dissolvendo a fronteira entre a realidade exposta na narrativa e a realidade envolvida esteticamente, o que traz o sujeito, o ouvinte, o leitor para dentro do evento narrado provocando suas emoções e suas significações, ainda mais, quando tal evento, parte da memória coletiva vinculadora ao grupo, à comunidade, incluindo assim, a dimensão participativa, quando há a estética afetiva.

É nesse aspecto, que entendemos o realismo afetivo presente na crônica "Shangri-lá". Tal crônica “narrada” por diferentes indivíduos, foi mantendo-se viva pela história oral, a qual tinha uma relação direta entre os membros da comunidade. Assim, em Shangri-lá, especificamente, encontramos quando remontada e escrita por Wilnes Martins Pereira (2013)

elementos do realismo afetivo, com detalhes descritivos em torno de um evento traumático para essa comunidade, traz as entrelinhas que são interpretadas, sentidas, provocando sensações e percepções afetivas no ouvinte, e hoje, o leitor, a buscar a moral da história, deixando um suspense apreensivo, da mesma forma que provoca a imaginação dos envolvidos, com seus personagens ficcionais, mas que tomam forma com as impressões da realidade social da comunidade cabista, alimentando a sua memória coletiva não mais como história contada, mas como fato acontecido narrado.

Partindo dos pressupostos teóricos de Walter Benjamim (1987) entendemos que há uma relação entre narrador e sua matéria (a história), que, seria a própria vida humana, sendo não só uma relação artesanal de elementos trazidos da experiência, mas de detalhes descritivos da realidade sociocultural e histórica (em nosso caso) e vividos por outros em outro tempo, e, que remota ao presente emoções e percepções com a narrativa do que teria sido o bombardeio (evento traumático) ao barco pesqueiro denominado "Shangri-lá".

Uma das histórias mais tristes ocorridas em Arraial do Cabo foi, sem dúvida alguma, o bombardeio ao Shangri-lá. Muitas versões sobre o ocorrido foram citadas ao longo do tempo, segundo pesquisa realizada em arquivos oficiais, é esta, contada aqui em poucas linhas. (PEREIRA, 2013, p. 130)

Recentemente, o que se tem conhecimento desse episódio, após setenta anos, foi o anúncio feito pela Marinha do Brasil cientificando tal fato e condecorou, através de uma placa no Monumento Nacional dos Mortos da II Guerra Mundial, os nomes dos dez pescadores tidos, também como *heróis de guerra*. (PEREIRA, 2013, p. 132)

O narrador, nesse aspecto, ao contar a história do barco pesqueiro São Martinho, se volta para o acontecimento, vivido pela comunidade, que embora, não tivesse, no fato em si, deixa subentendido suas consequências, dotando de sentido, emoções e representações para aquela comunidade, que entre seus membros utilizou da história oral, numa perspectiva memorística, quando os destroços do pequeno barco retornou a praia em arraial do cabo, tendo então, ciência do que tinha acontecido, e que possibilitou que houvesse uma relação entre as gerações, à medida que, existiu o contar histórias, e por isso, mantém-se viva ainda na memória coletiva.

As claras águas do mar, por razões maternas, não devolveram os corpos de seus filhos, porém, restos do pesqueiro boiaram e seguiram trajetórias diferentes; uma grande porção dos destroços rumou para o alto mar, e outra fração devolvida as praias de Arraial do Cabo. (PEREIRA, 2013, p. 132)

Hoje, com a documentação e organização de tais histórias por Wílmes Martins Pereira (2013), podemos perceber, que é uma crônica, e que traz características do estilo realista, especificamente, o realismo afetivo. Agora, histórias contadas que não se perderão com o tempo, já que temos o registro, mas que como toda obra literária, permite uma reinterpretação, ressignificação, uma estreita ligação entre narrador e leitor, embora, ainda seja, um movimento solitário vivenciado pelo leitor, transcendendo o evento traumático, para seus efeitos sensíveis e estéticos.

O mestre do Shangri-lá impelido pelo desespero, apagou a lanterna e deixou o pequeno barco escuro. O comandante alemão *Hans Kraus*, em poder das coordenadas de ataque, deu volta e meia e, contra o bombordo do pesqueiro, autorizou os disparos de sete tiros de canhão, destruindo, por completo, o indefeso barco de pesca. (PEREIRA, 2013, p. 130-131)

Para além disso, é perceptível que a narrativa está repleta de características específicas da comunidade pesqueira cabista, remontando uma base extremamente descritiva para o leitor, com elementos sócio culturais de tal comunidade, desde as questões que envolvem a profissão de pescador e o desenvolvimento da percepção da pesca pelos mesmos (descrição cultural: pormenores culturais), como os encantos voltados para a natureza (descrição geográfica) e exuberante beleza dessa região, que tem o mar de águas azuis, claras, que o vento é um sinal de chuva ou de sol, da mesma forma que a maré e suas correntezas são formas de saber por onde andam os cardumes.

Navegando em direção leste-oeste, por fora do farol de Cabo, e São Martinho varria algumas milhas a procura de bons cardumes. Aquela tarde prenunciava excelente pescaria; teoria sábia dos mareantes da Praia dos Anjos devido à pigmentação da água e correntes fracas que corriam em direção sul. Existem coisas que só o céu e o mar podem explicar... E o homem do mar aprende certos mistérios por costumes, profissão e também, é claro, com a mãe natureza. (PEREIRA, 2013, p. 130)

Nesse âmbito, ao analisar a crônica "Shangri-lá", confirmamos nossa hipótese de que a narrativa é socializadora para quem a compartilha no dia a dia e, também, um instrumento revelador de uma cultura, pois ela possibilita conhecer os elementos culturais que edificam uma das facetas da encantadora identidade cultural da pequena vila de pescadores cabista.

Concordamos com Paula Sibília (2008, p. 31) ao afirmar que a linguagem não só é benéfica para auxiliar a organizar o caos, o tumulto de informações e experiências, mas ela flui da experiência e possibilita dar o sentido ao mundo, e traz uma estabilidade no espaço e ordena o tempo, e que através da narrativa, em que há a relação dialógica constan-

te com a multidão de vozes também modela, coloreia e recheia a memória, construindo as subjetividades, nutrindo o mundo com um rico acervo de significações, como, por exemplo, encontramos em *Shandri-lá*. O que será que realmente aconteceu? Como foi o último instante desses pescadores, que ali estavam, em seu habitat natural, buscando o sustento de suas famílias? Serenidade? Desespero? Aflição, pois sabiam que estavam prestes a morrer? Mas por quê? O que se passava naquele pequeno barco de pesca São Martinho nos últimos momentos antes de ser destruído em 1943? E por outro lado, por que a ordem? Como foi feito, virou o canhão, e simplesmente, o disparo, certo e decisivo? E em terra firme, será que foi visto? Ou melhor, o que foi visto, escutado? E no outro dia... As famílias, sua angústia, sua esperança, por quanto tempo durou?

"Após os disparos, nenhum gemido humano foi ouvido naquele ponto do mar. A marejada, em murmúrio sepulcral, denunciava o repouso daqueles bravos pescadores em sua morada eterna". (PEREIRA, 2013, p. 130)

Retalhos de histórias... retalhos de narrativas que descrevem o fato trazendo pormenores, impressões da realidade da vila de pescadores cabista, materializando um evento traumático, que traz os efeitos afetivos para quem, hoje, percorre suas frases, e desemboca na realidade, deixando a emoção, o suspense fluir, e ainda que sejam baseados em "fatos reais" trazem construções de personagens ficcionais no instante que são recontadas e relidas, mas que, ainda assim a verossimilhança persiste e constitui a vida dessa pequena comunidade pesqueira com suas recordações, lembranças, e assim, sua memória coletiva, e nessa crônica, particularmente, com suas representações que produzem efeitos do real com a sua historicidade.

4. Considerações finais

Visualiza-se como as relações simbólicas geradas nas relações objetivas entre moradores e suas atividades ligadas ao mar, podem ser vistos como forma de mobilização em torno de um processo de afirmação identitária em que se constrói um o sentido de identidade e traz a legitimação mediante a necessidade de pertencimento para com seus pares, o que permeia a comunidade de pesca artesanal no município de Arraial do Cabo através da constituição da memória coletiva, tendo como base no processo socializador a sua narrativa repleta de símbolos, representações e significações.

Encontramos no livro: “Arraial do Cabo seus contos e seus encantos” crônicas que trazem o realismo afetivo, assim como, a importância do narrador e sua relação com o ouvinte e leitor ao contar histórias que expressem suas manifestações culturais, seus elementos culturais, formadores da vida do pescador, do ambiente, do seu modo de vida, ou seja, de maneira que a linguagem favorece a manutenção organização da estrutura da vida social do povo do mar cabista, de uma maneira geral, do patrimônio cultural imaterial desta comunidade tradicional brasileira.

Logo, num primeiro momento, encontramos a história oral como forma de transcender o tempo, trazendo em suas narrativas personagens ficcionais assim como elementos da realidade social, além de eventos, considerados traumáticos e efeitos afetivos e psicológicos, o que caracteriza a crônica “Shangri-lá” como uma narrativa realista afetiva. Mas, o fato, é que temos muito que entender sobre as variáveis encontradas ainda em sua narrativa, em sua historicidade, temos que desvendar suas particularidades e multiplicidades que garantem suas histórias e memórias e o seu sentimento de pertencimento.

Desse modo, podemos compreender que a história contada quando toma formato de uma narrativa organizada em contos, crônicas trazem possibilidades para outros terem contado não apenas como história em si, mas também, possibilidades de conhecer novas culturas, novos fatos que trazem impressões subjetivas e objetivas da realidade, constituem, na verdade, uma colcha de retalha da própria memória coletiva de um grupo, e que afeta um grupo, uma comunidade, incorporando um sentido amplo dos aspectos culturais que compõem a diversidade, o multiculturalismo em nosso país especificamente, possibilitando para o grupo o reconhecimento social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BEGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 22. ed. Trad.: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BENJAMIM, Walter. *Magia, técnica e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

GUIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*, vol. II. Lisboa: Edições 70, 2000.

PEREIRA, Wilnes Martins. *Arraial do Cabo: seus contos e seus encantos*. Rio de Janeiro: Hoffmann, 2013.

PRADO, Simone Moutinho. *Da anchova ao salário mínimo: uma etnografia sobre injunções de mudança social em Arraial do Cabo/RJ*. Niterói: Eduff, 2002.

SCHOLLHAMMER, Karl Erick. Realismo afetivo: evocar realismo além de representação. *Estudos da Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 39, p. 129-148, 2012.

SCHOLLHAMMER, Karl Erick. *À procura de um novo realismo: tese sobre a realidade em um texto e imagem hoje*. In: HEIDRUN, Olinto Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. (Orgs.). *Literatura e mídia*. São Paulo: Loyola, 2002.

SIBÍLIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ANEXO

Uma das histórias mais tristes ocorridas em Arraial do Cabo foi, sem dúvida alguma, o bombardeio ao Shangri-lá. Muitas versões sobre o ocorrido foram citadas ao longo do tempo, segundo pesquisa realizada em arquivos oficiais, é esta, contada aqui em poucas linhas.

O barco São Martinho, também denominado Shangri-lá, tripulado por dez pescadores, deixou o porto de Arraial do Cabo em uma tarde de junho de 1943.

Navegando em direção leste-oeste, por fora do farol de Cabo, e São Martinho varria algumas milhas a procura de bons cardumes. Aquela tarde prenunciava excelente pescaria; teoria sábia dos mareantes da Praia dos Anjos devido à pigmentação da água e correntes fracas que corriam em direção sul. Existem coisas que só o céu e o mar podem explicar... E o homem do mar aprende certos mistérios por costumes, profissão e também, é claro, com a mãe natureza.

O mundo estava em guerra e a Marinha do Brasil provia algumas embarcações com rádio transmissor e um livro ilustrado com bandeiras de todos os

países; a ordem para qualquer embarcação, navio ou avião de guerra estrangeiro, visto em águas ou espaços do territorial brasileiro, emitir, de imediato, mensagem para terra, em uma frequência que o aparelho dispunha.

Certa noite, por volta de vinte e uma horas, surgiu, como por encanto, um barco de guerra que os tripulantes do Shangri-lá não sabiam distinguir sua nacionalidade. Era um submarino alemão identificado com as iniciais U-199, considerado o maior e mais moderno navio de guerra da frota de Hitler – “informações contidas nos anais da segunda guerra, segundo relatos da Marinha”.

O barco de pesca semi-iluminado por um candeio era assediado pelo submarino que fazia várias manobras com um canhão de 105 mm de um mero exercício de tiro ao alvo para testar o poder bélico dessa poderosa arma.

O mestre do Karl Erick Schollhammer, impelido pelo desespero, apagou a lanterna e deixou o pequeno barco escuro. O comandante alemão *Hans Kraus*, em poder das coordenadas de ataque, deu volta e meia e, contra o bombordo do pesqueiro, autorizou os disparos de sete tiros de canhão, destruindo, por completo, o indefeso barco de pesca.

Após os disparos, nenhum gemido humano foi ouvido naquele ponto do mar. A marejada, em murmúrio sepulcral, denunciava o repouso daqueles bravos pescadores em sua morada eterna.

As claras águas do mar, por razões maternais, não devolveram os corpos de seus filhos, porém, restos do pesqueiro boiaram e seguiram trajetórias diferentes; uma grande porção dos destroços rumou para o alto mar, e outra fração devolvida as praias de Arraial do Cabo. Recentemente, o que se tem conhecimento desse episódio, após setenta anos, foi o anúncio feito pela Marinha do Brasil cientificando tal fato e condecorou, através de uma placa no Monumento Nacional dos Mortos da II Guerra Mundial, os nomes dos dez pescadores tidos, também como *heróis de guerra*. (PEREIRA, 2013, p. 130-132)

**IDEOLOGIA E DIALOGISMO:
MIKHAIL BAKHTIN
HISTÓRIA E CONCEITOS QUE CABEM NA SALA DE AULA**

Ricardo Santos David (FCU)
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral propor uma reflexão sobre o lugar da palavra na interação verbal em sala de aula. Duas importantes concepções são discutidas aqui, a palavra e a interação verbal, além da linguagem. Tais discussões terão apoio no pensamento bakhtiniano e seus pares sobre as categorias citadas. Para o autor russo, a interação é a própria concepção de linguagem, enquanto a palavra é a sua principal mediação. Ainda para Mikhail Bakhtin, quando interagimos, sempre fazemos isso de um lugar, que é só nosso, e, a partir dele, lançamos nosso olhar sobre o outro permeado de valores, axiologias essas que têm como ponte de transmissão a palavra, que não por acaso é considerada o signo ideológico por excelência. É a partir dessa visão que procuramos mostrar essa relação “palavra e interação verbal em sala de aula”, tendo como principais interlocutores professores do ensino básico. A razão dessa escolha é justificada por entender que tanto a interação quanto a palavra cruzam o cotidiano escolar, bem como o da nossa vida. Por uma questão ética, os resultados do trabalho trazem uma contribuição social direta, que é colaborar na educação pública.

Palavras-chave: Interação verbal. Palavra. Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentín Nikoláievich Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. "A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e re-produzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam",

escreveu o filósofo. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação.

O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos.

Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. "Caso contrário, ele não será compreendido", explica a linguista Beth Brait, estudiosa de Mikhail Bakhtin e professora associada da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), ambas na capital paulista. Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, outro dado ganhou contornos de tese: a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade.

Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa àquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).

2. Cada esfera de produção exige uma escolha de palavras

A reflexão bakhtiniana sobre a linguagem e suas infinitas possibilidades privilegiou o romance como objeto de estudo, especialmente a prosa do autor russo Fiodor Dostoiévski (1821-1881). De acordo com Irene Machado, doutora em Letras pela USP e mestre em comunicação e semiótica pela PUC, isso não se deve ao fato de esse ser o gênero de maior expressão na cultura letrada. "O romance só interessou a Bakhtin porque este viu nele a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem ideias e procuram posicionar-se no mundo", explica ela em *Bakhtin Conceitos-Chave*, livro organizado por Beth Brait.

O exame dos discursos no romance possibilitou ao pensador percorrer também os caminhos da análise das práticas de linguagem no dia a

dia. Nesse ir e vir entre discursos artísticos e cotidianos, Mikhail Bakhtin instaurou uma linha de pensamento alternativa à retórica e à poética delineadas por Aristóteles (384-322 a.C.) e consagradas até então nas análises de gêneros literários.

Uma das distinções que ele se permite fazer é a classificação dos gêneros quanto às esferas de uso da linguagem. Os discursivos primários são espontâneos e se dão no âmbito da comunicação cotidiana, que pode ocorrer na praça, na feira ou no ambiente de trabalho. Já os secundários são produzidos com base em códigos culturais elaborados, como a escrita (em romances, reportagens, ensaios etc.).

Para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, existem gêneros apropriados. Todo discurso requer uma escolha diferente de palavras, que determina o estilo da mensagem. "Não há receita pronta. Se o aluno não ler muita poesia, dificilmente será capaz de escrever uma respeitando as marcas do gênero", exemplifica Brait.

Ao considerar a importância do sujeito, das esferas de comunicação e dos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos no uso efetivo da linguagem, Mikhail Bakhtin e o Círculo engendraram uma abertura conceitual que permite, hoje, analisar as formações discursivas dos meios de comunicação de massa e das modernas mídias digitais. Suas teorias, fundamentadas no diálogo, a forma mais elementar de comunicação, mantêm a atualidade graças à incrível capacidade de se relacionar com o passado, o presente e o futuro.

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas, no que se tornaria o Círculo de Bakhtin.

Em vida, publicou poucos livros, com destaque para *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929). Até hoje, porém, paira a dúvida sobre quem escreveu outras obras assinadas por colegas do Círculo (há traduções que as atribuem também a Mikhail Bakhtin). Durante o regime stalinista, o grupo passou a ser perseguido e Mikhail Bakhtin foi condenado a seis anos de exílio no Cazaquistão (só ao retornar, ele finalizou sua tese de doutorado sobre cultura popular na Idade Média e no Renascimento). Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 – e, uma década mais tarde, ao Brasil. Mas Mikhail Bakhtin já havia morrido, em 1975, de inflamação aguda nos ossos.

3. *Os caminhos de Bakhtin – pensar a linguagem para além das teorias da época*

Mikhail Bakhtin e seu Círculo dialogaram com as principais correntes de pensamento de seu tempo. Na Rússia da década de 1920, tinham destaque as teorias de Karl Marx (1818-1883), das quais o Círculo aproveitou a noção fundamental da vida vivida como origem da formação da consciência.

Na mesma época, o formalismo imperava como modelo de análise da literatura. Segundo essa linha, o primeiro passo para a construção de uma ciência literária era considerar nesse campo de estudo apenas o que fosse estritamente "literário" (com ênfase na poesia e num claro desprezo à prosa, considerada gênero menor, o que mereceu contestações severas do Círculo).

No que tange à reflexão sobre a linguagem, as teorias bakhtinianas se distanciaram da abordagem proposta pelo suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), que concebia a língua como social apenas no que concerne às trocas entre os indivíduos. Mikhail Bakhtin e o Círculo, porém, viam a língua sofrer influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. Por isso, era ao mesmo tempo produto e produtora de ideologias. "Vale dizer que, antes de refutar qualquer tese, esses pensadores russos delineavam um panorama das ideias e dos conceitos abordados e, partindo de aspectos pouco explorados, propunham novas concepções", explica Beth Brait.

De fato, Mikhail Bakhtin não se detém explicitamente sobre questões da educação. Mas toda a sua teoria, ao enfatizar a importância do social, do outro, da cultura, colocando a linguagem como um eixo central e desenvolvendo categorias como interação verbal, dialogia, polifonia, trazem implicações para o campo pedagógico.

Ele não inaugura uma metodologia, mas conduz a uma nova visão de mundo, que se revela numa forma outra de olhar a educação. A interlocução com Mikhail Bakhtin produz um efeito transformador: é impossível resistir às suas provocações. Não se penetra no mundo teórico de Mikhail Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser.

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derubo o "meu saber" ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho

da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?

Essas são questões suscitadas pelas ideias de Mikhail Bakhtin que levam a um repensar da dinâmica da sala de aula. O olhar de Mikhail Bakhtin me faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrentam dois sujeitos. A construção do conhecimento passa a ser uma construção compartilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo. A aprendizagem acontece a partir da interação de dois sujeitos: o professor que ensina e o aluno que aprende. Assim o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interlocuções.

E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra, a ponte por onde transitam significações. É preciso estar atento para o jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver com a diversidade, com a diferença. Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real.

O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento compartilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes. A polifonia enfatiza a coexistência de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma única consciência, mas existem em registros diferentes, num dinamismo dialógico.

Na perspectiva de Mikhail Bakhtin, o diálogo não se restringe a uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida

deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas. Observar, aprender e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula.

Ao longo desse artigo, pretendemos refletir sobre alguns conceitos bakhtinianos, tendo como mote especial a relação de ideologia com dialogismo. Trata-se de um trabalho de cunho teórico cujo escopo nos leva a tecer algumas relações com a sala de aula. Interessa-nos muito tecer, tanto quanto possível, uma análise do papel da produção ideológica – no sentido bakhtiniano – no estudo do conhecimento científico, sobretudo nas instituições escolares.

No Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia tem significado diferente daquele usado por parte da tradição marxista. Segundo (FARACO, 1998, p. 46), em criação ideológica e dialogismo, nos textos do círculo, a palavra ideologia é usada em geral para designar o universo dos produtos do “espírito humano”, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual; chamado também, numa terminologia materialista, de formas da consciência social. Assim, ideologia para o Círculo de Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política. Todo produto ideológico parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. Por exemplo, um corpo ou um instrumento qualquer de produção, são simplesmente um corpo e um instrumento de produção; não significam necessariamente. Não sendo ideológicos, podem ser percebidos de formas significantes e, desse modo, dotados de simbolismo, passam a refletir e a refratar possíveis outras realidades e a representarem algo. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 31)

O universo dos signos, então, permeia outros universos: dos artigos de consumo, dos fenômenos naturais, dos materiais tecnológicos... Os signos são, também, passíveis de avaliações ideológicas, já que não existem apenas como item passivo da realidade: eles refletem e refratam

outras realidades. “O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”.

Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 32). Numa oposição à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura, o Círculo de Bakhtin critica correntes que afirmam que a ideologia é um mero fenômeno de consciência; chama a atenção para o fato de que, para que um signo seja incorporado, ele, antes, se aproxima de outros signos já conhecidos. Compreende-se um signo a partir de outro. A consciência individual forma-se com base nesse sistema semiótico, impregnando-se de ideologia. No entanto, ela só emerge no processo de interação social. Interação num sentido de unidade mesmo, onde um determinado grupo, socialmente organizado, possui um sistema de signos inteligível entre eles. A consciência individual é, portanto, um fato sócio ideológico

A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista e ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A ideologia não pode se derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 35-36)

Na prática docente, cada vez mais, é possível perceber a linguagem como problema central do processo de aprendizagem-ensino. Para que determinados conceitos sejam apreendidos, “Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 19). Ser lido, ser ouvido, pressupõe uma linguagem. Percebemos uma tendência muito forte no processo educacional escolar de se trabalhar com uma linguagem científica a priori, própria do professor, mas que é muito nova e estranha para o aluno que não consegue fazer uma leitura satisfatória. A linguagem científica acaba impondo-se (não sendo entendida ou significada) de forma autoritária por que se presume sempre verdadeira, exata, superior:

Os autores de comunicações ou de memórias científicas costumam pensar que lhes basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude resulta da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e

imprimem uma marca indelével em todo espírito humano. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p 20)

A escola para se constituir num sistema organizado, do ponto de vista semiótico, deve atentar para os desentendimentos entre alunos e professores no que diz respeito à linguagem. Nesse sistema, o trabalho está necessariamente ligado às condições e aos modos de comunicação desta sociedade, assim sendo, o signo tem existência significativa na materialização dessa comunicação e isso se dá de forma clara e completa na linguagem. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (...) Ela é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988. p. 36). A ligação entre a linguagem e as estruturas sociais dá-se desse modo.

Muito além da linguística unificante de Ferdinand de Saussure, Mikhail Bakhtin valoriza a fala, a enunciação e esta, por sua vez, não tem natureza individual, estando, assim, ligada às condições histórico-ideológicas de classes na sociedade. Além de muito significativa e de ter excepcional representatividade no estudo das ideologias, a palavra tem outro aspecto importante: é um signo neutro. Não uma neutralidade axiológica, mas neutra no sentido de poder preencher qualquer espécie de função ideológica, já que ela cabe em diversas esferas: moral, estética, científica. Podendo refletir a realidade em vários aspectos, ela essencialmente acompanha toda criação ideológica.

Mesmo os signos não verbais são necessariamente banhados pela palavra; ainda que não substituíveis, mas apoiados nela. A palavra é um local de conflito entre valores contraditórios e os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no emaranhado social. Em Mikhail Bakhtin, o discurso ideológico traz esse mote social e, nesse caso, a linguagem é essencial no desenrolar do processo de aprendizagem-ensino escolar. Partindo da ideia de que na palavra (signo) confrontam-se valores sociais e de que qualquer processo de comunicação se encontra com a comunicação verbal, podemos e devemos nos remeter à questão do dialogismo como forma de suscitar a importância do outro e do conflito no sistema escolar.

Segundo Beth Brait (1997, p. 98), o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Um discurso trabalhado dialogicamente numa sala de aula deve pautar-se pelas interações entre sujeitos.

Se encararmos o *a-lumno* como um mero “ser sem luz”, vazio a ser preenchido, perdemos a possibilidade da interação. Mikhail Bakhtin (2003, 1997), ao teorizar a interação, reconhece a necessidade de escuta da multiplicidade de vozes, a polissemia que toda linguagem implica, materializa e permite aflorar. A escuta da “relação de coincidência entre vozes que povoam a enunciação” (ZANDWAIS, 2005, p. 96) instalava uma janela para a formalização de que, não apenas a ficção, mas a própria linguagem guardava uma propriedade singular – o dialogismo. Dialogismo entendido aqui como tecido de muitas vozes, condição em que as palavras se entrecruzam e respondem umas às outras; ou seja, as várias vozes, já inscritas em ditos falados na esteira do tempo irrompem e retornam de modo a sustentar os textos e as palavras de agora, implicando um movimento espiralado e contínuo de retomadas, retornos, reviravoltas e rupturas.

Para Leda Indursky (2005, p. 70), “dialogia está diretamente vinculada a outras noções que lhe são correlatas: fala de outrem, vozes diferentes, (...), inter-relação dialógica, ressonâncias dialógicas, multiplicidade de vozes, polifonia, interação verbal entre outras”. E se estamos a dizer em consonância com Mikhail Bakhtin (1997) que o “discurso de outrem” marca-se sempre por uma presença posta em linguagem, a alteridade é constitutiva da linguagem e da inscrição daquele que fala. Essa relação com as ressonâncias da voz de outrem é inevitável e algo sempre antecede o/ao dizer de tal modo que apenas um Adão mítico experimentado o sabor da inauguração da palavra ao dizer o seu primeiro cumprimento a Eva, ainda muda.

Depois disso, a roda d’água dialógica não mais parou de girar, o que implica considerar que as palavras carregam os efeitos dos usos sociais que tiveram ou que conservaram pelo efeito dos sentidos dominantes. (BAKHTIN 1997, p. 148) formalizou nos seguintes termos a questão em debate: “o discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. E essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica dos indivíduos na conjuntura ideológica verbal”. Assim, a linguagem e seu funcionamento estão permanentemente inscritos no e derivados do corpo social, e só na injunção de ambos é que a significação pode ser construída, entendida e interpretada.

(...) para Bakhtin/Volochinov, a prática dialética de menção à palavra de outrem, como constitutiva de todo dizer, não se evidencia por seu caráter mostrativo, empírico, mas no jogo das relações de sentidos que atravessam a enunciação (...) passam, portanto, a desconstruir a evidência ou o acobertamento do

fato de que o território não pode ser reduzido a fronteiras estruturais, ou a simples relações de pertencimento individual (...). (ZANDWAIS, 2005; p. 97)

Podemos partir disso para sustentar que Mikhail Bakhtin (1997) postula dois modos de pensar o dialogismo: o diálogo entre os interlocutores (e vale aqui anotar o quanto o burburinho do cotidiano e das camadas populares o atraiu) e o diálogo entre discursos.

Estamos diante do princípio fundador da linguagem e da condição para a emergência do sujeito e do outro na inscrição da subjetividade: a reação da palavra a palavra já dita, o fio que enlaça remissão a dizeres anteriores e a projeção dos volteiros necessários à constituição do sujeito. E sustentamos que a sala de aula deveria ser o lugar em que tais movimentos deveriam ser privilegiados em duas instâncias: primeiro pela relação dos alunos com palavras que já foram ditas antes, retomando o grande torvelinho da linguagem, e segundo pela interação dos vários educandos entre si, com os educadores e com a comunidade escolar.

Mas, nem sempre é assim se que se colocam as relações com a linguagem e o saber no universo escolar; a relação dialógica pressupõe um estado de ebulição criadora que em muitas escolas ainda precisa ser despertado. E se ponto de tensão há, é porque disputas estão em jogo, para muito além das condições de classes sociais enunciadas por Mikhail Bakhtin (1997), mas esse tema é para outro escrito. Por agora, registremos que o dialógico dá os braços ao dialético e, no ritmo das tensões historicamente constituídas, ambos dançam e fazem trança entre as fronteiras de tempos e de espaços, pois, segundo (VELMEZOVA, 2005, p. 76), “as fronteiras existem para serem ultrapassadas”.

Essa dança acontece porque as retomadas do discurso de “outrem” podem não ser literais (e em grande parte não são), sofrendo desarranjos e produzindo outros sentidos, ressonâncias imprevisíveis, isso é certo. Júlia Kristeva (1969) se aproxima de Mikhail Bakhtin para ampliar a envergadura do conceito de dialogismo. Concorde com o autor russo de que é a alteridade que define o ser humano, pois o outro é condição para sua própria constituição. Também reafirma que a interação entre interlocutores é o princípio maior de funcionamento da linguagem, materializando uma relação necessária e fecunda. A sugestão que a autora apresenta diz respeito à fundação do conceito de intertextualidade, o que marca a relação dialógica no âmbito dos textos.

Cabe ressaltar aqui, dialogismo seria o termo apropriado para anotar como a retomada de algo já posto em palavras por interlocutores dá-

se a ver e a tencionar sentidos na materialidade do texto (ou do discurso), como ambos autorizam alianças e rupturas; enfim, de modo pegadas de dizeres e o litígio de vozes colore e afiam esgrimas e punhais de sentidos antigos/novos, sempre marcados por efeitos de anterioridade e devir. O texto que tem ou que é o professor, só terá vida com outro texto: o contexto; e se esses textos não dialogam, o processo é monológico.

Não há limites para um discurso dialógico, pois estamos diante de um sem fim de respostas que geram perguntas. Compreender um texto não é necessariamente concordar com ele, mas ter uma contra palavra a apresentar, indagar sentidos colocá-los em xeque, escutar as várias vozes que polifonicamente são tecidas nele. É uma atividade dialógica que diante de um texto, gera outro(s) texto(s), abre espaços para o lúdico e a criação de outras palavras.

Considerando que somos seres datados, culturados e membros de um determinado grupo social e axiologicamente constituído, podemos afirmar que é partindo do que se conhece e dos signos que já possuímos, temos condições de estabelecer significados para outros; conseguimos ler ou significar o texto do outro. (FREIRE, 2005, p. 66) nas suas pedagogias, chama a atenção para o problema que chama de “educação bancária”, na qual o aluno é concebido como um ser vazio a ser preenchido pelo conhecimento trazido pelo professor. A escola e a ciência têm tido essa pretensão de enxergar o aprendente como um ser sem discurso e que deverá adaptar-se passivamente ao texto que lhe é (prop)(imp)osto.

Na escola, como na sociedade, são muito importantes as forças que atuam no diálogo estabelecido. E a força do aluno, especialmente, está na comunicação do cotidiano e do seu conhecimento do senso comum. É um tipo de comunicação rica e importante (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988), já que levar em consideração esse saber prévio que o aluno possui facilita muito o processo de significação do discurso que lhe será apresentado. Se for relacionado mais dinamicamente com os signos que eles já possuem, com a posição que ele ocupa, melhor ainda.

Consideramos que o conhecimento é um processo de busca e não mero arquivamento de informações. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67). Novamente, ressalto o dialogismo como forma de expressão intertextual, de construção de saberes, de espaço, de confronto. Menção especial ao fato de o próprio professor ser “aprendente” nesse processo.

Karl Heinrich Marx e Friedrich Engels (1978, p. 12) já chamavam a atenção para o fato de que, também na educação, “as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”. Segundo Gaston Bachelard (1996, p. 23), o educador considera que o aluno está aculturado cientificamente, ao não levar em conta que o “adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos”. Assim, o esforço do professor deve ser redobrado no sentido de aceitar e compreender que no processo de aprendizagem-ensino o aluno não vai, necessariamente, “adquirir uma cultura experimental, mas sim, mudar de cultura experimental, derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (*idem.*).

Ressalto que derrubar obstáculos não inclui, em minha análise, abandonar ou substituir conceitos do senso-comum. Trata-se de minimizar os fatores que impedem os alunos de perceberem contradições e limitações em seus modelos mentais. Não se pode incorrer no erro de imaginar que o aluno tem apenas uma mera opinião ou, ainda, nas palavras de Comenius, que é uma página em branco a ser inscrita. Seja qual for o assunto, o tema em estudo, acredito que o aluno sempre fará um paralelo com alguma experiência vivenciada ou com alguma situação empírica de seu cotidiano, do seu meio social.

De acordo com o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1953), que foi um grande crítico da escola transmissora de conhecimentos, o aluno não pode e não deve começar seus estudos escolares a partir de premissas que os professores elaboraram. Na sua obra *Como Pensamos*, ele defende que o professor tem a missão de contextualizar as questões a serem discutidas a fim de cultivar o espírito de curiosidade e investigação dos alunos. No caso do ensino de química, lidamos com essa dificuldade com muita frequência: os conceitos são apresentados de forma desconexa, absolutamente abstrata. Isso provoca grande desinteresse e aversão pela disciplina que é tida como algo desnecessário e complicado. O que mais os alunos nos cobram são macetes e/ou regrinhas práticas para memorizar o necessário para os testes avaliativos ou de seleção. É uma forma de driblar a abstração e o não aprendizado significativo.

Fazendo assim, segundo John Dewey, o aluno “transforma-se num autômato que cessa de refletir. Ele decora em vez de procurar o sentido das coisas” (DEWEY, 1953, p. 192). Semelhante ao desenvolvimento de uma pesquisa científica, quando o pesquisador necessita acreditar que existe possibilidade de evolução nos modelos explicativos, o profes-

sor deve ter certo “senso de fracasso”. Ele precisa acreditar que o aluno pode não ter assimilado certo conceito, pode não ter avançado em relação à sua visão inicial. Assim, se o conhecimento científico lhe é apresentado de forma estanque, definitiva e sedimentada, fica mais complicado negociar os avanços conceituais. Resta então a tarefa mais difícil:

colocar a cultura científica em estado de desmobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (BACHELARD, 1996, p. 24)

Boa parte dos professores tem uma prática baseada sistematicamente no livro didático. Um livro que organiza os conteúdos em função de exames pré-vestibulares e, na sua maioria, baseia-se em macetes estanques e desconexos. Os que ainda ousam trazer relatos de experimentos o fazem de modo a ilustrar uma teoria a ser memorizada e não, como ponto de partida para investigação e construção conceitual. Para Gaston Bachelard, “são narrativas de experiências desligadas das primeiras observações” (*ibidem*, p. 381) que se colocam entre a natureza e o observador, afastando-os. Os possíveis questionamentos do leitor já não têm espaço logo após as primeiras páginas.

O senso comum parece não existir. Segue-se uma série de imposições autoritárias a serem memorizadas para serem repetidas a posteriori nas avaliações. A expressão “Amigo leitor será substituída pela séria advertência: preste atenção, aluno!” (BACHELARD, 1996, p. 31). Na maioria dos livros, base única do trabalho de nove entre dez professores, são deixados de lado os aspectos das primeiras observações, desprezados os elementos estranhos e irregulares em prol de uma sequência bem organizada e hierarquizada dos fenômenos, onde, como já afirmei, “a experiência é feita para ilustrar um teorema” (*ibidem*, p. 50).

Nesse processo de interação, o professor de química deveria ocupar um espaço de mediador/provocador, que, antes, de apresentar as teorias científicas ou simultaneamente a elas, invocaria as experiências pessoais de seus alunos a fim de confrontar os discursos apresentados e discutí-los. É nesse espaço para interações discursivas que as diferentes linguagens devem interagir. Neste processo é fundamental que o discurso que a escola difunde o científico, o do professor, não seja tomado como único possível. Ainda que um papel da escola seja o de estabelecer conceitos “mais cientificamente apropriados”, esse pode ser um processo dialogado. Processo onde “as concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pela con-

cepção da cultura científica” (MORTIMER & MACHADO, 2001, p. 109).

O que acontece pode ser visto como a entrada em uma nova cultura, onde o que deve ser buscado é, mesmo, uma análise da relação entre duas culturas que se confrontam e se tencionam: de um lado o discurso de autoridade do professor, de outro a necessidade de dialogia com o discurso do aluno. Se considerarmos as análises feitas por Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado, de um episódio de ensino de ciências, percebemos que apesar de o discurso predominante ser o de autoridade, ele só se constitui através da interação entre as diferentes vozes presentes na sala de aula.

Segundo eles, “considerando que o discurso científico é apenas uma entre as várias linguagens sociais disponíveis na nossa cultura para dar sentido ao mundo, parece-nos importante que os estudantes sejam capazes de reconhecer onde a linguagem científico-escolar está em conflito com sua linguagem” (*idem, ibidem*, p. 125-126). Isso não significa que uma irá substituir a outra. O movimento discursivo que o primeiro proporciona é que ajuda a assegurar a percepção das contradições entre as diferentes representações. Essa movimentação é “tão importante quanto às próprias atividades” (*idem*, p. 127) propostas por um professor para que seus alunos discutam e busquem a percepção de determinado conceito.

Muito além de um mero episódio de reequilibração de conceitos feito interno e isoladamente, a construção conceitual é fruto de um processo social. Eduardo Fleury Mortimer e Ana Luiza Bustamante Smolka (2001) destacam que os professores precisam reconhecer a importância da linguagem nas interações discursivas durante o processo de elaboração de conceitos científicos, para propiciar mudanças na prática pedagógica:

as concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pelas concepções da cultura científica. A ampliação de seu universo cultural deve levá-lo a refletir sobre as interações entre as duas culturas, mas a construção de conhecimentos científicos não pressupõe a diminuição do status dos conceitos cotidianos, e sim, a análise consciente das suas relações. (MORTIMER & SMOLKA, 2001, p. 109)

Entendemos que esse processo de ampliação de universo cultural dá-se para além das questões científicas, numa esfera, também, social. Aliás, essa ideia de caráter social da escola foi objeto de estudo de John Dewey (1953) que condenava a falta de atividades sociais nestas institui-

ções. Referia-se a elas como atividades a serem praticadas em processos de socialização. Acreditava muito nesse contexto de aprendizagem, falando até em uma “comunidade do saber”. A preocupação era de que a escola se tornasse um mundo particular dentro do mundo externo, mas muito desconexo da realidade dos alunos.

Assim, aquilo que ela transmite pode tornar-se algo inútil, sem valor real. Falando em caráter social num processo de aprendizagem-ensino na sala de aula de química, penso logo nas experiências cotidianas dos alunos e professores e na forma como irão compartilhar e discutir isso. Esse processo de interação discursiva realça a importância da linguagem e da abertura do educador, de forma a estimular alunos, por uma zona de desenvolvimento proximal, a perceberem contradições em diferentes modelos conceituais.

É uma questão de tensionamento entre o discurso de autoridade do professor e o do aluno que é o senso-comum. Concordamos com Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado quando consideram que o processo de aprendizagem-ensino não pode ser compreendido apenas do ponto de vista da Reequilíbrio Piagetiana, onde o simples conflito leva à superação de conhecimentos prévios. “O reconhecimento e a superação de contradições passam necessariamente por um processo de interações discursivas, no qual o professor tem um papel fundamental como representante da cultura científica” (2001, p. 109). Afirmaram-se a importância das condições prévias, colocamo-los num patamar em que eles dialogam com o saber científico, em busca de novas relações de conhecimento, tanto no campo restrito da ciência quanto nas suas nuances sociais.

Nuances essas que ressaltam a importância de se constituir um meio, fazendo parte dele, mantendo relações: “tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato com os espíritos” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 18). Neste processo, mister se faz, enfatizar o dialogismo como elemento imprescindível para uma rica experiência de interação sociocientífica, em que cultura popular e cultura científica se relacionam de forma integrada e de completude. Neste caso, a palavra assume uma responsabilidade e uma carga muito mais rica. A palavra, numa concepção bancária de educação, perde sua carga semiótica para transformar-se em mera narrativa de conteúdos conhecidos pelo educador e comunicados ao educando, negando assim, a dialogicidade e impedindo o avanço, a construção de novos textos e superação de contradições sociais opressoras. Sem interação, sem respeito e consideração

pelo outro, pela contrapalavra, pelo texto alheio, não há formação real de consciência, não há eu que se constitua sem um não eu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

_____. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1953.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *O jogador*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *À sombra desta mangueira*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em trono da língua*. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

INDURSKY, Freda. A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *Mikhail Bakhtin – contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 10. ed. São Paulo: Global, 2006.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: “Por que o gelo flutua na água?”. In: *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências - Linguagem, Cultura e Cognição; reflexões para o ensino de ciências*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEDVEDEV, Pavel. *Die formale Methode in der Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, 1976 [1928].

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehayé com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

VELMEZOVA, Ekaterina. Mikhail Bakhtin, o mecânico e as fronteiras. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Godot, 2009.

_____. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle

édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

ZANDWAIS, Ana. (Org.). Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

**IMPLÍCITOS E PRESSUPOSTOS:
A ANÁLISE DE LETRAS DE MÚSICA
ENTRE UNIVERSITÁRIOS**

Daniel de Andrade (UVA)
danielsantamariarj@gmail.com
Rodrigo Gomes (UVA)

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma análise dos implícitos presentes nas letras das músicas "O Meu Guri", de Chico Buarque (1981) e "Formato Mínimo", de Samuel Rosa (2003), sob a ótica de universitários do curso de letras de uma universidade privada do Rio de Janeiro. A análise teve como objetivo mapear o reconhecimento dos universitários com relação aos recursos estilísticos utilizados pelos autores, como implícitos e pressupostos. Foi criado pelos autores do artigo um questionário individualizado para cada letra de música, analisando a interpretação de cada entrevistado. A pesquisa qualitativa contou com a participação de sete universitários, os quais responderam aos dois questionários. O resultado mostra uma deficiência no reconhecimento de tais implícitos, contrapondo-se ao que se espera de estudantes de nível superior, aspirantes ao magistério. A análise teve como base os estudos desenvolvidos por Eliane Yunes (1995) no que diz respeito à leitura e a interpretação de texto, bem como as definições de Francisco Platão Savioli e José Luiz Fiorin (2001).

Palavras-chave: Implícitos. Pressupostos. Música. Interpretação. Leitura.

1. Considerações iniciais

A leitura e a interpretação de textos são assuntos correntes desde dissertações de mestrado a simples trabalhos acadêmicos. Trata-se de um problema crônico que profissionais da área da educação enfrentam todos os dias em sala de aula. A importância da discussão a respeito do tema se dá pelas consequências atribuídas à falta de leitura e deficiência na interpretação de textos. Segundo Eliane Yunes (1995) a escola vem formando cidadãos que conseguem ler um anúncio de "proibido fumar", mas que não são capazes de não fumar naquele local; cidadãos que leem "fila única", mas se amontoam mesmo assim, esperando uma chance de "furar fila".

Percebe-se, portanto, que a deficiência no entendimento do texto, seja ele de qual importância for, extrapola as paredes da escola. O problema se torna presente desde o entendimento de simples frases presentes em nosso dia a dia, até a análise de propostas de candidatos políticos, por exemplo. Desta forma, o presente artigo abordará o tema de leitura e in-

interpretação, não em sala de aula na escola, mas na universidade, com estudantes aspirantes ao magistério. Pois se o professor é um dos principais agentes na formação de bons e eficientes leitores, então há de se olhar com mais atenção à sua formação acadêmica.

Como afirma Eliane Yunes (1995), muitos professores de ensino básico não gostam de ler ou não encontram espaço em suas rotinas para tal atividade. Isso ocorre provavelmente pela falta de estímulo durante a formação básica desses indivíduos, que se tornam professores e passam a ter um papel fundamental na formação de novos leitores, porém eles mesmos não são bons leitores, como se espera. Muitos podem se perguntar se uma pessoa pode adquirir o hábito da leitura no decorrer da vida, mesmo não tendo sido apresentado aos livros enquanto criança. Percebemos que sim, existem exemplos de pessoas que descobrem o prazer da leitura depois de se tornarem adultos, durante a passagem pela universidade, por exemplo.

É nesse ponto que manteremos nosso foco, na análise da interpretação e percepção de textos e de seus operadores linguísticos por universitários do curso de letras de uma universidade privada do estado do Rio de Janeiro. A seleção dos entrevistados foi feita com base na afirmação do desejo de cada um em se tornar professor e trabalhar em sala de aula, tendo em vista que alguns optam pelo curso de letras, mas não desejam seguir carreira no magistério.

Ao tratarmos de operadores linguísticos, como pressupostos e implícitos usados como recurso estilístico, a escolha dos textos foi feita levando em consideração o tamanho do texto e sua riqueza linguística, a fim de que se pudesse obter o melhor resultado com relação à presença desses fenômenos da língua. Deste modo, a opção mais adequada para trabalharmos na pesquisa aqui apresentada foi a letra de música. Tendo em vista a vasta oferta presente em nosso país e o fato de universitários, em regra, terem apreço por música, duas letras de canções conhecidas foram selecionadas: "Formato Mínimo", de Samuel Rosa (2003) e "O Meu Guri", de Chico Buarque (1981).

Como um gênero textual, a música é aqui apresentada apenas no que diz respeito à parte que é expressa pelas palavras ou léxicos, falado, escrito ou cantado, excetuando-lhes a parte melódica, que não trataremos neste artigo. As letras de música são dotadas de possibilidades comunicativas, interacionais e de expressão. Elas carregam artifícios de linguagem

formal e informal, pressupostos, subentendidos, implícitos e explícitos, além de intenções amorosas, religiosas, culturais e etc.

Foram selecionados sete estudantes de letras, com aspirações ao magistério; a cada um deles foi entregue duas letras de música ("Formato Mínimo" e "O Meu Guri") com algumas perguntas a respeito do entendimento da história contada em cada letra de música. Os resultados obtidos chamam atenção para a falta de entendimento e reconhecimento de pressupostos e implícitos. O tempo utilizado para a formulação das respostas também revelam o pouco interesse e cuidado na análise do texto, levando-nos a observar a falta de profundidade nas respostas.

Segundo Eliane Yunes (1995) “vamos à escola ‘aprender a ler’ e saímos de lá detestando tudo que se relacione com ela: estudo, pesquisa, redação etc.”. A compreensão das letras de música é apenas uma entre a enxurrada de gêneros textuais escritos ou orais espalhados à nossa volta e que exigem interpretação e reconhecimento além da informação explícita. Levando em consideração o foco do trabalho aqui apresentado, os universitários, identificamos dificuldades no reconhecimento de implícitos e pressupostos, usados como recursos estilísticos pelos autores das letras de música.

2. Fundamentação teórica

As análises aqui apresentadas a respeito das letras de música partem de uma definição básica no que se refere a um texto: “Um texto possui coerência de sentido, o que significa que ele não é um amontoado de frases. Ao contrário, é um todo organizado de sentido” (SAVIOLI & FIORIN, 2001, p. 13). Essa definição nos serve como base principal, pois se trata de um marco introdutório em qualquer análise textual. No trabalho em conjunto dos professores citados acima, é possível perceber o quanto as definições básicas a respeito de um texto são importantes e até necessárias para uma boa leitura, e por consequência, uma boa interpretação.

Depois de quebrar o paradigma de que o texto é apenas “tudo aquilo que é escrito”, congruentemente definimos como *texto* sendo tudo aquilo que é dotado de sentido para se transmitir uma ideia. A linguística o separa em dois aspectos: o primeiro, mediante a perspectiva construtiva (ou seja, narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo e expositivo), definido assim de acordo com sua tipologia; o segundo, com suas mais va-

riadas formas, ou seja, o gênero a que pertence, que é enquadrado de acordo com sua utilização no contexto comunicativo em que os interlocutores estão inseridos.

Desde artigos acadêmicos, passando por epopeias, romances, novelas, contos, crônicas, até o mais simplório bilhete, os gêneros textuais são escolhidos de maneira a se adaptar melhor àquilo que se tem intenção de transmitir.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. (MARCUSCHI, 2002, p. 03)

Para tanto, essa produção comunicativa deve ser norteadas por um princípio de compreensão de seu conteúdo. Pois, sendo o texto construído por elementos usados como conectores, estes precisam estar articulados de forma harmoniosa para que o sequenciamento das ideias se mostre de modo lógico, é o que se chama de coesão. Da mesma forma e com a mesma relevância, a coerência consiste na necessidade da uniformidade lógica dessas ideias amarradas. Assim, independente da forma como se apresente, tipologicamente ou em determinado gênero, o texto deve ser coeso e coerente.

Um texto será coerente, quando nele não houver nada ilógico, desconexo, contraditório, não solidário; quando suas partes mantiverem compatibilidade, continuidade de sentido umas em relação às outras [...] enquanto a coesão, por sua vez, diz respeito à ligação das frases ou orações do texto, por elementos que garantem sua concatenação ou retomam o que foi dito. (PLATÃO & FLORIN, 2001, p. 13)

Contudo, devido a alguns recursos linguísticos em que informações são expressas informalmente, de modo implícito, pode haver dificuldade de interpretação, uma deficiência oriunda de uma leitura realizada sem os recursos necessários à apreciação do texto. Para José Marcos de França (2012, p. 21) “A leitura é um processo que, dentro dos preceitos das teorias pragmáticas, implica reconhecer os implícitos e fazer inferências que determinado texto possibilite”. Observa-se assim, que se a leitura não ocorre desta forma, em um processo analítico, buscando seu conteúdo de forma integral, entende-se que houve uma ruptura no pro-

cesso de aprendizagem do leitor, ou seja, em sua formação enquanto leitor.

Desta forma, conseguimos reconhecer a dificuldade de construir leitores eficientes. No Brasil, isto se dá de uma maneira mais irregular ainda, já que não estamos acostumados tradicionalmente com essa formação. Assim, é papel dos educadores, localizar e sinalizar qual fragmento da máquina produtora de leitores pode estar falhando, com relação à interpretação. Maria Cecília de Oliveira Micotti (2009) evidencia falhas o processo de formação de professores, que tem sido objeto de políticas públicas resumidas às palestras ou cursos sobre inovações pedagógicas que acentuam o papel do aluno na construção de seus saberes.

Maria Cecília de Oliveira Micotti (2009, p. 263) ainda nos revela as resistências do professorado às orientações correspondentes ao ensino padronizado. “A situação se complica, entre outros motivos, porque as oportunidades oferecidas aos integrantes do magistério, ao se graduarem no ensino superior, consistem em cursos aligeirados”. Entende-se assim, que o desenvolvimento do aluno leitor deve ser permanente, começando na educação básica e passando por uma estrada que deve ser contínua até a formação acadêmica, observando ao longo dessa jornada habilidades de desvendar o texto em sua totalidade.

Percebemos assim, que a falha na formação de leitores eficientes se dá em parte pela deficiente formação dos professores, sendo eles os principais agentes na função do aprendizado da leitura e interpretação de textos. Teresa Colomer (2002) admite que o processo de construção de interpretações a partir de leituras é uma questão bem “espinhosa”, no que se refere aos elementos analisados sobre os fenômenos mais simples da capacidade de absorver a informação. Logo, uma formação bem sedimentada, com professores preparados para essa missão, se mostra essencial para formação de bons leitores, ainda na escola.

Em sua pesquisa sobre a formação do leitor, Teresa Colomer (2002) escreve que a partir da década de 1980, através de estudos cognitivos, surgiu um olhar mais atento para o processo ineficiente de formação de leitores realmente competentes, desde buscaram-se novas perspectivas na construção do ensino da leitura, com objetivo de criar leitores perscrutadores. Contudo, sabemos que o processo de interpretação de textos, ou seja, o progresso do aluno como leitor eficaz, depende de fatores que vão além do conhecimento das palavras, ou da capacidade de conectá-las gramática ou semanticamente de maneira correta.

A leitura elucidada dependendo do gênero, adicionado aos recursos empregados pela intenção do autor requer um prévio conhecimento de mundo, de forma que somente inserido no universo comum ao que se propõe transmitir através do texto seja possível sua interpretação absoluta.

Um texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Por isso, ele revela ideias, anseios, expectativas, temores, enfim uma visão de mundo da formação social em que está o seu produtor. Por essa razão é um objeto integralmente histórico, não no sentido de que narra os acontecimentos de sua época, de que nos mostra os ideais e as concepções presentes numa dada sociedade. (PLATÃO & FIORIN, 2001, p. 15)

Assim, sem o conhecimento prévio da intertextualidade presente, um texto pode não conseguir transmitir satisfatoriamente sua mensagem, ressaltando que não são apenas os elementos linguísticos que resultarão na compreensão do texto, mas principalmente os elementos extralinguísticos os farão de maneira eficiente. Deve-se observar que os fatores extralinguísticos, intencionalmente são usados quando se quer atingir o receptor de uma forma exclusiva.

Ao lidarmos com as marcas implícitas presentes nos textos, nosso conhecimento extralinguístico terá um papel importantíssimo na empreitada de percepção desses recursos utilizados de maneira indireta. Essas marcas podem acentuar a ineficácia do leitor como interpretador quando a opção do gênero textual selecionada para transmitir a proposta comunicativa não dispõe de uma atenção prévia de seu conteúdo transmissor de mensagens.

Observa-se assim, que a identificação dos implícitos faz parte da interpretação e compreensão de um determinado texto. José Marcos de França (2012, p. 63) conceitua “A ideia de implícito em um texto, como aquilo que está presente pela ausência, ou seja, o conteúdo implícito pode ser definido como o conteúdo que fica à margem da discussão porque ele não vem explicitado no texto”. Assim, reconhecer os implícitos presentes no decorrer da leitura requer do leitor o reconhecimento de seu papel como leitor capacitado por uma leitura prática, consciente e não intuitiva. Acima de tudo buscando os recursos que o texto tem para oferecer, como os pressupostos e subentendidos e não apenas o posto, visível, que é apenas a escrita verbal direta.

O gênero textual letra de música é um meio de comunicação, que por razões estilísticas ou necessárias, pode se mostrar carregadas de implícitos, para exercitar a habilidade de interpretação de quem já passou

(deveria ter passado) pelo aprendizado disponibilizado nas fases iniciais da educação, os universitários, que teoricamente, durante suas trajetórias de ensino fundamental e médio acumularam conhecimento de mundo para interpretação de tais recursos. Conclui-se deste modo, que um leitor/ouvinte necessita do reconhecimento de todos os elementos explícitos e implícitos, somados à sua base extralinguística, para uma eficiente interpretação de um determinado texto.

Todos os textos apresentam explicitamente certas informações e, ao mesmo tempo, transmitem outras de maneira implícita. Os implícitos da linguagem dividem-se em pressupostos e subentendidos. Informações implícitas são aquelas que o texto parece não dizer, mas diz. O leitor precisa, para compreender bem o sentido de um texto, entender tanto o que é afirmado de modo explícito, quanto o que é dito implicitamente. Um bom leitor é o que sabe ler nas entrelinhas, pois, se não o fizer, corre o risco de não apreender exatamente o que se quis dizer ou de concordar com pontos de vista que, tornado explícito, rejeitaria. (PLATÃO & FIORIN, 2001, p. 169)

Deve-se levar em consideração que a música além de se encontrar muito presente, não apenas no dia a dia do aluno como cidadão dotado de senso crítico para apreciar ou rejeitar seus conteúdos, ela também é muito utilizada como objeto de estudo e análise na educação básica e média por possuir o recurso de disponibilizar os mais variados temas presentes na sociedade atual e anteriores. As letras de música permitem o desenvolvimento de leituras críticas com interpretações favorável ou contrária a um assunto/tema construindo leitores mais atentos. Visto que, muitos compositores utilizam-se deste gênero como uma linguagem característica para se transmitir a mensagem intencionada, como as letras de música do período Militar no Brasil, que eram compostas expressando, com seus pressupostos e subentendidos, a insatisfação ou a crítica contra o Regime.

Pressupostos são ideias não expressas de maneira explícita, que decorrem logicamente do sentido de certas palavras ou expressões contidas na frase [...] Subentendidos são as insinuações escondidas por trás de uma afirmação contidas numa frase ou num conjunto de frases. (PLATÃO & FIORIN, 2000, p. 244 e 310)

3. Resultados

A compreensão de determinados elementos linguísticos está condicionada à capacidade interpretativa, variando do modo elementar ao mais apurado nível de conhecimento intertextual de cada ouvinte, ou leitor – uma vez que se comporta como decodificador de uma mensagem expressa através de intenções e construções textuais com um fim objetivo. Vemos assim, a necessidade de um conhecimento de mundo prévio

que determina o êxito na interpretação dos signos linguísticos e extralinguísticos.

Como nos mostra Maria Cecília de Oliveira Micotti (2009) a interpretação de texto é esperada e avaliada em todos os níveis e etapas de ensino, começando desde a primeira infância, isto é, no processo inicial de compreensão de imagens e sons e vai até o último momento de lucidez do indivíduo.

Na letra "O Meu Guri" (1981), os entrevistados responderam sete (7) perguntas a respeito do entendimento do texto, todas elas tendo como chave de interpretação o reconhecimento de implícitos e pressupostos. Vale ressaltar que o compositor de "'O Meu Guri'", Chico Buarque, apesar de ter vivido intensamente o período da ditadura, ao escrever esta canção, em 1981, usou recursos linguísticos não por necessidade e sim por estilo.

A primeira pergunta do questionário era: "*1 – Quem é o eu lírico e qual o seu grau de instrução?*". A expectativa de resposta era: "*a mãe do Guri, que é analfabeta*". Verifica-se a resposta nos seguintes versos e estrofes:

Quando seu moço, nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar[...]

Verifica-se que o Guri é filho do eu lírico ("meu rebento"). Não temos o sexo definido, mas pelo conhecimento de mundo, observa-se que o compositor se refere às milhares de mães brasileiras que têm seus filhos sem o apoio do pai/parceiro. Nesse caso específico o texto ainda sugere que ele tenha nascido prematuro.

Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
Chave caderneta, terço e patuá

Um lenço e uma penca de documentos
Pra finalmente eu me identificar

Nessa estrofe observa-se que a mãe não tem documentos de identificação. Implicitamente o compositor nos revela que ela é provavelmente analfabeta, pois quem estuda necessita de documentos para se matricular na escola. A não ser que ela seja autodidata, o que se verifica não ser o caso. Apenas três (3) entrevistados dos sete (7), responderam de acordo com as expectativas. Um (1) respondeu ser o pai analfabeto, como eu lírico; dois (2) responderam ser o pai, mas não souberam identificar o grau

de instrução; um respondeu que o eu lírico era o próprio Guri que é formado na faculdade.

As duas perguntas seguintes eram: “2- Qual a profissão do Guri? E 3 – O que o eu lírico pensa sobre o Guri?”. A expectativa de resposta era: 2 – “ladrão.” E 3 – “ela sente orgulho do filho” A resposta se encontra em:

Chega suado e veloz do batente
Traz sempre um presente pra me encabular
Tanta corrente de ouro, seu moço
Que haja pescoço pra enfiar
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro [...]

Chega estampado, manchete, retrato[...]
O Guri no mato, acho que tá rindo
Acho que tá lindo de papo pro ar
Desde o começo eu não disse, seu moço!
Ele disse que chegava lá... olha aí!

Nesses trechos observa-se o pressuposto que o Guri trazia objetos roubados e dava-os de presente para sua mãe, como bolsa e corrente de ouro, pois ele não teria como conseguir esses objetos de outra forma. Percebe-se também o orgulho da mãe pelo fim do filho na capa do jornal. Para a pergunta 2, quatro (4) entrevistados responderam que o Guri era ladrão; dois (2) responderam que era desempregado, sem profissão; um (1) respondeu que o Guri era advogado. Para a pergunta 3 todos os sete (7) entrevistados responderam, cada um a sua maneira, que a mãe sentia orgulho do filho.

As perguntas 4 e 5 eram, respectivamente: “4 – Quem poderia ser esse tal ‘moço’? e 5 – Qual a idade do Guri?”. As respostas esperadas eram: 4 – “um policial ou repórter” e 5 – “menor de idade”. Pode-se analisar a resposta 4 no contexto geral da história, pois trata-se de um conversa que a mãe tem com alguém que ela não conhece e, que devido ao fim de seu filho, foi ao seu encontro. Portanto, supõe-se que é um policial ou um repórter do jornal. Já a resposta 5 verifica-se no seguinte trecho:

Chega estampado, manchete, retrato
Com vendas nos olhos, legenda e as iniciais [...]

O fato de ter venda nos olhos na capa de um jornal revela o pressuposto que o Guri era menor de idade. Na pergunta 4 apenas dois (2) entrevistados responderam que o “moço” se trata de um policial; dois (2) responderam que seria um transeunte; um (1) que era o jornalista da

banca na qual ela viu o jornal; um (1) respondeu que seria o pai do menino; um (1) que era o próprio filho da mulher.

As duas últimas perguntas do questionário foram: “6 – *Que fim levou o Guri?* E 7 – *Qual a crítica presente no texto?*”. As expectativas de resposta se dão pelo entendimento geral do texto, algo implícito e, portanto, não óbvio e claro. Para a pergunta 6, apesar de não termos uma resposta fechada, por conhecimentos extralinguísticos e experiência de vida sabemos que quando alguém aparece na capa de um jornal com vendas nos olhos está implícito que esse indivíduo foi preso ou morto pela polícia. Pode-se notar isso nas duas últimas estrofes do texto:

Chega estampado, manchete, retrato
Com vendas nos olhos, legenda e as iniciais
Eu não entendo essa gente, seu moço
Fazendo alvoroço demais

O Guri no mato. Acho que tá rindo
Acho que tá lindo de papo pro ar
Desde o começo eu não disse, seu moço!
Ele disse que chegava lá... olha aí, é o meu Guri!

Para a resposta 6, três (3) entrevistados responderam que o Guri foi preso, dente eles, um acrescentou que o Guri fugiu da cadeia; dois (2) afirmaram que ele havia morrido; um (1) que respondeu somente que o fim foi trágico; um (1) não soube responder. Para a pergunta 7, a resposta seria: a crítica de todo um sistema que leva pessoas sem instrução e condições mínimas de viver a cometer crimes e que por falta de estudos, quem mais poderia repreender tais atitudes, termina apoiando, por total ignorância. Dois (2) entrevistados responderam que a crítica do compositor se dava sobre o pai (eu lírico), que foi irresponsável e omissa na criação do filho, um dos entrevistados acrescenta que o pai no fim das contas acredita que não errou; um (1) afirma que a crítica é que os pais não conhecem os filhos; um (1) não soube responder; apenas dois (2) afirmaram que é uma crítica à ignorância que cega as pessoas, correspondendo assim à expectativa de resposta.

Assim como em "O Meu Guri" (1981), em "Formato Mínimo" (2003) foram utilizados recursos linguísticos por estilo, por se tratar de uma canção estilizada pelo compositor Samuel Rosa, intérprete e guitarrista da banda mineira Skank, que adota essas características em trabalhos autorais e em parcerias com compositores com mesma proposta de letras de música.

A expectativa em relação ao entendimento de "Formato Mínimo" (2003) foi depositada com seis (6) perguntas aos mesmos entrevistados para canção anterior em dias diferentes. A pergunta 1 do segundo questionário voltada à letra de música de "Formato Mínimo" (2003) foi: "*Para o rapaz (ele), qual a principal característica que a garota devia possuir?*" A expectativa dessa resposta seria: "*Aparência Física*", justificada nos seguintes versos:

Ele reparou nos óculos; Ela reparou nas vírgulas

O pressuposto presente nos versos contrapõe suas avaliações em relação um ao outro. Ela reparando nas vírgulas, sugere uma procura abstrata, sua conversa, seu vocabulário, seu perfil intelectual. Porém ele faz uma análise de aparência, como corpo, cabelo e olhos, o que o levou a reparar nos óculos. Contudo, apenas um (1) entrevistado interpretou nesse sentido com a resposta: "*Beleza*"; um (1) respondeu que "*Procurava Riqueza*", e o restante, ou seja, (5) entrevistados atribuíram os óculos a uma pessoa inteligente.

As perguntas 2 e 3 foram respectivamente: "*Que tipo de relação Ele procurava naquela noite?*" e "*Que tipo de relação Ela procurava naquela noite?*"; tendo a expectativa de que "Ele" procurava alguém só para uma eventual relação sexual, enquanto "Ela" procurava um possível consorte, uma relação à longo prazo, descrito nos versos:

Ela procurava um príncipe; Ele procurava a próxima

O implícito presente nesses versos é interpretado com o conhecimento de mundo onde sabemos que a referência a príncipe não está voltada a um monarca e sim a um homem cheio de qualidades. E a leitura obtida do termo "próxima" é feita presumindo que existiram outras mulheres antes dela. Assim, ele queria apenas mais uma para aquela noite. Diante dessa exposição. Satisfatoriamente, nessas duas perguntas os entrevistados se aproximaram da expectativa da resposta, utilizando palavras soltas. Nas respostas da pergunta 2; três entrevistados responderam: "*Sexo*"; Dois (2) entrevistados responderam: "*Sexo sem compromisso*"; um (1) entrevistado respondeu; "*Alguém para transar*". Nas respostas da pergunta 3; dois entrevistados responderam: "*Amor*"; Dois entrevistados responderam: "*Compromisso*"; um (1) entrevistado respondeu; "*Firmar um compromisso*"; um (1) entrevistado respondeu; "*Um príncipe*".

A pergunta 4 foi feita da seguinte forma: "*Por que para Ela a história foi trágica?*" Esperando a seguinte resposta: "*Porque ela percebeu suas verdadeiras intenções*". Pois Ela percebe que se entregou precoce-

mente, quando ele dormia “apático”, insensível ao acontecimento, ela especula que não significou nada para ele e resolve ir embora. Observado nos seguintes versos:

Ele, enfim, dormiu apático[...]
Ela despertou-se tímida; Feita do desejo a vítima
Fugiu dali tão rápido; Caminhando em passos tétricos.

Um entrevistado respondeu: “*Ela transou na primeira noite*”, e cinco entrevistados aproximaram suas respostas dizendo: “*Porque ele fugiu*” ou “*Porque ele foi embora*”.

A pergunta 5: “*Por que para Ele a história foi trágica?*” É um contraponto em relação à pergunta 4, pois esse paralelo mostra o desfecho de ambos em suas buscas. Na seguinte expectativa de resposta: “*Ele surpreendentemente se afeioou a ela, contudo não a encontrou mais*”. Ou seja, ele não esperava que essa relação fosse diferente das outras, por isso sentiu medo, percebeu que acontecera algo diferente, e declarou-se dela. Com o armazenamento interpretativo que ela fugiria, então quando ele acordou apaixonado, já não a tinha mais. Exposto nos seguintes versos:

O medo redigiu-se ínfimo; E ele percebeu a dádiva
Declarou-se dela o súdito; Desenhou-se a história trágica

Dois entrevistados responderam aproximando-se da expectativa com as seguintes respostas: “*Porque não queria apenas aquela noite*”; “*Porque ele se viu envolvido por ela*”; porém as outras respostas variaram adversamente: “*Por ter usado a menina*”; “*Porque sentiu medo*”; “*Porque sentiu se só*”; e “*Não queria fazer aquilo*”.

A última pergunta: “*O que é o Amor em seu "Formato Mínimo"?*” Com a expectativa de resposta de que: “*É o relacionamento sem nenhuma perspectiva de compromisso*”. Observada durante o decorrer da canção, e melhor exposta nesses versos:

Para ele, uma transa típica; O amor em seu formato mínimo

A pergunta 6 foi respondida de formas variadas, contudo aproximando de uma maneira geral do sentido intencional de exposição da canção. As respostas foram as seguintes: “*Uma relação sem amor*”; “*Sem muito aprofundamento*”; “*Uma transa típica*”, “*Uma Transa apenas*” e “*É no mínimo respeitar um ao outro*”.

4. Análise de resultados

Ao analisar as respostas referentes ao questionário da canção "O Meu Guri" (1981), nota-se uma grave deficiência no reconhecimento de elementos linguísticos fundamentais para o entendimento do texto. Implícitos e pressupostos estão presentes em quase todos os textos que nos deparamos no dia a dia, principalmente na língua falada. A leitura que passa direto por esses elementos, sem ao menos reconhecê-los, serve como um desserviço à leitura. Pois de fato, é melhor não ler um texto do que o ler sem se entender por completo as intenções do autor. Uma interpretação pela metade não pode ser considerada uma interpretação de fato.

Deixar escapar certos tipos de informação em um texto é mais do que natural, afinal, às vezes, nem mesmo o autor consegue entender tudo o que ele construiu, pois sabe-se que um texto só se dá por completo quando chega-se ao destino final, o leitor. Ainda assim, certos elementos não podem cair nesse esquecimento, do contrário o texto não atingirá seu objetivo final, passar uma mensagem. Implícitos e pressupostos estão nesse grupo que não pode ser deixado de lado.

Com a análise dos resultados do questionário, pode-se perceber, que os futuros professores não estão preparados para ensinar as técnicas e conceitos de leitura e interpretação de texto, afinal nem eles conseguem reconhecer, em sua maioria, as bases que compõem uma leitura eficaz. Como nos mostra Eliane Yunes (1995), metade da população brasileira não gosta de ler, a outra metade não lê porque não sabe. Isso é grave no sentido de que sem a leitura correta, a sociedade como um todo, não evolui. Vemos, portanto, que as graves falhas, no que deveria ser uma leitura bem sedimentada por parte de universitários, aspirantes ao magistério, refletirão em sala de aula, com os alunos, novos leitores.

Analisando o segundo questionário, referente à canção "Formato Mínimo" (2003), observamos que na pergunta 1, quando os entrevistados responderam que ele estava procurando alguém inteligente, notamos que existe uma leitura de mundo equivocada em atribuir inteligência a alguém que usa óculos. Essa interpretação buscou mais recursos externos do que os recursos presentes no próprio texto. As respostas da pergunta 2 e 3, apesar de estarem próximas às expectativas, mostra a inabilidade dos alunos em elaborar respostas persuasivas ao questionador.

O resultado obtido na interpretação do texto em relação à pergunta 4 mostra a dificuldade dos entrevistados de retomar elementos linguísticos presentes no decorrer do texto. Pois sempre o autor faz referência a

“Ele” e “Ela”, atribuindo-lhes as situações ou acontecimentos. Os alunos não observaram que quando o compositor diz “fugiu dali”, ainda está se referindo a ela. Assim, erroneamente interpretando que quem foi embora foi ele e não ela. Na pergunta 5, com exceção de dois entrevistados, que se aproximaram da expectativa, o restante usou elementos isolados do texto como as palavras “medo” e “solidão” para responderem suas perguntas. E finalmente, a pergunta 5, excepcionalmente teve a resposta alcançada de forma eficaz, coerente com o perfil os entrevistados, mas ainda com a sensação de ausência de interesse em fundamentar suas respostas.

5. Conclusão

Pode-se considerar que pelas letras de música, em sua grande maioria, serem apenas cantadas melodicamente, elas não recebam a devida atenção ao seu conteúdo escrito, suas intenções subentendidas ficam em segundo plano numa avaliação não tão profunda. Os entrevistados tiveram acesso ao texto da canção por escrito e tempo para a análise; ainda assim o resultado da interpretação se mostrou aquém do esperado para o público em questão.

Diferentemente de outros períodos, como por exemplo, no Governo Militar do Brasil (1964-1984), onde as letras de música precisavam passar pelo crivo da censura, levando alguns compositores a usar como recursos os implícitos e subentendidos para ludibriar a avaliação dos militares, os compositores mais recentes, usam por vezes, os mesmos recursos, agora como proposta de estilo. Apesar de serem universitários, nota-se o pouco reconhecimento desses recursos por parte dos entrevistados. Pois se esperava um desempenho mais apurado em vez de deficiências nas leituras. Pois se supõe que universitários, principalmente os do curso de letras, tenham contato com leituras que requerem mais atenção e interpretação, por estarem em meio acadêmico. Teresa Colomer (2002) observa que leitores que não possuem um conhecimento aprofundado sobre as mediações culturais do mundo e da leitura, não conseguem construir um discurso sobre a obra lida.

Assim pôde-se perceber pelas respostas dos entrevistados que existe uma rachadura na capacidade de interpretação de textos, quando se trata de gêneros mais exigentes ou dotados de recursos que fogem à normalidade dos intérpretes menos acostumados a uma leitura feita por um modo analítico. Conclui-se que a leitura e a interpretação vêm sendo tra-

balhadas de forma mecânica e pouco ligadas á realidade da leitura e da escrita. Vivemos um momento de frequente exposição à leitura, com muitos livros e textos em diversos canais, porém a técnica para decifrar a leitura está ficando de lado, principalmente nas universidades, que deveria ser o lugar onde pretensos professores aperfeiçoassem sua habilidade de leitura e interpretação de textos. Como nos mostra por fim Eliane Yunes (1995):

A relação entre ler e prazer tem sido, nos últimos anos, valorizada, depois de décadas em que se falou em criar o hábito da leitura, como se bastasse automatizar um gesto e executá-lo sem maior atenção, como quem, dirigindo um carro, aperta pedais e passa marchas. (YUNES, 1995, p. 1)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUARQUE, Chico. *O meu guri*. Álbum: Almanaque. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/66513/> Acesso em: 08 de junho de 2017, 20:31h.

COLOMER, Teresa. *La formación del lector literário*. Barcelona: FGSR, 1998.

_____. *A formação do leitor literário*. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2002.

FRANÇA, José Marcos de. Os implícitos no ensino da leitura: pressupostos e subentendidos. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, Itabaiana, ano VII, vol.16, p. 61-75, jul-dez de 2012.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

ROSA, Samuel. *Formato mínimo*. Álbum: Cosmotron. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/skank/70853/> Acesso em: 08-06-2017.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Manual do candidato para o concurso de admissão à carreira de diplomata – português*. São Paulo: Ática, 2001.

YUNES, Eliane. Pelo avesso: a leitura e o leitor. *Letras*, Curitiba: UFPR, n. 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura_e_leitorYUNES.pdf.

INFÂNCIA E LITERATURA: TECENDO MEMÓRIAS

Marluce Moraes dos Santos (UNIGRANRIO)

marlucemsantos@hotmail.com

Vera Lucia Teixeira Kauss (UNIGRANRIO)

verakauss@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tratará do tema memorialístico voltado à infância nas narrativas literárias. Nos textos memorialísticos, o autor rememora episódios de seu tempo de criança, revê lugares do seu passado, reencontra pessoas e ressignifica sentimentos e situações vividas em seus primeiros anos de vida. Destaca-se o livro *O Menino e Seu Amigo*, no qual Ziraldo, poeticamente, narra experiências vividas na infância com seu avô e registra a sua reflexão sobre o passado que se faz num diálogo com o presente. A narrativa literária, pela via do texto memorialístico, permite que uma infinidade de vozes que existem dentro do leitor desperte a sua própria memória e dê asas à sua imaginação. Ao encontrar-se com a obra, o ato de ler promove o diálogo entre o lido e o vivido, permitindo que o leitor pense em seu passado e reflita o seu presente.

Palavras-chave: Texto memorialístico. Infância. Literatura. Ziraldo. Leitor.

1- A narrativa memorialística e a infância

A escolha da infância como ponto central da narrativa memorialística é alvo de muitos escritores e aponta a importância dessa fase na sua formação.

[...] a infância é um momento fundador, sendo esses primeiros anos os responsáveis por lapidar, formar o homem e, segundo escritores e estudiosos, esse momento germinal é fonte de matéria para a produção ficcional de diversos autores. Muitos que se tem debruçado sobre a relação estabelecida entre a produção literária e a infância de um escritor evidenciam essa ligação entre o passado (infância) e o presente (produção ficcional). (LATINO & ROCHA, 2009, p. 1076)

Ao decidir contar suas experiências de criança, o escritor revive momentos significativos do seu passado, o que lhe dá a possibilidade de refletir sobre eles. Ao rememorar episódios que deles fizera parte, sejam pessoais, familiares ou sociais, o escritor constrói suas narrativas das situações vividas pela criança de ontem no adulto de hoje.

Sabe-se que a memória é atributo pessoal e a rememoração varia no ato de narrativa segundo as questões do momento. Também se sabe que a memória é fluida, diversificada e que se altera de acordo com a força ou a timidez diante do que está sendo narrado. (MEIHY, 2015)

A memória grava, exclui, relembra, portanto, não guardamos tudo, visto que a memória é sempre seletiva. Sendo assim, o escritor adulto registra o que o escritor criança reteve na memória e, quando surgem as lacunas, está livre para completá-las com aquilo que não aconteceu, mas que poderia ter acontecido (aristotelicamente falando).

Para a literatura é de se esperar lances emocionantes, surpresas e até apo-teoses. Na literatura não há lapsos ou vazios. A literatura tem horror ao nada e à falta de conexão. [...] A literatura completa os espaços mais livremente, com personagens e fatos que poderiam ter existido. (MEIHY, 1992, p. 62-63)

Segundo Aristóteles (2000, p. 200), “a epopeia, a tragédia, assim como a poesia são, em geral, imitações”. O filósofo, então, propõe dois campos: o do que realmente aconteceu e, nesse caso, a história é realmente *mimesis*, representação das ações humanas e um segundo campo: o do mundo das possibilidades, ou seja, da arte. Ao tratar da poesia, trabalha com o possível, com aquilo que poderia ter acontecido. (ARISTÓTELES, 2000; BOSI, 1993)

O texto literário memorialístico percorre os fatos e as fantasias, caminha pelo real e pela imaginação, podendo se apresentar em verso ou prosa, constrói a narrativa do escritor tanto pela capacidade de rememorar o passado quanto de acrescentar elementos fantasiosos ao que se lembra. Sobre esse assunto, o crítico literário Antonio Candido comenta que alguns livros, qualificados de autobiografias poéticas e ficcionais, por utilizar recursos característicos da ficção e da poesia, parecem produto da imaginação, ainda quando não acrescentem elementos imaginários à realidade.

[...] apesar das diferenças, eles têm um substrato comum, que permite lê-los reversivelmente como recordação ou como invenção, como documento da memória ou como obra criativa, numa espécie de dupla leitura, ou leitura “de dupla entrada”, cuja força, todavia, provém de ser ela simultânea, não alternativa. (CANDIDO, 1989, p. 54)

2- Infância e memória em Ziraldo

No livro “*O Menino e o Seu Amigo*”, Ziraldo retorna ao seu passado e narra a lembrança das experiências vividas pelo autor com seu avô.

Os avós aparecem em muitas narrativas memorialísticas, quase sempre como as pessoas que estabelecem vínculos afetivos marcantes na infância, aquelas que também se configuram formadores do caráter do

escritor-adulto. Deve ser porque são grandes memorialistas e ficcionistas também. Eles sabem bem que a existência humana é temporária, frágil e incompleta, sendo assim, aproveitam para proporcionar experiências de vida a seus netos, que serão como fios tecidos em suas memórias.

Nesse texto memorialístico, Ziraldo recria poeticamente para o leitor paisagens, pessoas e detalhes dos momentos vividos com seu avô.

Andando
pelos caminhos
– desce morro,
beira rio –
e sem dizerem
palavra
o menino e seu amigo,
sem palavra se entendiam.
Ele falava tão pouco
aquele
homem comprido
de grandes
bigodes brancos...
Às vezes
contava casos
com silêncios
bem mais longos
do que a história
que contava
como se entre as frases
houvesse o pote
de mel
que adoça a memória.

Ao narrar em 3ª pessoa essas vivências, o autor tece considerações acerca das percepções do menino Ziraldo, colocando a criança à distância, como se fosse outro. O narrador-adulto, em momento algum, vocaliza a criança, ele reconstrói o menino e o avô de suas memórias de infância, agora como personagens da história.

O menino também
não perguntava por que
no finzim da madrugada
antes de vir o dia
aquele homem calado
tocava de leve seu ombro
e dizia: “Acorda, rapaz,
vem ver o dia nascer”.
Lá iam eles: a dupla
como se fossem iguais.
E era assim que o menino

ao seu lado se sentia
pois a única diferença
para ele, percebida,
é que o sol, que nascia,
chegava primeiro aos olhos
do homem, postos lá em cima.
“Sobe aqui nos meus ombros,
para o sol chegar primeiro
pra você do que para mim.”
E o menino se esqueceu
– de lembrar-se até queria –
de perguntar para o homem
por que ele, de presente,
lhe dava o sol, todo o dia.

No entanto, no final do texto, ao se revelar ser aquele menino da narração, apresenta-se também como aquele que é avô no presente. Nessa escrita memorialística, dois tempos aparecem: o tempo da narrativa e o tempo do narrado. O poeta reconstrói as experiências familiares de sua infância e as relaciona com o momento presente que vive.

Chegou a hora, meninos!
Chegou a hora, meninas,
de contar para vocês
que quem lhes conta
esta história
é o menino da história.
Agora
esse menino cresceu
e tanto tempo passou
que o menino, também,
virou avô.
E aqui está ele
caminhando na calçada
da praia de areia branca
da cidade muito grande
que estava além dos seus sonhos.

À sua frente caminha
a neta
– também, como ele, chegada
primeiro, ao mundo dos netos
– indo a caminho do mar.

Ziraldo, ao concluir sua narrativa poética, registra a sua reflexão sobre o passado que se faz num diálogo com o presente. Só agora, no momento da escrita memorialística, percebe o grande amor que seu avô sentia por ele.

Lá vai a neta faceira,
com seu balde, seu sorvete,
seu maiô de duas peças,
seu poder de decisão,
como ele ia para o rio
com uma vara de pescar
seu saquinho de minhocas
suas broas no embornal,
sua plena confiança.

E o novo avô dessa história
ouve o renascer dos passos
do menino que ele foi.
E, num gesto repetido,
pousa sua mão – capacete –
sobre a cabecinha quente
da menina, exposta ao sol.
E, olhando para a neta,
que vai enfrentando as ondas
do mar aberto à sua frente,
ele faz a descoberta
do que descoberto estava:
“Deus do Céu!
Como o meu avô me amava!”

3- O texto memorialístico e o leitor

Os textos literários memorialísticos são narrados buscando expressar os sentimentos de alegria, paixão, tristeza, frustração, surpresa e desapontamento, que marcaram o autor no episódio vivido.

O leitor, por sua vez, não é uma página em branco em que se imprime o texto. Ao encontrar-se com a obra, traz junto de si suas experiências de vida, suas memórias, suas expectativas, sua leitura de mundo.

As narrativas memorialísticas levam o leitor a retornar à sua infância, à casa onde morou, às lembranças de seus pais e de seus avós, às recordações dos amores proibidos que viveu ou gostaria de ter vivido, às situações embaraçosas que passou e que, hoje, são motivos de riso. Por certo, durante a leitura, uma infinidade de vozes que existem dentro de si despertará a sua própria memória, “um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”. (NORA, 1993, p. 17 *apud* GONÇALVES; OLIVEIRA & MEIRY, 2016, p. 197)

Apesar de haver uma leitura do autor e outra do leitor, o diálogo entre eles não termina nunca. Ele vai se completando, se ampliando, se

refazendo a cada nova leitura, então, nas palavras do escritor, o leitor faz nascer seu próprio texto.

Ao conferir sentido ao texto, é importante ressaltar que não existe um único jeito de ler e de entender a obra, pois seria o mesmo que considerar que só há uma forma de olhar para o mundo e de viver nele, no entanto, toda obra é singular na atribuição de sentido que o leitor lhe dá. Obra e leitor vão se completando, de maneira única e particular, à medida que aquele que lê se apropria do texto e nele realiza intervenções.

O texto, portanto, não é obra acabada, à medida que vai sendo lido, vai sendo completado pelas intervenções do leitor, no entanto, enquanto é completado, age no leitor a fim de alterá-lo. É na intersubjetividade que os homens são constituídos.

Nesse pensar, Michèle Petit declara:

De um modo mais abrangente, mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas. Nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser. (PETIT, 2009, p. 37)

O texto literário é praticamente inesgotável, mesmo os menores podem suscitar amplas reflexões e entendimentos totalmente imprevisíveis. Nesse sentido, Luiz Antônio Marcuschi (2003) declara que a leitura é um processo inferencial que não produz compreensões definitivas e acrescenta:

Os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão, de modo que o sentido não reside no texto. Assim, embora o texto permaneça como o ponto de partida para a sua compreensão, ele se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor. (MARCUSCHI, 2003, p. 96).

4- Considerações finais

A infância é repleta de momentos lúdicos, de imagens marcantes e alegres, mas também de situações embaraçosas, de momentos constrangedores, que lembrados, depois de anos, tornam-se motivo de riso. Talvez devesse inspirar compreensão e piedade em vez de humor, mas quem não se lembra de um “pequeno ridículo” pelo qual passou? Tais recordações estão presentes na memória de quem as viveu.

Somos capazes de lembrar detalhes de uma situação, de um objeto, de uma pessoa, dependendo da significância que lhes damos. A lembrança de momentos vividos com os avós, como o texto “O menino e seu amigo” de Ziraldo, costuma ser tema bem presente nas narrativas memorialísticas de infância.

A leitura, em especial de textos literários memorialísticos, instiga as memórias do leitor, dá asas à imaginação, permite recordar e, ao mesmo tempo, sonhar com novas possibilidades, leva o sujeito a pensar em seu passado e refletir o seu presente, enfim, o ato de ler promove o diálogo entre o leitor e a obra, entre o lido e o vivido, capacitando o indivíduo a compreender-se mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Difusão Europeia, 2000.

BOSI, Alfredo. Lógica das diferenças e políticas das semelhanças da literatura que parece história ou antropologia, e vice-versa. In: CHIAPPINI, Ligia; AGUIAR, Flávio Wolf de. (Org.). *Literatura e História na América Latina*: Seminário Internacional, 9 a 13 de setembro de 1991. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

GONÇALVES, Carla; OLIVEIRA, Joaquim; MEIHY, José. Heróis e/ou vilões olímpicos: duas faces da mesma moeda. In: RUBIO, Katia. (Org.). *Narrativas biográficas*: da busca à construção de um método. São Paulo: Laços, 2016.

LAITANO, Paloma Esteves; ROCHA, Noelci Fagundes da. *As pequenas memórias na ficção de José Saramago*: a recordação da infância como matéria literária. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/ivmostra/iv_mostra_pdf/letras/72189-paloma_esteves_laitano.pdf. Acesso em: 08-06-2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Prostituição à brasileira: cinco histórias*. São Paulo: Contexto, 2015. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?isbn=857244906X>>. Acesso em: 08-06-2017.

_____. História não é literatura. *Revista de la APEESP*, São Paulo, n. 4, p. 49-73, jul/dez. 1992.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad.: Celine Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, Ziraldo Alves. *O menino e seu amigo*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

LER É RETIRAR AS MÁSCARAS DOS TEXTOS

Ivana Quintão de Andrade (UFF)

ivanaquintao@id.uff.br

RESUMO

Falar sobre leitura na escola significa tratar de um assunto que pode ser desenvolvido sob diferentes olhares. E, como sabemos, o olhar que lançamos sobre as coisas acaba definindo nossa relação com elas. Assim, dependendo do significado que se atribua à tarefa de ensinar a ler na escola, é exatamente essa noção que guiará o trabalho pedagógico do professor. Nesse sentido, nossa proposta de ensino de leitura será feita à luz da teoria da enunciação de Émile Benveniste, no que ela tange à categoria de pessoa. Procuraremos analisar os efeitos de objetividade e subjetividade gerados pelas escolhas linguísticas do enunciador. Nossa hipótese é: se é possível encontrar marcas de subjetividade num texto considerado objetivo, também deve ser possível encontrar marcas de objetividade num texto considerado subjetivo. Pretendemos, assim, oferecer aos professores de português mais uma possibilidade de ensino de leitura, e aos alunos, a oportunidade de perceber que, muitas vezes, as palavras e as frases presentes nos textos podem, ao invés de revelar, esconder alguns efeitos que só poderão ser identificados se se extrapolar o enunciado e se fizer uma imersão na enunciação.

Palavras-chave: Leitura escolar. Enunciado. Enunciação. Máscaras dos textos.

1. Introdução

Formar alunos competentes em leitura tem sido uma das maiores preocupações da escola. No entanto, o que vemos são alunos pouco interessados nessa tarefa escolar. Talvez uma das causas desse desinteresse e, consequentemente, dos resultados insatisfatórios em compreensão e interpretação de textos, esteja no fato de que, muitas vezes, o ensino se limita a fazer o aluno decodificar os sentidos mais rasos do texto, aqueles facilmente encontrados na superfície textual e que são “pescados” através de perguntas do tipo “quem”, “onde”, “quando”.

Com o tempo, o aluno acaba concluindo que ler na escola é reproduzir um sentido protocolar exigido pela escola – o qual é cobrado para efeito de nota de desempenho em leitura.

Como, então, ajudar o aluno a reconstruir a visão que ele tem da leitura na escola, de modo que ele se reconheça como um sujeito ativo do ato de ler? Para responder a essa pergunta, fomos buscar, na categoria de pessoa da teoria da enunciação, de Émile Benveniste, outras possibilida-

des de ensino de leitura que ajudem o aluno a se tornar o leitor crítico e motivado que a escola tanto deseja.

A fim de situarmos essa teoria na trama que envolve os estudos linguísticos, faremos uma breve incursão no curso de uma história que contempla, por um lado, a língua que se explica por si mesma; por outro, a língua como enunciação.

2. Da linguística do enunciado para a linguística da enunciação

Enquanto campo do conhecimento, a palavra “linguística” é bem antiga, pois desde que o homem começa a refletir sobre a sua língua, já é possível falar em conhecimento sobre a linguagem. Mas enquanto disciplina, que vê a língua como uma entidade autônoma, de dependências internas (HJELMSLEV, 1971), é relativamente nova, pois data do século XX.

Foi a partir de Ferdinand de Saussure – e do advento do estruturalismo e suas várias formas –, que a língua passou a ser estudada como um sistema formado por dicotomias como as de língua e fala; sincronia e diacronia; significante e significado e sintagma e paradigma. Esses pares dicotômicos revelaram que o signo linguístico se relaciona e se opõe a outros signos dentro do próprio sistema.

Mais tarde, Noam Chomsky elaborou sua Gramática Gerativa, segundo a qual um número finito de regras é capaz de gerar um número infinito de sequências linguísticas.

Foi assim que, tomando a língua como materialidade primeva para suas pesquisas, Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky acabaram fazendo, cada um a seu modo, um reducionismo do seu objeto de estudo. O primeiro acolheu a língua e descartou a fala; o segundo acolheu a competência e descartou o desempenho.

No entanto, com os ventos da abordagem sociocultural começando a soprar, as ocorrências linguísticas passaram a ser analisadas no seu contexto de uso; portanto, na sua relação com sua exterioridade.

Surgiram, então, disciplinas como a da teoria da enunciação, a sociolinguística, a etnolinguística, a pragmática e a análise de discurso – as quais estão atravessadas pelo caráter interdisciplinar de que fala Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 77), pois cada uma é, ao final, o resultado da conjugação de diferentes olhares para o mesmo objeto: a língua.

Um desses olhares é o de Émile Benveniste. É com base em sua teoria da enunciação, mais especificamente, na sua categoria de pessoa, da qual falaremos a seguir, que iremos propor algumas atividades de leitura escolar que evidenciem o seguinte: a) a língua (o enunciado), quando articulada, produz sentidos que nem sempre estão na superfície do texto; b) esses sentidos são produzidos pelas escolhas feitas pelo enunciadador do texto.

Assim, a partir de uma possível análise enunciativa da materialidade encontrada na superfície textual, iremos verificar de que modo os pressupostos benvenistianos podem ser aplicados no ensino de leitura.

3. Uma breve apresentação da categoria de pessoa na teoria da enunciação de Benveniste

Ao anunciar que é preciso ver a língua a serviço do homem que a utiliza, Émile Benveniste (1991, p. 84) redefine o sujeito da gramática tradicional, tratando-o como o locutor que se apropria da língua. Com isso, ele acaba favorecendo os estudos que procuram analisar como o homem marca sua subjetividade ao usar a língua. Para ele, uma dessas marcas está ancorada no uso da categoria de pessoa.

Ele explica que os pronomes pessoais - eu, tu, ele, nós, vós, eles -, engessados em classes gramaticais, precisavam ser redefinidos. Para ele, na instância da enunciação, só se podem considerar duas pessoas que participam do ato de comunicação: a) *Eu*, pessoa subjetiva que fala, interior ao enunciado; b) *Tu*, pessoa não subjetiva com quem se fala. Sob essa perspectiva, *Ele* é a não pessoa, já que se combina com a referência objetiva, ou seja, se refere a tudo o que pode ser assunto do *Eu* e do *Tu*. se configura no assunto do *Eu/Tu* (BENVENISTE (1989:287).

Ao separar o *Eu/Tu* (as pessoas por excelência) do *Ele* (a não pessoa), Émile Benveniste acabou trazendo para sua teoria as noções de subjetividade (identidade) e objetividade (referencialidade).

Essas noções abriram novos horizontes para os estudos de linguagem. Um desses horizontes pode ser encontrado em nossa proposta de ensino de leitura. Ela pretende levar os alunos a perceber que as intenções do enunciadador podem ser reveladas pela análise da forma como ele se enuncia no texto.

É nesse ponto que acreditamos na contribuição da categoria de pessoa da teoria benvenistiana, pois ela poderá nos ajudar a levar o aluno a compreender que: a) a linguagem, em si, não é objetiva nem subjetiva; b) os efeitos provocados pelas pessoas, combinados com as escolhas lexicais feitas por quem escreve, podem revelar aspectos da entrelinha textual capazes de ajudar o leitor a se despir de uma espécie de “capa de ingenuidade” – que ele, muitas vezes, veste quando lê.

4. Os efeitos de objetividade e os efeitos de subjetividade

Textos objetivos sempre foram tidos como textos escritos para informar, isto é, para dizer o que as coisas são. Neles, o enunciador procura articular as palavras de forma que qualquer traço de sua subjetividade fique submerso, enquanto apenas a informação, que se pretende pura e transparente, fique na superfície do texto. São, portanto, textos que transportam dados considerados impermeabilizados contra os traços subjetivos do enunciador.

No entanto, sabemos que a neutralidade é um mito. O texto dito *objetivo* é escrito por um enunciador que, apesar de consciente e capaz de desfazer-se de sua identidade, vai deixando cair, no espaço do texto, os vestígios de sua subjetividade. Por isso, os temas objetivos estariam presentes em verbetes de dicionários, manuais, editoriais de jornal, entre outros.

Já os textos considerados “subjetivos” sempre foram tidos como aqueles que expressam a visão pessoal do autor a respeito de algum assunto. Assim, algumas de suas estratégias de escrita são marcadas pela presença de sinais exclamativos, de reticências; de figuras de linguagem, etc. – embora o uso da 1ª pessoa seja considerado a marca mais evidente da subjetividade. Por isso, os temas subjetivos estariam presentes em letras de música, poemas, crônicas, contos, entre outros.

As atividades de leitura que iremos propor serão formuladas com base na seguinte tese que elaboramos durante nossos estudos acerca da categoria de pessoa benvenistiana: “se é possível encontrar marcas de subjetividade num texto considerado objetivo, também deve ser possível encontrar marcas de objetividade num texto subjetivo”.

Aí está o desafio de nossa proposta de leitura na escola: ensinar nossos alunos que não há textos totalmente objetivos nem totalmente subjetivos; o que há são efeitos de objetividade e subjetividade construí-

dos pelo jogo de palavras e construções sintáticas os quais, na enunciação, se configurariam em máscaras do dizer.

5. *Verbetes e depoimento: nossos corpora*

O texto objetivo, no qual será estudado o efeito de objetividade, pertence ao gênero *verbetes de enciclopédias*. Por terem caráter referencial, são textos escritos para explicar um conceito segundo padrões descritivos sistemáticos e, por isso, valorizam a linguagem em 3ª. pessoa.

Dentre os verbetes enciclopédicos, elegemos os verbetes digitais, mais especificamente, os da Wikipédia, uma enciclopédia *online*. Afinal, ele é de acesso fácil e rápido, tanto para alunos quanto para professores - basta que se tenha um computador ou um dispositivo móvel conectado à internet.

O texto subjetivo, no qual será estudado o efeito de subjetividade, pertence ao gênero *depoimentos pessoais*. Por terem caráter marcadamente confessional, são textos escritos para relatar fatos reais vividos pelo seu autor e, por isso, valorizam a linguagem em 1ª. pessoa¹⁰¹.

Como nossa pretensão é de aplicabilidade da teoria de Émile Benveniste no ensino de leitura, neste artigo já elaboraremos nossa proposta prática na forma como será apresentada aos alunos, por ocasião de sua aplicação efetiva: a busca do desvendamento dos efeitos de objetividade e de subjetividade construídos pelas escolhas linguísticas do enunciador – quando então será possível observar as representações do EU.

Optamos por um assunto que, por ser tópico recorrente na vida do cidadão brasileiro, tem sido tema presente nas aulas de leitura em todo o país: violência.

Assim, para observar a objetividade e retirar a máscara da subjetividade, iremos trabalhar o verbete “violência”, da Wikipédia, abaixo transcrito. Para observar a subjetividade, e retirar a máscara da objetividade, trabalharemos com um texto que retrata uma das formas de violência mais praticadas no cotidiano escolar: o *bullying*.

¹⁰¹ A seleção do depoimento também foi feita na internet, pelo Google, via busca temática. Tivemos essa preocupação porque julgamos ser revelador trabalhar com o mesmo tema para ilustrar dois efeitos - de objetividade e subjetividade - que, para nós, são muito mais uma questão de ponto de vista do que de constituição da linguagem.

6. Trabalhando o efeito de objetividade

Leia o seguinte trecho do verbete “violência”¹⁰² e responda às questões¹⁰³:

Violência

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Violência é um comportamento que causa intencionalmente dano ou intimidação moral a outra pessoa ou ser vivo. Tal comportamento pode invadir a autonomia, integridade física ou psicológica e até mesmo avida de outro. É o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado. O termo deriva do latim *violencia* (que por sua vez deriva de *vis*, força, vigor), aplicação de força, vigor, contra qualquer coisa.

Assim, a violência diferencia-se de *força*, palavra que costuma estar próxima na língua e pensamento cotidiano. Enquanto que força designa, em sua acepção filosófica, a energia ou “firmeza” de algo, a violência caracteriza-se pela ação corrupta, impaciente e baseada na ira, que nãoconvence ou busca convencer o outro, simplesmente o agride.

Existe violência explícita quando há ruptura de normas ou moral sociais estabelecidas a esse respeito: não é um conceito absoluto, variando entre sociedades. Por exemplo, rituais de iniciação podem ser encarados como violentos pela sociedade ocidental, mas não pelas sociedades que o praticam.

1. O verbete que você leu foi escrito em 1ª. ou em 3ª. pessoa?

Resposta esperada: 3ª. pessoa

2. O texto tem um tom:

() explicativo-definitório () reflexivo-crítico

Resposta esperada: *explicativo-definitório*

3. Como você classificaria esse verbete: objetivo ou subjetivo?

Resposta esperada: *objetivo*

4. No 1º. Parágrafo, a palavra “comportamento” foi mencionada três vezes. Essa repetição insistente revela que:

() para o autor do verbete, violência pressupõe reflexão.

¹⁰² Disponível em: <https://pt.Wikipédia.org/wiki/Viol%C3%Aancia>, acessado em 17/07/2015.

¹⁰³ Neste questionário, usaremos a palavra *autor* no lugar de *enunciador*, pois a palavra *autor* é familiar para os alunos. Mas o que queremos mostrar é que, por mais isento que o texto pretenda ser, uma leitura atenta do texto revelará o posicionamento de quem escreve sobre “violência”.

() para o autor do verbete, violência pressupõe ação.

Resposta esperada: *para o autor do verbete, violência pressupõe ação.*

5. Leia a 1ª. frase do texto. Analise a palavra “intencionalmente”. O que ela revela, do ponto de vista do autor do texto, em relação a quem pratica a violência: uma visão positiva ou negativa?

Resposta esperada: *uma visão negativa.*

6. Ainda sobre a palavra “intencionalmente”: Ela revela que, para o autor do verbete, o ato violento é fruto de um propósito ou de um acaso?

Resposta esperada: *fruto de um propósito*

7. Analise a palavra “dano”. Ela tem sentido objetivo, positivo ou negativo?

Resposta esperada: *sentido negativo*

8. Analise a expressão “intimidação moral”. Ela tem conotação objetiva, positiva ou negativa?

Resposta esperada: *conotação negativa*

9. Leia a 2ª. frase do texto. O autor está expressando uma certeza ou uma possibilidade quando usa a locução “pode invadir”?

Resposta esperada: *uma possibilidade*

10. “Invadir”, que é o verbo principal dessa locução, tem conotação positiva ou negativa?

Resposta esperada: *conotação negativa*

11. Ainda na 2ª. frase, o autor estabeleceu uma gradação de ideias ascendente (clímax) ou descendente (anticlímax) no seguinte trecho: “invadir a autonomia, integridade física ou psicológica e até mesmo a vida de outro”?

Resposta esperada: *gradação ascendente (clímax).*

12. Analise a expressão “até mesmo”. Ela revela que, para o autor do verbete, qual das seguintes ações seria o clímax de um ato violento contra uma pessoa: ferir seu corpo, causar-lhe danos psicológicos ou matá-la?

Resposta esperada: *matá-la*

13. Leia esta outra definição de violência: “É o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado”. Quem julga esse grau de necessidade?

Resposta esperada: *o autor do verbete, a vítima da violência ou até mesmo uma possível testemunha.*

14. O autor vai buscar, na origem latina da palavra “violência”, a seguinte definição do termo: “aplicação de força, vigor, contra qualquer coisa”. Que palavra, dentro dessa definição, revela o aspecto negativo da violência?

Resposta esperada: *a palavra “contra”.*

15. No 2º. parágrafo, o autor opõe “violência” à “força”. Segundo essa oposição, qual dessas palavras tem conotação negativa?

Resposta esperada: *a palavra “violência”.*

16. Ainda no 2º. parágrafo, o autor denuncia que a ira é a fonte que alimenta a: () violência () força

Resposta esperada: *violência*

17. A palavra “ira” tem conotação positiva ou negativa?

Resposta esperada: *negativa*

18. O que esse fato reflete na visão que o autor tem sobre o assunto?

() que a violência é um comportamento positivo

() que a violência é um comportamento negativo

Resposta esperada: *que a violência é um comportamento negativo*

19. De acordo com o verbete da Wikipédia, quem pratica a violência é uma pessoa boa ou má?

Resposta esperada: *má*

20. Pelo o que você fez até aqui, a definição de “violência” do verbete é objetiva, neutra e impessoal, ou o seu autor expressa a visão negativa que ele tem do conceito?

Resposta esperada: *o autor expressa a visão negativa que ele tem do conceito.*

6.1. Leitura crítica do verbete

Vimos que a imagem que se tem do texto objetivo é a de que ele é neutro, impessoal, racional, como se o autor não interferisse no que ele diz. Essa também é a imagem que se construiu para os verbetes enciclopédicos – impressos ou digitais.

No entanto, se levarmos os alunos a analisarem a escolha dos substantivos, adjetivos, formas verbais, conjunções, e preposições, dentre outros procedimentos orquestrados pelo enunciador de um verbete, eles provavelmente entenderão que esses recursos linguísticos se vinculam, de alguma maneira, à visão que o autor tem do termo que ele está definindo.

No caso do verbete “violência”, da Wikipédia, foi possível constatar que as estruturas linguísticas estão comprometidas com uma certa visão de violência, e é nessa visão que o enunciador expressa a sua subjetividade.

Vejamos, então, como se comportou o enunciador do verbete lido.

Logo no 1º. parágrafo, o enunciador procura definir a palavra “violência” pela repetição insistente da palavra “comportamento”, uma repetição que, no plano discursivo, funcionaria como a ressonância do sentido predominantemente accional que o enunciador quis atribuir à violência.

Essa relação entre violência e comportamento, diga-se de passagem, está afetada pelo ponto de vista do enunciador, que usa o advérbio “intencionalmente” para registrar sua posição de que o ato violento é fruto de uma vontade, não de um acaso.

Usando ainda os recursos linguísticos de que dispõe, o enunciador dá continuidade ao seu trabalho de definição do termo “violência” quando decide fazê-lo não mais pela ressonância discursiva acima mencionada, mas pela instalação de substantivos, como “dano”, “intimidação” (moral), “ira”, “ruptura” – todos de conotação negativa.

Aliás, os verbos que têm carga semântica compatível com o sentido negativo que o enunciador tenta construir para a palavra “violência” são: “invadir” e “agredir”. Além disso, esses verbos estão no tempo presente do modo indicativo, o que nos possibilita inferir que o conceito negativo que o enunciador confere à palavra *violência* está atualizado com o conceito negativo que a sociedade – à qual o enunciador pertence – tem

dessa palavra. Aí está outro possível jogo de constituição desfavorável do sentido de *violência*.

No 2º. parágrafo, é importante destacar com os alunos, a forma como o enunciador, ao diferenciar *violência* de *força*, vincula a esta, substantivos de campo semântico positivo, como “*energia*” e “*firmeza*”; mas para se referir à primeira, ele prefere expressões adjetivas, como “(ação) “*corrupta*”, “*impaciente*” e “*baseada na ira*” – ira que, para o enunciador, é a fonte que alimenta a violência.

Ainda procurando definir o verbete *violência*, o enunciador elabora um período composto no qual ele, mais uma vez, deixa transparecer o sentido negativo que essa palavra tem para ele: “*que não convence ou busca convencer o outro, simplesmente o agride*”. Aqui, ao invés de usar uma conjunção adversativa – *mas, no entanto, contudo etc.* –, ele prefere usar o advérbio “*simplesmente*” com essa função conectiva. Desse modo, percebe-se a presença de um enunciador indignado com a atitude violenta de alguém que, ao invés de convencer o outro de forma pacífica, prefere agredi-lo.

Essa indignação já havia sido materializada no enunciado quando, ao definir a palavra “*violência*”, logo no primeiro período do verbete, o enunciador usa a locução “*até mesmo*” para sinalizar a consequência última e fatal de uma sucessão de ações violentas, isto é, a morte de alguém: “*pode invadir a autonomia, integridade física ou psicológica e até mesmo a vida de outro*”.

No 3º parágrafo é importante mencionar que, ao afirmar que “*existe violência explícita quando há rupturas de normas ou moral sociais*”, o enunciador possibilita a inserção ideativa de uma violência implícita. Da mesma forma que, ao dizer que (a violência) “*não é um conceito absoluto, variando entre sociedades*”, ele insere a ideia de que a violência é um conceito relativo. Esse procedimento permitiu ao enunciador do verbete dizer uma coisa e trazer à existência uma outra coisa, mesmo sem ela ter sido dita. De acordo com Maurício da Silva (2010, p. 101), sacar isso no ato de ler é dar um passo em direção ao desvendamento de uma das funções mais intrigantes da linguagem: a função de ocultar.

Assim, é possível constatar que o verbete “*violência*” é um texto feito para explicar-definir um termo; foi escrito na 3ª. pessoa; tem linguagem denotativa; e, portanto, pode ser aparentemente classificado como “*texto objetivo*”.

No entanto, apesar dessas marcas linguísticas, seu enunciador não consegue apagar-se completamente do interior do texto quando: a) repete, de forma insistente, dentro do mesmo parágrafo, a palavra “comportamento”, fazendo-a ressoar por todo o texto; b) usa o advérbio “intencionalmente” para caracterizar o ato violento; c) escolhe palavras e construções de sentido negativo para se referir à violência; d) expande o papel das construções adjetivas, que não apenas qualificam o termo *violência*, mas ajudam a potencializar o seu sentido negativo; e) usa verbos no tempo presente para sinalizar que o conceito de violência corresponde ao que nossa sociedade tem do termo, assim como formas verbais modalizadas, como “pode invadir” (deixando escapar que não tem certeza acerca das consequências da violência) e “podem ser” (indicando que ele não garante que os rituais sejam considerados violentos pela sociedade ocidental); f) prefere opor *violência* à *força*, usando, para esta, palavras de teor positivo; g) tira a palavra “simplesmente” de sua função adverbial e a projeta no enunciado como conjunção coordenativa adversativa; h) reinveste na sua visão negativa de violência, vinculando-a, por meio da expressão “até mesmo”, àquilo que, para ele, é a pior consequência de uma atitude violenta: a morte; j) opta pelo apagamento linguístico das expressões “violência implícita” e “conceito relativo”, embora elas consigam emergir no momento da produção dos sentidos.

Assim, a leitura dessa camada mais submersa do texto nos permite ver que o enunciador, embora tenha procurado apagar as marcas da sua enunciação no enunciado, ele acabou deixando as pistas de sua presença, ou seja, sua posição ideológica em relação ao conceito que ele tem de violência.

Desta maneira, é possível afirmar que o verbete “Violência”, da Wikipédia, foi construído de modo a mostrar, logo na sua superfície textual, sua capa de objetividade, própria de verbetes enciclopédicos. Afinal, o que se vê é o que está à mostra: sua máscara de objetividade.

No entanto, se retirarmos a máscara da objetividade, mergulharemos na enunciação, e veremos o que está submerso, isto é, a subjetividade da voz ideológica que considera a violência um conceito de teor negativo.

7. *Trabalhando o efeito de subjetividade*

Leia o depoimento abaixo e responda às questões:

Fui alvo de uma montagem¹⁰⁴

Quando mudei de cidade e entrei em uma escola nova, um menino começou a me zoar todo o dia. Ele inventava apelidos para mim e me xingava. O pior é que os outros colegas não faziam nada! O extremo foi uma montagem que ele fez com uma foto minha, na última semana de aula. Eu nunca tive esse menino em nenhuma rede social, mas de algum jeito, ele achou o meu Orkut, copiou minha foto e colocou um nariz de palhaço e um chifre. Depois, levou para a escola e ficou mostrando. Todo mundo riu de mim! Aguentei até o fim da aula para não ser ainda mais zoada, mas, quando cheguei em casa, chorei e contei tudo para os meus pais. Faltei o resto da semana e depois mudei de cidade de novo. Nunca mais quero voltar aquela cidade. (M.S. 14 anos)

1. Quem é o autor do depoimento?

Resposta esperada: *M.S., 14 anos.*

2. Qual é a temática principal do depoimento lido?

Resposta esperada: *O bullying sofrido por M.S.*

3. O depoimento foi escrito em 1ª. pessoa ou em 3ª. pessoa?

Resposta esperada: *1ª. pessoa*

4. Essa estratégia do autor faz o depoimento ser considerado um texto objetivo ou subjetivo?

Resposta esperada: *Subjetivo*

5. Qual é o tempo verbal predominante no depoimento:

() presente () passado

Resposta esperada: *Passado*

6. Nesse tipo de texto, que se tornou público na internet, é compreensível que seus autores evitem revelar sua identidade. Transcreva o trecho em que aparece uma palavra que desvende o sexo do autor. Em seguida, sublinhe essa palavra.

Resposta esperada: *“Aguentei até o fim da aula para não ser ainda mais zoada”.*

7. O bullying é um problema só do indivíduo que assinou o depoimento, ou pode ser sofrido por qualquer pessoa?

¹⁰⁴CAFÉ NO BULLYING. Apresenta depoimentos de quem sofreu um tipo de violência chamado “bullying”. Disponível em: <http://cafe-no-bullying.blogspot.com.br/p/depoimentos-de-pessoas-que-sofreram.html>, acessado em: 22-07-2015. Mantivemos a escrita original.

Resposta esperada: *Pode ser sofrido por qualquer pessoa*

8. Leia o que diz o dicionário do Aurélio sobre o conceito de objetivo: “Filos. Diz-se do que é válido para todos, e não apenas para um indivíduo”. Levando em consideração o sentido filosófico de “objetivo”, e o fato de M.S., 14 anos, ter publicado o seu problema pessoal, você poderia dizer que o texto é objetivo?

Resposta esperada: *Sim.*

9. M.S., 14 anos, colocou seu depoimento na internet. Você acha que ela queria apenas desabafar ou ela quis falar de algo que pode ser válido para qualquer pessoa?

Resposta esperada: *Ela queria falar de algo que pode ser válido para qualquer pessoa.*

10. Por quê?

Resposta esperada: *Porque ele trata de um problema que é válido para um grande número de pessoas, e não apenas para um indivíduo só.*

11. Dá para acreditar no depoimento de M.S.? Por quê?

Resposta esperada: *Sim. Porque ele é composto de elementos que pertencem à realidade de M.S., mas que poderiam pertencer à realidade de qualquer um. Além disso, ela constrói o texto de acordo com uma sequência lógica de início, meio e fim.*

12. Qual o efeito que a sequência lógica deu ao texto:

() o efeito da verossimilhança (efeito de verdade)

() efeito de inverossimilhança (efeito de mentira)

Resposta esperada: *O efeito da verossimilhança (efeito de verdade)*

13. Na sua opinião: o que faz com que a narrativa se torne verossímil: os fatos objetivos ou os fatos subjetivos?

Resposta esperada: *Os fatos objetivos*

7.1. Leitura crítica do depoimento

Vimos que a imagem que se tem do texto subjetivo é aquela em que o enunciador está visível no texto, através, principalmente, das mar-

cas linguísticas da 1ª. pessoa. Portanto, textos como o que acabamos de ler são considerados subjetivos.

No entanto, se queremos ensinar nossos alunos a lançar um olhar crítico sobre o texto que eles leem, é importante mostrar-lhes que a subjetividade, embora bastante aparente, não é total. Isso porque: a) o enunciador ancora sua subjetividade em fatos objetivos, pois são eles que dão verossimilhança ao seu texto; b) essa verossimilhança é necessária para que os fatos narrados consigam atingir os “tus” que vivem situações semelhantes às que o autor viveu.

Mas, antes de iniciarmos a análise, é preciso sinalizar que o conceito de “objetivo” que guiou nosso trabalho de desvendamento do efeito de subjetividade é o definido pela filosofia – definição encontrada no dicionário da língua portuguesa do Aurélio: “*Filos. Diz-se do que é válido para todos, e não apenas para um indivíduo*”.

Ao elaborarmos o estudo dirigido sobre o depoimento – um texto considerado *subjetivo* -, sob a perspectiva filosófica do conceito de *objetivo*, foi possível estabelecer a seguinte relação com a categoria de pessoa da teoria da enunciação de Émile Benveniste: a) a não pessoa (Ele) é o dado objetivo sobre o qual o enunciador fala com o enunciatário; b) portanto, a não pessoa é exterior ao sujeito que se inscreve no texto; c) para que esse dado chegue até o enunciatário e promova sua adesão, é preciso que esse dado seja comum tanto ao Eu quanto ao Tu; d) do contrário, esse dado corre o risco de ser considerado inverossímil e acabar sendo rejeitado pelo enunciatário.

Aí está o caráter enunciativo da não pessoa da teoria benvenistiana: ele ancora, na exterioridade dos fatos comuns às pessoas da enunciação, a possibilidade de reversibilidade e, portanto, de comunicação.

Desse modo, é possível levar os alunos a inferirem que divulgar o tipo de *bullying* do qual o próprio enunciador foi vítima é tentar fazer com que ele, através do seu texto, entre em contato com outras pessoas que passaram ou estejam passando por problemas semelhantes e, assim, se compatibilizem com ele. Esse contato só é possível devido ao fio lógico presente na narrativa, o qual se constitui pelo conjunto de elementos, tais como: presença de personagens, senso de localização espacial e temporal, e ações que vão movimentando o enredo. Assim, para que o leitor interprete mensagens subjetivas, é preciso que ele acesse seu conhecimento do mundo objetivo, real.

Portanto, podemos afirmar que, no depoimento de M.S., há um fio lógico formado por elementos objetivos possíveis: personagens possíveis, lugares possíveis, tempos possíveis – eu-aqui-agora possíveis –, organizados dentro de um enredo possível.

É importante salientar que esse fio lógico não foi suficiente para o enunciador. Se o fosse, M.S. poderia ter feito um diário. No entanto, ela preferiu publicar seu depoimento na internet. Isso nos permite concluir que o enunciador precisou levar sua experiência até o Tu que, por sua vez, ao se identificar com os fatos vividos pelo Eu, divide com este toda a angústia vivida.

Nesse ponto, o conteúdo genérico – formado pelos fatos narrados por M.S. – são substituídos pelo conteúdo específico de cada leitor que viveu ou vive experiência semelhante. Assim, a narrativa de M.S. diz, por exemplo, que ela mudou de cidade e foi estudar em uma nova escola. Outra possível narrativa seria a de um leitor, morador da cidade X, que se mudou para a cidade Y e foi estudar na escola Z. Isso significa que os dados da realidade do enunciador podem ser atualizados pelos dados da realidade do enunciatário.

Ao nosso ver, essa compatibilização só é possível porque o enunciador, apesar de mergulhado no terreno movediço das emoções -próprio dos textos subjetivos –, precisa ancorar a subjetividade na objetividade dos fatos. Do contrário, o enunciador provavelmente não conseguiria a adesão dos enunciatários que também passam ou passaram pelo mesmo problema.

Assim, apesar de o depoimento lido ser um texto feito para registrar experiências vividas pelo seu autor; de ter sido escrito em 1ª pessoa; ter um tom confessional; ter sido construído com sinais exclamativos e linguagem emotiva; de preferir sintagmas adjetivos superlativos (o pior, o extremo); de usar abundantemente verbos que reforçam a prática de *bullying* sofrida pelo enunciador (zoar, inventar, xingar, rir, chorar, por exemplo); de insistir em sintagmas adverbiais que delimitam a experiência pessoal no tempo e no espaço, e que também ajudam a expressar o grau de tolerância do enunciador a certas situações (“quando”, “na última semana de aulas”, “até o fim da aula”, “nunca”, “nunca mais”), e, portanto, ser classificado como “texto subjetivo”, seu enunciador se reveste seus enunciados de objetividade quando estrutura seu relato dentro de uma sequência lógica de dados válidos e, além disso, publica seu depoimento na tentativa de conseguir a adesão de muitos enunciatários.

Desta maneira, o depoimento de M.S. foi construído de modo a mostrar, logo na superfície textual, sua capa de subjetividade, própria de depoimentos pessoais. Afinal, o que se vê é o que está à mostra: sua máscara de subjetividade.

No entanto, se retirarmos a máscara da subjetividade, mergulharemos na enunciação, e veremos que o que está submerso, e sustenta o texto subjetivo, é justamente sua camada objetiva – aquela que permite o processo de reversibilidade do enunciador com o enunciatário.

8. Conclusão

Neste artigo, respaldados pela noção de pessoa em Émile Benveniste, partimos da análise do enunciado para chegarmos aos efeitos de sentido produzidos na enunciação.

Émile Benveniste percebeu que poderia interpretar o “estar no mundo” dos sujeitos falantes quando eles colocavam a língua em funcionamento. E nós percebemos que poderíamos usar esse postulado para ampliar o leque de possibilidades de ensino dessa importante área das aulas de língua portuguesa.

Essa aproximação foi feita através da elaboração de dois estudos dirigidos: um para ensinar a ler o texto-verbete, aqui exemplificado pelo texto sobre “Violência”, da Wikipédia; e outro para o texto-depoimento publicado na internet.

Assim, foi na elaboração das questões que pudemos constatar que a linguagem, em si, não é objetiva nem subjetiva. Tanto a objetividade quanto a subjetividade são efeitos de sentido. Portanto, não basta o texto estar recheado de 1ª. ou 3ª. pessoa; é preciso saber identificar os graus de objetividade e subjetividade ali presentes.

Assim, ao retirarmos a máscara de objetividade do texto-verbete, descobrimos que ele é formado por uma camada externa, aquela que nossos olhos podem ver: a camada objetiva. É sobre ela que a linguagem foi orquestrada pelo enunciador de forma a conferir ao texto um tom neutro, impessoal, racional. No entanto, como vimos insistindo numa leitura das entrelinhas, que exige olhar os sentidos através das palavras, decidimos mergulhar no texto. Foi, então, que constatamos existir ali uma camada interna, submersa à superfície textual: a camada subjetiva. Nela, foi pos-

sível identificar o posicionamento ideológico do enunciador a respeito, por exemplo, da “violência”.

Por outro lado, ao retirarmos a máscara de subjetividade do texto-depoimento, descobrimos que ele é formado por uma camada externa, aquela que nossos olhos podem ver: a camada subjetiva. É sobre ela que a linguagem foi orquestrada pelo enunciador de forma a conferir ao texto um tom pessoal, com visão emotiva e impressionista da realidade. No entanto, ao mergulharmos no texto, constatamos existir ali uma camada interna, submersa à superfície textual: a camada objetiva. Nela, foi possível identificar o fio lógico que sustentou a narrativa da estudante M.S., 14 anos, vítima de *bullying*.

Esperamos que as atividades aqui propostas ajudem a formar alunos que, ao lerem um texto na escola, retirem a capa de ingenuidade que os impede de perceber alguns dos movimentos sinuosos e invisíveis que o constitui; e passem a ver a leitura não mais como uma exigência protocolar, mas como uma prática que deve ser inserida, também, na sua vida fora da escola.

Esperamos que, com essas atividades, o aluno passe a questionar a aparente neutralidade dos textos, entendendo que há sempre um sujeito comprometido com algum ponto de vista.

Esperamos, também, que eles percebam que relatos supostamente subjetivos, na verdade, estão em busca da adesão que poderá fazer com que o problema aparentemente individual assuma a sua instância coletiva.

Esperamos, enfim, que eles entendam que ler, dentre outras coisas, é retirar as máscaras dos textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. *Problemas de linguística geral II*. Trad.: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo. 2010.

HJELMSLEV, Louis. *Essais linguistiques*. Paris: Minuit, 1971.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA. Maurício da. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. 4. ed. Niterói: Eduff, 2010.

LÍNGUAS EM CONTATO: SOBRE O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO

Onilma Freire dos Santos (IFMT)
onilma.santos@srs.ifmt.edu.br

RESUMO

Para o entendimento das diversas gramáticas de línguas naturais, prevê-se na gramática universal a existência de princípios e parâmetros linguísticos: princípios, iguais para todos os indivíduos, sendo rígidos para todas as línguas; Parâmetros, fixados pelo falante no processo de aquisição linguística enquanto criança que possuem dois valores de marcação (+ ou -). Após fixado o valor positivo ou negativo do parâmetro, adquire-se a gramática nuclear, que se distinguirá de outras gramáticas. Ao longo dos anos, diversas investigações têm centrado a atenção no chamado parâmetro do sujeito nulo. Acerca do Português brasileiro, estudos realizados sob o ponto de vista sincrônico e diacrônico apontam para um preenchimento cada vez maior da posição sujeito por sujeitos plenos, ao contrário do que ocorre nas línguas que usam sujeitos nulos (nomeadamente *pro*) por serem línguas que fixam positivamente o valor do parâmetro (línguas *pro-drop*) (DUARTE, 1993, 1995, 2003; ROBERTS, 1993; KATO, 2000, KATO & DUARTE, 2003). Neste trabalho, discutiremos brevemente a sintaxe comparativa sob a perspectiva da teoria dos princípios e parâmetros de Noam Chomsky, a fim de identificar possíveis interferências de línguas em contato (português/espanhol) na fala de nativos residentes no Brasil há, pelo menos, dez anos. A metodologia utilizada é oriunda da sociolinguística, a partir da coleta de dados. Tomando por base o *corpus* da pesquisa, constituído por 1508 sentenças declarativas finitas, analisamos as propriedades do parâmetro do sujeito nulo, partindo da distinção entre línguas *pro-drop* e línguas não *pro-drop*. A partir da análise das seguintes variáveis: posição do sujeito; tipo de oração; duplicação de sujeito; morfologia de flexão verbal, em contextos frásicos.

Palavras-chave: Sujeito nulo. Princípios. Parâmetros. Gramática.

1. Introdução

Com o advento da nova sintaxe comparativa e sob o viés da teoria gerativa, estudos comparativos entre línguas românicas, por exemplo, vêm ocupando espaço significativo no âmbito das investigações linguísticas desde a década de 80, no século XX (RIZZI, 1989). Mary Aizawa Kato e Jânia Ramos (1999, p. 105-146) fizeram um apanhado dos estudos desenvolvidos no âmbito da sintaxe gerativa desde a década de 60, quando o gerativismo dava ainda seus primeiros passos no Brasil, tomando por base os artigos de Miriam Lemle (1967) e Joaquim Matoso Câmara Jr. (1967).

Estudiosos como Eunice Pontes (1969-1973), Leila Barbara (1971-1975) e Mary Aizawa Kato (1972-1974) produziram as primeiras dissertações e as primeiras teses na linha da sintaxe gerativa no país. Entre os temas abordados, destacam-se: a) o léxico e a sintaxe, centrando a atenção na decomposição léxico-semântica dos verbos, a fim de correlacionar o papel semântico dos argumentos ao tipo de complementação: acusativas e inacusativas (MIRANDA, 1975; LOBATO, 1978; BERTHIER, 1974; AZEVEDO, 1977; FÁVERO, 1974/1982); b) as estruturas sintáticas do português (ALMEIDA, 1977; MARTINS, 1976; IKEDA, 1977; MAIA, 1975; PERINI, 1977); c) as estruturas simples (CUNHA, 1978; ARRUDA, 1978; BRANCO, 1979) e d) as estruturas oracionais complexas (RODRIGUES, 1975; CARDOSO, 1976; ROMUALDO, 1975; MORAIS, 1971) entre outros. Concernente aos estudos comparativos entre línguas, dá-se destaque ao trabalho de Senday (1975) que compara o português e o espanhol no que se refere aos clíticos. Todos esses trabalhos foram de extrema importância para o avanço dos estudos linguísticos que se desenvolveram à luz da teoria gerativista.

Alguns anos depois, tomou fôlego no Brasil a abordagem do modelo de princípios e parâmetros, após a publicação das teses de Milton do Nascimento (1984) e Moreira da Silva (1983) na França. Charlotte Galves também figura como uma das pioneiras dos estudos nesse modelo com trabalhos acerca do objeto nulo referencial (1984), das particularidades das construções com o pronome *SE* (1986) e do enfraquecimento da concordância no português brasileiro (PB) (1993).

A partir do acima exposto, é fundamental entendermos, em linhas gerais, em que consiste a teoria gerativa desenvolvida por Noam Chomsky (1981, 1986) para a compreensão da nossa proposta de reflexão, tomando por base sua concepção de língua. Para o gerativismo, a mente é organizada em faculdades e cada uma delas apresenta princípios próprios, entre elas, a faculdade da linguagem, que diferencia o homem dos animais.

Nessa perspectiva, a língua é “um conjunto (finito ou infinito) de frases, cada uma finita no seu tamanho e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (CHOMSKY, 2002, p. 13), vale esclarecer que é a recursividade que faz com que se produzam frases infinitamente. Alguns conceitos que emergem da teoria gerativa são importantes para a reflexão aqui proposta, como os conceitos de competência, desempenho e gramática universal. Foi partindo dos conceitos aqui apresentados que desenvolvemos nossa pesquisa e nossa reflexão acerca da influência/in-

terferência que o português brasileiro (PB) exerce sobre o espanhol europeu (EE), no que concerne ao parâmetro do sujeito nulo. Para tanto, entrevistamos falantes de língua espanhola, nativos da Europa e que residem no Brasil há mais de 10 anos, a fim de identificar tais interferências.

2. *Fundamentação teórica*

A história do comparativismo nos estudos linguísticos data de muitas décadas. A linguística comparativa constituiu-se no século XIX a partir dos trabalhos de Franz Bopp (1816; 1833 – 1852). A princípio, o objetivo das comparações era relacionar línguas para estabelecer o grau de parentesco existente entre elas. Nesse mesmo contexto, surgiram outros nomes de pesquisadores que se debruçavam sobre a língua sob a perspectiva comparativista. Entre eles, podemos citar Max Muller, com estudos comparativos (*Lições Sobre a Ciência da Linguagem*, 1816), Ernst Curtius (*Princípios de Etimologia Grega*, 1879) que conciliou a gramática com a filologia clássica, e August Schleider (*Breviário de Gramática Comparada das Línguas Indo-germânicas*, 1816).

Todos esses estudos, contudo, apesar de terem métodos, chegarem a objetivos preestabelecidos cientificamente, não instituíram a linguística como ciência da linguagem, fato que só ocorreu a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, período em que a linguística, sob influência do positivismo, torna-se uma ciência autônoma, independente de outros estudos (literários, filosóficos, lógicos, históricos). É com Ferdinand de Saussure, portanto, que a linguística passa a ganhar seu *status* como ciência da linguagem:

De modo geral, desde a fase gramatical iniciada pelos gregos, passando pela filológica, pela gramática comparada e pela neogramática, os estudos tinham um caráter histórico das línguas e não conseguiam delimitar um objeto de estudo. Somente no início do séc. XX, a partir da publicação, em 1916, do *Curso de Linguística Geral* (CLG) organizado pelos alunos Bally e Sechehaye e baseado nas ideias expostas nas aulas de Ferdinand de Saussure, que a Linguística passou a ser considerada ciência. (SOARES SALGADO, 2009, p. 93).

Com o passar dos tempos, os objetivos dos estudos comparativistas foram expandindo seus horizontes, modificando-se, a fim de responder às demandas que surgiam. Desse modo, comparar apenas para identificar parentescos linguísticos não era suficiente para dar conta dos questionamentos que emergiam juntamente com as demandas dos diferentes contextos históricos e sociais. Foram, assim, estabelecidos os alicerces da

gramática comparada, que não tardaria a adquirir caráter científico, graças ao trabalho de Rasmus Rask (1814), na Dinamarca, e Jacob Grimm (1819), na Alemanha.

Com a expansão do método comparativista, novos olhares foram lançados sobre o objeto de estudo da linguística, de modo que a descrição histórica não era mais o objetivo principal das reflexões, abrindo espaço para o estudo da linguagem em si e seu caráter social. Surgem novas escolas linguísticas, como o estruturalismo europeu, representado por Ferdinand Saussure, e o estruturalismo americano, representado por Leonard Bloomfield.

Até esse momento, o contexto linguístico frásico e as estruturas sintáticas não eram exploradas a partir de uma visão inatista de língua, o que só aconteceu mais à frente com a publicação de *Syntactic Structures* (*Estruturas Sintáticas* (1957), de Noam Chomsky, dando surgimento a uma nova perspectiva teórica: o gerativismo. Apesar das inúmeras críticas, a teoria chomskyana tem oferecido diversas contribuições para a Linguística enquanto ciência e, além disso, tem reformulado seus modelos teóricos com o passar dos anos. É em 1981 que Noam Chomsky propõe o modelo de princípios e parâmetros, quando os estudos da sintaxe comparativa tomam fôlego:

Uma linha de investigação bastante profícua nos últimos anos tem sido a da sintaxe comparativa, especialmente para análises que têm correlacionado fenômenos de variação linguística à linguística formal, e a gramática gerativa chomskyana tem fornecido o suporte teórico indispensável para as análises empreendidas (MOURA, 2005, p. 49).

Com base nessa sintaxe comparativa, oriunda das reformulações estabelecidas por Noam Chomsky, e na teoria do modelo de princípios e parâmetros, que estabelecemos comparação entre a língua portuguesa e a Espanhola, mais especificamente, o português brasileiro e o espanhol peninsular, falado por nativos residentes no Brasil, tomando por base a interferência daquela nesta, em relação ao parâmetro do sujeito nulo (parâmetro do sujeito nulo). Para o entendimento da variação sob a perspectiva de análise aqui adotada, é imprescindível assumirmos a existência da gramática universal composta por princípios (propriedades invariantes das línguas) e por parâmetros, responsáveis pelas variações entre as línguas, cujo valor positivo ou negativo será fixado pela criança em processo de aquisição.

Todas as línguas naturais têm a posição de sujeito projetada, garantindo assim a existência na gramática universal do princípio de proje-

ção estendida (*Extended Projection Principle* - EPP). O que as difere é, portanto, o modo como essa posição é preenchida: se por um sujeito pleno, se por um sujeito nulo (CHOMSKY, 1981; RIZZI, 1989, 1997). Jean-Yves Pollock (1998) afirma que o objetivo dos estudos no âmbito da sintaxe comparativa é correlacionar as variações sintáticas evidenciadas entre diferentes línguas ou entre diferentes estágios de uma mesma língua.

A sintaxe comparativa diferencia-se, por exemplo, da perspectiva comparativa dos neogramáticos que comparavam a língua a fim de buscar sua familiaridade a partir de um viés histórico. O objeto de estudo deixa de ser, primordialmente, histórico, abrindo espaço para investigações psicológicas (cognitivas) e interagindo, assim, com outras áreas de estudo, como a psicolinguística e a própria psicologia. Acerca dessa diferenciação, Maria Denilda Moura e Jair Farias (2005, p. 53) corrobora que:

[a] nova sintaxe comparativa difere da tradição comparativa clássica no que se refere ao seu objetivo fundamental que não é histórico, mas psicológico: o objetivo fundamental do programa não dá conta do desenvolvimento das línguas, (mesmo que existam consequências significativas para a Linguística Histórica), mas dá conta do objeto cognitivo, o conhecimento da língua que os falantes partilham e a aquisição desse conhecimento.

Refletindo acerca de aspectos concernentes à linha da sintaxe comparativa, Luigi Rizzi (1989) afirma que a questão da aquisição e do inatismo, perspectiva segundo a qual existe um eixo biológico comum a todos no estágio inicial da aquisição de línguas, é um dos problemas empíricos fundamentais do programa, bem como a necessidade de se reconhecer o papel da experiência e das propriedades intrínsecas no processo linguístico. Maria Denilda Moura e Jair Farias (2005) afirmam ainda que, para podermos identificar o que diferencia e o que aproxima as diferentes línguas, no que concerne à sintaxe, é necessário um estudo comparativo que possibilite aos pesquisadores reconhecer o papel das experiências e das propriedades intrínsecas no desenvolvimento do saber linguístico do falante adulto. É exatamente nessa perspectiva que se enquadra nossa pesquisa, pois não desconsideramos o histórico social do falante adulto.

Ainda sobre a sintaxe comparativa, Richard S. Kayne (1996-2000) a considera como uma nova faceta da teoria sintática por ser de grande importância para uma melhor compreensão da fixação de parâmetros em línguas e dialetos estudados sob esta perspectiva. O autor advoga que o viés comparativista colabora para a compreensão das propriedades da língua que não são universais e que tal investigação deve ocorrer junto

ao estudo de suas propriedades universais, tendo em vista que as propriedades universais (princípios) interagem com as não universais (os parâmetros). Sobre os estudos paramétricos, Mary Aizawa Kato (2002 *apud* MOURA & FARIAS, 2005, p. 54) afirma:

Na linguística gerativa a preocupação com a diversidade sintática só é manifestada explicitamente no modelo de princípios e parâmetros a partir da década de oitenta (CHOMSKY, 1981, 1982, 1986). Até então, a preocupação primordial era determinar os princípios invariantes que governam as línguas e não o que permitia sua diversidade. Com a introdução da noção de parâmetros, há uma explosão de trabalhos empíricos em linguística comparativa, histórica e psicolinguística.

Tomando como exemplo as línguas românicas, podemos afirmar que todas apresentam princípios e parâmetros. Como exemplo de princípio, podemos citar o fato de que todas projetam a posição de sujeito. Esse princípio, na gramática gerativa, denomina-se princípio de projeção estendida. Como parâmetro a esse princípio, tem-se o fato de as línguas preencherem ou não a posição do sujeito por pronomes realizados foneticamente (plenos). Desse modo, os princípios aproximam as línguas, ao passo que os parâmetros podem diferenciá-las.

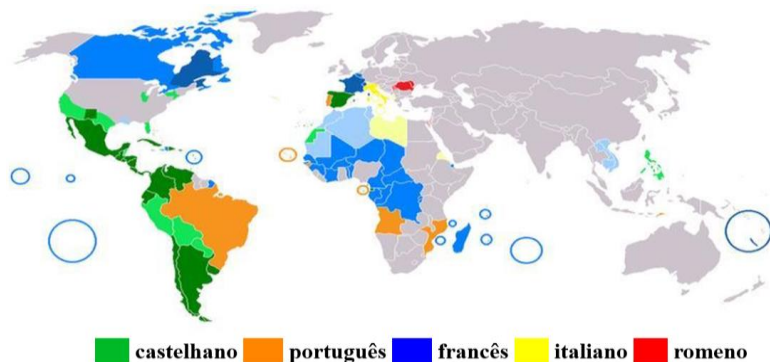


Imagem 1: Mapa das línguas românicas

Chamamos línguas românicas todas as línguas oriundas do latim, mais especificamente, do latim vulgar. Trata-se da união entre a língua latina e as línguas trazidas pelos chamados “invasores bárbaros” no século IV. Entre o latim e as chamadas línguas românicas, ou neolatinas, surgiram várias línguas chamadas romances. São exemplos de línguas românicas o castelhano (ou espanhol), o português, o francês, o italiano e o romeno (observe o mapa abaixo). Interessa-nos nesta pesquisa, especificamente, o espanhol e o português falado no Brasil, embora dados em

outras línguas possam ser apresentados para facilitar a compreensão da reflexão aqui proposta.

A posição obrigatória de sujeito é, portanto, sob a perspectiva da gramática gerativa, um princípio linguístico presente em todas as línguas. Ao contrário do que é enunciado nas gramáticas normativas de que há oração sem sujeito, quando construída por verbos meteorológicos e impessoais.

A partir de um estudo comparativo entre línguas, observarmos a existência de sujeito nesses contextos. Por exemplo, em uma oração construída com o verbo “chover, verificamos que, na posição sujeito, há um sujeito sintático realizado foneticamente (ou seja, um expletivo pleno) em línguas como o inglês (1a) e o francês (1b), ou um nulo expletivo (*pro_{expt}*) em línguas como o espanhol (2a) e o português brasileiro (2b):

(1) a. It rained yesterday.	(2) a. ____ llovió ayer.
b. Il a plu hier	b. ____ choveu ontem

Acerca do sujeito e seu comportamento nas línguas românicas, podemos afirmar que, em relação ao parâmetro do sujeito nulo, as línguas românicas apresentam comportamentos diferenciados. À guisa de exemplo, o espanhol é considerado uma língua de sujeito nulo prototípica [+ *pro-drop*], enquanto o português brasileiro vem perdendo a marcação positiva, passando a ser considerada uma língua semi-*pro-drop*:

Chomsky (1981) e Rizzi (1988: 15) deixam claro que, nas línguas românicas de sujeito nulo, seu apagamento é uma obrigação, não uma opção. Segundo Duarte (1995: 29), “a *opção* parece ficar por conta do uso pronominal pleno quando a interpretação estiver comprometida”. É o que ocorre no espanhol e no italiano e, exceto pelas orações relativas, no português europeu. (SILVA, 2006, p. 21)

No português brasileiro, o sujeito nulo demanda obrigatoriedade em alguns contextos, como em contextos de orações encaixadas com sujeitos correferentes e em orações imperativas, por exemplo. Contudo, algumas mudanças vêm favorecendo o preenchimento da posição sujeito, afastando o português brasileiro do português europeu no que diz respeito ao parâmetro do sujeito nulo, principalmente pelo enfraquecimento da morfologia de flexão verbal “[n]o português brasileiro há uma frequência substancial do preenchimento da posição pré-verbal do sujeito com pronomes plenos, ao contrário do português europeu”. (SILVA, 2004, p. 288)

Contextos		PB		EE	
		SN	SP	SN	SP
Orações coordenadas	Sujeitos correferentes	x		x	
	Sujeitos não correferentes	x	x		x
Orações subordinadas completivas	Sujeitos correferentes	x	-	x	-
	Sujeitos não correferentes	x	x	x	-
Orações subordinadas adverbiais	Sujeitos correferentes	x	x	x	-
	Sujeitos não correferentes		x	x	-
Orações adverbiais gerundivas	Sujeitos correferentes	x	-	x	-
	Sujeitos não correferentes	-	-	-	-
Orações adverbiais Participiais	Sujeitos correferentes	x	-	x	-
	Sujeitos não correferentes	-	-	-	-
Orações adverbiais Finitas	Sujeitos correferentes	x	x	x	-
	Sujeitos não correferentes	x	x	x	x
Contextos de pergunta-resposta com focalização do sujeito		-	x	-	x
Orações imperativas		x	-	x	x
Respostas a interrogativas QU- que não incidem sobre o sujeito		x	x	x	-
Respostas a interrogativas totais		x	x	x	-
Interrogativas “tags”		x	x	x	-

**Resumo dos contextos de sujeitos nulos e plenos
na gramática adulta do português brasileiro e do espanhol europeu**

Vale referirmos que uma proposta de explicação para o preenchimento ou não da posição de sujeito nas línguas românicas advém das reflexões de Knut Tarald Taraldsen (1978) que afirma que as línguas que possuem flexão verbal rica apresentam sujeito nulo, ao contrário das línguas que apresentam flexão verbal pobre, cujos sujeitos precisam, obrigatoriamente, ser realizados foneticamente.

Se compararmos uma língua considerada de flexão verbal pobre como o inglês a línguas de flexão verbal rica como o espanhol e o português europeu, podemos observar que, nestas, as desinências verbais de flexão podem identificar e recuperar o sujeito nulo. Observemos, a se-

guir, a conjugação do verbo cantar em inglês (*to sing*), espanhol e em português europeu no presente do indicativo:

INGLÊS	ESPAÑHOL	PE
I sing	(yo) canto	(eu) canto
You sing	(tu) cantas	(tu) cantas
He sings	(el) canta	ele canta
We sing	(nosotros) cantamos	(nós) cantamos
You sing	(vosotros) cantáis	(vós) cantais
They sing	(ellos) cantan	(eles) cantam

Conjugação do verbo cantar em inglês, espanhol e português europeu

Não obstante, essa interface entre a morfologia e a sintaxe é refutada por alguns teóricos que utilizam como argumento línguas que não possuem um paradigma flexional rico e licenciam sujeitos nulos como é o caso do chinês (cf. HUANG, 1984; MODESTO, 2004). Segundo Humberto Soares da Silva (2006, p. 21):

A partir do trabalho de Cheng-Teh James Huang (1984), que encontrou sujeitos nulos em línguas como o chinês, que apresenta uma flexão pobre (o paradigma verbal nessa língua não possui marcas de modo, tempo, número e pessoa), novas hipóteses sobre o licenciamento do sujeito nulo tiveram que ser levantadas. De acordo com Jaeggli & Safir (1989), não é um paradigma rico ou forte o que licencia o apagamento do sujeito, mas um paradigma uniforme, constituído apenas de formas “derivadas” (com desinências) ou “não derivadas” (só com o radical). Um paradigma contendo, simultaneamente, formas derivadas e não derivadas, segundo os autores, não licencia o sujeito nulo.

A argumentação de Cheng-Teh James Huang defende, a partir de dados da língua chinesa, que a presença de argumentos nulos no chinês está diretamente atrelada a outro parâmetro, que diferencia línguas orientadas para a sentença e línguas orientadas para o discurso, argumento ponderado em princípio por Tsao (1977). Sobre o assunto, Cláudia Roberta Cláudia Roberta Tavares Silva (2004, p. 286), citando Cheng-Teh James Huang (1989, p. 187) observa, ao analisar uma frase como *Zhangsan shuo [e hen xihuam Lisi]*. (“Zhangsan disse que (ele) gostou de Lizi”), a autora verifica que

o sujeito nulo da oração subordinada representado por *e* pode referir-se ou ao sujeito da oração matriz *Zhangsan*, isto é, pode ser controlado por este último sujeito que está numa posição mais alta na estrutura frásica, ou pode referir-se a alguma outra pessoa cuja referência já é dada no domínio do discurso que seria correspondente a um tópico do discurso.

Acredita-se, portanto, que o chinês é uma língua orientada para o discurso. No concernente ao português brasileiro, muitos estudos têm de-

fendido a mesma visão no sentido de que é uma língua orientada para o tópico. (Cf. KATO & DUARTE, 2005; DUARTE, 1993; FIGUEIREDO SILVA, 1996; COSTA, 2011).

A observação de algumas destas diferenças *entre o PB e o PE* leva alguns autores a propor que o PB se tenha distanciado do PE por se ter tornado uma língua de proeminência de tópico, no sentido de Li e Thompson (1976), adquirindo um estatuto de língua orientada para o discurso. (FIGUEIREDO SILVA, 1996, *apud* DUARTE & KATO, 2008).

Como características de línguas orientadas para o discurso, podemos elencar, apoiados em João Costa (2011, p. 129), os seguintes aspectos retirados do mesmo autor:

1. Ocorrência irrestrita de sujeitos duplos
2. Sujeitos lexicais locativos e dêiticos (DUARTE, 2004)
3. Construções existenciais personalizadas com a inserção de pronomes
4. Hiperelevação do sujeito com “parecer” (FERREIRA, 2000 *et al*)
5. Ergatização de verbos transitivos
6. Elevação de genitivos em construções inacusativas

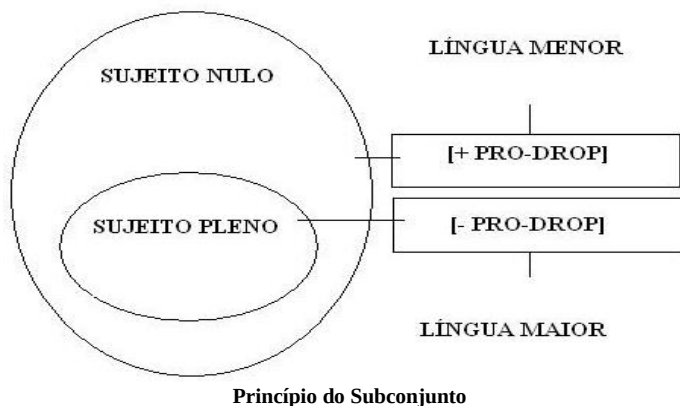
Vejamos agora a conjugação do verbo *chanter* (cantar) em francês no presente do indicativo, uma língua românica que, devido a mudanças históricas, não mais licencia sujeitos nulos¹⁰⁵, fixando, portanto, o valor negativo do parâmetro do sujeito nulo:

Je chante une chanson	*chante une chanson
Tu chantes une chanson	*chantes une chanson
Il chante une chanson	*chante une chanson
Nous chantons une chanson	*chantons une chanso
Vous chantez une chanson	*chantez une chanson
Ils chantent une chanson	*chantent une chanson

Conjugação do verbo *chanter* (cantar) em francês

¹⁰⁵ Todas as formas rizotônicas do francês, em que pesem as diferenças morfológicas são pronunciadas da mesma forma (*/chât/*), de modo que apenas as arrizotônicas *chantons* e *chantez* se distinguem claramente; daí a necessidade do uso dos pronomes pessoais na conjugação francesa, diferentemente das outras línguas (BASSETTO, 1999, p. 61-67)

Raposo (1992), citando os trabalhos de Berwick (1982) e Wexler e Manzini (1987), observa que o valor negativo de um parâmetro é um subconjunto do positivo, o que culmina na chamado Princípio do Subconjunto. Para clarificarmos essa ideia, veja-se a seguinte figura¹⁰⁶:



Se adotássemos a teoria do subconjunto, classificaríamos o português brasileiro como uma língua *[+pro-drop]* por licenciar, em algumas situações, sujeitos nulos. Essa perspectiva, contudo, é cada vez menos aceita, pois diversas pesquisas têm atestado que o português brasileiro vem apresentando proporções cada vez maiores de sujeitos plenos, como bem afirma Humberto Soares da Silva (2006, p. 29):

De acordo com a teoria do Subconjunto, o português seria considerado uma língua de sujeito nulo *[+ pro-drop]*, por admitir o apagamento, o que é compatível com o que as gramáticas tradicionais pregam. Porém, inúmeros trabalhos mostram que as taxas de preenchimento do sujeito no português brasileiro são cada vez maiores [...] Estamos, então, diante de uma provável mudança na marcação do parâmetro: quando (e se) todos os sujeitos forem preenchidos no PB (respeitadas as condições pragmaticamente marcadas), teremos uma língua *[- pro-drop]*, como o francês e o inglês.

Analizando o preenchimento da posição sujeito e sua relação com a morfologia de flexão verbal nas línguas românicas sob a perspectiva da gramática gerativa, cabe uma análise dessa temática a partir do viés da gramática normativa.

¹⁰⁶ Imagem retirada de Humberto Soares da Silva (2006, p. 29).

2.1. O preenchimento do sujeito no português brasileiro e no espanhol: sob o viés da gramática normativa

A concepção de sujeito na perspectiva da gramática normativa é bem diferenciada da visão da gramática gerativa. Vale, primeiramente, diferenciarmos a gramática normativa da gerativa. A gramática gerativa tem como objetivo não apenas descrever, mas explicar o conhecimento linguístico internalizado, opondo-se assim ao modelo distribucional e aos constituintes imediatos, ambos de caráter estruturalista por fazerem parte de uma linha teórica que busca compreender a criatividade do falante, sua capacidade de produzir e compreender sentenças inéditas. Enfim, a gramática gerativa está diretamente relacionada aos questionamentos chomskianos acerca da linguagem. (CHOMSKY, 1994, p. 23):

- O que constitui o conhecimento da língua?
- Como é adquirido o conhecimento da língua?
- Como é usado o conhecimento da língua?

As respostas a tais questionamentos estão na base das investigações gerativistas. Como consequência da primeira pergunta, temos um dos pilares de investigação da gramática gerativa; em resposta à segunda pergunta, entra-se no campo da aquisição da linguagem, nas especificidades da gramática universal e na sua maneira de interação com a experiência; já a terceira questão encontra base na teoria do desempenho linguístico. Segundo Celso Novaes (2006, p. 1)¹⁰⁷

A gramática gerativa preocupa-se prioritariamente com a caracterização dos estados mentais correspondentes ao conhecimento gramatical que um indivíduo normal tem de uma língua particular. (...). Tal caracterização deve, segundo Chomsky (1986), ser adequada tanto do ponto de vista descritivo quanto do ponto de vista explicativo. A adequação explicativa pressupõe que a descrição de uma gramática particular deva ser compatível com o modo como as crianças adquirem a linguagem.

Ao contrário da gramática gerativa, a gramática normativa, por sua vez, tem como ponto fulcral a prescrição, limitando e determinando as regras do “bem falar e escrever”. Seu objetivo é determinar a estrutura “ideal” que, devido ao seu caráter prescritivo, deve ser seguida como a única aceitável.

¹⁰⁷ Texto intitulado *Teorias da linguagem: a gramática Gerativa e as patologias da linguagem*, referente à palestra apresentada em 26/05/2006 no II Fórum de linguagem, no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De início, lancemos mão de uma discussão que há muito persiste quando pensamos o sujeito sob a ótica da gramática normativa: o sujeito é um termo essencial da oração. Ora, não estamos em desacordo com tal afirmação, pelo contrário, corroboramos que o sujeito, mesmo que não se realize foneticamente, sempre estará presente em todas as orações, conforme já enunciado na seção anterior.

A grande questão é que a gramática normativa, ao mesmo tempo em que afirma a essencialidade do sujeito para a oração, afirma também a existência de orações sem sujeito, em caso de orações construídas com verbos impessoais, por exemplo. Desse modo, para os adeptos da gramática normativa, “alguns verbos não possuem sujeito, constituindo, portanto, orações sem sujeito”. (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 129), configurando-se assim em uma incoerência: se o sujeito é essencial, como ele inexistente em alguns casos? Resolvendo a questão, assumimos, a partir do viés teórico da gramática gerativa, o princípio de projeção estendida já apresentado na seção anterior, que postula que toda oração possui uma posição de sujeito.

Recorrendo a diferentes gramáticas normativas da língua portuguesa, percebemos que em geral se confunde a noção de sujeito com a noção de tópico, atribuindo àquele uma noção discursiva e não sintática.

* Rocha Lima (2002, p. 234): “Sujeito é o ser de quem se diz algo”.

* Celso Pedro Luft (2002, p. 45): “Sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa, é o elemento com o qual concorda o verbo”.

* Celso Cunha e Lindley Cintra (2001, p. 122): “O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”.

* Ernani Terra (1996, p. 203):

Num enunciado completo, sempre nos é dada uma informação a respeito de alguém ou de alguma coisa. O elemento a respeito do qual se informa algo se denomina sujeito. A informação propriamente dita recebe o nome de predicado. (...) Em síntese, Sujeito é o elemento da oração sobre o qual se emite uma informação.

* Faraco e Moura (1994, p. 113): “Sujeito é o termo que denota o ser a respeito de quem ou de que se faz uma declaração”.

É fato que há casos em que o sujeito pode ser o tópico no caso de este ser não-marcado (Ex.: João comeu o bolo) e há casos em que o sujeito não é o tópico pelo fato de este ser marcado, por exemplo, na frase, o *bolo*, *João comeu*, em que o sintagma nominal “*bolo*” é o tópico-

marcado (cf. DUARTE, 2003). Sobre os estudos realizados, por exemplo, acerca do tópico-marcado, e Mônica Tavares Orsini e Mayara Nicolau de Paula (2011, p. 237) afirmam que:

[n]o que diz respeito ao Português Brasileiro (PB), alguns estudos já foram feitos sobre as construções de tópico marcado, expressão utilizada por Mateus (2003), tendo sido precursor o trabalho de Pontes (1987). É possível identificar no PB quatro estratégias distintas de construções de tópico marcado, a saber: anacoluto ou tópico pendente, topicalização, deslocamento à esquerda e tópico-sujeito. (Cf.: PONTES 1987 *apud* BERLINCK, DUARTE & OLIVEIRA, 2009)

No tópico marcado anacoluto, não há ligação sintática entre o tópico e o comentário (ou seja, o que se diz acerca do tópico), mas apenas relação semântica; na topicalização, o tópico apresenta relação sintática com uma categoria vazia (representada aqui pelo tracejado) do comentário; no tópico-sujeito, o tópico é reinterpretado como sujeito da sentença; no deslocamento à esquerda, há elementos externos à sentença que são retomados no interior do comentário por meio de um pronome equivalente ou outro elemento. Sobre os tipos de tópicos marcados e para uma melhor compreensão de sua natureza, vejamos exemplos retirados das mesmas autoras:

Anacoluto:

- (3) A seleção brasileira, quando começou a copa do mundo, um campeonato que é pra valer mesmo a coisa muda de figura. (fala popular).

Topicalização:

- (4) Banana frita _i de vez em quando a gente faz _i (fala culta).

Tópico-sujeito:

- (5) As casas antigas eram famílias grandes. (fala culta).

Deslocamento à esquerda:

- (6) Os vizinhos_i, qualquer coisa eles_i comunicam à gente. (fala popular). (ORSINI & PAULA, 2011, p. 240)

O tópico é, portanto, um termo que torna explícita a pessoa ou coisa acerca da qual tecemos um comentário que, embora ocorra com frequência, nem sempre é correlato ao sujeito sintático que pode ser argumental ou não, neste último caso, em se tratando dos expletivos.

Centrando agora nossa atenção na gramática normativa da língua espanhola, observamos que se conceitua sujeito da mesma maneira que a

gramática da língua portuguesa, apresentando os mesmos problemas conceituais. Sobre esses problemas, Carmen Lepre (2006)¹⁰⁸ afirma:

Es seguro que si preguntamos ¿Qué es el sujeto? obtendremos respuestas variadas y válidas todas, en tanto respondan a fundamentaciones que las sustenten. Ser "aquello de lo que se habla en la oración", o el sintagma que "concuere en número y persona con el verbo", o el "argumento externo" del verbo, no son más que distintos aspectos parciales de una misma y compleja realidad.

No que diz respeito à língua espanhola, recorreremos a diferentes gramáticas normativas e verificamos os seguintes conceitos de sujeito:

*Andrés Bello (2004, p. 61):

Tomemos una frase cualquiera sencilla, pero que haga sentido completo, verbigracia: el niño aprende, los árboles crecen. Podemos reconocer en cada una de estas dos frases, dos partes diversas: la primera significa una cosa o porción de cosas, el niño, los árboles; la segunda da a conocer lo que acerca de ella o ellas pensamos, aprende, crecen. Llámase la primera sujeto o supuesto, y la segunda atributo; denominaciones que se aplican igualmente a las palabras y a los conceptos que declaramos con ellas.

* Aguirre (2004, p. 108): “Sujeto: Es el elemento de la oración del cual se dice algo”

* Llorach (2000, p. 257):

el sujeto y el predicado, que se entienden tradicionalmente como “aquello de que se dice algo” el primero, y el se gundo “lo que se dice del sujeto” (...) el signo gramatical o morfológico del verbo funciona como el auténtico sujeto (esto es, la persona designada por la terminación verbal), y que debe llamarse sujeto gramatical o, si se prefiere, sujeto personal.

É importante pontuarmos que há uma ênfase dada às desinências número-pessoais que são capazes de recuperar os traços gramaticais do sujeito oculto (também denominado sujeito gramatical): “las terminaciones verbales señalan la persona que funciona como sujeto gramatical y no hace falta un sujeto explícito si la situación es inequívoca”. Emilio Alarcos Llorach, (2000, p. 199). Segundo o linguista espanhol Olga Fernández Soriano (1999, p. 1224):

El español permite omitir los pronombres de sujeto, esto es, junto a una oración como *Ella ha venido* existe la posibilidad de la paralela sin pronombre, *Ha venido* (...) Así, nuestra lengua difere de otras, como el inglés, que sólo permiten, con verbos conjugados, construcciones en que el sujeto aparece

¹⁰⁸ El sujeto en la *Gramática de la lengua española*, de Emilio Alarcos Llorach, por Carmen Lepre, disponível em: <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2006/septiembre/sujeto.html>

expresado (He saw her). Esta posibilidad, que se da también en italiano y en otras lenguas no emparentadas, se ha puesto en relación con la riqueza que presenta el paradigma verbal, es decir, con el hecho de que la desinencia flexiva del verbo permita, por sí sola, distinguir entre las distintas personas gramaticales.

No dicionário da Real Academia Espanhola, o sujeito é definido como uma função oracional, ou seja, um termo sintático:

Función oracional desempeñada por un sustantivo, un pronombre o un sintagma nominal en concordancia obligada de persona y de número con el verbo. Pueden desempeñarla también cualquier sintagma o proposición sustantivados, con concordancia verbal obligada de número en tercera persona¹⁰⁹.

Embora a definição de sujeito esteja em concordância nas gramáticas normativas das línguas portuguesa e espanhola, existem situações em que a gramática da língua espanhola exige que o sujeito seja realizado foneticamente na oração. Observemos alguns exemplos¹¹⁰ desse preenchimento:

- a) Em situações em que o sujeito é o foco oracional e recebe acento contrastivo – que não pode recair sobre um elemento sem conteúdo fonético (RIZZLI, 1988, p. 15), como se observa em (7):

(7)

- ¿Quién ha sido?
- He sido **yo**.
- * ____ He sido.

- b) Em situações em que pronome se associa a um elemento adjetival (8) ou positivo (9):

(8)

Tú *solo* lo hiciste/ * ____ Solo lo hiciste. Él *mismo* lo ha resuelto./ * ____ Mismo lo ha resuelto.

(9) Tú, *que tienes dinero*, podrás venir. / * ____, *que tienes dinero*, podrás venir.

¹⁰⁹ Definição que se encontra no site da Real Academia Espanhola. Disponível em: <<http://lema.rae.es/drae/?val=sujeto>>.

¹¹⁰ Os exemplos 9, 10 e 11 retirados de Humberto Soares da Silva (2006, p. 44).

- c) Em situações específicas, para se evitar ambigüidades: “[c]uando se muda súbitamente el sujeto, es preciso expresar el nuevo. Los demostrativos tácitos que frecuentemente sirven de sujetos pueden ocasionar ambigüedades ” (BELLO, 2004, p. 287). E “[a] expressão do sujeito é uma opção marcada, funcional, usada em situações de ênfase e contraste ou para desfazer ambigüidade”. (SILVA, 2006, p. 20). Observe-se o exemplo (10):

(10) Si la nación no ama al rey, es porque se deja llevar de perniciosas influencias.

(BELLO, 2004, p. 287)

Percebemos que o preenchimento da posição sujeito pelo pronome *se* (que pode fazer referência tanto à *nação* quanto ao *rei* na oração acima dificulta a recuperação da informação (não se sabe quem se deixava levar por influências perniciosas). Desse modo, para evitarmos a ambigüidade, temos os exemplos a seguir:

(11)

- a. Si la nación no ama al rey, es porque *el rey* se deja llevar de perniciosas influencias.
- b. Si la nación no ama al rey, es porque *él* se deja llevar de perniciosas influencias.
- c. Si la nación no ama al rey, es porque *ella* se deja llevar de perniciosas influencias.
- d. Si la nación no ama al rey, es porque *la nación* se deja llevar de perniciosas influencias.

Ainda a respeito da leitura contrastiva sobre os sujeitos plenos em línguas de sujeito nulo como o espanhol, Luigi Rizzi (1988, p. 15) afirma que

dada a existência de uma opção pronominal zero, em línguas como o italiano, a forma expressa será limitada aos casos nos quais é necessária, isto é, quando o sujeito pronominal, tendo valor focal ou contrastivo, deve ser enfatizado (evidentemente, um elemento nulo não pode indicar ênfase).

Segundo pontua Emilio Alarcos Llorach (2000, p. 73), em sua *Gramática de la Lengua Española*,

[e]l morfema de persona incluido en el verbo distingue ya cuál de las tres funciona como sujeto gramatical, y así no resulta muy necesaria la presencia de un sustantivo personal para señalar un sujeto explícito: en canto, cantas, canta, están ya expresas como sujeto las personas primera, segunda y tercera. No obstante, es frecuente la aparición de un personal en esa función de sujeto explícito, y no solo en los casos de coincidencia fónica de las formas verbales (como cantaba, cantaría, cante, en que no se distingue la primera de la tercera persona), ni en el caso de la tercera persona (donde la distinción de géneros del personal puede aportar mayor precisión acerca de la referencia concreta al sujeto). También pueden aparecer yo y tú, aunque su referencia personal es evidente e inequívoca en cada acto de habla. Por tanto, la aparición de los sustantivos personales en estos casos de redundancia, tiene marcado carácter enfático y expresivo, y trata de contraponer la persona aludida a las otras.

Da mesma maneira que o preenchimento da posição do sujeito obedece algumas restrições, o mesmo ocorre com o seu apagamento. Não é aleatoriamente que se decide, em língua espanhola ou no português falado no Brasil, pelo preenchimento ou apagamento do sujeito:

Em se tratando de línguas *pro-drop*, como o italiano, o espanhol e o hebraico, tem sido sugerido, na maioria das vezes, que o licenciamento de uma categoria vazia (*pro*) na posição sujeito é opcional. No entanto, algumas pesquisas, como a de Gonçalves (1994), têm evidenciado que essa opcionalidade é apenas “aparente”, haja vista que a legitimação dessa categoria está submetida a contextos estruturais específicos. (SILVA, 2004, p. 263)

Olga Fernández Soriano (1999, p. 1227) afirma que o apagamento ou não do pronome sujeito está em distribuição complementar. Em alguns contextos frasais, a não realização fonética do sujeito é obrigatória em espanhol. Observemos os exemplos (12) e (13):

(12) Pablo es mi amigo de trabajo hace años. *EL* es casado com Paula. *EL* es estudiante de lenguas en la Universidad de Salamanca, pero *EL* se interesa también por matemáticas.

(13) *YO* llegué temprano a mi casa, pero *YO* no sabía que mi esposo también había llegado y, por eso, *YO* lo llamé por teléfono.

Em (12) e (13), sujeitos nulos são obrigatórios porque os verbos apresentam em suas desinências informações que recuperam os traços gramaticais do sujeito. Desse modo, o preenchimento da posição de sujeito é considerado redundante e desnecessário. Em (12), por exemplo, os verbos *ser* e *interesar*, conjugados em 3ª pessoa do singular, dispensam outras informações (*es*, só pode referir-se a *él*, assim como *se interesa*); Em (13), os verbos *llegar* e *llamar*, conjugados em 1ª pessoa do singular só fazem referência ao pronome *yo*, o que dispensa o preenchimento da posição de sujeito, bem como a presença do pronome possessivo *mi* dire-

ciona-se para essa mesma pessoa. Em nenhuma dessas situações, encontramos uma necessidade de preenchimento por ênfase, contraste, desambiguação ou distinção.

Nos tempos verbais compostos a seguir, a presença de um pronome realizado foneticamente torna as sentenças agramaticais, como podemos evidenciar em (14) e (15), fazendo-se obrigatória sua não-realização fonética.

(14) **Habías tú afirmado* antes que no tenías interés en la cuestión.

(*Habías* já pressupõe o pronome *tú*)

(15) **Habéis vuelto vosotros a hacer* lo mismo.

(*Habéis* já pressupõe o pronome *vosotros*)

Em contrapartida, nos tempos verbais em que não é possível distinguir a primeira da terceira pessoa do singular a partir das especificações da desinência número-pessoal, como mostram os exemplos (16) e (17), os pronomes devem ser realizados foneticamente.

(16) *Estaba yo sentada* oyendo las noticias cuando apareció tu hermana.

(*Estaba* pode referir-se a *yo* ou a *ella*)

(17) No *diría ella* tal cosa. (*Diría* pode referir-se a *yo* ou a *ella*)

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolvida teve como método o hipotético-dedutivo e como métodos de procedimento, o comparativo e o estatístico, aquele possibilitou estabelecer comparações em busca de uma possível interferência morfossintática do português do Brasil no espanhol falado por nativos residentes no país há mais de dez anos, enquanto este proporcionou a análise quantitativa dos dados. Para tanto, foram analisadas construções frasais declarativas finitas selecionadas a partir de entrevistas informais realizadas.

Trabalhamos com um *corpus* sincrônico, visando à compreensão do parâmetro do sujeito nulo e verificando se, nos dados do espanhol em análise, é possível encontrarmos, por exemplo, contextos que seriam obrigatórios de sujeitos nulos e que têm sujeitos plenos.

3.1. População investigada e coleta e seleção dos dados

A população investigada é composta por nativos espanhóis residentes no Brasil há, pelo menos, 10 (dez) anos. Foram entrevistados estrangeiros com faixa etária entre 18 e 60 anos, oriundos de diferentes localidades da Espanha. Vale lembrar que essa escolha não foi pré-requisito para a seleção dos informantes, uma vez que nossa pesquisa está centrada na análise do espanhol peninsular das mais diferentes localidades da Espanha. A escolha pelo espanhol peninsular se deu por questões facilitadoras de contato com os informantes (vários informantes entrevistados com os quais já tínhamos contato prévio). Das informações extralinguísticas, interessou-nos apenas a idade e o tempo de permanência do nativo no país, este para termos uma ideia do período de contato entre as duas gramáticas e aquele para testarmos a hipótese de que os mais idosos são mais conservadores no que concerne à língua nativa, no sentido de que tendem a produzir muitos sujeitos nulos, sofrendo assim menos interferência do português brasileiro.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas informais para posterior etapa de transcrição. Foram entrevistados 10 (dez) nativos residentes no Brasil por meio de gravações de áudio em ambiente fechado para garantir a qualidade da gravação. As perguntas elaboradas foram adequadas a cada informante, a fim de incentivá-los a falar o máximo possível, com interferência mínima do pesquisador. As perguntas e respostas foram formuladas em língua espanhola e em situação de informalidade. Os primeiros 5 (cinco) minutos das gravações foram descartados e cada entrevista durou, em média, entre 30 e 40 minutos, totalizando cerca de 3 (três) a 4 (quatro) horas de gravação¹¹¹. Para desenvolvermos o estudo, foram eleitas variáveis linguísticas e seus respectivos fatores a partir das quais os dados selecionados foram codificados.

4. Análise do corpus: resultados em breves palavras

Analizamos o PNS no espanhol peninsular, comparando-o com os resultados até então obtidos para o português brasileiro. Para analisarmos os dados a partir do que já foi verificado em pesquisas sobre o português brasileiro, selecionamos as variáveis que foram usadas para codificarmos

¹¹¹ Todos os dados que, de alguma maneira, identificavam os informantes foram excluídos da pesquisa, a fim de preservar sua identidade, como lhes foi garantido antes das entrevistas e perante o Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco.

as incidências de sujeitos plenos e nulos. As variáveis que destacamos como pontos fulcrais de observação foram:

4.1. Variável dependente:

1- Sujeito Nulo	2- Sujeito Pleno

4.2. Variáveis independentes:

4.2.1. Posição do sujeito pleno

A- Sujeito pré-verbal	B- Sujeito pós-verbal

4.2.2. Tipo do verbo:

C- Verbo intransitivo	E- Verbo inacusativo
D- Verbo transitivo	F- Verbo de ligação

4.2.3. Tipo de Oração

G- Oração encaixada	H- Outras orações

4.2.4. Duplicação do Sujeito Pleno

L- (+) duplicação	M- (-) duplicação

4.2.5. Referência semântica do sujeito

N - 1ª pessoa do singular (“Yo”)	Q - 1ª pessoa do plural (“Nosotros”)
O - 2ª pessoa do singular (“Tú”)	R - 2ª pessoa do plural (“Vosotros”)
P - 3ª pessoa do singular (“Él / usted”)	S - 3ª pessoa do plural (“Ellos / Ustedes”)

4.2.6. Faixa Etária

(+) Mais de 40 anos	(-) Menos de 40 anos

Após a codificação dos dados, foi realizada a análise estatística comparativas dos resultados obtidos. A codificação dos dados se fez por meio de análise do contexto frasal com base nas variantes dependentes e independentes. Cada frase foi decomposta e cada variante foi codificada por meio da letra ou símbolo correspondente à sua categoria. Desse mo-

do, a nível de exemplo, para a frase “Yo veo mucha mediocridad al rededor” equivale a seguinte codificação representada em (18):

(18) Yo veo mucha mediocridad al rededor: 2 / A / D / H / N / O / U / (+)

Tal codificação se traduz em: Sujeito pleno / sujeito pré-verbal / verbo transitivo / outras orações/ - duplicação / 1ª pessoa do singular / + concordância / Mais de 40 anos

Os nossos dados apontaram para um resultado positivo com relação ao preenchimento da posição sujeito por pronomes plenos. Observamos que, em contextos específicos como os de orações coordenadas e encaixadas, ocorreram esses sujeitos, independentemente de ênfase, contraste ou desambiguação, indo de encontro ao que ocorre no espanhol europeu em contextos monolíngues. Nesse sentido, verificamos que os informantes parecem reconfigurar o parâmetro do sujeito nulo, assemelhando-se ao português brasileiro, por não obedecerem a restrições impostas pela gramática internalizada do espanhol europeu adquirida em contexto monolíngue que só admitiria sujeitos plenos em caso de ênfase, contraste ou desambiguação. (Cf. SILVA, 2006; SORIANO, 1999; LUJÁN, 1999)

Sobre a referência semântica dos sujeitos nulos e plenos, observamos que a maior parte está relacionada à primeira pessoa do singular. Esse resultado nos parece natural, uma vez que os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais em que cada informante falava sob suas perspectivas acerca dos mais diferentes assuntos. Desse modo, pelo gênero e pelo teor da entrevista, era de se esperar manifestações mais individualistas (voltadas para a 1ª pessoa).

No que se refere ao tipo de oração e à duplicação do sujeito (pouco produtivos em contextos monolíngues em termo de frequência), chegamos à conclusão de que há interferência do português brasileiro no espanhol europeu falado pelos nativos residentes no Brasil. Quanto à posição do sujeito pleno e à morfologia de flexão verbal, não constatamos interferência.

No concernente à posição do sujeito, o espanhol europeu, ao contrário do português brasileiro, apresenta sujeitos pós-verbais com todos os tipos de verbos, assemelhando-se a outras línguas de sujeito nulo prototípicas como o português europeu e o italiano. Caso houvesse interferência, seria esperado que os falantes só produzissem esses sujeitos em contextos monoargumentais, em específicos contextos construídos com

verbos inacusativos como ocorre em português brasileiro. (Cf. BERLINCK, 2000; KATO, 1999; COSTA & FIGUEIREDO SILVA, 2003)

Com relação à morfologia de flexão verbal, observamos nos dados em análise que, ao contrário do português brasileiro que possui um AGR pobre (cf. DUARTE, 2000; GALVES, 2001; SILVA, 2004), o espanhol europeu caracteriza-se por possuir o AGR rico, seguindo as propostas de Ian Roberts e Mary Aizawa Kato (1993) e Charlotte Galves (2001), à semelhança do que ocorre no espanhol europeu em contexto monolíngue. A concordância verbal é categórica (100%) em todos os contextos analisados. Esse resultado, portanto, levou-nos a refletirmos acerca da interface morfologia/sintaxe defendida por muitos pesquisadores com relação ao parâmetro do sujeito nulo (cf. TARALDSEN, 1978; RIZZI, 1997), pois, embora tenha AGR rico, há um grande percentual de sujeitos plenos (49%), ao contrário do que foi observado pela pesquisa desenvolvida por Humberto Soares da Silva (2006) em contexto monolíngue do espanhol europeu, em que esses sujeitos apresentam apenas um percentual de (27%) contra (73%) de sujeitos nulos.

A interferência é verificada quando analisado o tipo de oração. No que se refere às orações coordenadas e encaixadas, observamos, tomando por base a leitura referencial dos sujeitos (leitura correferencial e disjunta), que os falantes ora usam pronomes plenos em muitas situações, em que o sujeito nulo era obrigatório em sua língua materna, ora usam estes sujeitos nulos em contextos que seriam obrigatórios sujeitos plenos para desambiguar ou contrastar.

Sobre as duplicações do sujeito, não paira dúvida de que se trata de uma interferência do português brasileiro no espanhol europeu, pois, nesta língua, sujeitos duplicados são inadmissíveis sem que haja uma pausa entoacional, característica nem sempre presente nos dados. É interessante percebermos que, embora não sejam produtivas no espanhol europeu em contexto monolíngue, os sujeitos duplicados encontrados nos dados, ao contrário do que ocorre em português brasileiro (cf. SILVA, 2004), apresentam as mesmas restrições observadas no português europeu.

Sobre a faixa etária e o tempo de permanência dos nativos no Brasil, chegamos à conclusão de que os informantes mais idosos, mesmo os que residem a mais tempo no Brasil, demonstraram uma tendência maior ao uso de sujeitos nulos, apresentando menos desvios em relação à sua gramática adquirida em contexto monolíngue. Em linhas gerais, perce-

bemos que entre os mais idosos, a ocorrência de sujeitos plenos nas amostras coletadas é baixa, corroborando a ideia de que as pessoas mais idosas são mais conservadoras no que diz respeito à língua materna. Mesmo que nosso trabalho não tenha propósitos sociolinguísticos, alguns estudos nesta área confirmam tal hipótese sobre outros fenômenos linguísticos. (Cf. SCHERRE, 1998; PAIVA, 1998; SOUZA, 2007)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Edivalda Alves de. Contato linguístico: uma análise comparativa de construções de tópico nulo na escrita e na oralidade. *PAPIA* 22 (1), 2012. p. 111-128. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1685/1496>>.

BADÍA MARGARIT, Antoni Maria. La omisión del sujeto en español. In: Homenaje a Alonso Zamora Vicente (volume 1). Madri: Castalia, 1988. p. 361-368.

BARBOSA, Pilar; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia & KATO, Mary Aizawa. A distribuição do sujeito nulo no português europeu e no português brasileiro. In: *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, 2001. p. 539-50.

BASSETTO, Bruno Fregni. Situação Atual das Línguas Românicas. *Anais do II Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: vol. II, 1999, p. 61-67.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BELLETTI, Adriana. Inversion as focalization. *Università di Siena* (Revised version). Junho. [Mimeo], 1999.

BELLETTI, Adriana; LEONINI, Chiara. Subject inversion in L2 Italian. In: FOSTER COHEN, Susan H.; SHARWOOD SMITH, Michel; SORACE, Antonella; OTA, Mitsuhiro. (Eds.) *Eurosla Yearbook*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

BELLO, Andrés. *Gramática de la lengua castellana*. Madri: EDAF, 2004.

CABANA, Nasle Maria. Estudo em tempo aparente em tempo real do uso do sujeito nulo na fala de Belo Horizonte. *Domínios de Linguagem*, Ano 1, nº1 – 1º Semestre de 2007. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11404/6688>>.

CAPILLA, María Carolina Calvo. *Espanhol e português em contato: O Atrito da L1 de Imigrantes Espanhóis no Brasil*. (Dissertação de Mestrado em Linguística). Brasília: UBB, 2007.

CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. 2. ed. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

_____. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. Nova Iorque: Praeger, 1986.

COSTA, João; GALVES, Charlotte. External subjects in two varieties of Portuguese evidence for a non-unified analysis. In: BEYSSADE, Claire; BOK-BENNEMA, Reineke; DRIJKONINGEN, Frank A .C.; MON-ACHESI, Paola. *Romance languages and linguistic theory 2000, Utrecht*, 30 November-2 December. vol. 232. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. Disponível em:

<<http://www.swanboathire.com.au/lib/download/asin=0:00839045&type=stream>>.

COSTA, João; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. Nominal and verbal agreement in Portuguese: *an argument for Distributed Morphology*. Lisboa, 2003.

COSTA, João. PB e PE: orientação para o discurso importa? *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista: v. 8, n. 1, 2010. p. 123-143. Disponível em:

<<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/ojs/index.php/estudosdalinguagem/article/download/176/259>>.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1981.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Sobre os tratamentos transformacionalista e léxicointerpretativo das construções passivas em português. 1978. (Dissertação de Mestrado em Linguística). – UnB. Brasília.

CURTISS, Susan. A critical period for the acquisition of grammar: *Evidence from feral and isolated children*. UCLA Working Papers in: *Cognitive Linguistics*, 1980.

CYRINO, Sônia Maria Lazzarini. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintáticodiacrônico*. 1994. (Tese de Doutorado em Linguística). UNICAMP. São Paulo.

_____. DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; KATO, Mary Aizawa. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary Aizawa; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. (Orgs.). *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Frankfurt: Vervuert-IberoAmericana, 2000, p. 55-73.

DEUS, Sofia. O Tétum-Díli como língua não-*pro-drop*: na senda do Caboverdiano. *XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2011, p. 226-241.

DUARTE, Inês. *A construção de topicalização na gramática do português: regência, ligação e condições sobre movimento*. (Tese de Doutorado em Linguística). Universidade de Lisboa, 1987.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas qu- no português do Brasil”. *DELTA* 8, n. Especial. 1992. p. 37-52.

_____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary Aizawa. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro. 1995. (Tese de Doutorado em Linguística). Campinas: UNICAMP.

_____. Left-Dislocated Subjects and Parametric Change in Brazilian Portuguese. In: *Proceedings of the 16th International Congress of Linguists*. Paris: Syntax, 1998. CD-ROM.

_____. Sociolinguística Paramétrica: *Perspectivas*. In: HORA, D. Da & CHRISTIANO, E. (orgs.). *Estudos Linguísticos: Realidade Brasileira*. João Pessoa: Ideia, 1999. p. 107-14.

_____. The loss of the ‘avoid pronoun’ principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary Aizawa; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. (Eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana, 2000. p. 17-36.

_____. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, Maria da Conceição & DUARTE, Maria Eugênia

Lamoglia (orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

ELLIS, Nick C. Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics* 19, 1999, p.22-42.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1994.

FARIA, Pablo. Princípios e Parâmetros: *É Possível Pensar em Reconfiguração de Parâmetros? Língua, Literatura E Ensino*, Maio. Vol. III. 2008, p. 173-182.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Complementação de predicado em português*. (Tese de Doutorado em Linguística). PUC-SP. São Paulo, 1974.

FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. El pronombre personal: *formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos*. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras* (Vol. 1). Madrid: Espasa, 1999.

GALVES, Charlotte. O Enfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary Aizawa. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. Tópicos e Sujeitos Pronomes: *Concordância no Português Brasileiro*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 1998.

GUASTI, Maria Teresa. *Language Acquisition. The growth of grammar*. MIT Press, Cambridge, Mass, 2002.

_____; RIZZI, Luigi. Null Aux and the acquisition of residual V2, in: *Proceedings of the 20th annual Boston University Conference on Language Development*; 201, Andy Stringfellow et-al (ed.) Casscadila Press, 1996, 284-295.

GONÇALVES, Matilde. *Para uma redefinição do parâmetro do sujeito nulo*. (Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade de Lisboa, 1994.

HUANG, Cheng-Teh James. *Pro-drop in Chinese: a generalized control theory*. In: JAEGGLI, Osvaldo; SAFIR, Kenneth J. *The null subject parameter*. Dordrecht, London: Kluwer Academic Publishers, 1989, p. 185-214.

KATO, Mary Aizawa. Os frutos de um projeto herético: *parâmetros na variação*. In: HORA, Dermeval da; CHRISTIANO, Elizabeth. (Orgs.). Estudos Linguísticos: *Realidade Brasileira*. João Pessoa: Ideia, 1999a.

_____. A restrição de monoargumentalidade da ordem VS no português do Brasil. Fórum Linguístico. Florianópolis, Pós-Graduação em Linguística, UFSC, 1999, p. 1-21.

_____. The partial pro-drop nature and the restricted VS order in Brazilian Portuguese. In: ____; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. (Ed.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Vervuert, Iberoamericana, 2000.

_____; RAMOS, Jânia. *Trinta Anos De Sintaxe Gerativa no Brasil, D.E.L.T.A.*, Vol. 15, n.º especial, São Paulo: 1999.

KAYNE, Richard S.; POLLOCK, Jean-Yves. Stylistic inversion, successive cyclicity and move NP in French. *Linguistic Inquiry*, v. 9. p. 595-621, 1978.

KAYNE, Richard S. Microparametric Syntax. Some Introductory Remarks. In: _____. (Ed.). *Parameters and Universals*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 3-9

LLORACH, Emilio Alarcos. *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. Globo: Rio de Janeiro, 2002.

LUJÁN, Marta. Expresión y omisión del pronombre personal. In: BOSQUE, Ignacio e DEMONTE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras* (Vol. 1). Madrid: Espasa, 1999.

MARINS, Juliana Esposito. O parâmetro do sujeito nulo: *uma análise contrastiva entre o português e o italiano*. (Dissertação de Mestrado em Linguística), UFRJ: Rio de Janeiro, 2009.

_____; SILVA, Humberto Soares da. O comportamento das línguas românicas em relação ao parâmetro do sujeito nulo. *SIGNUM: Est. Ling.*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 191-216, jul. 2009.

MARTINS, E. John. Origem e função dos pronomes complemento de terceira pessoa. *Letras de Hoje*, vol. 26, p.123-133, 1976.

MODESTO, Marcello. Sujeitos Nulos em Línguas de Tópico Proeminente, *ABRALIN*, vol. III, no 1, p. 119-145, 2004.

MORAES, Euzi Rodrigues. O infinitivo flexionado em português: *uma análise transformacional*. 1971. (Dissertação de Mestrado em Linguística). UFRJ, Rio de Janeiro.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Aportes de la sociología a la enseñanza de lenguas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, (REALE), Alcalá de Henares, n. 1, p. 107-135, 1994.

MOURA, Maria Denilda. (Org.). Os Desafios da Língua: *Pesquisas em Língua falada e Escrita*. EdUFAL: Maceió, 2008.

MOURA, Maria Denilda; FARIAS, Jair. (Orgs.). *Reflexões sobre a sintaxe do português*. Maceió: Edufal, 2005.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. O princípio de projeção estendida no português brasileiro. *Revista Letras*, Curitiba, n. 56, p. 141-155. jul./dez.. Editora da UFPR, 2001.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia de Paula. As mudanças no sistema pronominal brasileiro: substituição ou especialização de formas. *D.E.L.T.A.* 12: 125-152, 1996.

NOVAES, Celso. Representação mental do sujeito nulo no português do Brasil, *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.6, n.2, p.59-80, jul./dez. 1997.

ORSINI, Mônica Tavares; PAULA, Mayara Nicolau de. As construções de deslocamento à esquerda de sujeito nas falas culta e popular: *um estudo de tendência*, *Revista Investigações* - Vol. 24, nº 2, Julho/ 2011.

POLLOCK, Jean-Yves. *Langage et Cognition. Introduction au programme minimaliste de la grammaire generative*. Paris: PUF, 1998

PONTES, Eunice. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática; Brasília: INL, 1986.

QUADROS, Ronice Müller de. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

RIZZI, Luigi. The new comparative syntax: principles and parameters of universal grammar. In: *10th ADVANCED COURSE "LANGUAGE AND COGNITION"*. Foundation Archives Jean Piaget, Geneva, p. 1-20, October 10, 1988.

ROBERTS, Ian; KATO, Mary Aizawa. (Orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993.

_____; _____. A generalização de Taraldsen e a mudança linguística: *dois modos de perder sujeitos nulos*. In: TORRES MORAIS, Maria Aparecida Correa Ribeiro; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. (Orgs.). *História do português paulista. Série Estudos*, v. II. Campinas: UNICAMP, Publicações IEL, 2009.

_____. O português brasileiro no contexto das línguas românicas. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary Aizawa. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1996.

ROMUALDO, Jonas de Araújo. Cláusulas comparativas do português. (Dissertação de Mestrado em Linguística). UNICAMP. São Paulo, 1975.

SILVA, Humberto Soares da. O parâmetro do sujeito nulo: *confronto entre o português e o espanhol*. (Dissertação de mestrado em Linguística). UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Cláudia Roberta Tavares. A natureza de Agr e suas implicações na ordem VS: *um estudo comparativo entre o português brasileiro e o português europeu*, Maceió: UFAL, 2004.

TARALDSEN, Knut Tarald. The scope of Wh movement in Norwegian. *Linguistic Inquiry*, 1978, p. 623-640.

TERRA, Ernani. Curso prático de gramática. SÃO PAULO: Scipione, 1996.

LITERATURA: POÉTICA E HUMANIZAÇÃO

Cristina Prates (UVA)
prates_literatura@hotmail.com

RESUMO

Encenada numa linguagem especial, cujo saber tem o sabor do sal das palavras, a escritura literária contempla uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia inerente a todos os seres humanos, como indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, este trabalho se propõe a defender a necessidade do texto literário, levando em consideração a sua função estética, psicológica e social, propondo que se pense a literatura não apenas como um conjunto de obras de uma determinada época, ou estilo, mas sim como uma poética da humanização, ou seja, o palco no qual se dramatizam as relações entre o indivíduo e a sociedade, as tensões entre os códigos linguísticos, o diálogo entre o passado e o presente, entre o escritor e o seu público-leitor, entre os diversos saberes e sabores, um exercício de reflexão, de ordenação do caos, do aprimoramento das emoções. É a partir dessa poética da humanização que acreditamos poder apresentar ao nosso leitor/aluno do nível médio e universitário as obras líricas, ficcionais ou dramáticas da literatura brasileira, em seu diálogo permanente com outras literaturas, com outras artes, com a sociedade e a cultura, destacando, em cada escritura, não só a força da palavra literária, mas também a poética do nacionalismo que percorre a trajetória da literatura nacional.

Palavras-chave:

Escritura literária. Literatura brasileira. Humanização. Poética do nacionalismo.

No seu livro *Aula*, o semiólogo francês Roland Barthes afirma que, se todas as disciplinas tivessem que ser expulsas do ensino, a única que deveria ser salva seria a disciplina literária, pelo fato de todas as ciências estarem presentes no “monumento literário”. Para comprovar como a literatura assume muitos saberes, Roland Barthes cita o romance *Robson Crusoe*, de Daniel Defoe, no qual encontraremos um saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico, antropológico. (BARTHES, [s/d.], p. 18)

Entretanto, diferente do saber científico, a literatura não se arroga o direito de saber alguma coisa, mas sim sugere que sabe de alguma coisa, ou melhor, que sabe algo das coisas e que sabe muito dos homens. (BARTHES, [s/d.], p. 19)

Encenada numa linguagem especial, cujo saber tem o sabor do sal das palavras, “a escritura literária faz do saber uma festa”, (BARTHES, [s/d.], p. 35), cuja produção e fruição se fundamentam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia inerentes a todos os seres

humanos, como indivíduos e grupos sociais, tese defendida por Antonio Candido, no seu ensaio "A literatura e a formação do homem" (CANDIDO, 2002, p. 80), quando compreende ser esse o papel da literatura, em relação à importante função psicológica que exerce sobre o leitor.

Alimentando essa ficção e fantasia, surgem as formas mais simples e espontâneas presentes no nosso cotidiano, como a anedota, a adivinha, o trocadilho, os provérbios, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos, culminando nas formas impressas do poema, do conto e do romance, até chegarmos aos meios de comunicação de massa com o cinema, as telenovelas, os quadrinhos, e mesmo a publicidade, apoiada, não raras vezes, na linguagem literária, nos elementos da ficção e da poesia.

A criação poética e ficcional, enquanto ponte entre a realidade e a imaginação, torna-se, nesse sentido, elemento necessário para a humanização e, tão importante quanto o sonho se faz para o equilíbrio psíquico, a literatura, "ao dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, (ela) nos organiza, nos liberta do caos, e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade". (CANDIDO, 2002, p. 186)

Além da função psicológica da literatura, cumpre ressaltar o seu papel social, quando se faz instrumento de denúncia, focalizando as injustiças, desmascarando o preconceito, dando voz aos marginalizados, acusando a arrogância do poder. O escritor, nesse caso, deseja expressar uma visão ética e política, no intuito de despertar a consciência crítica do leitor em relação aos direitos humanos.

Tal posicionamento crítico, que perpassa o projeto da literatura brasileira, apresenta, na atualidade, uma vertente que merece destaque. Trata-se da importância que vem adquirindo a produção literária afro-brasileira, que, contrapondo-se ao mito de uma identidade una e coesa, como ressalta o pesquisador Eduardo de Assis Duarte, no seu ensaio "Literatura e afrodescendência" (DUARTE, 2005, p.113), denuncia o preconceito racial e as injustiças sociais, projetando, através de uma enunciação identitária, o protagonismo das personagens negras, o que edifica um espaço de reconhecimento de sua experiência existencial, ao dar voz àqueles que se encontram às margens da sociedade, como se pode comprovar através da obra de uma Conceição Evaristo, por exemplo.

Cumpre ressaltar, entretanto, que não se pode exigir da literatura um papel pedagógico e moralista, pautado em noções edificantes, pois, como recriação da própria vida, ela traz, em suas entranhas, todas as ambivalências e complexidade da existência, confirma e nega, apoia e com-

bate, encenando, dialeticamente, as tensões sociais, as emoções e as ideologias.

Por outro lado, como objeto construído, o texto literário desenvolve-se a partir de uma estrutura que obedece a um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada, exercendo, nesse sentido, um importante papel humanizador, na medida em que possibilita a ordenação da mente e dos sentimentos do leitor, e, mesmo inconscientemente, a leitura torna-se, assim, um meio de superar o caos, criando uma proposta de sentido, como defende Antonio Candido no seu texto “O direito à literatura”, do seu livro *Vários Escritos*. (CANDIDO, 2011, p. 179)

Dessa forma, é possível se pensar a literatura não apenas como um conjunto de obras de uma determinada época, ou estilo, mas sim como uma poética da humanização, ou seja, o palco no qual se dramatizam as relações entre o indivíduo e a sociedade, as tensões entre os códigos linguísticos, o diálogo entre o passado e o presente, entre o escritor e o seu público-leitor, entre os diversos saberes ou sabores, um exercício de reflexão, de ordenação do caos, do aprimoramento das emoções, “desenvolvendo em nós, a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 2011, p. 182)

É a partir dessa poética da humanização que acreditamos poder apresentar ao nosso leitor/aluno do nível médio e universitário as obras líricas, ficcionais ou dramáticas da literatura brasileira, em seu diálogo permanente com outras literaturas, com outras artes, com a sociedade e a cultura nacional, destacando em cada escritura, a força da palavra literária, seu poder de se insinuar nas emoções do leitor, tornando-o cúmplice desse universo que o impressiona pelo impacto resultante da fusão entre a mensagem e a forma como foi ordenada.

A presença da disciplina nos currículos escolares reflete sua importância para a sociedade que reconhece na literatura um instrumento intelectual e afetivo, capaz de representar a sua realidade social e humana, já que as manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas expressam e fortalecem suas crenças, sentimentos, normas.

Nesse sentido, a literatura se torna um elemento essencial à formação do indivíduo, um direito ao seu aprimoramento como pessoa e cidadão, motivo pelo qual cumpre-se exigir dos governos políticas públicas para a publicação de livros ao alcance de todos, assim como de bibliotecas, concertos, exposições de arte, que facilitem o acesso de toda a popu-

lação aos bens culturais, forma de inclusão necessária para contemplar os direitos humanos em vista de uma sociedade mais justa e igualitária.

No caso do Brasil, assim como de outros países colonizados, a literatura exerce um papel fundamental na busca da construção da nossa identidade, através da representação de temas e da fixação de uma linguagem própria, representando, pelo imaginário poético, os anseios de autonomia, a resistência à opressão do colonialismo, o grito contra a iniquidade do sistema escravocrata e contra o descaso com população indígena e com as classes menos favorecidas.

Já na Carta de Caminha a D. Manuel, que seria nossa certidão de batismo, prenunciam-se os muitos séculos da exploração da metrópole, e, para além das descrições deslumbradas, das visões do paraíso, da percepção ingênua com a qual descreveu nossos índios, sobressai-se, na verdade, “a transparente ideologia mercantilista batizada pelo zelo missionário de uma cristandade ainda medieval” (BOSI, 1975, p. 17), como podemos conferir nessa “conclusão edificante” do missivista de Cabral:

De ponta a ponta é toda praia...muito chã é muito fremosa. (...) Nela até agora não pudemos saber que haja ouro nem prata... porém a terra em si é de muitos bons ares assim frios e temperados como os de Entre-Doiro-e-Minho. Águas são muitas e infindas. E em tal maneira é graciosa que querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem, porém, o melhor fruto que nela se pode fazer me parece que será salvar esta gente e esta deve ser a principal semente que vossa alteza em ela deve lançar.

Explorar a terra, catequizar os nativos – eis o Brasil-colônia, o “outro” em relação à metrópole: “a terra a ser ocupada, o pau-brasil a ser explorado, o ouro a ser extraído; numa palavra, a matéria prima a ser carregada para o mercado externo”. (BOSI, 1975, p. 13)

No século XX, os modernistas, numa revisão crítica de nossa história, irão negar essa falsa certidão de nascimento: agora é o olhar do colonizado que satiriza o poder do colonizador e proclama a verdadeira alma brasileira, antropológica como queria Oswald de Andrade ou macunaímica, como sonhava Mário de Andrade.

Vale a pena, nesse sentido, revermos alguns tópicos do Manifesto oswaldiano (OSWALD, 1981, p. 226-232)

Nunca fomos catequizados. Vivemos através de um direito sonâmbulo. Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará.
Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de senador do Império. (...) Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos.

Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade.

Contra o índio de tocheiro. O índio filho de Maria, afilhado de Catarina de Médicis e genro de D. Antônio de Mariz.

Observando o diálogo entre a Carta de Caminha e o Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade, podemos observar que, como poética do nacionalismo, o projeto da literatura brasileira se assenta no binômio ruptura/integração: como não tivemos uma literatura nativa, foi a partir da literatura transplantada que construímos a nossa. Nesse sentido, a brasilidade deve ser caracterizada em sua dupla condição:

de um lado, a rejeição da tradição transplantada; de outro, a busca de uma linguagem e duma realidade literárias brasileiras, que identifiquem a nossa literatura como expressão da nacionalidade e da cultura de um povo, distinguindo-a de toda e qualquer literatura. (SILVA, 2002, p. 16)

Para isso, o escritor brasileiro encontrou, na língua falada, a linguagem através da qual poderia expressar a realidade nacional, e, afastando-se das influências do português lusitano foi, aos poucos, implantando a poética da oralidade, ou seja, a estilização da fala brasileira, o que se concretizou com o nosso Romantismo.

Em José de Alencar, por exemplo, constamos a luta do escritor para realizar tal processo, insurgindo-se contra a gramática tradicional e sua fúria lusitana, como nesse desabafo que faz numa carta dirigida ao amigo Dr. Jaguaribe, na qual explica como, em sua terra, o Ceará, a mãe, que acalenta o filho no colo, demonstra toda sua ternura ao dizer: “Está dormindinho”. O autor imagina o que “os críticos de orelha” comentariam a respeito desse diminutivo verbal: “Este sujeito não sabe gramática”. (ALENCAR, 1960, p. 965-966)

Ao valorizar as marcas da oralidade, José de Alencar implanta e implementa, através da transgressão à norma culta, a inserção da fala do povo, aquela com a qual ele traduz usos e sentimentos, ideais e pensamentos, manifestando, de forma autêntica, sua alma brasileira, como argumenta o autor ao definir a função do escritor nacional, como aquele que deve “abrasileirar” o seu instrumento de trabalho: “Não é somente no vocabulário, mas também na sintaxe da língua, que o nosso povo exerce o seu inauferível direito de imprimir o cunho de sua individualidade, abasileirando o instrumento das ideias”. (*Idem, ibidem*)

Associando-se à construção da independência do país, a literatura brasileira tornou-se forte aliada do processo de elaboração do nosso “instinto de nacionalidade”, acolhendo, no jogo criativo da linguagem, as

múltiplas faces dos “Brasis”, que nos chegam, não na forma oficial da historiografia, mas na palavra ritmada e criativa, que recria hábitos e costumes, rememora laços familiares e amorosos, numa cartografia afetiva do campo e da cidade, humanizando, pela palavra poética, espaços físicos e estados de espírito, que ampliam e aprofundam a sensibilidade do leitor.

Nesse sentido, o Modernismo, certamente, representou um momento exponencial de aproximação entre os escritores e a multifacetada realidade nacional, no sentido de, ao dessacralizar todas as formas de eruditismo, acolher o abrasileiramento temático, o gosto pelo popular e pelo cotidiano, numa poética da espontaneidade, mais próxima dos sentimentos mais íntimos de todos nós, como tão bem o faz o poeta Manuel Bandeira nessas recordações da infância presentificadas no poema “Evocação do Recife” (BANDEIRA, 1961, p. 77-81), do qual apresentamos os últimos versos.

Novenas
Cavalcadas
E eu me deitei no colo da menina e ela começou passar a mão [nos meus cabelos
Capiberibe
– Capibaribe

Rua da União onde todas as tardes passava a preta das bananas
Com o xale vistoso de pano da Costa
E o vendedor de roletes de cana
O de amendoim
que se chamava midubim e não era torrado era cozido
Me lembro
de todos os pregões:
Ovos frescos e baratos
Dez ovos por uma pataca
Foi há muito tempo...
A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
Ao passo que nós
O que fazemos
É macaquear
A sintaxe lusitana
A vida com uma porção de coisas que eu não entendia bem
Terras que não sabia onde ficavam

Recife...
Rua da União...
A casa de meu avô...

Nunca pensei que ela acabasse!
Tudo lá parecia impregnado de eternidade

Recife...

Meu avô morto.

Recife morto, Recife bom, Recife brasileiro como a casa de meu avô.

(BANDEIRA, 1961, p. 79-81)

Ao rever sua infância, o poeta sugere que o leitor também experimente sensações do seu passado, que (re)veja o menino antigo e sua história na qual se entrecruzam o grupo familiar, os grupos sociais, as heranças e tradições que lhe explicam a maneira de ser. A instância poética recupera não um passado cronológico, mas um passado presente cujas dimensões míticas se atualizam no modo de ser da infância e do inconsciente, “o tempo forte (social e individual) que já se adensou o bastante para ser evocado pela memória da linguagem”. (BOSI, 1983, p. 112)

“Foi há muito tempo...”; “Recife...”; “Rua da União...”; “A casa do meu avô...”: o emprego de reticências sugere, no ritmo da suspensão, a descontinuidade que marca projetos, ideais, sonhos e a própria vida, e sua recorrência intencional no poema, assim como a repetição desses espaços afetivos, tornam-se elementos formais que organizam esse conteúdo, trazendo ao leitor a possibilidade de experimentar a sensação da saudade e da frustração, sentimentos e emoções que também o acompanham em determinados momentos de sua vida: “Foi há muito tempo”; “Recife...”; “Rua da União...”; “A casa do meu avô...” transformam-se em imagens no nosso inconsciente, carregando, na sua enunciação, as novidades e cavalhadas, o som dos pregões, a visão da preta das bananas, o gosto do amendoim e do açúcar da cana, e a sensação da ternura das mãos da menina nos seus (nosso) cabelos.

A cadência dos versos, o poder sugestivo das imagens, a exploração das sensações, os trocadilhos que impõem o gosto pela oralidade do “midubim” e do “Capibaribe” apontam a positividade da intercessão entre a forma e o conteúdo, isomorfia que garante a materialidade do texto poético e que assegura sua permanência na nossa memória, enriquecendo e ampliando nossas experiências existenciais, exercendo, assim, sua função humanizadora no indivíduo e no grupo social.

É nesse sentido que não duvidamos do fato de ser a literatura uma necessidade universal e que o acesso ao texto literário deva ser um direito de todos e não o privilégio de pequenos grupos, ideia veemente defendida por Antonio Candido, em várias palestras e ensaios que realizou du-

rante toda sua vida e que, acreditamos, possam nos servir como diretrizes necessárias ao combate da desigualdade, se compreendermos, sobretudo, o pressuposto básico sobre o qual se assentam os direitos humanos: “ reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. (CANDIDO, 2011, p. 174)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José. O nosso cancioneiro. In: _____. *Obra Completa*, vol. 4. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960.

ASSIS, Eduardo de. Literatura e afrodescendência. In: _____. *Literatura, política e identidades*. Ensaios. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2011, p. 113-161.

ANDRADE, Ooswald de. O Manifesto antropofágico. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 226-232.

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1961.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, [s/d.].

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1983.

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear, de Antônio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia e Heitor Megale. São Paulo: Humanitas. 1999.

MARCUSCHI E O *CONTINUUM* TIPOLOGICO

José Mario Botelho (UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Oralidade e escrita têm sido o escopo de muitas discussões ao longo desses últimos vinte anos, muitas das quais se mostram, porém, totalmente irrelevantes. Ora por se basearem em comparações equivocadas, tendo a escrita como sendo uma a transcrição da oralidade, ora concebendo-as como duas modalidades distintas da língua. Luiz Antônio Marcuschi contribuiu para que tal concepção inconveniente não se perpetuasse entre nós, ao esclarecer que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos" (MARCUSCHI, 2001, p. 37). De fato, a partir da noção de contínuo dos gêneros, fica evidente o equívoco cometido por muitos estudiosos do assunto, quando afirmam que a oralidade e a escrita são duas modalidades diferentes, fazendo uma verdadeira confusão entre uma das formas de textualização da fala (a conversação) com modalidade oral em si e entre uma das formas da escrita (textos acadêmicos) com a modalidade escrita. Logo, nesta oportunidade será mostrado que há mais semelhanças do que diferenças entre essas duas práticas linguísticas, apesar de suas características particulares, que se evidenciam quando seus produtos são dispostos num *continuum*, em que, numa das extremidades, se coloque a conversação como gênero prototípico da oralidade e, na outra, a dissertação acadêmica como gênero prototípico da escrita.

Palavras-chave: Marcuschi. *Continuum* tipológico. Fala. Escrita.

1. Introdução

Ao longo desses últimos vinte anos de estudos teóricos sobre a linguagem humana, mormente acerca da oralidade e a escrita, muito já se discutiu. O resultado de tais discussões, muitas das quais já se mostravam evasivas, atualmente deve ser descartado. Aqueles estudiosos se baseavam ora em comparações equivocadas, tendo a escrita como sendo uma a transcrição da oralidade, ora por conceberem-nas como duas modalidades distintas da língua.

Luiz Antônio Marcuschi (2001), seguindo outra linha de pensamento, difundiu a ideia de que oralidade e escrita são mais do que simples modalidades da língua; são, na verdade, duas práticas sociais com suas características próprias, mas que não se opõem, porquanto não

são propriamente diferentes e porque são produtos de um mesmo sistema linguístico: a língua.

Para que não se perpetuasse entre nós aquelas concepções inconvenientes: primeiro, que a escrita seria a transcrição da fala; mais tarde, que oralidade e escrita seriam duas modalidades distintas, o autor esclarece que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, *idem*, p. 37). Assim, poderemos constatar que há mais semelhanças do que diferenças entre essas duas modalidades linguísticas, apesar de cada uma delas possuir características, que as particularizam, mas que não se opõem, e, como afirma Luiz Antônio Marcuschi, que oralidade e escrita são práticas discursivas que não concorrem, não competem, pelo contrário, complementam-se.

Tais semelhanças se evidenciam quando os diversos gêneros tipográficos da oralidade e da escrita são dispostos num *continuum* tipológico, proposto por Douglas Biber (1988) e difundido entre nós por Luiz Antônio Marcuschi (*Op. cit.*).

2. Mais do que modalidades, oralidade e escrita são práticas sociais

O ser humano normal é, de fato, um ser falante, sobre ser pensante, já que a prática oral é incontestavelmente efetiva no nosso dia a dia, apesar de podermos comunicar-nos de muitas outras maneiras, utilizando todos os sentidos (visão, tato, olfato) além da audição. A escrita é uma dessas formas não orais, de que o ser humano se utiliza para a sua comunicação linguística.

O advento da escrita, há uns cinco mil anos, realmente causou uma grande transformação na história da humanidade. Contudo, a palavra articulada oralmente não passou a segundo plano e não foi ameaçada pela escrita, que jamais prescinde da oralidade, a qual lhe é o sistema primário anterior e do qual depende. A linguagem oral, por sua vez, pode existir sem a linguagem escrita, como ainda hoje subsiste em culturas denominadas ágrafas, as quais não possuem uma tradição escrita.

De fato, como observou Luiz Antônio Marcuschi (em entrevista do dia 6/04/2011, Youtube), “mesmo hoje, numa sociedade como a nossa, em que a escrita entrou de forma tão violenta, mesmo assim, nós continuamos falando bastante e dando uma importância enorme à escrita”.

Também os estudiosos sobre linguagem até bem pouco tempo concentraram seus estudos especialmente nas produções escritas, dando pouca ou nenhuma atenção à oralidade.

Ainda hoje, a escrita se destaca entre muitos estudiosos acerca do fenômeno da linguagem, mas com o desenvolvimento dos estudos sobre linguagem e discurso, oralidade, escrita e letramento, uma nova concepção surge em relação à oralidade. O fenômeno oral tem recebido a atenção, que lhe é merecida, além de ser necessária.

Os estudos sobre letramento, que têm sido efetivos, têm como escopo a escrita e a oralidade, sem que uma prevaleça sobre a outra. Aliás, examinando o desenvolvimento social que se deu com a efetivação do uso da escrita nas sociedades modernas, é o relacionamento entre a linguagem escrita e a linguagem oral, e as suas consequências, o que constitui o foco de tais estudos.

Assim, a partir do ponto de vista de que mudanças estariam relacionadas às práticas do letramento, escrita e oralidade passam a ser encaradas sob uma nova perspectiva.

Na prática, o fenômeno do letramento extrapola a concepção sobre escrita das instituições de ensino. Porém, a preocupação das escolas, como a principal geradora de sujeitos letrados, tem sido com a alfabetização, a qual é apenas um dos tipos de práticas do letramento.

Na maioria das nossas escolas, por exemplo, a escrita ainda pretere a oralidade e cria nos alunos um verdadeiro, porém insólito, preconceito em relação às produções orais, as quais são tidas como o lugar comum das falhas gramaticais. Nessas escolas, oralidade e escrita não são vistas como duas variedades discursivas da mesma língua, cada qual com a sua importância e sua função dentro da sociedade. Não são vistas como saberes tradicionalmente fixados numa dada comunidade; se assim o fosse, a visão tradicional do que é correto ou errado seria outra, ou melhor, deixaria de existir, pois na língua há normas (observâncias de uso), mas não exclusivamente a norma culta ou padrão e a não culta ou não padrão. Todos os usos orais e escritos constituem padrões ou normas de um sistema linguístico e devem ter a sua importância reconhecida pelos responsáveis pela transmissão de conhecimento da língua. Por isso, Luiz Antônio Marcuschi (*Op. cit.*) ressaltou que, sob a perspectiva do letramento, é fundamental “considerar que as línguas se fundam em usos, e não o contrário”.

Assim, torna-se mais relevante, para os estudos sobre linguagem, esclarecer a natureza dessas práticas discursivas do que determinar supremacias entre oralidade e escrita.

3. Um pouco sobre a natureza da linguagem oral e da linguagem escrita

Em trabalhos anteriores, ressaltamos que “oralidade e escrita têm suas características particulares” e que “apresentam particularidades de ordens diversas: lexical, morfológica, sintática e principalmente de registro”, mas que apresentam muitos elementos comuns, uma vez que são partes de um mesmo sistema de possibilidades discursivas.

Logo, não convém o estudo que se funda numa simples comparação entre oralidade e escrita, cujo escopo seja o de descrever semelhanças e diferenças entre elas, sem levar em consideração a multiplicidade dos seus usos no cotidiano das comunidades linguísticas modernas. Oralidade e escrita não são tão simplesmente duas modalidades da língua; são, sobretudo, duas práticas sociais. Ou seja, em seu dia a dia, ora o indivíduo falante se utiliza da oralidade – esta com maior frequência –, ora se utilizada da escrita.

De fato, oralidade e escrita são duas práticas discursivas que integram e se completam no contexto de todas as práticas sócio-culturais.

Wallace Chafe (1987), primeiramente procurou estabelecer as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, apresentando uma proposta de análise dotada de certa adequação. Nela, a comparação se deu entre o protótipo da fala – a conversação – e o bilhete informal (que é o produto escrito mais afastado do protótipo da escrita); e entre o protótipo da escrita – o artigo acadêmico – e a conferência (que é o produto oral mais afastado do protótipo da fala). E isso é o princípio fundamental do “*continuum* tipológico”, de que vamos tratar mais abaixo.

Em outro trabalho (1987), em parceria com Deborah Tannen, os autores afirmaram que “diferentes condições de produção, assim como usos de diferentes intenções, propiciam à criação de diferentes tipos de linguagem” (CHAFE & TANNEN, 1987, p. 390). Eles demonstram, ainda, que a conversação comum é a forma prototípica de linguagem, a partir da qual se deveriam comparar todos os outros gêneros tanto da fala como da escrita.

Decerto, a intenção de Wallace Chafe, nesse estudo, foi a de demonstrar as propriedades da linguagem falada e da linguagem escrita. Para isso, lançou mão dos seguintes parâmetros: variedade de vocabulário, nível de vocabulário, construção de orações, construções de frases e envolvimento e distanciamento.

Com isso, caracterizaram-se as diferentes naturezas das linguagens oral e escrita.

Diferenças formais, funcionais e naturais de estímulo entre elas podem ser enumeradas numa comparação, em que se focalizam as naturezas características de tais modalidades. Contudo, não constituem modalidades estanques, pois tais diferenças se devem à condição de produção, cujo processo, porém, se dá a partir da língua, a qual “é um conjunto de possibilidades linguísticas, cujos usos se fazem de acordo com normas específicas a cada uma das modalidades”. (BOTELHO, 2005, p. 33)

Quanto às produções orais e escritas, Luiz Antônio Marcuschi (*Op. cit.*) assevera que há gêneros intermediários, cuja concepção é de forma gráfica, mas que são produzidos de forma sonora, e outros cuja produção é gráfica, mas que são concebidos sonoramente. O autor lembra ainda que há os que, embora sejam exclusivamente produzidos e concebidos sonoramente ou graficamente, são semelhantes a gêneros da outra modalidade.

Logo, não é a natureza falada da linguagem oral o elemento suficiente para distingui-la e isolá-la da linguagem escrita, como se pode constatar numa análise sob o ponto de vista de um contínuo tipológico.

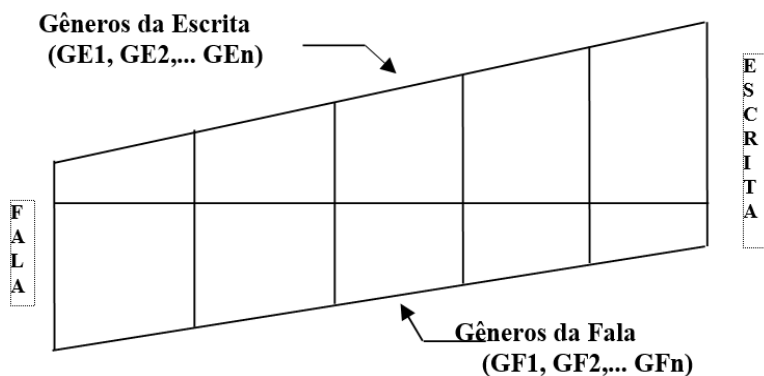


Gráfico 1. Fala e escritas no contínuo dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2001, p. 38)

Há particularidades que, de fato, constituem elementos exclusivos da linguagem oral, como por exemplo: a gesticulação, a fluidez das ideias expostas, a velocidade da produção, o controle da comunicação por parte do falante, a cooperação mútua dos participantes da comunicação (o que gera a simplicidade sintática), um vocabulário limitado e de natureza coloquial, repetição de termos, períodos simples e, não raro, fragmentados ou truncados e maior envolvimento e menor distanciamento.

Também a escrita apresenta as suas particularidades de outras ordens, como por exemplo: a correção gramatical, sob a qual estão a objetividade, a clareza e a concisão, uma relativa falta do controle do sistema de recepção, controle do tempo de produção, um rigor no planejamento, períodos complexos normalmente de bom tamanho, sendo os longos bem estruturados, um vocabulário variado e essencialmente conservador e dependente do grau do nível de formalismo, a ocorrência de declarações passivas e menor envolvimento e maior distanciamento.

Quanto à questão do envolvimento e distanciamento, que são determinados pelo contexto, corroboramos a ideia de Wallace Chafe (1987), que afirma que tais traços não caracterizam necessariamente a fala ou a escrita. Acreditamos que é, na fala, que se manifesta com maior frequência o traço envolvimento, do falante com a sua audiência (muito comum) ou consigo mesmo (não menos comum) ou com o que se está falando (também comum).

Assim, são a fala e a escrita dois modos bem diferentes de o usuário representar as suas experiências, o que bem observaram Wallace Chafe e Deborah Tannen acerca da criação de diferentes tipos de linguagem, que as diferentes condições de produção e os usos de diferentes intenções propiciam (Cf. CHAFE; TANNEN, *op. cit.*, p. 390). E é num contínuo tipológico que os produtos da fala e os da escrita devem ser comparados.

4. O continuum tipológico, segundo Marcuschi

Reafirmamos a ideia de que há mais semelhanças entre a linguagem oral e a linguagem escrita do que diferenças, não só porque oralidade e escrita são dois fenômenos inerentes ao ser humano, mas, sobretudo, porque são duas práticas sociais de um mesmo sistema linguístico, que é a própria língua. Tais práticas discursivas possuem suas características particulares, não se pode negar, mas também não se pode negar que há muitos elementos comuns entre elas.

Comparar uma conversa informal entre amigos – protótipo da fala – e um artigo acadêmico – protótipo da escrita –, apenas porque ambas são modalidades discursivas da língua é comparar os dois pólos extremos e opostos de uma linha reta. Ou seja, cometer-se-ia um grande equívoco, porquanto as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas: "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos". (MARCUSCHI, *op. cit.*, p. 37)

Contudo, se a comparação se der entre textos de mesmo gênero, num *continuum* tipológico, como o fez Luiz Antônio Marcuschi (*Op. cit.*), constatar-se-iam muitas semelhanças entre as duas linguagens.

A noção de um contínuo entre os vários tipos de textos também foi considerada por Deborah Tannen (1985), quando observou o envolvimento interpessoal como um dos traços importantes na comparação entre as modalidades.

Muitos outros estudiosos consideraram um contínuo em que se situam os diversos tipos de textos. Wallace Chafe (1982, 1985 e 1987) o fez, levando em consideração um envolvimento maior ou menor dos interlocutores; Halliday (1987 e 1989), discutindo a complexidade estrutural das modalidades; Ochs (1987), descrevendo estratégias de planejamento das modalidades; Britton (1975), demonstrando que as diferenças dos gêneros se fundam nas suas condições de produção; Douglas Biber (1988), descrevendo as dimensões significativas de variação linguística, a relação entre os gêneros e o *continuum* tipológicos nos usos da língua; e outros.

Também Koch (1997, p. 32) observou a relação entre textos escritos (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo) e textos falados (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros) e constatou a existência de outros tipos mistos e muitos outros intermediários.

Luiz Antônio Marcuschi (*Op. cit.*), aproveitando a noção de “*continuum* tipológico”, que foi sugerido por Douglas Biber (*Op. cit.*), e evitando comparações dicotômicas entre textos prototípicos de cada modalidade, demonstrou que nem todas as caracterizações linguísticas ou situacionais da fala ou da escrita se efetivam em todos os gêneros orais ou escritos. No *continuum* tipológico, entre os gêneros orais e escritos, ressaltam-se as semelhanças das produções, tais como: conferência–artigo

científico, conversa entre amigos—carta familiar, inquéritos—formulários, e as diferenças das produções, como: bate-papos—artigos acadêmicos, seminários—bilhetes, discursos festivos—discursos oficiais. Também são flagrantes as diferenças entre produções de uma mesma modalidade, tais como: inscrições em parede—textos acadêmicos (da escrita) ou conversas telefônicas—exposições acadêmicas (da oralidade).

Portanto, não se pode conceber a linguagem escrita totalmente imune a influências da linguagem oral, apesar de terem elas as suas propriedades particulares. De fato, o que determina as suas diferenças são as diferentes condições de produção, cujo grau de autonomia é determinado por uma dependência contextual (Cf. KATO, 1987, p. 39).

Retomando a hipótese do *continuum* tipológico, Luiz Antônio Marcuschi descreve com mais propriedade o que venha a ser o referido contínuo, desenvolvendo um gráfico, em que são dispostos os tipos de forma clarividente.

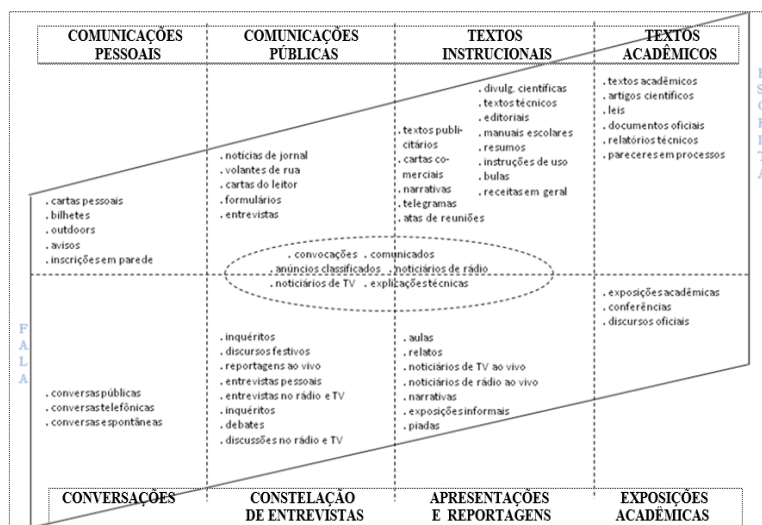


Gráfico 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.
(Cf. MARCUSCHI, 2001, p. 43)

Veem-se, neste gráfico, os dois domínios linguísticos: a fala e a escrita, dispostos em paralelo e em sentidos opostos. Em cada um dos domínios, os diversos gêneros tipológicos são dispostos num contínuo, que parte do protótipo para o mais afastado dele. Assim, a conversação é

o protótipo da fala e o mais afastado é a exposição acadêmica, ao passo que o artigo acadêmico é o protótipo da escrita e as inscrições em parede é o mais afastado. Cada linha vertical representa um tênue limite (que por não ser rígido, representa-se com uma linha pontilhada) de cada gênero textual.

Pode-se ver que entre os dois há muitas outras produções de ambos os domínios discursivos e em condições naturais e espontâneas das duas modalidades. Numa análise comparativa de tais produtos, seriam constatadas menos diferenças entre a fala e a escrita.

Luiz Antônio Marcuschi procura esclarecer a ideia das relações mistas dos gêneros a partir da noção do meio e da concepção das modalidades. A noção de concepção das modalidades se refere à forma como tal produto se dá – se escrita ou oral –; e a noção de meio, à condição da produção – se gráfica ou sonora.

O autor apresenta o gráfico abaixo para melhor esclarecer tais noções:

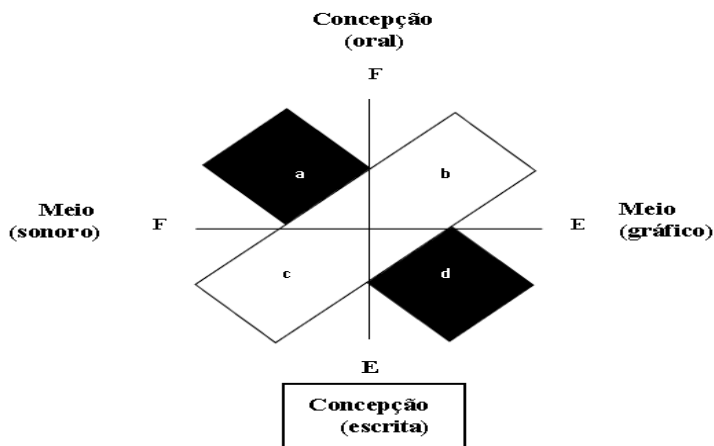


Gráfico 2. Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva. (MARCUSCHI, 2001, p. 39)

Considerando as oposições sonoro X gráfico, como meios de produção e oral X escrito, como concepção discursiva, Luiz Antônio Marcuschi situa no domínio tipicamente oral a produção “a” e no domínio tipicamente escrito a produção “d”. Está claro que “a” e “d” se opõem,

pois representam gêneros distintos (“a” é sonoro e oral, ao contrário de “d”, que é gráfico e escrito).

As produções “b” e “c” situam-se no domínio misto, pois se misturam as modalidades (“b” é gráfico e oral e “c” é sonoro e escrito).

Para que a descrição se torne mais clara, a autor toma como exemplos os seguintes gêneros: conversação espontânea, artigo científico, notícia de TV e entrevista publicada na revista *Veja* e os distribui, considerando as variáveis do Gráfico 2. Confira.

Gêneros textuais	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversação espontânea	X		X		A
Artigo científico		X		X	D
Notícia de TV	X			X	C
Entrevista publicada na <i>Veja</i>		X	X		B

Quadro 1. Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva. (MARCUSCHI, 201, p. 40)

Analisando os dados do Quadro 1, fica claro que:

- A produção do domínio “a” – conversação espontânea – é protótipo da oralidade por ser um texto tipicamente oral, visto que é sonoro e oral;
- A produção do domínio “b” – entrevista publicada na revista *Veja* – não é um protótipo nem da escrita nem da oralidade por ser um texto misto, já que é gráfico apesar de oral;
- A produção do domínio “c” – notícia de TV – também não é um protótipo, é misto, uma vez que é sonoro apesar de escrito;
- A produção do domínio “d” – artigo científico – é protótipo da escrita, uma vez que é um texto tipicamente escrito, pois é gráfico e escrito.

5. Considerações finais

Neste artigo, corroboramos a linha de pensamento de Luiz Antônio Marcuschi (*Op. cit.*), a partir da qual oralidade e escrita são consideradas duas práticas sociais, que têm suas características particulares, mas que não se opõem, sobre ser duas simples modalidades da língua. Logo, não são propriamente diferentes, porquanto são produtos de um mesmo sistema linguístico: a língua.

Compreendemos que a escrita desempenha um importante papel nas sociedades modernas, mas nós continuamos usando de forma intensa a fala, que também tem a sua grande importância entre nós.

Discutimos o fato de muitos autores terem-se equivocado quando compararam a oralidade e a escrita, fazendo confusão entre uma das formas de textualização da fala (a conversação) com modalidade oral em si e entre uma das formas da escrita (textos acadêmicos) com a modalidade escrita. Comprovamos que tais formas de contextualização constituem cada uma os protótipos da fala e da escrita e que a comparação entre os protótipos não é conveniente, posto que só evidenciam diferenças. E tais diferenças entre oralidade e escrita se fundam no processo de produção de seus textos, que justificam as suas diferentes naturezas.

Porém, quando se parte de um componente de ordem funcional na análise da relação oralidade/escrita enquanto modalidades de uso da língua, pois é no uso que a língua se efetiva, tanto na fala, quanto na escrita, o quadro que se molda é outro. No uso da língua, determinam-se sentidos e formas de produção discursivas diversas, que se afastam do respectivo produto prototípico. E quando tais produtos são dispostos num contínuo em cada um dos dois domínios: a fala e a escrita, também dispostos em paralelo e em sentidos opostos, aquelas diferenças deixam de ser sentidas.

Logo, qualquer estudo que se propõe determinar diferenças e semelhanças entre a oralidade e a escrita deve fazê-lo a partir do uso da língua, observando o contínuo de variações da fala e da escrita.

Assim, esperamos ter demonstrado que a noção do *continuum* tipológico, tal como foi proposto por Luiz Antônio Marcuschi, constitui um verdadeiro legado para os estudos sobre linguagem, mormente sobre oralidade e escrita e suas particularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. “A Correção idiomática e o conceito de exemplaridade”. In: José C. Azeredo (Org.). *Língua em debate: conhecimento e ensino*, Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-8.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiai-SP: Paco, 2012.

_____. “Entre a oralidade e a escrita, um contínuo tipológico”. In: *Cadernos do VIII CNLF*, Ano VIII, n. 07, 2004. p. 57-69.

_____. *A Influência da oralidade sobre a escrita*. Monografia Inédita (Curso de Doutorado em Letras – Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

_____. “A natureza das modalidades oral e escrita”. In: *Cadernos do IX CNLF*, Filologia, Linguística e Ensino, Tomo 2, Vol. IX, n. 03, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005. p. 30-42.

_____. “O isomorfismo entre as modalidades da língua”. In: *Cadernos do VII CNLF*, Ano VII, n. 7, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2003. p. 157-77.

BIBER, Douglas. *Spoken and written textual dimensions in English: resolving contradictory findings*. Language, 1986.

_____. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRITTON, James et al. *The development of writing abilities*. London: McMillan, 1975.

BROWN, Gillian. “Teaching the spoken language”. In: *Association Internationale de Linguistic Appliquée*. Brussel, Proceedings II: Lecture, 1981, p. 166-82.

CHAFE, Wallace; DANIELEWICZ, Jane. “Properties of speaking and written language”. In: HOROWITZ, Rosalind; SAMUELS, S. Jay (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press, 1987. p. 83-113.

CHAFE, Wallace. “Integration and involvement in speaking, writing and oral literature”. In: TANNEN, Deborah. (Org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex, 1982b. p. 35-53.

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. "Spoken and written modes of meaning". In: HOROWITZ, Rosalind; SAMUELS, S. Jay. (Eds.). *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press, 1987.

_____. *Spoken and written language*. New York: Oxford University Press, 1989, p. 76-101.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, Ingedore Ggrunfeld Vilaça. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997(a). p. 31-8.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

TANNEN, Deborah. "The oral/literate continuum in discourse". In: _____. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex, 1982.

_____. Relative focus on involvement in oral And written discourse. In: Olson, David R.; TORRANCE, Nanci; Hildyard, Angela. (Eds.). *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

**O ACUSATIVO LATINO VULGAR:
UMA VISÃO DIACRÔNICA
SOBRE A FORMAÇÃO DAS PALAVRAS PORTUGUESAS**

Luiz Gomes de Oliveira Neto (UECE; UCAM)

luizjucas@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo expomos primeiramente sobre o latim como sendo evolução de uma língua primitiva a qual os linguistas denominam indo-europeia. À luz dessa teoria evolutiva das línguas, comentamos que tanto o português como as outras línguas românicas evoluíram de um latim falado, não escrito como Silvio Elia (1979) salienta. Baseando-se em Marcos Bagno (2007) em capítulo sobre a fonética histórica e a partir de sua exposição sobre os metaplasmos, este trabalho tem como objetivo demonstrar vários fenômenos evolutivos que ocorreram nas palavras latinas bem como discorrer sobre o acusativo latino vulgar e a sua preponderância no léxico português. Explicamos, por fim, a partir dos conhecimentos expostos, os processos pelos quais alguns vocábulos do acusativo latino passaram até se tornarem vocábulos portugueses. Assim esperamos contribuir para as pesquisas e estudos sobre essa temática ora esquecida nos meios universitários.

Palavras-chave: Acusativo. Metaplasmos. Diacronia.

1. Introdução

Apesar de todo o limbo que os estudos clássicos sofrem pela universidade moderna, a língua latina ainda hoje fascina a todos aqueles, amantes da cultura romana, e que procuram, através do seu estudo, compreender os textos literários e o *modus vivendi* dos filhos de Marte¹¹². Entende-se atualmente que a língua latina bem como o grego e outras tantas línguas europeias, devido à grande similaridade entre si, sejam a evolução de uma língua patriarcal de um povo chamado pelos linguistas de indo-europeu que tenha vivido e se espalhado pela Europa e parte da Ásia a cerca de sete mil anos. Rodrigo Tadeu Gonçalves em sua obra *Língua Latina* (2010) assim assinala:

Ao longo principalmente do século XVIII, estudiosos europeus interessados em várias línguas e culturas começaram a perceber similaridades muito claras entre palavras de línguas que já se sabia serem aparentadas, como o grego e o latim, e línguas de regiões muito afastadas da Europa Ocidental,

¹¹² Segundo a lenda, os gêmeos Rômulo e Remo são filhos da vestal Reia Silva e de Marte, deus da guerra. Rômulo constrói os fundamentos do grande império que se tornaria Roma.

como o sânscrito, língua sagrada da civilização dos vedas, da Índia. (GONÇALVES, 2010, p. 12)

A língua latina, portanto, como qualquer outra, evoluiu e se transformou em diversas línguas as quais hoje são faladas na Europa e em diversas partes do globo terrestre. Porém, devemos compreender que a língua portuguesa, como as demais românicas, originou-se do latim vulgar, modalidade inculta da língua, falada pela plebe que se constituía por comerciantes, soldados, cortesãos e demais cidadãos do *vulgus*. Também chamado de *sermo vulgaris*, essa modalidade da língua para Theodoro Henrique Maurer Jr (1962) é a falada pelas classes mais baixas da população e, se havia constituído numa espécie de *koiné* da massa popular. Sílvio Elia em *Preparação à Linguística Românica* (1979) admoesta que

[...] as línguas neolatinas não continuam o latim que se ensina nas escolas, o chamado latim clássico, de natureza literária, e sim uma variante desse latim, falado e não escrito, que se costuma denominar *latim vulgar*. Ora, o *latim vulgar*, exatamente por ser falado, somente pode ser conhecido indiretamente e é na verdade um produto do método histórico-comparativo [...]. (ELIA, 1979, p. 3)

O filólogo carioca, na mesma obra, ainda explicita:

Era o latim vulgar língua falada, não escrita. Língua da conversação diária, praticada por pessoas pertencentes a várias classes sociais, mas sem qualquer intenção que não fosse a de intercâmbio de indivíduo a indivíduo, por sua natureza refugia à fixação pela escrita, indispensável apenas quando se trata da perpetuação de obras literárias ou da preservação de textos, como os das leis, que se impõem ao conhecimento de uma coletividade. (*Idem, ibidem*, p. 26).

Sendo o latim vulgar, língua de comunicação, por isso dinâmica e mais aberta às influências de outras línguas de substrato e superstrato¹¹³, e devido também à extensão do Império Romano e à ocupação dos romanos em diferentes períodos da história. Portanto, dessa modalidade de língua flexível, falada pela plebe, pelos soldados, prostitutas, comerciantes das várias partes do Império, tem-se hoje, além do português, o espanhol, o italiano, o francês, o franco-provençal, o rético, o catalão, o sardo, o provençal, o romeno e o dalmático.

No tocante à língua portuguesa, Marcos Bagno (2007) aponta que:

¹¹³ Substrato linguístico *grosso modo* é quando o conquistador assimila certos traços da língua do conquistado. Superstrato linguístico, por sua vez, é quando a língua desaparecida do conquistador deixa marcas de seus hábitos na língua do povo conquistado.

Os complexos desenvolvimentos históricos por que passou a região que viria a se constituir no estado independente chamado Portugal estão bem refletidos na composição heterogênea do *léxico* da língua portuguesa. Evidentemente, por ser o português uma língua *românica*, seu *léxico* é na essência de origem *latina*, de modo que o latim constitui o *estrato* principal do seu vocabulário. (BAGNO, 2007, p. 50)

Evidentemente que nem todas as palavras da língua portuguesa são latinas. Algumas delas provieram por meio do substrato ibérico, tais como: bizarro, bezerro¹¹⁴; outras de substrato céltico: camisa, cabana. Do superstrato germânico provieram: guerra, tregua. Outras dos superstratos árabes, povo que permaneceu na Península Ibérica por mais de sete séculos, vocábulos como algodão, açúcar; e por muitos outros empréstimos linguísticos: chapéu, filme¹¹⁵.

2. O acusativo latino: caso lexicogênico do português

Natural seria também que os povos das várias regiões ocupadas pelos romanos, os quais falavam diversas línguas indígenas, ao contato com o latim imposto pelos conquistadores, assimilassem a língua de diferentes modos. Eduardo Carlos Pereira (1935) ratifica que:

A evolução fonética opera-se por uma modificação espontânea e inconsciente dos phonemas vocabulares, sob o influxo do meio ou das aptidões variáveis do aparelho de phonação. Deste modo, os vocabulos latinos foram-se transformando, na bocca do povo e das gerações, sem intervenção da vontade humana [...]. (PEREIRA, 1935, p. 43)

Sobre o *léxico* das palavras portuguesas analisaremos a sua formação a partir das palavras latinas do caso lexicogênico, ou seja, o acusativo, caso latino de onde provieram a maioria das palavras, não somente as do português, como também as do espanhol. Em obra já citada Marcos Bagno comentando sobre a redução dos casos latinos, assim reitera:

O resultado dessas reduções foi que apenas dois casos restaram no latim vulgar: o *nominativo* e o *acusativo*, ou seja, um *caso reto* (sujeito) e um *caso oblíquo* (complementos). Depois dessa redução, as funções que eram inerentes aos outros casos foram exercidas pelo acusativo com preposição. Desse modo, coube ao acusativo precedido de *de* e *ad* a expressão do genitivo e do dativo; e regido pelas preposições *de*, *per* e *cum*, a expressão do ablativo. Na Península Ibérica, o acusativo e o nominativo se fundiram, com predominância do acusa-

¹¹⁴ Marcos Bagno (2007) em *op. cit.* salienta que esses vocábulos são de origem discutível, embora, em sua maioria, devam ser provenientes do basco.

¹¹⁵ Do francês e do inglês, respectivamente.

tivo. Daí se dizer que o acusativo, em português (e em espanhol) é o *caso lexicogênico*, ou seja, é da forma que as palavras tinham neste caso sintático que se originou o léxico dessas línguas. (BAGNO, 2007, p. 29)

Partindo de conhecimentos acerca dos metaplasmos, que são mudanças ocorridas na estrutura da palavra, mostraremos as transformações por que as palavras latinas sofreram até às palavras portuguesas. Essas mudanças podem ocorrer por acréscimo de um segmento sonoro no início da palavra, chamado de prótese, como em *spiritu* > espírito¹¹⁶; por acréscimo no meio da palavra (epêntese): *stella* > estrela¹¹⁷; por acréscimo no fim da palavra (epítese): *ante* > antes. As transformações também podem ocorrer por meio de supressão. Quando a supressão se dá no começo da palavra, chamamos aférese: *episcopu* > bispo; quando no meio da palavra (síncope): *malu* > mau; e quando no fim (apócope): *male* > mal. Além destes, há os metaplasmos por transposição. Quando o segmento sonoro ocorre na mesma sílaba, temos a metátese: *pro* > por. Se em sílaba diferente ocorre a hipêrtese: *capiu* > caibo. O hiperbalismo, por sua vez, é o deslocamento do acento tônico: *idólu* > ídolo, *integu* > inteiro¹¹⁸. Entre os metaplasmos por transformação destacaremos a vocalização e a sonorização. Na primeira, um som consonantal é transformado em vocálico: *nocte* > noite; *regnu* > reino. Na segunda uma consoante surda se transforma em sua sonora homorgânica. Sobre esse assunto Marcos Bagno (2007) confirma:

A sonorização (ou *abrandamento*) é a transformação de uma consoante surda na consoante sonora homorgânica. As consoantes latinas /p, t, k, f, s/ quando mediais intervocálicas se sonorizaram regularmente em português em /b, d, g, v, z/: *lupu* > lobo; *uita* > vida; *caecu* > cego; *profectu* > proveito; *acutu* > agudo; *acetu* > azedo; *vicinu*; vizinho.

Também ocorreu o *abrandamento* /b/ > /v/, classificado de *degeneração*: *rabia-* > raiva; *rubeu-* > ruivo; *arbore* > árvore. (BAGNO, 2007, p. 11)

Todo esse cabedal teórico, extraído mormente de Marcos Bagno (2007), ser-nos-á de grande aproveitamento para explicarmos cientificamente os processos ocorridos nas transformações dos vocábulos latinos em portugueses.

¹¹⁶ Observemos que a primeira forma é do caso acusativo latino já com a queda (apócope) do -m final, fenômeno esse ocorrido há muito no próprio latim vulgar. A segunda forma é a escrita atual da palavra em português.

¹¹⁷ Notemos nessa palavra que houve além da epêntese a prótese (Vide *spiritu* > espírito).

¹¹⁸ No primeiro vocábulo ocorreu a sístole que acontece quando o acento tônico recua para a sílaba anterior. No segundo ocorreu a diástole já que o acento tônico recuou para a posterior.

No latim clássico, devido à terminação dos nomes, estes se dividiam em cinco declinações. O que identificava a qual declinação o nome pertencia era a desinência do genitivo singular. Baseados na *Gramática de Latim* de Leo Stock (2000) e na *Gramática Latina* de Napoleão Mendes de Almeida (2000), coletamos alguns vocábulos para utilizarmos como *corpus* a fim do desenvolvimento da pesquisa¹¹⁹: *stella, stellae; lupus, lupi; libertas, libertatis; passus, passus; luxuries, luxurie*¹²⁰. Por ser o latim uma língua sintética visto que exprimia as funções sintáticas através das desinências justapostas ao nome substantivo e adjetivo, uma palavra podia apresentar várias formas diferentes, a depender do caso, ou seja, da função sintática que ela exercesse na frase. Havia, além do nominativo e do genitivo, acima mencionados, os casos: vocativo, caso do apelo; o dativo, que exercia a função de objeto indireto; o ablativo, caso do adjunto circunstancial; e o acusativo, caso do objeto direto¹²¹. No latim vulgar, como comenta Silvio Elia (1979) além da redução das declinações, as quais passaram a somente três, houve também a diminuição dos casos os quais podiam ser reduzidos a apenas dois: o do caso reto que compreendia o nominativo e o vocativo e o do oblíquo para os demais casos. Embora algumas línguas como o italiano e o romeno formem o seu léxico de palavras oriundas do nominativo latino, o acusativo, porém, acabou por suplantá-lo nas línguas românicas.

Ismael de Lima Coutinho (1954) comentando sobre os casos lexicogênicos assim confirma:

(...) em certas regiões, prevaleceu o nominativo, em outras o acusativo. O primeiro se manteve no romeno, no italiano, no provençal, francês antigo, rético e o segundo se conservou nas línguas românicas, na qual não se verificara a queda do S final, como no português e no espanhol, por exemplo: *vitas* – vida; *libros* – livros. (COUTINHO, 1954, p. 237)

Dos paradigmas apresentados acima, ocorreram as seguintes transformações nos vocábulos latinos até evoluir aos atuais portugueses. A desinência *m*, característica do acusativo singular, se perdeu cedo no

¹¹⁹ A primeira palavra dada está no caso nominativo singular (sujeito) a segunda no genitivo singular (adjunto adnominal restritivo).

¹²⁰ Nos dicionários latim-português geralmente aparece a forma completa do nominativo e somente a desinência do genitivo singular: *stella, ae*. A tradução desses vocábulos é respectivamente: estrela, lobo, liberdade, passo e luxúria.

¹²¹ Notemos que os casos dativo, genitivo e acusativo podiam exercer outras funções sintáticas. O acusativo, por exemplo, é o caso principal do infinitivo com acusativo como em: *Paulus Deum unum dicere* (Paulo diz que Deus é bom).

latim. Logo, os étimos de estrela, lobo, gênero, passo e luxúria são, respectivamente: *stella*, *lupu*, *libertate*, *passu* e *luxúria*¹²². Em *stella* houve a prótese de um *e* no início e a epêntese de um *r* no meio da palavra. Em *lupu* ocorreu a transformação da consoante surda *p* em sua homorgânica sonora *b*. Neste, como em *passu*, ocorreu a transformação do *u* átono em um *o* também com a mesma intensidade¹²³. Em *libertate* as duas consoantes surdas que iniciam as duas últimas sílabas se transformaram em sonoras (*t* > *d*).

No tocante ao plural, as palavras portuguesas fazem o plural em sua maioria com *s*, desinência do acusativo plural latino. Essa desinência, diferentemente da do acusativo singular, não caiu no latim vulgar nem nas línguas românicas que tem o acusativo como caso gerador das palavras do seu vernáculo. Eis o plural das palavras supracitadas, tanto em acusativo plural latino como em português: *stellas* > estrelas; *lupos* > lobos; *libertates* > liberdades; *passos* > passos¹²⁴; *luxurias* > luxúrias¹²⁵.

Marcos Bagno (2007) ainda destaca que mesmo o acusativo latino sendo o caso lexicogênico da língua portuguesa, algumas palavras provieram de outros casos. Do nominativo alguns nomes próprios como Deus e Cícero; nomes eruditos: sóror, virgo; pronomes pessoais do caso reto e os demonstrativos: este, esse e aquele. Do genitivo, palavras compostas eruditas como aqueduto (*aquae* + *duto*). Do dativo, a palavra crucifixo (*cruci* + *fixu*) e alguns pronomes. Do ablativo poucos como o advérbio agora (*hac* + *hora*).

3. Conclusão

Neste artigo nos propomos a realizar uma análise diacrônica sobre a transformação das palavras do latim vulgar em vocábulos portugueses. Consultamos algumas obras que tratavam desse assunto e destas coleta-

¹²² No latim vulgar os nomes da quarta declinação se fundiram com os da segunda devido à similaridade e os da quinta se dividiram entre os da primeira e os da terceira. Sendo assim, o vocábulo português luxúria vem de *luxuria*, acusativo singular da primeira declinação sem a partícula *m*. No próprio latim clássico encontramos *luxuries*, *ei* ao lado de *luxúria*, *ae*.

¹²³ Em *lupu*, foi dupla a transformação de *u* para *o* (*lupu* > lobo).

¹²⁴ Como dissemos no latim vulgar as palavras da quarta declinação passaram para as da segunda; daí o plural em *os*.

¹²⁵ Em *lupu*, foi dupla a transformação de *u* para *o* (*lupu* > lobo).

mos material para usarmos em nossas pesquisas. Esse material compreendia além dos estudos sobre as espécies e subespécies dos metaplasmos, também palavras com as quais trabalhamos o fenômeno da evolução histórica da língua.

A partir do conhecimento exposto sobre as transformações fonéticas, utilizamos também de outras obras para extrair vocábulos latinos a fim de explicar a sua evolução a partir do acusativo latino vulgar.

Percebemos através de nosso trabalho o quão valioso é, não somente o conhecimento da língua primitiva, mas também, o das fases que o vocábulo passa até chegar a ser o padrão de uma língua nacional. Notamos ainda a importância do latim para o conhecimento da língua portuguesa, já que esta, à luz da linguística evolutiva, é um prolongamento da língua do Lácio.

Inferimos a partir desta perspectiva que os estudos das especificidades da língua latina ainda têm suma importância para todos aqueles que querem ter um conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa bem como de suas irmãs e daquelas que beberam da sua fonte, tais como o inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*: curso único e completo. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BAGNO, Marcos. *Gramática histórica do latim ao português brasileiro*. Textos compilados, condensados e anexados. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1954.

ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. 2 ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Língua latina*. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2010.

MAURER Jr., Theodoro Henrique. *O problema do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica histórica*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1935. Disponível em:

<<http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/gramatica.php>>. Acesso em: 20-01-2017.

STOCK, Leo. *Gramática de latim*. Trad.: António Moniz e Maria Celeste Moniz. Lisboa: Presença, 2000.

O CAMPO LEXICAL DO RACISMO NAS HASHTAGS PRESENTES EM REDES SOCIAIS

Marcos André Queiroz de Lima (UNEB)
maandelima@yahoo.com.br

RESUMO

As novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo a internet, ocasionaram mudanças expressivas na maneira como a sociedade se comunica e se comporta atualmente. Com um forte caráter interacional, a internet fortaleceu, na vida dos que nela navegam, a ideia de coletividade. Tais efeitos são sentidos até mesmo por aqueles que não têm acesso a ela. As relações interpessoais ganharam espaço privilegiado no mundo virtual através das redes sociais, entendidas como espaços discursivos em potencial. A linguagem usada nesses espaços vem se transformando diariamente, "quebrando" padrões estéticos e gramaticais exigidos pela escrita padrão, adequando-se à realidade social e influenciando os que a utilizam. Foi dentro desse contexto de inovação que surgiram as *hashtags*. Usadas como maneira de identificar e agrupar conteúdo, as *hashtags* ganharam força na linguagem virtual, ultrapassando seus limites e ganhando espaço fora da internet. Hoje, elas fazem parte da sociedade como um importante elemento discursivo, que não se limita à ideia de agrupar, mas de potencializar ideologias, uma vez que onde há discurso, pode-se usar uma *hashtag*. Pretende-se aqui tentar elaborar uma estruturação para algumas das *hashtags* usadas na sociedade, selecionadas entre abril de 2014 e agosto de 2015 do Facebook e do Instagram. O referencial teórico será embasado na perspectiva de organização em campos lexicais proposta por Eugênio Coseriu (1977/1987) e seguida por outros estudiosos da língua como Celina Márcia de Souza Abbade (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2015), Evanildo Bechara (1999), Stephen Ullmann (1970) etc. A partir dessa proposta, tentar-se-á organizar o campo lexical do racismo nas *hashtags* selecionadas, tendo-o como um dos microcampos relacionados hierárquica e semanticamente ao macrocampo denominado de "*Hashtags* Polêmicas", formando um todo articulado e possibilitando conhecer um aspecto específico da sociedade a partir do estudo do seu léxico.

Palavras-chave: *Hashtag*; Campo Lexicais; Microcampo; Racismo

1. Introdução

A sociedade tem mostrado mudanças significativas desde que a tecnologia e a internet passaram a circular em seu meio. Dentre os aspectos que mais sentiram essa mudança está a linguagem, que, ao circular no espaço cibernético, agregou tal adjetivo, passando a ser conhecida como linguagem virtual. Ressalta-se que esta não configura uma nova linguagem, mas apresenta outro formato com a incorporação de novos elementos icônicos e novas formas gráficas de comunicação.

Nesse contexto, o surgimento da *hashtag*, representada pelo símbolo #, está entre as mais interessantes novidades da linguagem virtual. Sua força comunicativa é tão intensa, que ela extrapola os limites do mundo virtual e ganha espaço fora dele. As *hashtags* transformaram-se num mecanismo de propagação de ideias e informações, de disseminação de ideologias numa perspectiva coletiva e com grande aceitação na sociedade moderna.

Ao afirmar que as *hashtags* extrapolam o virtual e chegam ao real, pretende-se mostrar que o uso delas representa um processo de deslocamento. Isso porque as *hashtags* são usadas no espaço virtual e, por fazer parte da linguagem, elas passam a ser usadas fora dele. Torna-se relevante pontuar que, mesmo quando são usadas fora do espaço virtual, as *hashtags* acabam retornando a ele num movimento de materialização dos efeitos de sentidos produzidos quando estavam fora. Ou seja, é no virtual que os efeitos de sentido¹²⁶ revelados são mostrados, por meio dos comentários produzidos.

O aspecto fluido da linguagem evidencia seu caráter de mediação e, conseqüentemente, de dominação, haja vista que tudo parte dela, passa por ela, precisa dela. Tais caracteres – tanto o de mediação quanto o de dominação – são potencializados com a internet, justamente por ela ampliar seu espaço de atuação. As *hashtags* fazem parte dessa fluidez, corroborando o fato de que é por intermédio da linguagem que tudo é construído, sob o ponto de vista material e também simbolicamente.

Nunca na história da comunicação humana tantas informações circularam na sociedade como nos últimos anos. O avanço tecnológico e o aperfeiçoamento da internet abriram espaço, para que um turbilhão de ideias, pensamentos, ideologias, crenças etc., pudessem circular no ambiente social, sobretudo na própria internet. *Sites* de relacionamento se multiplicam na *web*, criando espaços interativos de várias naturezas discursivas, a saber: religiosa, racial, sexual, científica, musical, entre outras. Sobre esse processo evolutivo, André Lemos (2004) assevera:

Hoje, talvez mais que em outras épocas a influência da tecnologia nas sociedades ocidentais tem um lugar capital dentre as questões que emergem como prioritárias na contemporaneidade. Desde o surgimento das primeiras sociedades até as complexas cidades pós-industriais, o homem inventou o fogo, cultivou a terra, domesticou animais, construiu cidades, dominou a energia,

¹²⁶ Para a análise do discurso, “a noção de sentido é compreendida como um efeito de sentidos entre sujeitos em interlocução”. (FERNANDES, 2008, p. 14)

implementou indústrias, conquistou o espaço cósmico, viajou aos confins da matéria e do espaço-tempo. Durante esse trajeto, a tecnologia ganhou significações e representações diversas, em um movimento de vaivém com a vida social. Em alguns momentos, esta é dominada, controlada, racionalizada pelas atividades científico-tecnológicas; em outras, é a tecnologia que deve negociar e aceitar os ditames da sociedade. (LEMOS, 2004, p. 25)

O modo como a sociedade passou a se comunicar sofreu alterações relevantes, numa escala aparentemente linear. Das conversas presenciais, passando pelo advento do telefone, do celular, das mensagens por celular, chegando à internet e às suas múltiplas possibilidades de comunicação (*e-mails, blogs, redes sociais, aplicativos etc.*), do presencial ao não presencial, a comunicação humana parece ter seguido um caminho em linha reta. Daí a aparente linearidade supracitada.

Basta um olhar um pouco mais atento para se perceber que não há linearidade, vez que muitos são os caminhos percorridos pela comunicação, de modo que não foi tão fácil passar do presencial para o não presencial. E o não presencial é muito relativo, isso porque o outro está presente nesse não presencial, não fisicamente, mas simbolicamente. Seus pensamentos, ideologias e comportamento se fazem presentes pelo viés da escrita e dos compartilhamentos que fazem nas redes pelas quais transitam.

Nesse instante em que sociedade e tecnologia se encontram, é perceptível uma mudança comportamental das pessoas. É o avanço tecnológico que vai alterar o modo de comunicação. E assim, nesse ambiente misto, conforme definição de Donna Haraway (2009), somos todos ciborgues:

Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção. Realidade social significa relações sociais vividas, significa nossa construção política mais importante, significa uma ficção capaz de mudar o mundo (HARAWAY, p. 1, 2009)

Donna Haraway (2009) conceitua as pessoas como uma fusão entre homem e máquina, e assim realidade e imaginação andam juntas no processo de construção social, entendendo-se que as relações estabelecidas a partir dessa dualidade também são modificadas. É o que ratifica Donna Haraway (2009, p. 02), ao classificar as pessoas como “criaturas que são simultaneamente animais e máquina, que habitam mundos que são, de forma ambígua, tanto naturais quanto fabricados”.

Nessa ambiguidade as relações se estabelecem e, por conseguinte, a circulação de informações coloca as pessoas num jogo de concordar e/ou discordar. A escrita tem papel fundamental nessas relações, justamente em virtude de as relações não presenciais terem ganhando tanta força na contemporaneidade. Um bom exemplo disso é o aparelho celular, cuja função primeira perdeu força, e hoje o que menos se faz nele é “telefonar/falar”. Com a visível revolução que se processa nos meios comunicacionais, os aplicativos que têm a escrita como condição *sine qua non* fizeram do aparelho de celular uma “máquina de escrever”.

A escrita tem, nessa perspectiva, lugar primordial nas relações sociais. É ela que reflete padrões, comportamentos, gostos etc. A escrita evidencia a maneira como as pessoas pensam a respeito dos assuntos que as cercam, sobremaneira no ambiente virtual, em que ela reina absoluta, pois está presente na maioria das situações comunicativas.

Ao inspirar, criar, recriar e até romper padrões, a escrita no mundo virtual se impõe por onde passa. Com novas maneiras de escrever, sem padrões formais (a depender do gênero digital), com o uso de frases mais curtas, por vezes sem linearidade gramatical, essa nova realidade cria modismos que alteram o modo de vida das pessoas. Isso foi o que aconteceu com a *hashtag* (#), objeto de estudo deste trabalho. Tão logo ela começou a ser usada, tornou-se um efeito viral¹²⁷ e hoje é utilizada numa escala gigantesca.

A *hashtag* representa uma inovação quando o assunto é linguagem. Presente em espaços discursivos de todas as naturezas, a *hashtag* tem a força discursiva de impulsionar um discurso, de potencializar ideologias. Foi no espaço virtual que ela apareceu pela primeira vez, ancorada pelas redes sociais, espaços virtuais discursivos que serviram de suporte para sua propagação. Com a *hashtag*, a linguagem virtual, cuja característica é a inovação e a quebra de padrões, ultrapassa fronteiras antes delimitadas pela tela do computador.

Conhecida no Brasil como “jogo da velha” e representada pelo símbolo #, a *hashtag* foi usada pela primeira vez como sugestão para o

¹²⁷ Segundo Edgard Matsuki, colunista do site www.ebc.com.br, em seu artigo “Saiba o que significa viral na internet”, publicado em novembro de 2012, na sessão intitulada “TECNOLOGIA”, efeito viral é um termo utilizado pelo Facebook para mensurar o quanto um conteúdo de uma página foi compartilhado. Tal termo veio de outro termo, também usado na internet: viral, para designar os conteúdos que acabam sendo divulgados por muitas pessoas e ganham repercussão na web.

Twitter do desenvolvedor de software Chris Messina¹²⁸, inspirado no uso do símbolo em canais de chat. Em 2009, o Twitter começa a hiperlinkar (transformar em link para outra página) qualquer palavra escrita como hashtag.

Nos Estados Unidos, as *hashtags* são mais conhecidas como “number sign”, ou #1, que quer dizer “número um”. No Brasil, além de “jogo da velha”, a *hashtag* também recebe os nomes de cerquilha, antífen ou cardinal. É do Reino Unido que vem uma denominação que mais se aproxima do nome usado atualmente. Lá o símbolo # é chamado de “hash”. O termo “*hashtag*” surge, então, da união do “*hash*” com o termo “*tag*”, palavra-chave utilizada para identificar e indexar conteúdo na internet.

A *hashtag* passou a ser uma maneira de identificar e agrupar conteúdo, facilitando a pesquisa de coisas relacionadas a um tema. Inicialmente usada apenas no Twitter, hoje ela é usada por praticamente toda a rede virtual, a exemplo do Facebook, que popularizou a *hashtag* na rede. Segundo Juliana Pereira¹²⁹, num artigo intitulado “Aprenda a usar *hashtags* de forma coerente e eficaz”, escrito para o site <http://www.digai.com.br>, os usuários do Facebook fazem 450 bilhões de postagens diárias com a *hashtag*, contra 400 milhões do Twitter e 45 milhões do Instagram. Considerando que o referido artigo foi escrito em 2014, hoje provavelmente os números sejam bem mais expressivos.

O artigo de Juliana Pereira é bastante didático. Nele a autora ensina como usar a *hashtag* em algumas situações, além de mostrar como não se deve usá-la. Dicas importantes como, por exemplo, não usar muitas palavras numa mesma *hashtag*, como se pode ver em *#escreverpalavrasdemaishashtagehorrivel*, ou usar uma palavra para cada *hashtag* como em *#nao #precisa #criar #uma #nova #hashtag #para #cada #palavra* são de grande valia para quem começa a se familiarizar com o mundo das *hashtags*.

¹²⁸Chris Messina se formou em Carnegie Mellon University em 2003, com bacharelado em Design de Comunicação. É um defensor do código-fonte aberto, mais notavelmente o Firefox. Em 2008, ganhou o Prêmio Open Source Google-Oreilly de Melhor Amplificador comunitário para BarCamp, Microformatos e Spread Firefox.

¹²⁹Juliana Pereira é Coordenadora Pedagógica & Coordenadora de Marketing na Set2be- Inglês Personalizado | Publicitária. Colunista do Blog “Diga ai” desde 2013.

Escolher o tipo de *hashtag* para o que se quer divulgar e honrar a ortografia são outros conselhos dados por Juliana Pereira.

A força comunicativa da *hashtag* parece ser ilimitada. Ela está presente nas mais diversas formas de escrita, nos mais diversos campos discursivos. A linguagem virtual possibilita essa variedade de construções. O *Twitter*, o *Instagram* e o *Facebook* estão cheios dessas construções. No *Facebook*, por exemplo, basta que se clique numa suposta *hashtag* e outras publicações com a mesma *hashtag* aparecem na tela. Um determinado discurso remete a outro, com condições de produção diferentes, simplesmente porque possuem a mesma materialidade discursiva.

As *hashtags* eram usadas apenas em situações especiais, como nas artes gráficas. Essencialmente, ela faz com que o conteúdo do seu *post* seja acessível a todas as pessoas com interesses semelhantes, mesmo que eles não sejam seus seguidores ou fãs. Elas aparecem como *links* clicáveis, quando usadas em mensagens, bastando clicar sobre elas para ver todos os resultados relevantes.

O site www.twelveskip.com listou as *hashtags* mais populares da atualidade, separando por temas: mais popular, moda, casal, melhores amigos, selfie, negócios, tecnologia, siga de volta, usuários do *iphone*, *party people*, ano novo 2015, ginástica, citações inspiradas, corações verdade, letras quotes. Entre as mais populares estão a *#isntagood*, a *#style*, a *#couple* e a *#bestfriend*.

O fato é que basta uma *hashtag* aparecer na rede para ela virar um fenômeno. Construções do tipo *#feliz* *#amigos* *#festinha* *#partiu*, por exemplo, são muito comuns nas redes sociais. Facilmente se percebe que o internauta fala que está feliz, pois vai a uma festa com amigos, e ainda marca o momento em que ele vai a essa festa. A *hashtag* é uma realidade na contemporaneidade. Redes de televisão, campanhas eleitorais, propagandas de TV, *outdoors*, todos estão usando esse símbolo. A *hashtag* “saiu” do espaço virtual e ganhou outros espaços, ou seja, passou a ser usada em ambientes fora da internet, assim evidenciando sua força comunicativa.

Dentre os múltiplos usos das *hashtags*, os que mais chamam a atenção são as campanhas relacionadas a temas polêmicos, como racismo, homofobia e machismo. No dia 27 de março de 2014, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou o resultado de uma pesquisa a qual revelava que 65,1% da população brasileira, entre homens e

mulheres, acreditam que as mulheres são culpadas pelos estupros que estas sofrem. Conforme apontavam os dados da pesquisa, os entrevistados pensam que o comportamento e a forma de se vestir das mulheres é o grande causador dos estupros, apesar de acreditarem que os criminosos merecem punição.

Ao tomar conhecimento desse resultado, a jornalista brasileira Nana Queiroz criou a campanha #nãomereçoserestuprada e postou no *Facebook*. “Nascia” ali um fenômeno de popularidade. Celebidades e anônimos tiravam fotos e postavam com a referida campanha. A cantora de *funk* Valesca Popozuda, por exemplo, ficou inteiramente nua segurando um cartaz com a *hashtag* criada por Nana. As manifestações fizeram com que o Ipea reanalisasse os resultados e dias depois publicasse uma nota de desculpas, corrigindo o percentual. Segundo o instituto, o índice correto seria de 26%.

Além desse episódio, surgiram outras polêmicas que se desdobraram no espaço virtual. Em 27 de abril desse mesmo ano, o Barcelona disputava uma partida contra o Villarreal, pelo campeonato espanhol. Quando se preparava para bater um escanteio, Daniel Alves, jogador do Barcelona e da seleção brasileira, viu uma banana ser arremessada no campo, numa atitude racista com a intenção de chamá-lo de macaco. De maneira espontânea, Daniel comeu a banana e bateu o escanteio normalmente.

Aproveitando-se da situação, a agência de publicidade Loducca¹³⁰ criou a campanha #somostodosmacacos e incumbiu Neymar, parceiro de Daniel, tanto no Barcelona quanto na seleção, de estrelar a campanha. Tão logo Neymar publicou a foto segurando uma banana com a *hashtag* acima, o *Facebook* foi bombardeado por mensagens semelhantes apoiando o jogador. Celebidades e anônimos postavam fotos segurando, comendo, olhando para uma banana com o #somostodosmacacos.

Essa campanha gerou muita polêmica. Enquanto muitas pessoas a apoiavam, recorrendo em suas páginas a estrutura original, outros caminhavam na direção contrária, dizendo que assumir ser macaco é tão preconceituoso quanto jogar uma banana para um negro, comparando-o a um macaco. Observa-se, então, outro acontecimento extraordinário no

¹³⁰Loducca é uma agência de propaganda. Fica localizada na cidade de São Paulo e é considerada uma das maiores do país.

universo da discursividade. Por meio de uma *hashtag*, um discurso puxa outros discursos, abrindo um leque de possibilidades discursivas.

Em 02 de julho de 2015, o Jornal Nacional (JN), principal noticiário da Rede Globo de televisão, postou em sua página no *Facebook* uma imagem da jornalista Maria Júlia Coutinho, conhecida como Maju, exibindo o que fora noticiado no JN nesse dia. Vários comentários racistas foram postados contra a jornalista Maju. Em resposta, outros milhares foram postados em sua defesa. Esse acontecimento virou um dos assuntos mais comentados nesse período, fazendo então surgir na internet a *#somostodosmaju*.

Desde então, várias celebridades brasileiras vêm sofrendo ataques racistas. As atrizes Taís Araújo e Cris Viana e a cantora Ludmilla foram vítimas do mesmo crime de racismo. Esses acontecimentos geraram *hashtags* como *#somostodostaís*, *#somostodoscris*, *#somostodosludmila*, seguindo a *#somostodosmaju*, todas em referência à *hashtag* *#somostodosmacacos*.

2. Uma possibilidade de classificação das *hashtags*

Classificar as *hashtags*, tendo em vista a sua multiplicidade de usos, não é tarefa das mais fáceis. Várias são as materialidades discursivas usadas com as *hashtags*, o que as coloca numa situação de pluralidade, em relação aos efeitos de sentidos produzidos. Isso só reforça a ideia de que onde houver discurso, pode-se encontrar uma *hashtag*, de modo que isso só dificulta sua classificação. O que se tentará fazer é uma maneira de classificá-las, visto que, diante de tamanha vastidão de usos e possibilidades, outras formas de fazê-lo também são pertinentes.

Para classificar as *hashtags*, optou-se pela teoria dos campos lexicais proposta por Eugenio Coseriu (1977/1987), que

[...] propõe que um campo se estabelece através de oposições simples entre as palavras, e termina quando uma nova oposição exige que o valor unitário do campo se converta em traços distintivos onde não só as palavras se opõem entre si, mas uma oposição de ordem superior opõe campos lexicais distintos. Os campos podem ser mais ou menos complexos e disso vai depender a organização dos mesmos. (ABBADE, 2011, p. 1332-1333)

Seguindo esse raciocínio, objetiva-se organizar as *hashtags* em campos lexicais, permitindo assim que uma lexia¹³¹ remeta a outra, numa hierarquia de significados.

A estruturação e funcionamento dos campos não dependem unicamente dos tipos formais de oposições, mas também do tipo de sua relação com a “realidade” extralinguística, que elas organizam ou formam a partir do ponto de vista semântico. Logo, as relações formais internas de um campo pertencem também ao tipo de relação existente entre os significados e sua expressão. (ABBADE, 2009, p. 47)

A realidade extralinguística é um fator que torna menos árdua a tarefa de classificar as *hashtags*, isso porque ela traz em si os possíveis efeitos de sentido produzidos em determinado contexto social. Dessa forma, os campos lexicais permitem uma visualização – ainda que parcial, pois, como já foi dito, outras formas de classificação são pertinentes – de como elas estão sendo usadas atualmente.

Os campos lexicais representam uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o campo léxico. As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Assim, para entender a lexia individualmente é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão. (ABBADE, 2011, p. 1332).

Organizar as palavras em um campo com mútua dependência permite que, por estar relacionada a mais de um campo, uma mesma lexia apareça em outros campos. Por exemplo, a *#acordabrasil*, geralmente usada no microcampo da “política”, pode ser usada em outro microcampo, o do “racismo”, embora ambos os microcampos estejam dentro do mesmo macrocampo, denominado aqui de “*HASHTAGS* POLÊMICAS”.

A seguir, apresenta-se o quadro de classificação de algumas *hashtags* em seus campos lexicais¹³².

¹³¹ Neste trabalho, lexia é tomada como “a unidade significativa do léxico de uma língua, ou seja, é uma palavra que tenha significado social” (ABBADE, 2011, p. 1334). Faz-se *mister* mencionar que as *hashtags*, dentro do contexto desse trabalho, estão sendo tomadas como lexias, não importando se são formadas por uma ou mais palavras.

¹³²As *hashtags* que aparecem nessa tabela de classificação ou foram encontradas na internet ou suas ocorrências foram observadas no falar cotidiano, incluindo aí as que apareceram no ambiente televisivo.

Macrocampo	Microcampos	Hashtags
HASHTAGS POLÊMICAS	POLÍTICA	#foraDilma #foraCunha #AlertaBrasil #ficaDilma #nãovaitergolpe #somostodosBrasil
	RACISMO	#somostodosmacacos #somostodosmaju #somostodosdostais #acordaBrasil #belezanegra #mulhernegra #vaitercabelocresposim #soueunegro-lindo #neguinhalinda #neguinha #blackpower #meuprofessorracista #sentinapele
	HOMOFOBIA	#MenosHomofobiaeMais #odeiogaysporque #lovealwayswins #HomofobiaNãoéaNossaPraia #gay #lésbica #LGBT
	MACHISMO/ FEMINISMO	#nãomereçoserestuprada #estupro #mulher #monstro #meuamigosecreto #machismo #igualdade #violência #belarecatadaedolar #BielGostosinhaÉSuaIrmã
	AFIRMAÇÃO	#vaitergordinhadebiquinisim #vaitershorthinosim #vaitercabelocresposim #vaiterblackpowersim

Quadro 01 – Classificação das *Hashtags* Polêmicas em campos lexicais. Fonte: Elaboração Própria (2016), conforme conceituação de Celina Márcia de Souza Abbade (2011)

3. O microcampo do racismo

Entende-se por “*hashtags* polêmicas” aquelas que tratam de temas causadores de polêmicas na sociedade, ocasionando, por vezes, em situações de confronto, de violência, de humilhação. Nesse macrocampo, as *hashtags* foram divididas em cinco microcampos: política, racismo, homofobia, machismo/feminismo e afirmação.

No microcampo “racismo” encontram-se algumas *hashtags* relacionadas ao tema. Alguns casos de racismo envolvendo famosos e famosas deram origem a *hashtags* que ficaram muito conhecidas, como por exemplo, as #somostodosmacacos, #somostodosmaju e #somostodosdostais. Algumas outras *hashtags* foram criadas como forma de incentivo ou com o intuito de enaltecer alguma característica do negro, como se pode observar em #mulhernegra e #belezanegra. Não foi encontrada nenhuma *hashtag* incentivando diretamente o racismo.

Uma *hashtag* como a “blackpower pode parecer uma simples menção ao estilo de cabelo adotado por uma pessoa. Entretanto, num campo lexical onde aparecem outras como #vaitercabelocresposim (relacionada à página criada no *Facebook* de mesmo nome para enaltecer os cabelos crespos), ou #belezanegra, ela ganha outro sentido, pois como assevera Celina Márcia de Souza Abbade (2009)

As palavras estão organizadas em um campo com mútua dependência, ou seja, elas adquirem uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. As palavras só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Dessa forma, para entender a lexia individualmente é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão. O valor de uma palavra, nessa ótica, é medida, não individualmente, mas como parte de um todo. (ABBADE, 2009, p. 38-39)

Com isso, percebe-se que há uma cadeia significativa que relaciona as *hashtags* do microcampo supracitado. Todas fazem menção ao racismo de alguma maneira. Algumas *hashtags* enaltecem características do negro como forma de combater o racismo, como, por exemplo, a *#neguinhalinda*. Há aquelas que surgem como forma de apoio a quem sofreu ataques racistas, como aconteceu com o jogador Daniel Alves (*#somostodosmacacos*), com a atriz Taís Araújo (*#somostodostaís*) e com a jornalista Maria Júlia Coutinho, a Maju (*#somostodosmaju*). Outras têm cunho denunciativo, como a *hashtag* “*meuprofessorracista*, que foi criada como parte de uma campanha para denunciar o racismo em sala de aula. A *#sentinapele*, por exemplo, tem como finalidade relatar casos de racismo para, a partir daí, criar um clima de encorajamento e de resistência. É usada no *Facebook* junto a relatos de pessoas que sofreram racismo e querem mostrar, por meio desses depoimentos, toda sua indignação com tais atos racistas.

Todo esse percurso mostra que a ideologia do racismo é algo que está enraizada na cultura brasileira. Ela é praticada em todos os espaços sociais sem quase que nenhuma moderação. Segundo Cleudemar Alves Fernandes (2008, p. 15), “a ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens. E é nessa perspectiva que ela é vista como “uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica”. (FERNANDES, 2008, p. 21)

Faz mister situar de que sujeito se está falando na citação acima. Trata-se do sujeito da análise do discurso filiada a Michel Pêcheux.¹³³ Pa-

¹³³ Michel Pêcheux é o fundador da escola francesa de análise de discurso que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Concebe o discurso como um lugar particular em que esta relação ocorre e, pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos de determinação histórica dos processos de significação. (ORLANDI, 2005)

ra a análise do discurso, o sujeito não é um ser individual, empírico, mas sim um lugar social, interpelado ideologicamente. Segundo Fernanda Mussalim (2001),

O sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo. (...) O sujeito apesar de desempenhar diversos papéis, não é totalmente livre; ele sofre as coerções da formação discursiva do interior do qual já enuncia, já que esta é regulada por uma formação ideológica. Em outras palavras, o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social, (...) que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali, ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso. (MUSSALIM, 2001, p. 133)

A *hashtag* #acordabrasil pode ser usada em vários contextos ideológicos, sendo que o que definirá seu sentido será sua relação com outras lexias que apresentem sentido similar, ou que estejam dentro do mesmo sistema de significação. Nesse caso, trata-se do sistema de significação referente ao racismo, mas ela pode aparecer relacionada a outros microcampos, como o da homofobia ou o da política, basta que faça relação com tais sistemas. Celina Márcia de Souza Abbade (2009), assevera que

Essa estruturação de sistema não pode ser arbitrária. Não faria sentido querer organizar elementos de sistemas diferentes em um sistema mais amplo. Assim, oposições do tipo *arroz e cadeira* tornam-se impossível, pois não existe qualquer sentido lógico para essas lexias serem organizadas em um único sistema. Porém, *arroz, açúcar, leite, ovos* estariam unidos em um campo único que poderia ser o campo dos *alimentos* ou o dos *ingredientes*, por exemplo. (ABBADE, 2009, p. 46)

Observa-se, então, que oposições do tipo #neguinha e #HomofobiaNãoóaNossaPraia não são possíveis de se analisar, justamente por não haver sentido lógico entre elas. Entretanto, pensar em #neguinha, #mulher, #igualdade estariam ligadas em um campo que poderia ser o racismo ou o feminismo.

4. Considerações finais

O que se pode depreender com esse artigo é que elementos que antes figuravam nas relações sociais dentro do ambiente virtual ganharam vez e voz fora dele. Ocuparam lugar de destaque nas relações fora desse espaço discursivo, retornando a ele sempre que preciso. Em específico, as *hashtags*: um elemento da linguagem virtual, que passou a transitar nos espaços discursivos, tanto fora quanto dentro do ciberespaço,

rompendo a linha limítrofe que havia entre esses espaços e se tornando um importante elemento discursivo na atualidade.

Como as *hashtags* passaram a ser muito usadas e em qualquer situação discursiva, fez-se necessário classificá-las de alguma maneira, a fim de se obter um panorama mais claro de seus possíveis usos. Usando a teoria dos campos lexicais, proposta por Eugenio Coseriu (1977/1987 *apud* ABBADE, 2011), observou-se o macrocampo das *hashtags* polêmicas e seus microcampos: política, racismo, homofobia, machismo/feminismo, afirmação.

Tomando como objeto de análise o microcampo do racismo, foi possível verificar a relação existente entre as lexias que o compõem, gerando uma cadeia significativa entre as mesmas. Uma *hashtag* está relacionada a outras, dentro de um mesmo sistema de significação, através de uma relação ideológica, ou seja, estão ligadas pelo sentido produzido dentro de uma determinada ideologia, no caso a ideologia do racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *Cadernos do CNLF*, vol. XV – Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

_____. Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o livro de cozinha da Infanta D. Maria. Salvador, Quarta, 2009.

BOECHAT, Breno. Projeto ‘Senti na pele’ mostra relatos de casos de racismo contra negros. *Extra*, Rio de Janeiro: Globo, 19 nov. 2015.

COSTA, Guilherme. *Agência de publicidade está por trás de campanha de Neymar contra racismo*, 28/abr./2014. Disponível em:

<https://copadomundo.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/28/agencia-depublicidade-esta-por-tras-de-campanha-de-neymar-contra-racismo.htm>. Acesso em: 18-05-2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. (Orgs.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-118.

LEMOs, André. *Cibercultura*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Gabriela. Pesquisa do Ipea gera polêmica nas redes sócias. *Reverso Online*, 02/abr./2014.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Michel Pêcheux e a análise de discurso. *Estudos da Lingua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, 2005.

PEREIRA, Juliana. Aprenda a usar *hashtags* de forma coerente e eficaz. 11/02/2014. Disponível em: <<http://www.digai.com.br/2014/02/aprenda-usar-hashtags-de-forma-coerente-e-eficaz>>. Acesso em: 23-06-2016.

RIBEIRO, Djamila. Brasil: onde racistas só se surpreendem com o racismo dos outros. 06/jul./2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/somos-todos-maju-8558.html>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Polícia prende suspeito de ataques racistas a Taís Araújo e Maju. Disponível em: <<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2016/03/16/policia-prende-suspeito-de-ataques-racistas-a-tais-araujo-e-maju.htm>>. Acesso em: 22-05-2016.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

VOZI – seu produtor audiovisual na nuvem! *Racismo contra Maju, apresentadora do tempo do "Jornal Nacional"*, gera campanha. 03 jul. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ODfF7APTkA&list=PLV_F2BwGiiELiUzclbjj3Io0aAjAGh0m0&index=144>. Acesso em: 20-07-2016.

**O COMPORTAMENTO DO ADVÉRBIO
NAS CONSTRUÇÕES MÉDIAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
REVISITANDO SUAS CARACTERÍSTICAS**

Jilvan Evangelista da Silva (CAPES/UFBA)

silvaje1991@gmail.com

Edivalda Alves Araújo (UFBA)

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o comportamento do advérbio nas construções médias do português brasileiro – português brasileiro, buscando uma caracterização descritiva para os dados encontrados no português brasileiro, que ora exige um adjunto adverbial, ora o dispensa. Isso ocorre porque algumas línguas, como o francês e o grego, não precisam de advérbio para formar as médias, embora outras línguas exijam a presença do mesmo, como é o caso do inglês e alemão. Para isso, apresentamos também a construção ergativa, que são semelhante às médias, mas que dispensam adjuntos, juntamente para comparar a presença/ausência de adjunto com o tipo de construção, verificando se na falta de adjunto a construção permanece como média ou passa a ser ergativa. O suporte teórico para a discussão é baseado nos trabalhos de Cleo Condoravdi (1989) e Sally McConnell-Ginet (1994), Marika Lekakou (2005), Artemis Alexiadou (2014), entre outros.

Palavras-chave:

Modificadores adverbiais. Construção média. Ergatividade. Sintaxe-semântica.

1. Introdução

A construção média é um tipo de arranjo sintático semelhante à construção ergativa. Os trabalhos que se propõem caracterizá-las sempre apontam tal semelhança, isso porque as características que as diferenciam são bastante peculiares. A primeira é caracterizada por serem formadas com verbos transitivos acusativos, mas que apagam o argumento externo (AE) e alça o argumento interno (AI) à esquerda do verbo, para assumir a função de sujeito da oração; e selecionam adjunto adverbial para serem gramaticais, pois a função desse adjunto é o de retomar o agente implícito (Cf. LEKAKOU, 2005). A segunda é formada com verbos ergativos, que têm a propriedade de apagar o argumento externo e só selecionar o argumento interno, também com função de sujeito, mas tais construções não requerem adjuntos para sua gramaticalidade, embora não impossibilitem sua realização.

O objetivo não é apenas comparar as duas construções mencionadas, mas verificar como as construções médias se comportam em relação

ao advérbio no português brasileiro (português brasileiro), já que alguns exemplos parecem dispensar essa exigência de adjunto adverbial. Para isso, precisamos verificar como algumas línguas lidam com as exigências da construção média, com a finalidade de caracterizar os exemplos em que não há advérbio selecionado, mas a construção resulta gramatical no português brasileiro.

Para discutir a proposta apresentada, trazemos, na seção 2, a construção média na literatura e outras construções, como a ergativa e passiva, pois elas parecem partilhar características com a construção em questão; na seção 3, investigamos algumas línguas com o intuito de abordar a presença/ausência de modificador adverbial nas médias e verificar a situação do português brasileiro; na seção 4, revisitamos as características da construção média no português brasileiro; e, por fim, traçamos nossas considerações finais.

2. A construção média na literatura

A definição do que se entende por construção média é algo que ainda necessita de estudos, pois não há consenso na literatura. Isso ocorre porque alguns autores como, por exemplo, Roberto Gomes Camacho (2003), Edward Keenan e Dryer Matthew (2006) e Artemis Alexiadou (2014) reconhecem diferentes construções como média ou medial, seja a partir de aspectos semânticos ou morfossintáticos.

Roberto Gomes Camacho (2003) assume que o português dispõe de três vozes verbais, sendo elas a ativa (reflexiva ou recíproca), passiva e média. A distinção entre a voz ativa e a média está centrada na afetação do sujeito, um critério semântico. Ao seguir o posicionamento de Lyons (1979), Roberto Gomes Camacho diz que a voz média representa uma categoria flexional das línguas clássicas indo-europeias com a função de expressar estados de coisas que afetam o sujeito do verbo ou seus interesses. Seguindo essa definição, o autor defende que, no caso de o sujeito não ser afetado pela ação verbal, teríamos uma voz ativa; mas se o sujeito for afetado pela ação verbal, teríamos uma voz média. Nos exemplos abaixo, mostram-se as diferenças, a partir de um critério morfológico, três construções do português, sendo a primeira uma voz reflexiva; a segunda voz, recíproca; e a terceira, voz medial.

- (1) a. Eles se vêem *a si mesmos* no espelho.
 b. Eles se vêem *um ao outro* no espelho.
 c. Eu me levantei.

Em (1a), a construção é classificada como reflexiva porque permite a inserção do termo em destaque – *a si mesmos*. Diferentemente, em (1b), a construção é tida como recíproca porque permite o uso de *um ao outro*. O autor aponta que ambas podem ser ambíguas sem a presença dos termos inseridos, dessa maneira, as locuções destacadas são utilizadas como recurso para diferenciar a leitura entre reflexiva e recíproca, que constituem a voz ativa. Já (1c) é classificada como medial, por conta de o sujeito ser o ator que desencadeia a ação e é afetado pela mesma, pois, para Roberto Gomes Camacho, os verbos classificados como médios são os tipicamente pronominais. Sendo assim, é perceptível que voz média é uma categoria que depende de marcação morfológica, que, no caso do português brasileiro, se refere aos clíticos, principalmente, o sincrético¹³⁴ *se*. Esse critério morfológico é baseado no trabalho de Suzanne Kemmer (1994, p. 182), que enumera contextos para a realização das médias, a partir da presença de alguma marcação. Para a autora, o tipo médio está relacionado aos verbos de cuidados corporais (*lavar-se*), movimento não translacional (*virar-se*), mudança na postura corporal (*deitar-se*) etc.

Outro posicionamento é o de Edward Keenan e Dryer Matthew (2006), que apresentam as passivas no mundo e incluem construções que se assemelham às passivas – as construções médias. Os autores compararam os exemplos abaixo para diferenciá-los quanto à passiva ou média:

- (2) a. **This ship was sunk**¹³⁵.
‘Esse navio foi afundado’.
- b. **This ship sank**.
‘Esse navio afundou’.
- c. **This ship was sunk by the enemies**.
‘Esse navio foi afundado pelos inimigos’.
- d. **This ship sank *by the enemy**.
‘Esse navio afundou *pelos inimigos’.
- e. **The window broke**¹³⁶.
a janela quebrou.

¹³⁴ O termo sincrético é empregado no sentido de o clítico tomar diferentes funções, conforme o trabalho de Lazzarini-Cyrino (2015).

¹³⁵ Exemplos retirados de Edward Keenan e Dryer Matthew (2006, p. 352).

¹³⁶ Exemplo retirado de Givón (2001, p. 116).

Em (2a), temos uma passiva do tipo analítica, identificada pela locução verbal (ser + particípio) e, em (2b), com uma forma ativa, uma construção que os autores chamam de média. No entanto, não são apenas essas características, no que diz respeito à estrutura verbal, que as diferenciam, mas também a gramaticalidade delas quanto à realização do agente, como pode ser visto em (2c, d). Percebe-se que apenas a passiva admite tanto a ausência quanto a presença do agente da passiva. Já a construção média, embora retome um agente implícito, não permite a realização do argumento externo, pois isso tornaria a construção agramatical, conforme o exemplo (2d).

Assim como Edward Keenan e Dryer Matthew (2006), Givón (2001) também caracteriza como construções médias as realizadas com verbos do tipo *break* (quebrar), como evidenciado no exemplo em (2e). Para Givón, uma mudança de foco do agente em verbos semanticamente transitivos forma a construção média. Essa caracterização pelo parâmetro semântico iguala as médias às ergativas.

Curiosamente, os três autores não distinguem as construções ergativas e médias, conforme apresentado em uma vasta literatura (KEYSER e ROEPER, 1984; LEKAKOU, 2005; CONDORAVDI, 1989). Isso ocorre por conta de algumas características, como a presença obrigatória de um adjunto adverbial – nas médias –, e quanto ao aspecto verbal, a ação é pontual – nas ergativas –, e não pontual nas médias, para que se tenha uma interpretação genérica.

(3) a. O copo quebrou.

b. Esse carro vende fácil. / o copo quebra fácil

Em (3a), a ação é pontual, pois entende-se que o *copo* já está quebrado, ou seja, a ação foi finalizada. Já em (3b), não há pontualidade na ação, levando a uma interpretação genérica, por exemplo, o carro é do tipo que é vendido com facilidade, independentemente de marcação temporal, em outras palavras, o tempo interfere na distinção das duas construções em questão.

Artemis Alexiadou (2014) tem outra proposta de caracterização, assumindo que existe, em (4), uma variante intransitiva da alternância de sua forma transitiva, caracterizada pela (i) falta de referência temporal específica; (ii) um compreensível, mas não expresso agente; e (iii) a inclusão de um elemento adverbial ou modal em algumas línguas.

- (4) *Afto to vivlio*_[AI] *diavazete efxarista*
This the book read-NAct-Imperf-3sg with pleasure
“This book reads with pleasure”.

O exemplo do grego em (4) segue as características adotadas pela autora e são, também, encontradas no português brasileiro (português brasileiro): o DP – argumento interno – assume a função de sujeito, mas nunca é um sujeito agentivo; o verbo toma uma forma intransitiva, já que ocorre o apagamento do argumento externo; e há uma inserção de um elemento modificador.

2.1. A ergatividade

Um fato curioso entre o que se considera por construção média e construção ergativa é que elas são semelhantes do ponto de vista estrutural, já que ambas apagam o argumento externo e alçam o argumento interno à posição de sujeito, à esquerda. No entanto, como podemos comparar nos exemplos abaixo, o tipo verbal as diferencia – verbos ergativos nas construções ergativas e verbos transitivos acusativos nas médias.

- (5) a. As crianças_[AE] *quebraram* os copos_[AI].
b. O vento_[AE] *abriu* a porta_[AI].
c. Os copos_[AI] *quebraram*.
d. A porta_[AI] *abriu*.
(6) a. As crianças_[AE] *compraram* doce_[AI].
b. *Os doces_[AI] *compraram*.
c. Esses doces_[AI] *vendem* nas Americanas.
d. As Americanas_[AE] *vendem* esses doces_[AI].

Em (5c-d), encontramos verbos ergativos, que alçam seus argumentos internos à esquerda do verbo, porque precisam preencher a posição do caso nominativo, que fica disponível por conta da não realização do argumento externo, característica própria desse tipo verbal.

A checagem de caso não altera o papel temático da construção, conforme a teoria temática. Dessa forma, o argumento interno continua sendo paciente e o agente não é obrigatoriamente licenciado, visto que o causador possa ser [+ agentivo], conforme (5a), ou [- agentivo], como em (5b).

Já os verbos que ocorrem em (6) são do tipo transitivo acusativo, ou seja, selecionam tanto argumento externo quanto interno. No entanto, o argumento externo do exemplo em (6c) não foi realizado, levando o argumento interno à esquerda do verbo, para satisfazer o preenchimento da

posição de sujeito. Se observarmos bem, esses verbos, que são transitivos acusativos, passam a assumir propriedades diferentes, parecendo se assemelhar aos verbos ergativos. Tal fato requer uma investigação do que está ocorrendo com os verbos transitivos no português brasileiro.

Em suma, os verbos que licenciam a construção média são do tipo transitivo acusativo e os verbos que licenciam as construções ergativas são do tipo ergativo – que permitem o apagamento do argumento externo e, conseqüentemente, a alternância do argumento interno como sujeito gramatical. Estes são fatos universais, encontrados em todas as línguas. É importante apontar que a distinção entre verbo acusativo e ergativo não é simples, como vimos acima, pois muitos verbos que ocorrem nas médias, também ocorrem nas ergativas.

2.2. A relação das construções médias com a passiva pronominal

A passiva pronominal é uma construção do português que tem a característica de apagar o argumento externo e apenas o argumento interno é realizado *in situ*. Além disso, é necessário que o clítico *se* seja realizado e haja concordância entre o predicator e o argumento interno, que passa a ser sujeito, já que preenche o caso nominativo, conforme o exemplo em (7):

(6) *Vendem-se apartamentos*_[AI].

Em (7), o verbo *vender* seleciona seu argumento interno – *apartamentos* – e o *se* entra na estrutura passiva para suprimir os traços do argumento externo, que é apagado e não pode ser realizado. Como pode ser observado, o verbo não é ergativo, mas sim do tipo transitivo acusativo, o que quer dizer que não há a possibilidade de o argumento interno ser alçado à esquerda do verbo. O interessante é que esse mesmo verbo pode ocorrer na construção média, como em (8):

(8) *Esse carro*_[AI] *(se) vende fácil*. (*português brasileiro / PE_{OK})¹³⁷

Comparando os exemplos (7) e (8), o argumento interno do exemplo em (8) permite ser alçado à esquerda do verbo, apesar de necessitar de um modificador, neste caso, *fácil*, para torná-la gramatical. Veja que o *se* está entre parêntese porque é opcional no português europeu, seguindo a proposta de Inês Inês Duarte (2003), embora, no português

¹³⁷ A presença do *se*-médio está disponível para a gramática do português europeu, mas não para o português brasileiro, visto que a presença do *se* dá uma interpretação reflexiva à sentença.

brasileiro (português brasileiro), as construções médias sejam licenciadas sem a presença do *se*¹³⁸, que diferentemente do *se*-apassivador em (7), é chamado de *se*-médio, apontando mais uma função para o sincretismo do *se* no português.

As duas estruturas são formadas pelo mesmo tipo de verbo – transitivo acusativo. O que as diferencia é sua estrutura gramatical. Nas passivas pronominais, o agente não é realizado, pois está implícito na estrutura, visto que *apartamentos* não podem se vender. Nas médias, o agente também está implícito, podendo ser recuperado pela presença do modificador adverbial, que terá a função de recuperar o agente implícito, segundo Cleo Condoravdi (1989) e Sally McConnell-Ginet (1994). Quanto ao *se*, as médias não necessitam desse pronome para sua gramaticalidade, como pode ser verificado no português brasileiro, que não licencia mais o *se* nas médias, enquanto que a passiva pronominal depende desse pronome na sua estrutura, pois é realizado para marcar o argumento externo, que teve seus traços esvaziados pelo *se*¹³⁹.

3. *Presença vs ausência de modificador*

Nas seções anteriores, apresentamos as características das construções que têm alguma relação com as construções médias. Pode-se verificar que a construção ergativa não depende de modificador para seu *status* de gramaticalidade, muito menos as passivas pronominais. Entretanto, as construções médias só são licenciadas com a presença de algum modificador, por exemplo, um advérbio. Essa presença é requisitada porque os advérbios que nelas ocorrem têm a função de retomar o agente implícito, conforme Cleo Condoravdi (1989) e Sally McConnell-Ginet (1994).

- (9) a. Esse livro_[AI] lê rapidinho.
b. *Esse livro_[AI] lê.

Em (9a), o argumento interno foi alçado à esquerda do verbo, assumindo a função de sujeito [- agente] e um modificador adverbial entra

¹³⁸ O SE no português é sincrético, pois assume diferentes funções morfossintáticas. Para mais detalhes sobre o sincretismo do SE, indicamos a tese de Lazzarini-Cyrino (2015).

¹³⁹ É necessário mencionar que as passivas pronominais não são de realização corrente no português brasileiro, conforme Nunes (1991). Esse tipo de construção só ocorre no português brasileiro em contextos formais, devido ao ensino formal da língua pela escola, que toma como base a gramática do português europeu.

na estrutura para que se tenha uma interpretação média. O mesmo não ocorre em (9b) porque não tem como recuperar o traço de agente sem a presença desse modificador, ou seja, sem o advérbio parece que o livro desencadeia a ação, o que não é possível, por isso é agramatical. Sendo assim, parece que a presença do advérbio é indispensável para se ter uma interpretação média.

Marika Lekakou (2005) fez um estudo sobre o modificador *easily* (facilmente) nas construções médias para mostrar que sua presença não é universal nas línguas, ou seja, é de ordem paramétrica. Ao observar línguas como o grego e o francês, a autora chega à conclusão de que elas não necessitam de modificadores de qualquer ordem, o que não ocorre com o inglês e o alemão, que sem a presença de um modificador passam a ser agramatical, conforme os exemplos retirados Marika Lekakou (2005):

(10)	a. This book reads easily. esse livro lê facilmente	}	INGLÊS
	b. *This book reads. esse livro lê		
(11)	a. Das Butch liest sich leicht. esse livro lê se facilmente	}	ALEMÃO
	b. *Das Butch liest sich esse livro lê se		
(12)	Cette 953acine se mange. essa raiz se come	→	FRANCÊS
(13)	Afta ta manitaria trogonde. esses os cogumelos comem ^{NACT. 3P} 'Esses cogumelos comem'.	}	GREGO

Comparando os exemplos (10) e (11), pode-se perceber que o inglês e o alemão têm uma orientação paramétrica semelhante quanto à formação da construção média, ambas exigem a presença do modificador adverbial, pois, como já mencionado, esse advérbio tem a função de retomar o agente implícito da ação verbal. Mas, se observarmos os exemplos (12) e (13), temos outra análise. O francês não necessita de modificadores adverbiais para retomar o agente implícito, tampouco o grego. A questão que se coloca é a de como a retomada do agente é feita, já que essas línguas dispensam o advérbio.

Observemos os exemplos do grego em (14) e (15):

- (14) *Afto to vivlio diavazete efxarista akomi li apo megalus.*
esse o livro lê_{NACT 3P} com prazer até pelos adultos
‘Esse livro lê com prazer até pelos adultos.

- (15) *Ces étoffes se repassent facilement part tout le monde.*
esses tecidos passam facilmente por todo mundo.
‘Esses tecidos passam ferro por todo mundo.

Em (14) e (15), o comportamento sintático dessas construções médias são semelhantes às passivas, já que é permitida a realização do agente da passiva através do sintagma preposicionado *por*. Isso explicaria o fato de essas línguas dispensarem modificadores. O mesmo não se aplica ao português ou ao inglês, por conta do impedimento de realização do agente da passiva através do sintagma *-por*.

- (16) Essa parede_[AI] pinta fácil *(*pelos funcionários*).

Em (16), observamos que a presença do sintagma *por* na construção média do português não é permitida, podendo este sintagma ocorrer apenas nas passivas analíticas.

De maneira geral, constata-se que as construções médias não apresentam características universais nas línguas, mas sim de ordem paramétrica. Algumas línguas proíbem a realização do argumento externo e necessitam a presença de modificador adverbial, enquanto que outras dispensam o modificador e, tanto quanto à passiva analítica, permite a presença do argumento externo. Dessa forma, verifica-se a necessidade de observar o comportamento do português quanto a essas questões.

3.1. A situação do português

Inês Duarte (2003) afirma que a presença de um adjunto adverbial ou um sintagma preposicionado com valor adverbial é necessário nas construções médias, o que não é obrigatório nas ergativas, que a autora chama de variante inacusativa dos verbos causativos, conforme os exemplos:

- (17) A tua_[AI] letra lê-se bem.

- (18) A manteiga_[AI] derreteu.

- (19) A manteiga_[AI] derreteu logo.

Em (17), temos uma construção média, pois o argumento interno foi alçado à esquerda do verbo – transitivo acusativo –, há a presença do *se*, que é opcional tanto no português brasileiro, quanto no português eu-

ropeu, e um advérbio, exigência da construção média. Já em (18), temos uma construção ergativa, primeiramente, o verbo é do tipo ergativo e não há a presença de advérbio. Mas isso não é suficiente para distingui-las, dado que a construção ergativa também admite modificadores, como em (19).

Os exemplos acima mostram que a presença ou ausência de advérbio não é o fator distintivo para as duas construções. As médias necessitam dos advérbios para retomar o agente da ação, o que não é possível nas ergativas, em que os causadores são externos, como em (18) que poderia ser o *fogo*, ou seja, não agentivo.

Artemis Alexiadou (2014) aponta que em algumas línguas esses modificadores são indispensáveis, sendo essencial verificar essa questão com relação ao português brasileiro que, aparentemente, necessita da presença de modificador. Analisemos as construções abaixo:

(20)a. Esse piso branco suja facilmente.

b. Esse piso branco suja []

c. Esse piso [] suja []

d. #[] Piso [] suja []¹⁴⁰

As construções em (20) mostram que a presença do adjunto adverbial não parece ser obrigatória no português brasileiro. Entretanto, esse é apenas um ponto de vista generalizado sobre o dado apresentado. Para os dados em (20), teríamos duas possibilidades de análise: (i) o adjunto adverbial – *facilmente* – não é obrigatório no português brasileiro, sendo esta língua desconsiderada do grupo que torna obrigatório o uso do advérbio, ou seja, a realização desse advérbio se daria por questões pragmáticas, levando o ouvinte a uma determinada leitura; ou (ii) o fato de *facilmente* poder ser apagado em (20b) não quer dizer que não haja algum modificador necessário para sua gramaticalidade. Isso pode ser visto se retirarmos o adjetivo – branco –, que pode ser considerado o modificador obrigatório, como aponta o exemplo em (20d). Para além disso, (20c) é gramatical, mesmo sem a presença do advérbio ou do adjetivo, o que nos leva a pensar que seu modificador é o pronome demonstrativo.

Isso nos mostra que a questão não parece estar ligada aos modificadores adverbiais, mas sim em algum elemento modificador, como o adjetivo em (20b) ou mesmo o pronome demonstrativo em (20c). Seman-

¹⁴⁰ Pode ser utilizada no português brasileiro, entretanto, apenas em contextos bem específicos, justamente por não ser de uso corrente na língua.

ticamente, a cor branca está mais apta para sujeira, ao contrário de outras cores mais escuras, ou seja, a construção é gramatical porque atende a todas as exigências, há um elemento modificador, ao contrário de (20d), que não apresenta modificadores.

Nesse caminho, o português brasileiro continua sendo diferente do francês e do grego e se mantendo no grupo de línguas como o alemão e o inglês, que exigem modificadores. A partir disso, como podemos analisar as construções abaixo?

(21) **Esse vestido abotoa.**

(22) **Esse tipo de pano estica.**

Se observarmos os exemplos em (21) e (22), podemos pensar que o único modificador disponível é o pronome demonstrativo. A leitura de (21) continua sendo média, pois é possível pensar num agente implícito, mas em (22) teríamos duas leituras disponíveis: uma ergativa e uma média. Na primeira, o pano estica por ser *frágil/de má qualidade*, sendo assim com algumas lavagens o pano vai esticar. Na segunda leitura, o pano é elástico e, por isso, estica, ou seja, necessita-se de um agente. Se essa análise estiver no caminho certo, é preciso verificar se o português brasileiro permite a não realização de modificadores em alguns casos de construção média e explicar como ocorre a retomada do agente, já que o modificador cumpriria essa função.

Sally McConnell-Ginet (1994) argumenta que algumas construções podem não realizar o modificador sintaticamente e, quando isso acontece, a informação de agente implícito é carregada pelo próprio verbo, ou seja, os verbos *abotoar* e *esticar* carregariam a informação de agente implícito, mantendo a leitura média das construções. O módulo que liberaria esse tipo de propriedade seria a pragmática, o contexto favoreceria a recuperação do agente. No entanto, essa explicação parece ser muito generalizada, já que não apresenta condicionamentos para os tipos de verbos que permitiriam a não realização do modificador. A explicação da autora é baseada em construções como:

(23)a. **This rock does not cut.**

b. **That piano should play.**

c. **Now, this car HANDLES.**

Em (23), há três tipos diferentes de operações: em (23a), a negação suportaria a ausência do advérbio; em (23b), o modal suportaria a mesma ausência; e em (23c), uma ênfase no verbo – motivada pelo con-

texto – recupera o advérbio na construção, para que continue a interpretação média. Verifiquemos os exemplos em (24) para o português:

- (24)a. *Esse carro vende rapidinho.*
 b. *Esse carro não vende.*
 c. *Esse carro deve vender.*
 d. *Esse carro VENDE.*

Em (24), aplicamos as mesmas operações de (23) para a construção média em (24a). Nosso objetivo é verificar se o verbo *vender* permite o apagamento do advérbio – *rapidinho*. Em (24b), incluímos a negação e verificamos que a frase é gramatical; em (24c), o modal também deixa a frase gramatical; e em (24d) uma ênfase no verbo também torna a sentença gramatical, apontando que a fonética também tem um papel importante na construção média, pois esse recurso pode ser o modificador necessário. Aparentemente, esses recursos permitem o apagamento do advérbio e mantém a interpretação média.

As operações de ênfase, inclusão de modal ou negação ainda não explicam as construções (21-22), embora a aplicação das operações a essas construções resulte em gramaticalidade. Seguindo Cleo Condoravdi (1989) e Sally McConnell-Ginet (1994), construções médias sem a presença de modificadores só são licenciadas se houver contexto para restringir o apagamento do advérbio.

4. *Revisitando as exigências da construção média no português brasileiro*

A análise até aqui apresentada mostrou que há dois grupos de línguas: (i) o grupo de línguas como o alemão e o inglês, que dependem de um modificador nas construções médias; e (ii) o grupo que dispensa esse modificador, representado por línguas como o francês e o grego. A explicação para essa diferença diz respeito à recuperação da interpretação do agente implícito, que é recuperado no primeiro grupo a partir da presença do modificador, pois não permite a presença de um sintagma-*por*; contrário a línguas como o grego e o francês, que utilizam a estratégia das passivas analíticas na recuperação do argumento externo, através de um sintagma-*por*.

O português brasileiro, conforme discutido, não se encaixa nos dois grupos mencionados, pois parece apresentar um caso misto, ora segue a orientação de línguas que exigem o modificador adverbial, ora segue a linha de línguas que o dispensam. Um fato curioso é que o portu-

guês brasileiro dispensa o modificador, mas continua não permitindo recuperação do argumento externo representado por um sintagma-*por*. Observemos:

- (25)a. Essa calça veste bem.
b. A casa constrói aos poucos.
- (26)a. *Essa calça veste.
b. *A casa constrói.
- (27)a. Esse vestido abotoa rapidinho.
b. Esse tipo de pano estica fácil.
- (28)a. Esse vestido abotoa.
b. Esse tipo de pano estica.

Ao comparar os pares em (25) e (26), chegamos à conclusão de que não é possível dispensar o adjunto adverbial dessas construções, pois a falta desse tipo de modificador torna a construção agramatical, conforme o asterisco em (26). Todavia, os pares em (27) e (28) mostram que os adjuntos adverbiais não são necessários, embora os verbos sejam do tipo transitivo acusativo.

Ao observar os pares de (25-28), reforçamos a ideia de que o português brasileiro parece apresentar um caso misto. Por conta disso, é necessário avaliar outros fatores para compreender o motivo de esta língua permitir tanto a presença quanto a ausência de modificadores na construção média.

5. Considerações finais

A partir da discussão levantada, compreende-se que a análise da construção média não é tão simples quanto parece, pois, conforme o cruzamento dos dados das línguas, existe a possibilidade tanto de presença quanto de ausência de modificadores em construções desse tipo. Muitas vezes, em uma mesma língua, o modificador pode ser realizado ou não, o que implica que tal realização não é um princípio linguístico. A presença ou não desses modificadores nas construções médias faz parte do processo de variação entre as línguas, talvez um fenômeno paramétrico, seguindo a terminologia da gerativa.

Outro ponto importante de ser mencionado é quanto à exigência de advérbios ou sintagmas preposicionais com valores adverbiais para as construções médias, como aponta Inês Duarte (2003). Observamos nos dados de línguas como o francês, grego, inglês e português brasileiro que

o modificador necessário não se restringe aos advérbios, conforme Cleo Condoravdi (1989) e Sally McConnell-Ginet (1994), uma vez que modificadores nominais ou a intervenção da fonética conseguem licenciar tais construções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXIADOU, Artemis. Active, middle, and passive: the morpho-syntax of Voice. *Catalan Journal of Linguistics*, n. 13, p. 1-22, 2014.

CAMACHO, Roberto Gomes. Em defesa da categoria de voz média no português. *DELTA*, v.19, n.1, p. 91-122, 2003.

CONDORAVDI, Cleo. *The middle*: where semantics and morphology meet, MIT Working Papers in linguistics, n. 11, p. 16-30, 1989.

GIVÓN, Talmy. Middle-voice constructions. In: _____. *Syntax I*. Philadelphia: John Benjamins. 2001. p. 116-122.

INÊS DUARTE, Inês. A família das construções inacusativas. In: MIRA MATEUS, Maria Helena et al. (org.) *Gramática da língua portuguesa*. 5 ed. Lisboa: Caminho, 2003. p. 536-539.

KEENAN, Edward; DRYER, Matthew. Passive in the World's Languages. In: SCHOPEN, Timothy. *Clause Structure, Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge. Cambridge University Press, 2007. p. 325-361.

KEMMER, Suzanne. *The middle voice*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Company, v. 23, 1993. p. 1-40.

KYSER, Keyser, S. J.; T. Roeper. On the Middle and Ergative Construction in English, *Linguistic Inquiry*, n. 15, p. 381-416, 1984.

LEKAKOU, Marika. Easily in the Middle. *17th International Symposium*, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. v. 1, p. 138-147, 2005.

MCCONNELL-GINET, Sally. On the non-optionality of certain modifiers. *Proceedings of SALT 4*, p. 230-250, 1994.

SILVA, Cristiany Fernandes da; NAVES, Rozana Reigota. Construções ergativas e médias: uma distinção em termos aspectuais e semânticos. *Signotica*, UFG, v. 24, p. 520-541, 2012.

**O DISCURSO DO PRECONCEITO CONTRA O NEGRO:
ANÁLISE DE TIRAS E PROPOSTA DIDÁTICA
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Leandro Sant'Anna da Silva Guimarães (UFRJ/FABERJ)
afungancho@yahoo.com.br

Roberta dos Santos de Oliveira (UFRJ/UNIRIO)
betasantoliv@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo consiste na análise do preconceito apresentado por duas tiras retiradas de sites de humor, as quais têm o negro como tema. Tal análise é fundamentada na análise do discurso francesa, a partir dos pressupostos teóricos de Michel Pêcheux (1995) e Eni Puccinelli Orlandi (2001), em especial, no que se referem aos conceitos de discurso, ideologia e estereótipos. Além disso, a partir do *corpus* deste trabalho, é apresentada uma proposta de atividade para turmas finais do ensino fundamental, em conformidade com as recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no tocante aos objetivos do ensino e ao tratamento dos temas transversais na sala de aula.

Palavras-chave: Discurso. Ideologia. Preconceito racial.

1. Introdução

Sabemos, através da história deste país, que o negro foi e ainda é, muitas vezes, uma espécie de *persona non grata* na nossa sociedade. Principalmente após a abolição da escravidão, quando lhe foram concedidos, teoricamente, os mesmos direitos civis, políticos e sociais do branco colonizador. Todavia, sabemos que esses direitos nunca foram plenamente desfrutados, e desde então o preconceito tem se perpetuado, muitas vezes, camuflado por uma “falsa democracia”. Ainda que no decorrer dos anos tenham sido criadas leis que criminalizam o preconceito racial e de sistemas de cotas em universidades e concursos públicos, a fim de coibir atos racistas e minimizar/compensar as perdas históricas do negro na sociedade brasileira, respectivamente, manifestações de racismo contra o negro continuam muito vivas neste país.

Este trabalho consiste na análise de duas tiras retiradas de sites de humor e que têm como tema o racismo contra o negro. Tal análise é fundamentada na análise do discurso francesa, a partir dos pressupostos teóricos de Michel Pêcheux (1995) e Eni Puccinelli Orlandi (2001), apontando os seguintes conceitos da análise do discurso: discurso, ideologia,

formação discursiva, formação ideológica, sujeito e estereótipos. Além disso, a partir dos textos, *corpus* deste trabalho, é apresentada uma proposta de atividade para turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, em conformidade com a proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no tocante aos objetivos do ensino e ao tratamento dos temas transversais na sala de aula.

2. *Fundamentação teórica*

É do conhecimento de todos que o homem é um ser social, ou seja, vive em sociedade, participa de grupos, como família, escola, equipe de trabalho, instituição religiosa etc. Ainda que interaja com poucos grupos sociais, ninguém vive sozinho, isolado das outras pessoas – salvo os casos de indivíduos que se isolam no meio das florestas ou no alto das montanhas, por exemplo. E no convívio diário com o seu semelhante, o homem precisa interagir, estabelecer comunicação, a qual se dá, na maioria das vezes, através da linguagem verbal, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita. Desse modo, o homem está todo o tempo produzindo enunciados, textos e discursos.

Analisar a estrutura de um texto e, a partir disso, compreender as construções ideológicas presentes nele é o principal objetivo da análise do discurso. Em outros termos, a análise do discurso se ocupa em analisar o processo de produção de um texto, em que condições ele fora produzido, os elementos constitutivos do discurso. Segundo Eni Puccinelli Orlandi (2001, p. 15):

A análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Dessa forma, pode-se pensar em “discurso” com maior amplitude, pois, enquanto a noção de texto pode ser restrita a conjunto de enunciados que apresentam unidade de sentido, por exemplo, a noção de discurso vai além da de texto, inclui também o seu produtor, o homem, de que lugar fala, por que fala, com que finalidade, quais vozes são reproduzidas nessa fala, quais pensamentos etc. Por isso, o conceito de discurso está estreitamente ligado ao de ideologia. Para Helena Hathsue Nagamine Brandão (2012, p. 11), o discurso é o ponto de articulação dos processos

ideológicos e dos fenômenos linguísticos. Em outras palavras, o discurso é o material específico da ideologia, é através dele que as ideias se propagam na sociedade, sejam elas verdadeiras ou não, da mesma forma que ele só se materializa porque existe uma língua, um conjunto de palavras, um sistema de signos, dos quais ele se vale e se constitui. Nessa direção, Eni Puccinelli Orlandi (2001, p.38) afirma que “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia”. A autora ainda diz que:

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, [a análise do discurso] trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2001, p. 17)

Em *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*, Michel Pêcheux (1995) afirma que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe “em si mesmo”, isto é, colado ao significante, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Para Michel Pêcheux a ideologia é a matriz do sentido:

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

Os conceitos de *formação ideológica* e *formação discursiva* são imbricados, uma vez que a formação ideológica tem como um de seus componentes as formações discursivas, ou seja, os discursos são governados por formações ideológicas. Segundo Michel Pêcheux (1995, p. 160),

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

A formação discursiva tem dois tipos de funcionamento: trata-se de um sistema de paráfrases, ou seja, de constante retomada e reformulação dos enunciados, como forma de preservar sua identidade, e está rela-

cionada às construções anteriores e exteriores, que se diferenciam do que é construído pelo enunciado, o que se chama de *pré-construído*. Eni Puccinelli Orlandi (2001, p. 32) assevera que, “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.

Quando se trata dos principais conceitos da análise do discurso, não se pode ignorar a noção de *sujeito*, o qual não é totalmente livre, uma vez que não é o criador do seu discurso e, sim, reproduzidor do discurso do outro, de um discurso já construído e selado historicamente. É, pois, o sujeito do discurso resultado da sua relação com a linguagem e a história. Para Eni Puccinelli Orlandi (2001, p. 50):

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos de assujeitamento.

Dessa forma, afetado pela ideologia e, também, a partir do lugar onde fala, bem como do papel que representa – o que a análise do discurso denomina *condições de produção* –, o sujeito produz o seu discurso, o qual é a representação de si mesmo, mas, principalmente, a representação do outro, a representação de uma determinada classe, a reformulação de discursos proferidos anteriormente em uma determinada sociedade.

Além dos conceitos acima percorridos, para este trabalho, é de suma importância tratar da definição de *estereótipos*, os quais podem ser entendidos como imagens pré-concebidas de determinadas pessoas e são usados, principalmente, para definir e limitar pessoas ou grupos na sociedade. Assim, a partir de um conceito de um grupo social, atribui-se uma característica, na maioria das vezes depreciativa, a todas as pessoas desse grupo. Os estereótipos podem ser associados, ainda, à noção de *pré-construído*, termo que Henry propôs para “designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”. (PÊCHEUX, 1995, p. 99)

Para Michel Pêcheux, o interdiscurso enquanto *pré-construído* “fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita” (1995, p. 167). O autor (1995, p. 164) ainda diz: “diremos, então, que o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já-ai’ da interpelação ideológica que

fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’).’

Em suma, ao se comunicar, o homem profere discursos, os quais não são originais, mas a reformulação de discursos ditos anteriormente numa determinada sociedade. A construção desses discursos é condicionada pelo lugar de onde o indivíduo fala e o papel que ele ocupa na sociedade. Além disso, tais discursos vão refletir o ponto de vista de uma classe social, possivelmente da classe dominante e, por vezes, tal ponto de vista poderá veicular uma imagem que consiste na redução (negativa) – estereótipos – de outra classe (não dominante). É válido considerar que ao propagar um estereótipo arraigado no seio da sociedade através do seu discurso, o indivíduo pode fazê-lo, por vezes, inconscientemente (ou automaticamente), uma vez que pode produzir o seu discurso sem maior reflexão, discurso que, na verdade, não tem nada seu, mas do outro.

3. Análise dos textos

Nesta seção analisamos, à luz da análise do discurso francesa, a partir dos pressupostos teóricos de Michel Pêcheux e Eni Puccinelli Orlandi, duas tiras que trazem o racismo contra o negro como tema. A primeira foi retirada do site *Quadrinhos Ácidos*, uma série de tirinhas produzidas pelo ilustrador, publicitário e cartunista Pedro Leite, e que retratam a cada semana diversos temas do cotidiano, com humor ácido e abrasivo, segundo informações do próprio site. Já a segunda tira foi retirada de um *blog*, intitulado *Blogge do Cara*, o qual é administrado por um blogueiro que se intitula “Ocara” e veicula postagens românticas e humorísticas.

O texto 1 retrata oito situações em que um interlocutor se dirige a outro interlocutor, este negro, e profere um discurso que não é seu, mas sim das vozes de uma sociedade preconceituosa, o qual foi proferido, possivelmente, inúmeras vezes e em variados contextos e carrega uma série de estereótipos do negro:

Texto 1:



Fonte: www.quadrinhosacidos.com.br

Em cada situação comunicativa, está em jogo uma ideia pré-concebida no seio da nossa sociedade a respeito do negro. Essas ideias não são expressas diretamente, mas através dos implícitos facilmente identificáveis, considerando-se as condições de produção dos discursos, ou seja, na maioria das situações, um branco dirige seu discurso a um negro e o fato de o locutário desse discurso ser negro faz com que a sentença proferida tenha sentido, se associada às questões histórico-sociais da sociedade brasileira. Tais ideias são:

1. “Para uma negra, você até que é bonita!” = Negro é feio.
2. “Você tem sorte de ser negro! Nem precisa estudar para o vestibular!” = O negro não tem capacidade para ser aprovado no exame ves-

tibular, mas é aprovado pelo sistema de cotas raciais, o que é injusto com aqueles que estudam;

3. “Você lava cabelo?” = O cabelo do negro é tão estranho que chega a ser impermeável pela água;
4. “Eu não sabia que gente como você tinha sensibilidade para arte!” = O negro é um ser inferior, que não pode apreciar ou entender de arte, ter gosto refinado etc.;
5. “Como assim você não sabe sambar?” = Toda negra/mulata sabe sambar;
6. “Você conseguiu ser advogado com esse cabelo?” = O cabelo do negro “não combina” com certas profissões, como advogado, por exemplo;
7. “Médica? Você tem mais cara de enfermeira?” = A medicina é uma profissão de certo prestígio na nossa sociedade e, por isso, está além da capacidade de um negro, ao contrário da enfermagem, que é exercida por aqueles que não tiveram condições financeiras e intelectuais de exercerem a primeira;
8. “Desculpe! É que eu te achei suspeito!” = Negro é bandido/ladrão ou todo bandido (no sentido de marginal, ou seja, aquele que vive à margem da sociedade e não é bandido do “colarinho branco”) costuma ser negro.

Todos os estereótipos veiculados na tira representam um conjunto de ideias, a que podemos chamar de formação ideológica, que na verdade é a visão que a classe branca construiu a respeito do negro na nossa sociedade. Tais ideias são tão arraigadas no seio da sociedade brasileira que o próprio negro as tem como verdades, às vezes, como no último quadrinho (situação 8), em que um policial, aparentemente negro, suspeita de outro negro.

Os estereótipos a respeito do negro apresentados na tira podem, a princípio, ser agrupados em três categorias: a da aparência, a da condição social e intelectual do negro e, por fim, a do caráter do negro, no que se refere à sua conduta moral. Das situações descritas na tira, a 5 é a única que não se enquadra nessas três categorias, pois quando se associa o samba/ato de sambar ao negro, há mais uma depreciação do gênero musical e sua respectiva dança do que do próprio negro. Tal depreciação se deve ao fato de ter o samba suas origens nos antigos batuques trazidos

pelos africanos que vieram como escravos para o Brasil, ou seja, estar associado ao negro e aos morros cariocas. (TROTТА, 2007)

A primeira categoria está relacionada à estética, aos padrões de beleza impostos pela sociedade, os quais, durante muitos anos, excluiu o negro e, na atualidade, mesmo com a inserção da cultura e de modelos afros no mercado da moda, a figura do negro se contrapõe ainda ao protótipo de beleza, às vezes. Por isso, admira-se que o negro seja “bonito” (situação 1), bem como causa estranheza o seu cabelo (situações 3 e 6).

A segunda categoria de estereótipos consiste em ser o indivíduo simplesmente negro, o que determinaria a sua condição social e intelectual. Isso se justifica pelo fato de ter sido o negro escravo do branco colonizador durante parte da história deste país, ou seja, por estar numa posição inferior em relação ao segundo. De acordo com José Barbosa da Silva Filho (2006, p. 114-115):

Enquanto a escravidão era parte integrante do sistema econômico-social-cultural e ideológico brasileiro, o fato de ser/estar escravo, por si só, já implicava a inferioridade da raça negra e do cativo como indivíduo e como ser humano. [...] A 13 de maio de 1888, ele deixa de ser oficialmente escravo e a 15 de novembro de 1889 assume a condição de cidadão como os demais membros da sociedade. E aí? Como encarar o fato de que aquele ontem inferior, hoje seja um igual, um competidor? Formula-se então uma maneira de manter a desigualdade. Se a violência física explícita não pode mais ser adotada, utiliza-se a linguagem, a mentalidade, o imaginário, a ideologia para criar palavras, imagens, formas e teorias que desprestigiem esses que se querem iguais, perpetuando e reforçando o discurso anterior.

Desse modo, quando se tem dificuldade em ver o negro como médico (situação 7), em reconhecer a sua capacidade para apreciar arte (situação 4) e em aceitar o sistema de cotas como uma forma de compensação das perdas históricas e sociais que o negro teve durante muitos anos na sociedade brasileira (situação 2), tenta-se, na realidade, manter o negro numa posição inferior, em consonância com a ideologia da então classe branca colonizadora, a qual tem a dificuldade de enxergar o negro como seu semelhante, com as mesmas capacidades intelectuais.

A terceira categoria dos estereótipos está relacionada ao caráter do negro, à sua conduta moral na sociedade, em outras palavras, à sua associação com a figura do criminoso (situação 8), quer assaltante, quer ladrão, quer traficante etc. Tal estereótipo também está presente no texto 2.

Texto 2:



Fonte: bloggedocara.blogspot.com.br

No texto 2, a forma verbal “levou” é ambígua e direciona o segundo interlocutor da tirinha, assim como a maioria dos leitores, a interpretá-la como “obter para si”, “transportar algo do lugar de origem para o destino de quem transporta” e não como “transportar do lugar do transportador para acrescentar em outro lugar”. Essa interpretação se dá por conta da ideia cristalizada na sociedade de que sempre que houver a possibilidade de subtrair algo, ou seja, de “roubar”, o negro irá fazê-lo – embora haja outra possibilidade de interpretação. Em outras palavras, por mais que discordemos dessa afirmação, a ideia já está construída na nossa sociedade, já faz parte da nossa formação discursiva.

Dessa forma, tanto as situações apresentadas no texto 1 quanto a do texto 2 não apresentam discursos novos, mas são a reformulação e/ou repetição dos discursos proferidos há séculos na sociedade brasileira, os quais seguem a formação ideológica da classe branca colonizadora, a qual não superou a ascensão do negro na nossa sociedade. Os sujeitos desses discursos, dadas as condições de produção, são interpelados pela ideologia da classe dominante (antes como colonizadora, atualmente como principal interessada na manutenção do preconceito), submetendo-se a ela e veiculando, ainda que não intencionalmente, os estereótipos do negro.

4. *Proposta de atividade*

A educação exerce um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, por isso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa* apresentam como um dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 07)

No que diz respeito ao preconceito racial, para alcançar esse objetivo, a escola deverá adotar uma prática de combate às posturas etnocêntricas a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos atribuídos ao negro. O ambiente escolar deve cultivar a visão de que as diferenças entre grupos étnicos não estão relacionadas à superioridade ou inferioridade. O texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Pluralidade Cultural* lembra que propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação são norteadas e exigidas pela ética e propõe o desenvolvimento, entre outras, das seguintes capacidades dos alunos:

desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;

repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;

exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;

valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;

analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social. (BRASIL, 1998, p. 143)

A abordagem do tema da discriminação racial também está prescrita na Lei 10.639/03, que altera a Lei no 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira":

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Tendo em vista o papel da educação e do compromisso de seus agentes com a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária e levando em consideração o que está decretado na legislação e nos documentos oficiais que norteiam os conteúdos a serem abordados no ensino fundamental, buscamos com a proposta de intervenção pedagógica que apresentamos a seguir, contribuir para que se alcance o duplo propósito almejado pelo ensino de língua portuguesa e pela educação como um todo, o de formar proficientes leitores e produtores de textos e cidadãos críticos e conscientes, aptos ao exercício de seus direitos e deveres na nossa sociedade.

Acreditamos que reconhecendo sua existência e sabendo identificar os estereótipos e a ideologia oculta nos discursos racistas, nossos alunos possam colaborar para a transformação dessa realidade, opondo-se a essas práticas e combatendo-as de forma veemente.

Dessa forma, com base nos textos, objeto de análise deste trabalho, apresentamos as seguintes questões, as quais deverão ser trabalhadas com turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental.

1. Produzida pelo quadrinista Pedro Leite, *Quadrinhos Ácidos* é uma série de tirinhas na qual, a cada semana, diversos temas do cotidiano são abordados com um humor ácido, provocativo. Esta que você vai ler agora também apresenta algumas situações muito comuns no dia a dia:



Fonte: www.quadrinhosacidos.com.br

- a) Observe a expressão dos personagens negros. O que suas expressões revelam em relação às falas dos personagens brancos? Explique.
 - b) Mesmo que talvez não tenham sido usadas com a intenção de ofender ou magoar, as falas dos personagens ocultam um preconceito racial. Que ideias pré-concebidas a respeito dos negros estão por trás dessas falas?
 - c) O discurso preconceituoso consiste em atribuir características negativas a uma pessoa ou a um grupo social. Na sua opinião, com que finalidade a pessoa preconceituosa produz esse discurso?
2. Observe a última situação da tirinha.

- a) Qual é a principal diferença em relação às sete primeiras situações?
B) Na sua opinião, por que o policial, também negro, desconfiou do outro homem negro?
- c) Repare na expressão facial do policial. Compare-a com a dos personagens que falam nas situações anteriores. Qual é a diferença entre elas? O que a expressão do policial parece exprimir? Explique.
3. No dia a dia ouvimos muitas piadas sobre negros, portugueses, judeus, etc. Essas piadas representam os estereótipos construídos sobre esses grupos na sociedade brasileira. Apesar de parecerem brincadeiras, não podemos dizer que são neutras, pois elas denunciam alguma forma de preconceito. A tirinha abaixo contém uma piada sobre o negro. Leia-a.



Fonte: bloggedocara.blogspot.com.br

- a) Qual o sentido atribuído à forma verbal “levou” pelo personagem que conta a piada?

- b) Como o interlocutor entendeu o sentido da frase *um negro veio e levou 3 (galinhas)*?
- c) Por que o amigo que ouviu a piada foi chamado de racista?
- 4. Nessa piada, o humor é construído a partir do duplo sentido da forma verbal “levou”, usada pelo personagem 1.
 - a) Se quiséssemos desfazer o “mal-entendido”, que outra forma verbal poderíamos utilizar?
 - b) Na sua opinião, se fizéssemos essa substituição, o texto continuaria sendo uma piada? Por quê?
- 5. Sabemos que, nos últimos anos, ocorreram alguns avanços em prol da defesa dos direitos do negro no Brasil, na criação de leis de combate ao racismo e na implementação do sistema de cotas para o acesso de negros (e índios) às universidades e reservas em concursos públicos. No entanto, em sua opinião, pode-se afirmar que o Brasil ainda é um país racista? Justifique a sua resposta, se possível, citando alguma situação real.

5. *Considerações finais*

É lamentável que em pleno século XXI e há mais de um século da abolição da escravidão no Brasil, o preconceito contra o negro seja ainda tão recorrente na nossa sociedade. Preconceito esse que se manifesta das mais diversas formas, inclusive por meio de críticas ao sistema de cotas raciais nos exames de vestibular e nos concursos públicos, por exemplo. Fato é que por meio de discursos agressivos ou velados, mas que perpetuam discursos preconceituosos e arraigados no seio da sociedade brasileira, são veiculados estereótipos do negro, e este continua a ser vítima da ideologia racista, neste país.

Neste trabalho, buscamos discutir o funcionamento desses discursos por meio de duas tiras retiradas de sites de humor. Além disso, apresentamos uma proposta de atividade sobre o assunto, para turmas dos anos finais do ensino fundamental, em conformidade com as recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino e para o tratamento dos temas transversais na sala de aula.

Acreditamos que, embora não se trate de um tema novo, o racismo deverá ser bastante discutido, ainda, em todas as esferas da nossa sociedade. Por fim, desejamos que os exemplos utilizados na ilustração

dessas discussões, um dia, façam parte de um passado já remoto, de um quadro totalmente revertido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2012.

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

_____. *Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>>.

LEITE, Pedro. *Quadrinhos Ácidos*. Disponível em: <www.quadrinhosacidos.com.br>. Acesso em: 17-05-2016.

OCARA. *Blogge do cara*. Disponível em: <www.bloggedocara.blogspot.com.br>. Acesso em: 17-05-2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

SILVA FILHO, José Barbosa da. A história do negro no Brasil. *CADERNOS PENESB*, n. 7, p. 102-134, nov. 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/penesb7_web.pdf>.

TROTTA, Felipe. Pobre samba meu. *Revista de História.com.br*. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/pobre-samba-meu>>. Acesso em: 30-05-2016.

**O ENTRELAÇAMENTO DAS TEORIAS
QUE EMBASAM A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
A PARTIR DE SUAS
CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS FUNDAMENTAIS**

Gracyella Gonzaga Arantes (UNIDERP)

gracyellagonzagaarantes@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Esta pesquisa surge a partir da tentativa de explicar como se inicia um processo de aquisição da linguagem nos seres humanos, que, ao contrário do que muitos pensam, não se inicia no processo de maturação da criança, quando essa passa a conviver com pessoas falantes e se torna um falante capaz de dominar um sistema de regras complexo em suas iniciais experiências linguísticas. A aquisição da língua materna é algo tão natural que nos garante a certeza de seu desenvolvimento no processo de aquisição linguística da criança. A aquisição da língua materna tem seu início quando o feto ainda está na sua fase intrauterina, quando o seu sistema auditivo já está desenvolvido com a capacidade de captar as falas de sua mãe que se torna a sua relação com o ambiente externo. Assim quando a criança nasce junto com ela vem o ambiente linguístico já formado, tanto que ao nascer à voz da mãe é muito normal de aceitação e interação da criança, e com isso faz-se pertinente à análise de teorias que embasem a complexidade do entendimento desse processo. Esta visão da linguagem deu origem à teoria linguística chamada gramática gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky e seus seguidores desde 1957, cujo objeto de estudo é a gramática universal, ou seja, "os aspectos sintáticos que são comuns a todas as línguas do mundo".

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Gramática universal. Teorias de Chomsky

1. Introdução

As estruturas epistemológicas que embasam as teorias de aquisição da linguagem, fazem correlação com o estudo da mente, que nos permite levantar hipóteses sobre a possibilidade de sermos uma tabula rasa ao nascer, ou se desde o ventre materno já temos instintos e predisposições.

Nesses questionamentos, começamos a analisar se a língua é de alguma forma absorvida (dada pelo ambiente social) e não aprendida. Isso torna ainda mais importante que, para cada um desses "aprendizados", explique-se como acontecem: quanto do aprendizado se deve a recursos

geneticamente fornecidos (inatos) a nós e quanto se deve a fatores externos.

O fato de a língua ser absorvida (ou adquirida, como se diz comumente em linguística) ou “depositada no cérebro” do indivíduo, como disse Ferdinand de Saussure, torna a possibilidade de uma predisposição interna ainda mais plausível. Mesmo o aprendizado de matemática, que poderia parecer a priori um produto exclusivo da experiência do indivíduo, pode ser considerado como envolvendo faculdades naturais do ser humano. (PIATTELLI-PALMARINI, 1980, p. 321)

A principal teoria de embasamento relacionado com a aquisição da linguagem é o gerativismo, no qual propõe que os mecanismos da aprendizagem da língua materna ou de outras línguas são ferramentas da mente que partem do pressuposto de que há um componente inato especializado.

Quando se trata do termo “linguagem”, sabemos que é condição única dos seres humanos em comparação aos outros seres vivos do mundo devido a sua enorme complexidade de símbolos e códigos existentes capazes de serem decifrados pelo extraordinário cérebro humano que se tornam sistemas para se tornar real a transmissão do pensamento.

Estarão sendo abordadas as teorias do gerativismo, behaviorismo e inatismo, com a criação da gramática universal elaborada por Noam Chomsky e a linguística evolucionista de Steven Pinker para tentar explicar o fascínio da aquisição da linguagem pelos seres humanos.

Também serão discutidas as ideias embasadas por Noam Chomsky e Steven Pinker sobre a aquisição da linguagem, se ela sofre influência do meio externo (social) ou se é uma influência interna, genética (inatista).

Por fim, serão explicadas as teorias que expõem que o processo de aquisição da linguagem é fruto das questões internas (inatas) e as externas (sociais) afirmadas pelo psicólogo e escritor Howard Gardner com sua pesquisa sobre as inteligências múltiplas e seu estudo de caso sobre os Savats.

2. Revisão da literatura

Inicialmente, baseamos em teóricos para explicar sobre como se inicia um processo de aquisição da linguagem nos seres humanos, que ao

contrário do que muitos pensam não se inicia no processo de maturação da criança quando essa passa a conviver com pessoas falantes e torna-se uma falante também, capaz de dominar um sistema de regras complexo em suas iniciais experiências linguísticas.

A aquisição da língua materna é algo tão natural que nos garante a certeza de seu desenvolvimento no processo de aquisição linguística da criança. A aquisição da língua materna tem seu início quando o feto ainda está na sua fase intrauterina, quando o seu sistema auditivo já está desenvolvido com a capacidade de captar as falas de sua mãe que se torna a sua relação com o ambiente externo. Assim quando a criança nasce junto com ela vem o ambiente linguístico já formado, tanto que ao nascer à voz da mãe é muito normal de aceitação e interação da criança, e com isso faz-se pertinente à análise de teorias que embasem a complexidade do entendimento desse processo.

Esta visão da linguagem deu origem à teoria linguística chamada gramática gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky e seus seguidores desde 1957 e cujo objeto de estudo é a gramática universal, ou seja, "os aspectos sintáticos que são comuns a todas as línguas do mundo" (VITRAL, 1998, p. 120). Para os seguidores desta teoria, portanto, a criança nasce com uma predisposição natural para a aprendizagem da sua língua materna. Esta predisposição natural é exatamente o que chamam de Gramática Universal, um conjunto de princípios e parâmetros que permitem a uma criança normal o desenvolvimento da linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à sua língua materna. Na visão dos pesquisadores desta linha, os princípios são responsáveis pelos aspectos comuns a todas as línguas humanas e os parâmetros explicam a variação encontrada entre as línguas.

Os teóricos desta linha, também chamados "gerativistas", defendem que há duas evidências que comprovam a hipótese da gramática universal. A primeira delas é "o trabalho empírico de análise de línguas, no qual se procura estabelecer regularidades entre as línguas e, a partir dessas regularidades, princípios que as expliquem" (VITRAL, 1998, p. 122). A segunda evidência se baseia na aquisição da linguagem pela criança. Como já foi dito, acredita-se que o ambiente linguístico ao qual a criança é exposta apenas ativa suas estruturas linguísticas inatas, permitindo o desenvolvimento da linguagem. Além disso, toda criança normal, independentemente da sua classe social ou do grau de estimulação que recebe, é capaz de aprender sua língua materna nos primeiros anos de vida (entre 1 e 4 anos de idade) e esta aprendizagem é completa, ou seja, a

criança aprende todo o sistema linguístico de sua língua. (VITRAL, 1998, p. 123)

A linguística gerativista tem como objetivo se opor a teoria behaviorista principalmente no tocante à linguagem e suas estruturas e modelos, o behaviorismo foi à teoria linguística que dominou o pensamento dos intelectuais do século XX por mais de cinquenta anos, a rejeição de Noam Chomsky a teoria behaviorista se dá desde a publicação do livro de B.F. Skinner, “Verbal Behavior” em 1968 em seu livro *Language and Mind*, Noam Chomsky diz:

Nenhuma pessoa sã duvida que o comportamento oferece grande parte da evidência para este estudo [da linguagem]... Mas o termo “ciência do comportamento” sugere uma mudança de ênfase não tão sutil em direção à evidência em si, e na direção contrária dos princípios subjacentes mais profundos e das estruturas mentais abstratas que podem ser iluminadas por essa evidência de comportamento. (CHOMSKY, 1968, p. 58)

A palavra “behaviorismo” tem sua origem na palavra inglesa “*behavior*” e o seu significado e “comportamento” já foi chamada de comportamentalismo, teoria do comportamento, análise experimental do comportamento, análise do comportamento e etc. Behaviorismo apareceu como arcessão para psicologia com a proposta de encarregar-se do estudo do comportamento, uma vez que o mesmo é visível, portanto, de fácil observação por uma ciência positivista. O behaviorismo é a parte da psicologia que estuda se o meio em que estamos inseridos vai determinar o comportamento do sujeito, o propósito da teoria e o prognóstico e controle do comportamento.

Entre os behavioristas, destaca-se o linguista norte-americano Leonard Bloomfield (1887-1947), que em sua percepção a linguagem humana era fruto de condicionamento social e em resposta a isto o organismo humano produziria em saída aos estímulos sociais que receberia. Essa resposta (saída) seria o resultado das constantes interações e práticas que seria convertido em hábitos sendo assim caracterizado o comportamento linguístico de um falante, enfim para um behaviorista a linguagem era um fenômeno social, algo externo que com a repetição levaria ao hábito de falar. (KENEDY, 2008)

O mais importante pesquisador do behaviorismo é Jonh Broadus Watson (1878-1958), que, em 1913, usou pela primeira vez a palavra *behavior* em uma resenha intitulada “Psicologia: como os behavioristas a veem” e *a priori* o behaviorismo surgiu em resposta ao mentalismo, ao introspecismo muito comum no meio científico da época, com a psica-

nálise que pretendia lidar com o funcionamento interno da mente, a parte não observável. (MATOS, 2014)

Um ponto comum entre defensores e críticos do behaviorismo é que Jonh Broadus Watson é o pai da teoria, não há duvida que ele foi o porta voz desta abordagem, mas precisamos aqui mencionar mesmo que resumidamente dois outros pensadores que contribuíram significativamente para teoria do comportamento condicionado antes de Jonh Broadus Watson, o americano Edward Lee Thorndike (1874-1949) e o russo Ivan Pavlov (1849-1936).

No período Renascentista a igreja ensinava que o homem tinha uma alma , sendo assim o comportamento e suas ações eram explicados pelo prisma espiritual, depois os cientistas explicavam que o homem agia como agia por ter uma mente, por conseguinte do empate de ciência e religião você passa a ter uma dualidade intelectual onde de um lado a igreja ensina que as faculdades ou capacidades da alma explicam a conduta do homem, em contra partida os cientistas diziam que os objetos e eventos geravam ideias em sua mente, essas ideias eram a razão do proceder do ser humano. O dualismo de ambas posições esta explícito, a partir desta percepção o homem é um ser com duas naturezas, uma material e outra divina ou se preferir uma mental e outra fisica. Note que a similaridade de ambas teorias uma vez que tanto a alma como a mente tinha um só propósito, explicar o comportamento do homem. (MEIRA, 2012)

Paralelamente os psicólogos faziam um esforço hercúleo para fazerem da “psicologia” uma ciência objetiva, a teoria da evolução estava influenciando de forma significativa levando a psicologia a não mais ver os seres humanos separadamente dos outros seres vivos relacionando todas as espécies com a mesma história evolutiva desta forma seguindo a onda filosófica do momento, os psicólogos supunham-se que da mesma forma iriam enxergar os mesmo traços mentais dos seres humanos em outras espécies ainda que fosse de forma rudimentar ou intelegível, com essa primícia no século XIX, mais no seu final e no século XX nós vemos Edward Lee Thorndike e Ivan Pavlov entre outros fazendo experimento com animais. (MEIRA, 2012)

Nesta altura Jonh Broadus Watson fica conhecido no meio acadêmico como pai do “behaviorismo metodológico ou clássico” onde se afirma que é totalmente possível prever e controlar o comportamento do homem estudando o meio onde o mesmo está inserido, aqui precisamos destacar dois pontos importantes usados por Jonh Broadus Watson em

seu behaviorismo metodológico ou clássico, primeiramente o behaviorismo metodológico seria uma teoria dualista que opta pelo comportamento “observável como objeto legítimo da ciência psicológica e relega a experiência consciente a mera especulação metafísica” (STRAPASSON & CARRARA, 2008, p. 03) e em segundo lugar são as teorias do cientista Pavlov sobre o condicionamento, a sua clássica experiência com os cachorros, que salivavam quando viam comida, mas ao mesmo tempo o mais ínfimo ruído ou gesto de que a comida estava vindo os cachorro já começavam a babar. (MEIRA, 2012)

As ferramentas metodológicas usadas por Jonh Broadus Watson se limitam somente no que pode ser observável da movimentação humana, como já dito anteriormente aqui, esta limitação de se deter somente no que se pode ver em uma contraposição à introspecção como método dominante na psicologia da época:

Watson chegou mesmo a estabelecer uma fórmula que prevê o comportamento: $R = f(s)$, isto é, a resposta (R) depende da situação (S). O estabelecimento de leis do comportamento resulta do estudo das variações das respostas em função da situação. O Psicólogo deverá ser capaz de, conhecendo o estímulo, prever as respostas e, inversamente, conhecendo a resposta, deverá identificar o estímulo ou situação (conjunto de estímulos) que provocou essa resposta. Para Watson, nós somos o que fazemos, e o que nós fazemos é o que o meio nos faz fazer. Neste sentido, os indivíduos não são pessoalmente responsáveis pelos seus actos, dado que são produto do meio em que vivem. (STRAPASSON & CARRARA, 2008, p. 12)

O behaviorismo não ocupa o lugar de preeminência na psicologia moderna como fora na época de Jonh Broadus Watson e Burrhus Frederic Skinner, mas sua influência está longe de acabar, podemos vê-la nos mais variados segmentos de nossa cultura do cinema até a moda passando pela política e aplicativos que ajudam mudar o comportamento juntamente com as tecnologias da educação e a psicologia cognitiva, podemos notar traços fortes da ideia behaviorista, lembrando que na década de 50 e 60 a educação era dominada pela teoria behaviorista e muito dos ensinamentos estímulo-resposta ainda é possível se ver hoje em sala de aula. (COUTINHO, 2008)

As correntes filosóficas sobre a linguagem e seu aprendizado, estabelecem um arcabouço intelectual sobre os construtos da linguagem e seus modelos e estruturas sintáticas que os falantes usam para sua sobrevivência, podemos mencionar que a linguagem humana é consequência de dois fenômenos que agem em duas dimensões: uma dimensão individual e cognitiva sendo que a segunda dimensão coletiva e sociocultural.

Ademais toda interação da linguagem, temos de um lado alguém capaz de produzir como entender os símbolos e fonemas da linguagem, e por outro lado temos uma sociedade na qual o indivíduo está inserido da qual ele recebeu todo aparato fonético e morfemas juntamente com as palavras e a sua maneira de usá-la. (KENEDY, 2012)

As ideias behavioristas dominaram a ciência cognitiva por mais de cinquenta anos até que uma mudança de paradigma aconteceu com Noam Chomsky e sua gramática universal a despeito de tudo que representa a gramática universal para a linguística a contribuição mais significativa de Noam Chomsky está na impossibilidade de entender a linguagem humana a partir dos modelos empiristas e behavioristas, esta é com certeza a primícia mais importante de sua teoria, abrindo leque para outros pesquisadores como Steven Pinker e sua teoria do “instinto da linguagem” que, por sua vez foram a base da pesquisa do psicólogo de Harvard, Howard Gardner o criador das “inteligências múltiplas” onde se dedica exclusivamente a estudar as habilidades humanas que ele chama de inteligência, em particular a inteligência linguística.

Steven Pinker é considerado um dos maiores cientistas cognitivos da atualidade. Este canadense, naturalizado estadunidense, foi professor por 21 anos no departamento do cérebro e ciências cognitivas do *Massachusetts Institute of Technology* (IMT/MIT) e foi professor em Harvard de psicologia cognitiva, escreveu mais de dez livros sendo que recentemente teve um livro seu lançado no Brasil: *Guia da Escrita*. Ele ficou conhecido por sua linha de pesquisa pela aquisição da fala e seu emprego sobre os fundamentos do progresso inato da linguagem avançada de Noam Chomsky, mas, ao contrário da primícia chomskiana, ele usa psicologia cognitiva e a teoria da evolução para explicar principalmente a linguagem humana, e suas ideias são possíveis de ver em seu livro *Como a Mente Funciona*, onde defende sua teoria. (PINKER, 2001)

Mas Steven Pinker em outra obra traduzida para o português, que é *O Instinto da Linguagem*, em que no próprio título ele deixa claro sua ideias de que, ao longo dos anos, o cérebro precisou se adaptar para sua sobrevivência em um mundo em constantes mudanças, a linguagem seria uma ferramenta de manutenção, à medida em que a vida ia ficando cada vez mais competitiva, logo no início do livro Steven Pinker chama a atenção para o privilégio de sermos seres humanos capazes de inferir sobre a mente de outros, isso usando a linguagem como instrumento, e tudo isso a partir de ruídos criados pela nossa boca, que são capazes de cons-

truir ideias e teorias, discursos e agradabilíssimas conversas com os mesmos de nossa espécie. (PINKER, 2004)

Aqui precisamos fazer uma breve revisão filosófica, que por muito tempo tem mantido os círculos acadêmicos ocupados com a temática do “*conhecimento a priori*” que quer dizer conhecimento antes da experiência “*anterior a experiência*” ou “*cognição inata*” quem defende estes conceitos são os filósofos racionalistas que diziam que tínhamos um conhecimento válido antes mesmo de sequer termos vivido, parte do pressuposto de que temos saberes intrínseco quando viemos ao mundo e recentemente esta teoria ganhou mais força com os recentes estudos dos “*Savant*” ou “*idiotas sábios*” que muitos deles são capazes de proezas acadêmicas sem ao menos ter sentado em uma sala de aula. (GARDNER, 1994)

É preciso resaltar que os racionalistas se dividiam em dois grupos sendo que um deles tinham na pessoa de Immanuel Kant como defensor da anterioridade do conhecimento livre da premissa da metafísica e da cognição inata deixando claro que o conhecimento estava além de Deus e da alma do homem, o segundo grupo onde tinha Descartes e Leibniz que defendiam claramente que não havia nenhum problema de relacionar o conhecimento as questões metafísicas como o inatismo. Assim para Descartes toda alma racional tinha um tesouro de “*ideias*” nela implantada por Deus em sua gênese, da mesma forma se da com o conceito de Deus e os objetos matemáticos perfeitos, o tipo de conhecimento não pode ser encontrado em lugar algum, sendo assim não precisariam de nenhuma experiência para que o sujeito tomasse ciência deles. (GLENDAY, 2010)

Em contra-partida aos racionalistas surge o empiricismo oriundo da Escolástica Medieval, apesar das diferenças entre eles, autores como, Hobbes, Locke, Bacon, Humes e Berkeley argumentavam que a cognição no homem era como uma “*tabula rasa*” que se assemelha a uma lousa em branco que somente com a experiência poderia deixar marcas que posteriormente seriam usados conforme as regras da psicologia da associação. Os empiricistas eram terminantemente contra que os seres humanos estejam em posse de qualquer conhecimento antes da experiência e rejeitam do fortemente a cognição inativa. (GLENDAY, 2010)

É importante termos muito claramente em nossa mente esta distinção entre racionalista e empiricista para que possamos compreender os trabalhos de Noam Chomsky e Steven Pinker no que tange a linguística,

na visão de Steven Pinker suas ideias começam empiricistas, o que ele faz justamente é uma mistura de teorias, em seu polêmico livro *Tabula Rasa* (2002), Steven Pinker em sua pesquisa tenta desmistificar o que ele chama de Santíssima Trindade dos empiriscitas, o primeiro mito é o fantasma na máquina do pensamento oriundo das ideias de René Descartes (1556-1650), em que se acreditava que em nossa mente existia um fantasma que determinava nosso livre arbítrio, o segundo mito é o próprio alicerce dos empiricistas a *tabula rasa*, que quando nascemos, somos como uma lousa em branco, teoria criada pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704). O terceiro mito é uma suposição de que o meio degenera completamente o homem, ideário fundamentado na ideia do “bom selvagem” de Jean-jacques Rousseau (1712-1778). (OLIVEIRA, 2009)

Ao longo do seu livro, *Tabula Rasa* (2002), Steven Pinker, muitas vezes, deixa subentendido que ele concorda com os empiricistas behavioristas, como é factual em outro livro seu *Como a Mente Funciona*, em ambos livros Steven Pinker aborda sua “teoria da mente computacional” com uma forte apelação para comprometimento darwinista.

A propósito, a diferença entre Steven Pinker e Noam Chomsky está na psicologia evolucionista muito bem defendida por Steven Pinker e sua habilidade de trabalhar com estas teorias que vemos em seus livros, já Noam Chomsky segue a escola racionalista inatista para além da experiência, o que é outra característica diferente de Steven Pinker que usa o computador para apoiar sua ideia de nova síntese da mente.

Não podemos negar que todo nosso comportamento é derivado do convívio social, juntamente com as últimas descobertas nos campos da biologia molecular e genética comportamental colocam em xeque todas as teorias citadas acima, principalmente em um mundo globalizado como o de hoje que verdadeiramente necessita de uma nova abordagem principalmente no que se diz respeito a mente e a linguagem. (OLIVEIRA, 2009)

3. O externo e o interno da linguagem

Em 1950 o behaviorismo era a corrente filosófica dominante na ocasião principalmente na linguística aplicada, pensadores como Burrhus Frederic Skinner e behaviorismo radical defendiam que a linguagem na criança era adquirida por meio da imitação do comportamento dos pais, o que coloca a aquisição da linguagem como algo externo, resultado de

uma pressão social externa que determina todo sistema computacional da linguagem e seus símbolos linguísticos, partindo deste pressuposto a língua é consequência do sistema “estímulo-reposta” onde o resultado é “da língua quando é recompensada pela produção de um comportamento linguístico correto e punida pela produção de um comportamento linguístico incorreto” (KAPLAN, 1985 *apud* MATTOS, 2000).

Algum tempo depois, por volta de 1959 Noam Chomsky publicou na *Review of B. F Skinner: verbal behaviour* (Revisão de Skinner: Behaviorismo Verbal), o que causou uma verdadeira revolução na linguística aplicada da época Noam Chomsky discrepantemente de Burrhus Frederic Skinner ele afirmava que “as crianças nascem com uma predisposição natural biologicamente condicionada para a aquisição da linguagem e que a simples exposição a uma língua é suficiente para desencadear o seu processo de aquisição”. (KAPLAN, 1985, *apud* MATTOS, 2000, p. 2)

Deste ponto de vista deu origem ao que hoje é conhecido como gramática universal, que parte do pressuposto que as crianças nascem com uma “predisposição” para aprender a língua materna, e justamente esta predisposição que eles chamam de gramática universal é um agrupamento de princípios e regras que permitem uma criança normal a evoluir naturalmente nos seus primeiros anos de vida, principalmente a partir do contato com a língua materna. Na interpretação dos pesquisadores desta linha, dizem que os princípios são os causadores de todos aspectos comuns da linguagem humana e o paradigma que explica toda a variação encontrada na linguagem. (MATTOS, 2000)

Os pensadores desta linha de pesquisa muitas vezes chamados de “gerativistas” são categóricos em dizer que existem duas razões para comprovar a teoria da gramática universal; a primeira hipótese é o “trabalho empírico de análise de línguas, no qual se procura estabelecer regularidades entre as línguas e, a partir dessas regularidades, princípios que as expliquem”. (VITRAL, 1998, p. 122 *apud* MATTOS, 2000)

O segundo indício está totalmente baseado na aquisição da linguagem pela criança, como já foi dito anteriormente, acredita-se que o ambiente linguístico da criança onde ela está inserida, estimula sua estrutura linguística inata, assim fazendo com que ela desenvolva sua habilidade linguística. Além disto, toda criança normal que viva em um ambiente quer seja rico ou pobre ou mesmo independente da quantidade de estímulo que ela receba, ela vai desenvolver seus mecanismos de sua língua nos primeiros quatro anos de vida (1-4), esta aprendizagem é com-

pleta, isto significa que toda estrutura linguística de sua língua terá sido aprendido. (CHOMSKY, 1998)

O estudo da linguagem é uma das pesquisas mais antiga no meio científico principalmente da ciência sistêmica desde a Índia, passando pela Grécia Antiga (Clássicas) com uma rica história de realizações. Verdade que sobre outro ponto de vista a linguística é bem jovem, da mesma forma que acontece com a globalização, que se olharmos pelo ponto de vista histórico ela na verdade aconteceu quando Portugal e Espanha saíram mundo a fora em busca de novos mundos e povos para comprar ou até mesmo para exploração em busca de riquezas, mas pelo ponto de vista tecnológico ela surgiu junto com o computador e suas maravilhosas revoluções que ele proporcionou.

Mas é inegável que o *facínio* que a linguagem causa, a faculdade humana da linguagem perfigura ser uma verdadeira “especialidade da espécie” variando em alguns graus entre pessoas o que depende da cultura que esteja inserido.

Mas na maioria os correlatos são os mesmo em qualquer pessoa. A linguagem se fundamenta numa única propriedade particular que os inatistas acreditam ser um domínio biologicamente isolado nas palavras de Noam Chomsky em uma palestra proferida aqui na Universidade de Brasília ele diz sobre isso:

As crianças não aprendem esta propriedade do sistema numeral, a menos que a mente já possua estes princípios básicos, nenhuma quantidade de evidência poderia fornecê-lo eles estão completamente além dos limites intelectuais dos outros organismos vivos. Do mesmo modo, nenhuma criança tem que aprender que há sentença de três palavras e meia e que é possível construir uma frase mais complexa com uma forma e um significado definido, tal conhecimento tem que nos chegar pela “mão original da natureza” (*the original hand of nature*) segundo a expressão de David Hume, como parte de nosso dote biológico. (CHOMSKY, 1998, p. 10)

Aqui ele deixa bem claro sua ideia de inatismo, em outras palavras Noam Chomsky está preocupado com as questões internas da linguagem, e os mecanismos que ativa a faculdade da linguagem, ele mesmo para explicar a aquisição da língua ele usa uns exemplos diversos para confirmar sua teoria inatista de que intrinsecamente tudo o que precisamos para falar está lá bem antes da experiência. (CHOMSKY, 1998)

A grande pergunta é o que entendemos por “uma língua” o que isto significa de verdade, este é um tema que tem causado uma controvérsia no meio acadêmico principalmente entre linguistas e psicólogos cog-

nitivos, nas palavras de Noam Chomsky ele acha tal controversa sem sentido, pois não existe uma resposta certa, uma vez que a linguagem humana e única é impossível de se comparar com de outros seres vivos no planeta, cada campo de pesquisa visando responder a pergunta sobre o que é uma língua tem suas verdades particulares e bem peculiar a sua busca.

Alguns intelectuais estudiosos da aquisição da linguagem nas questões epistemológicas da língua e os fenômenos que há envolve principalmente como que ela acontece, se são mecanismos internos ou externos qual destes dois fatores são usados pela mente para processar a linguagem, o estudo da mente está intrinsecamente ligado ao da linguagem, a priori a mente é o campo de estudo da psicologia, assim como na antropologia quando estudam as sociedades e acabam por vezes por fazerem da mente seu fato de pesquisa e estudo juntamente com seus costumes e códigos rituais, Levis-Strauss (1949 *apud*, MODESTO, 2014) ensinava que cultura se entende como um conjunto compartilhado e organizado por princípios, o que muito se identifica com a visão de Saussure.

Saussure (1916) em “Curso de linguística geral” ensina sua teoria da Linguística Estruturalista onde defendia sua posição de que tudo que sustenta os seres humanos fazem, pensam, percebem ou até mesmo sentem os fazem baseados em estruturas, e o mesmo se dá na língua e seus códigos e símbolos fonéticos, a similaridade das duas teorias Strauss e Saussure são bem conhecidas no meio e a proposta de ambas é explicar o que uma “língua” e seus processos de comunicação. (MODESTO, 2014)

Para as correntes linguísticas de bases mais fortemente empiristas como, por exemplo, o estruturalismo norte-americano, a língua poderia ser entendida como resultante de uma série de estímulos condicionantes, de forma que o comportamento linguístico fosse redutível a uma visão quase que ligada a treinamento linguístico. Para Bloomfield (*apud* Chomsky, 1972, p. 23), por exemplo, a capacidade criativa não passa de capacidade para produzir novas formas a partir do mecanismo de analogia. (GONÇALVES, 2007, p. 07)

Se olharmos por uma perspectiva internalista da aquisição da linguagem perceberemos que existem conceitos globais que organizam tanto a sociedade como as línguas que por sua vez acabam por levantar questões sobre os princípios gerais que organizam a mente humana, a psicologia seguramente diria que de fato existem conceitos universais que sistematize as emoções e pensamentos humanos, os princípios que coordenem os pensamentos, entretanto, foram mais estudados até hoje pela filosofia, mais recentemente a neurociência se tem demorado um pouco nas questões que envolvem a linguagem e seus mecanismos se são

internos ou externos o que tem acirrado cada vez mais o debate da aquisição da linguagem. (MODESTO, 2014)

Noam Chomsky diz sobre os processos que contribuem para uma língua estão lá antes da experiência para defender seu ponto de vista, ele se apoiava na primícia de que o objetivo da ciência natural e a sua interminável busca pelas relações casuais entre seu objeto de estudo, para o mesmo não havia razão para ser diferente da ciência linguística e seus fenômenos é preciso buscar sua causa. Bem, para Noam Chomsky, os fundamentos da linguagem estão na mente, da mesma forma que estão na mente os fenômenos ópticos, auditivos e cognitivos em geral. (GONÇALVES, 2007)

Por este motivo Noam Chomsky defendia que uma investigação quanto a estudo da linguagem deve se estender para outras esferas do conhecimento acadêmico no intuito de incluir certas faculdades da cognição humana, praticamente segundo Noam Chomsky a ciência da linguagem deve ocupar-se de certos estados do que ele chama de “estados linguísticos”, ele declara que semelhante ciência “procura desenterrar a natureza e as propriedades de tais estados, seu desenvolvimento e variedade, e sua base na herança biológica inata”. (CHOMSKY, 1998, p. 02)

Outro dado importante para que Noam Chomsky adote um ponto de vista internalista sobre a linguagem, o fato de aprendermos a nossa primeira língua sem que ninguém nos ensine, a interpretação que davam para tal fato era de que todos os bebês não tendo aulas para aprender sua primeira língua, eles na verdade observavam como as pessoas conversavam e aí elas aprendem por imitação e condicionamento, Noam Chomsky acredita que os bebês nascem com um tipo de linguagem intrínseca neles que aprende sua primeira língua com a mãe na tentativa e erro, o fato de todas crianças no mundo cometerem os mesmos erros quando estão aprendendo justifica tal teoria.

Em outras palavras Noam Chomsky diz:

Dessa forma, vê-se que a concepção chomskyana de mente é a concepção computacional dos cognitivistas. A mente é um sistema e, portanto, possui estados. Para Chomsky, esses estados são coisas como proposições, crenças, dúvidas, pensamentos etc. Nesse sentido, ele concorda que é impossível falar da mente sem uma terminologia mentalista, e que o discurso reducionista dos behavioristas é totalmente inadequado para descrever as peças centrais do quebra-cabeça da mente. A mente deve ser analisada em termos de seus estados e algoritmos e não com base nas ações e comportamentos que esses estados e algoritmos podem causar. Em outras palavras, a mente deve ser vista de

uma perspectiva internalista e não de uma perspectiva behaviorista. (CHOMSKY, 2000 *apud* GONÇALVES, 2007)

Essa especificação que Noam Chomsky dá para ciência da linguagem permanece em grande parte inconciliável com o entendimento dominante entre os filósofos da linguagem principalmente da visão externalista, parte no que diz respeito na forma de como os significados das palavras são determinados há uma divergência visível, como sabemos pela percepção externalista, o fenômeno da linguagem não está na mente do falante “mas sim numa estrutura toda determinada por normas de comunidades e feições do mundo real” (GONÇALVES, 2007, p. 04)

Para o neurolinguista canadense Steven Pinker ele estabelece as bases biológicas da linguagem ele propõe que a linguagem é um instinto o qual produzido pela evolução sendo mais preciso pela seleção natural, a obra aqui usada foi originalmente escrita em 1998 – *O Instinto da Linguagem*. Sua primeira tradução no Brasil aconteceu em 2002, no livro citado Steven Pinker se opõe as teorias tradicionais também chamadas de culturalistas, fundamentadas em três principais preceitos da filosofia moderna, que seriam dogmas da tabula rasa, dogma do bom selvagem e o dogma do fantasma na máquina já citados no capítulo um.

Steven Pinker foi profundamente influenciado por Noam Chomsky e sua ideia sobre linguística, mas em seu livro ele usa o material de Edward Osborne Wilson com sua teoria da sociobiologia escrita em seu livro *Sociobiologia: A Nova Síntese*, lançado em 1975, sociobiologia seria um ramo da Biologia que estuda o comportamento dos animais usando conceitos de etnologia, evolução, sociologia e genética das populações. Esta disciplina propõe que o que acontece com os animais, principalmente se o comportamento e os sentimentos também acontecem com os seres humanos. (GORSKI, 2007)

Uma outra razão para a língua ser parcialmente adquirida é que é inerente à própria língua a necessidade de compartilhar uma espécie de código com outras pessoas. Pinker afirma que uma gramática inata é inútil se só você a possui: é como dançar o tango sozinho ou bater palmas com uma só mão. Mas os genomas das outras pessoas se modificam, evoluem e recombinaem quando elas têm filhos. Em vez de selecionar uma gramática completamente inata, que rapidamente criaria um registro distinto do de todas as outras pessoas. (GORSKI, 2007, p. 65)

Na sua concepção Steven Pinker diz que a linguagem é um fenômeno da mente para sua sobrevivência imposta pela seleção natural como ele mesmo diz:

Alguns cognitivistas descreveram a linguagem como uma faculdade psicológica, um órgão mental, um sistema neural ou um módulo computacional. Mas prefiro o simples e banal termo “instinto”. Ele transmite a idéia de que as pessoas sabem falar mais ou menos da mesma maneira que as aranhas sabem tecer teias. (PINKER, 2004, p. 96)

Até aqui, vimos que no século XX a linguagem ocupou lugar significativo no meio acadêmico em particular da filosofia como exemplo da hermenêutica, da fenomenologia, da filosofia analítica e do estruturalismo entre outras, que se demoraram em busca de respostas para este maravilhoso fenômeno chamado linguagem que usamos por meio de palavras para construir nosso mundo e nossa interação nele.

A revolução da psicologia cognitiva como já alhures dizemos aqui se deve em muito a visão behaviorista da mente e seus atributos no qual a linguagem esta inserida, desde a publicação do livro *Psicologia Cognitiva*, por Ulric Neisser, em 1967, muitos outros pesquisadores têm se debruçado na busca por melhor entender a linguagem, A revolução cognitiva atingiu o seu ápice nos anos 80 com publicações de filósofos como Daniel Dennett e especialistas em inteligência artificial como Douglas Hofstadter.

Mas um em particular chama a atenção por sua pesquisa no campo da cognição ou como ele mesmo gosta de chamar de “inteligência”, e o psicólogo cognitivo Howard Gardner que em 1982 lança seu livro *A Estruturas da Mente* com os fundamentos da sua teoria das “inteligências múltiplas” em que ele estudou em particular os idiotas sábios (*idiot savant*) entre outros casos neurológicos disfuncionais nosso objetivo e abordar sua pesquisa no campo da linguística e suas conclusões que abordaremos no capítulo três com objetivo de melhor entender a aquisição da linguagem.

4. A inteligência da linguagem

Howard Gardner é professor no departamento de cognição e educação e professor adjunto de Psicologia na Universidade de Harvard, professor adjunto de neurologia na escola de Medicina na Universidade de Boston e codiretor do Projeto Zero de Harvard e foi justamente pelo Projeto Zero que Howard Gardner iniciou suas pesquisas, a princípio ele queria estudar a potencialidade humana em meio a certos traumas neurológicos, mas à medida que tomou conhecimento do conteúdo dos pesquisadores Piaget Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, sua pesquisa foi

sendo direcionada para educação em si, principalmente depois de estudar os Savants.

Com os dados de sua pesquisa Howard Gardner construiu algo que revolucionou a educação e outras áreas em particular a da psicologia responsável pela confecção dos testes padronizados que faturam milhões anualmente, com seu *sprectum* da inteligência ele derruba o paradigma de um traço único de inteligência nos seres humanos, como se acreditava antes, muito do que acontecia com o futuro acadêmico de muitos alunos está intimamente ligado ao seu resultado nos testes de QI (quoeficiente de inteligência), como ele mesmo diz:

A oportunidade diária de trabalhar com crianças e com adultos com lesões cerebrais impressionou-me com um fato bruto da natureza humana as pessoas têm um leque de capacidades. A capacidade de uma área de atuação não indica nenhuma capacidade comparável em outras áreas. (GARDNER, 2000, p. 43)

Do seu ponto de vista, ele define inteligência como “a habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais” com esta definição ele definiu oito habilidades que usamos no dia a dia para solucionar e criar coisa em nosso mundo.

• **Inteligência linguística:**

se manifesta na habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas). Particularmente notável em poetas e escritores, também é desenvolvida por oradores, jornalistas, publicitários e vendedores, por exemplo.

• **Inteligência lógico-matemática:**

como diz o nome, é característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. É a competência mais diretamente associada ao pensamento científico e, portanto, à idéia tradicional de inteligência. Cientistas, advogados, físicos e matemáticos são exemplos de profissionais nos quais essa inteligência se destaca.

• **Inteligência musical:**

envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligên-

cia que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas que apresentam esse tipo de inteligência - como por exemplo muitos músicos famosos da música popular brasileira - em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-la.

• **Inteligência espacial:**

corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. Um mestre de xadrez usa imagens visuais e a inteligência espacial para planejar suas estratégias. A inteligência espacial não depende da visão, pois crianças cegas, usando o tato, podem desenvolver habilidades nessa área. A inteligência espacial estaria presente em arquitetos, pilotos de Fórmula-1 e navegadores, por exemplo.

• **Inteligência corporal cinestésica:**

é uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo - movimentos musculares, peso e posição dos membros etc. Então, a inteligência cinestésica se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o auto-controle corporal quanto a destreza para manipular objetos. Atores, mímicos, dançarinos, malabaristas, atletas, cirurgiões e mecânicos têm uma inteligência corporal cinestésica bem-desenvolvida.

• **Inteligência interpessoal:**

inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade para o relacionamento com os outros, tais como terapeutas, professores, líderes políticos, atores e vendedores. São pessoas que usam a habilidade interpessoal para entender e reagir às manifestações emocionais das pessoas a sua volta. Nas crianças e nos jovens tal habilidade se manifesta naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares, que assumem a liderança, ou que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.

• **Inteligência intrapessoal:**

é a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus proje-

tos. Significa dimensionar as próprias qualidades de trabalho de maneira efetiva e eficaz, a partir de um conhecimento apurado de si próprio, ou seja: reconhecer os próprios limites, aspirações e medos e utilizar esse conhecimento para ser eficiente no mundo. Os terapeutas são um exemplo de alguém capaz de refletir sobre suas emoções e depois transmiti-las para os outros; essa capacidade também aparece em líderes políticos. (EDUCAÇÃO, 1999)

Estas habilidades são o que ao longo de toda história humana foi sendo construído como meio de sobrevivência da espécie humana, mas nossa pesquisa visa somente a inteligência linguística de Howard Gardner, partindo do pressuposto que a inteligência é habilidade de criar e resolver problemas, a linguagem tem um papel fundamental nesta esfera tendo em vista que tudo precisa ser comunicado de uma forma ou outra, as pesquisas dele nesta área da língua são muito esclarecedoras sobre a questão da aquisição da linguagem.

A inteligência linguística e a habilidade de usar as palavras de forma adequada, seja oral e escrita, em outras palavras isto quer dizer que e o potencial que revela a habilidade do indivíduo de aprender noções de códigos linguísticos, seja da língua materna ou mesmo de uma língua estrangeira, guardá-los na memória e aplicá-los de forma criativa no dia a dia. Ela engloba, portanto todo *Know-how* de manipular a sintaxe, a estrutura linguística, a semântica ou os significados da língua, e as dimensões pragmáticas estão incluídas, desta forma o saber fazer uso da retórica (uso da linguagem para convencer), da explicação, metalinguagem (uso da linguagem para falar de si mesmo) e da minemônica (o uso da linguagem para lembrar das informações). (ARMSTRONG, 2001)

De acordo com Howard Gardner:

o dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças freqüentemente “inventam” sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente. Dessa forma, nós vemos como uma inteligência pode operar independentemente de uma específica modalidade de input ou de um canal de output. (GARDNER 1995, p. 25)

Os linguistas têm debatido que nas línguas (I) e língua (E), principalmente de que forma vem a aquisição da linguagem interna ou externa, Howard Gardner em sua pesquisa sobre a inteligência linguística propõe a junção de ambas tanto do externo (social) como o interno (inato), na sua definição de inteligência ele deixa claro que quando nascemos temos

características intrínsecas em cada um de nós e o que ele chama de inteligência inata em todos, mas a habilidades vai depender dos estímulo que irá receber, neste caso o “estímulo” é externo e depende do meio social que a pessoa estiver inserida.

Para tal explicação Howard Gardner usa a teoria da “não universal” de Feldman que é professor do departamento de desenvolvimento da criança em Harvard a não-universal consiste em que muitas das atividades que crianças e adultos buscam são desenvolvimentais e não universais tal desenvolvimento de uma habilidade depende do esforço do indivíduo do que características inatas, esta percepção é o cerne da psicologia desenvolvimental cognitiva o que justifica a percepção que parte da linguagem depende de fatores externos.

Diante de tudo isso percebemos que aquisição da linguagem é dependente de um processo conjunto de fatores inatos (interno) e sociais (externos) no qual a comunicação entre os seres humanos só se torna possível com a capacidade de usar a inteligência linguística, ou seja como ferramenta de sobrevivência na resolução de problemas ou no uso de criar produtos ou teorias para uma ou mais culturas.

5. *Considerações finais*

Diante de tudo o que foi discutido, podemos concluir que a linguagem é muito complexa e que provavelmente muito ainda será discutido sobre o assunto. As teorias estudadas têm tentado explicar de maneira sucinta os mecanismos complexos da aquisição da linguagem nos seres humanos. O que sabemos até agora é que tanto fatores internos como externos contribuem para a formação das palavras que usamos de acordo com nossa habilidade para nossa subsistência, utilizando teorias de renomados escritores como Noam Chomsky, conhecido como pai do “gerativismo” por defender a tese de que a aquisição da linguagem se inicia no ventre materno, e de Steven Pinker, psicólogo evolucionista com sua teoria de aquisição da linguagem instintiva, fruto da seleção natural que, de acordo com Charles Darwin, só o mais forte sobrevive.

Também utilizamos a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner para explicar por meio da psicologia desenvolvimentista que a aquisição da linguagem é uma junção de fatores internos e externos que contribuem para formarmos as palavras e tudo o que envolve a linguagem e suas estruturas, as contribuições intelectuais de todos estes es-

tudiosos são as bases para pesquisas que estão em andamento no campo da linguística hoje , o que é de fato verdadeiro em tudo isso é que a língua exerce fascínio por sua capacidade de se adaptar ao meio, que se for usada seja ela verbal ou simbólica, falada ou gestual, diante de sua complexidade faz com que tudo que venhamos a escrever, se torna insuficiente para descrevê-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, Tadeu. *Inteligência múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

BOOMFIELD, Leonard. *Language*. São Paulo: Dedalus, 1963.

BUGERRS, Anthony. *Laranja mecânica*. Londres: William Heinemann, 1962.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Brasília: UnB, 1998.

_____. *Linguagem e mente, pensamentos atuais para problemas antigos*. Brasília: UnB, 1998.

COUTINHO, Clara Pereira. A influência das teorias cognitivas na investigação em tecnologia educativa.ppressupostos teóricos e metodológicos. *Revista Portuguesa de Educação*, 101-127, 2008. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/37421106.pdf>.

GARDNER, Howard. *Estrutura da mente, a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Arte Medicas, 1994.

_____. *Inteligência um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GLENDAY, Candice. Chomsky e a linguística cartesiana. *Transformação*, p. 183-202, 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/trans/v33n1/a09v33n1.pdf>>.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. Chomsky e o aspecto criativo da linguagem. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, vol. 5, n. 8, p. 40-60, 2007. Disponível em:

<<http://www.revel.inf.br/files/ce8601463eb68737b653e5ddde2d7421.pdf>>.

GORSKI, Leandro. *A linguagem como instinto para Steven Pinker*. Curitiba: UFPR, 2007.

KENEDY, Eduardo. *Gerativismo*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Léxico e computações lexicais. In: FERRARI NETO, José; SILVA, Cláudia Roberta Tavares. *Programa minimalista em foco*: princípios e debates. Curitiba: CRV, 2012, p. 41-69.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. *Revista Estudo da Língua*, vol. 9, n. 2, p. 51-71, 2000. Disponível em:

<<http://periodicos.letas.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2325/2274>>.

MEIRA, Isabela de França. Psicologia e educação. *Psicós mica*. Disponível em:

<<http://www.psicosmica.com/search?q=psicologia+e+educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 08-07-2017.

MODESTO, Marcello. Internalismo e externalismo em linguística e a neurociência da linguagem. *Alfa*, vol. 58, n. 1, p. 137-164, 2014.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n1/06.pdf>>.

OLIVEIRA, Gilson Mariano de. *A agressão humana: uma investigação filosófica mediante o pensamento de steven pinker*. 2009. Trabalho de conclusão de curso. – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1356>.

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. (Org.). *Language and Learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *O instinto da linguagem, como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. *Múltiplas inteligências na prática escolar*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002751.pdf>>.

STRAPASSON, Bruno Angelo; CARRARA, Kester. John B. Watson: behaviorista metodológico? *Interação em Psicologia*, vol. 12, n. 1, p. 1-

10, 2008. Disponível em

<<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/9120/9206>>.

VITRAL, Lorenzo. Princípios e parâmetros: pressupostos filosóficos da gramática gerativa. In: BRITO, Adriano Naves de; VALE, Oto Araújo. (Orgs.). *Filosofia, linguística, informática: aspectos da linguagem*. Goiânia: UFGO, 1998.

**O ESCULTOR DE SI:
INTERFACES ENTRE SEMIÓTICA E LITERATURA
NO CONTO "JUDAS-ASVERO", DE EUCLIDES DA CUNHA**

Luis Fernando Ribeiro Almeida (UNAMA)

fernandoalmeida15@yahoo.com.br

José Guilherme de Oliveira Castro (UNAMA)

Lucilinda Ribeiro Teixeira (UNAMA)

RESUMO

Partindo do pressuposto que a literatura é a “arte da palavra”, ao passo que o autor quando escreve utiliza vocábulos de sua língua das mais variadas formas para expressar-se, pode-se depreender desse preâmbulo que todo texto literário é carregado de simbologia e imagens. Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo discutir o processo de representação que ocorre no conto “Judas-Asvero”, de Euclides da Cunha, a partir dos preceitos da semiótica peirciana e suas formulações acerca do signo-objeto-interpretante, tomando para isso importante estudo de Décio Pignatari (2005). No texto de Euclides da Cunha temos a narrativa da tradição da malhação de Judas no sábado de Aleluia pelos seringueiros da região do Alto Purus. Destaca-se nesse conto, a passagem da confecção do “boneco” do Judas e o esmero do seringueiro em orná-lo, dando-lhe todos os aspetos do homem, chegando ao ponto dos seus filhos verem no “boneco” a representação do seu próprio pai. Centrando-se nessa passagem, é possível perceber que ao moldar com tal capricho o Judas, o seringueiro acaba esculpindo a si mesmo, uma vez que aquele se configura como sua imagem, estruturando a tríade peirciana: Judas – signo; o seringueiro – objeto e os filhos – interpretantes do signo.

Palavras-chave: Literatura. Semiótica. Representação. Simbologia.

1. Preâmbulo

Pensar o ato de escrever como um fazer que mobiliza diferentes saberes: linguísticos, contextuais-históricos, situacionais e intencionais, é considerar que, em sua vertente literária, a escrita está circunscrita é um vasto campo de significações. Estas por sua vez, são resultantes de um fazer artístico – fruto do uso figurativo dos vocábulos – na tônica de um fazer ficcional. Nessa medida, de posse de fatos do mundo real, os escritores buscam dar ao texto um tratamento estético, ou seja, representativo. Nesse aspecto, ao considerar o texto literário como constituído por signos, sendo as palavras símbolos - como aponta os estudos semióticos de Charles Sanders Peirce – pois estão no campo da lei, do convencionado, é levar em consideração outras formas de interpretação; no caso deste estudo, os conceitos da semiótica peirciana aplicadas na análise do texto literário, neste particular, da narrativa.

Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo discutir o processo de representação que ocorre no conto "Judas-Asvero"¹⁴¹, de Euclides da Cunha, a partir dos preceitos da semiótica peirciana e suas formulações acerca do signo-objeto-interpretante, tomando para isso importante estudo de Décio Pignatari em *Semiótica & Literatura*. No texto do escritor fluminense tem-se a narrativa da tradição da malhação de Judas no Sábado de Aleluia pelos seringueiros da região do Alto Purus. Destaca-se nesse conto, a passagem da confecção do "boneco" do traidor de Cristo e o esmero do seringueiro em orná-lo, dando-lhe todos os aspetos do homem, chegando ao ponto dos seus filhos verem no "manequim" a representação do seu próprio pai. Centrando-se nessa passagem, é possível perceber que ao moldar com tal capricho o Judas, o seringueiro acaba esculpindo a si mesmo, uma vez que aquele se configura como sua imagem, estruturando a tríade peirciana: Judas > Signo; o seringueiro > Objeto e os filhos > Interpretantes do signo.

Para o bom desenvolvimento do objetivo aqui traçado, as discussões realizadas foram divididas em quatro partes, ou itens, na égide de apontar as interfaces existentes entre o texto literário e os estudos semióticos. De início, discutem-se as relações entre literatura e semiótica. Neste item observar-se-á que no texto literário, como um campo formado por signos, pode ser matéria de análise para os postulados da semiótica, a fim de revelar outras possibilidades interpretativas. Dando prosseguimento aos debates, o segundo item destina-se a fazer considerações sobre a passagem do escritor pré-modernista Euclides da Cunha pela região amazônica e sua atenção dispensada ao modo de vida do seringueiro, bem como o contexto histórico do período, envolto no ciclo da borracha.

Feitas essas primeiras considerações, que buscam situar a área de discussão, bem com o autor e sua obra, passa-se para os dois últimos itens que constituem na análise do texto literário pelo viés da semiótica no que tange a tríade de Charles Sanders Peirce: signo-objeto-interpretante. No quarto item faz-se a análise do conto "Judas-Asvero", objeto deste artigo, atentando-se para suas características formais, ou seja, pertinentes ao próprio gênero, bem como os possíveis discursos que subjazem nos entremeios do referido texto; por fim, no último item, faz-se a análise do texto a partir dos postulados semióticos de Charles Sanders Peirce, precisamente na relação do ato artístico do seringueiro e seus desdobramentos mediados pelos conceitos de signo-objeto-interpretante.

¹⁴¹ Dependendo da edição da obra "À margem da História", tem-se o vocábulo registrado como *Ahsverus* ou *Asvero*.

Em suma, pretende-se com este estudo, além de buscar estreitar os laços entre literatura e semiótica, no sentido de observar nos signos constituintes do texto verbal um horizonte de interpretações; busca-se também trazer à baila uma vertente ainda pouco estudada do escritor Euclides da Cunha, precisamente seus textos que tomam o espaço e as gentes da Amazônia como inspiração criadora.

2. *Literatura e semiótica: um diálogo*

A linguagem – enquanto componente humano responsável pelas ações comunicativas – manifesta-se em diferentes campos, quer seja no aspecto verbal, quer seja no não verbal, no intuito de estabelecer relações entre os partícipes da interação comunicacional. Nesse tocante, pode-se considerar a língua como um código peculiar, um aspecto da linguagem constituído por signos. Roland Barthes em seu discurso de posse na cadeira de Semiologia Literária no Colégio de França, em 1977, fez importantes considerações acerca da função da literatura, indicando que esta congrega saberes; tem um caráter representativo e, por fim, joga com as palavras, ou seja, com os signos. Em relação à segunda função, seu caráter representativo, pondera que “desde os tempos antigos até as tentativas de vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa [...] o real” (BARTHES, 2007, p. 21). Tomando a materialização do texto narrativo literário:

[...] os signos verbais aparecem em dois diferentes planos, que são o da escrita, constituída de signos verbais grafovisuais, e o da narração, constituída de signos verbais fonoauditivos; os não-verbais aparecem num único plano, que é o do enredo, constituído de signos não-verbais figurativos ou imagéticos. (SILVA, 2006, p. 27)

Importante apontar que no mesmo texto Roland Barthes considera que o real não pode ser representado, mas somente demonstrável. No tocante a terceira função, o aspecto semiótico, diz que: “[...] consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los” (BARTHES, 2007, p. 27-28). Nesta perspectiva, tomar o texto literário como um todo significativo e que congrega saberes e representações, reside no pensamento de que “[...] a literatura não diz que sabe alguma coisa; mas sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”. (BARTHES, 2007, p. 18)

Tomando-se a definição básica da literatura como sendo a arte da palavra, no sentido de sua função estética; cabe aqui também situar a se-

miótica. Denis Bertrand (2003) em *Caminhos da Semiótica Literária* aponta que “o objeto da semiótica é o sentido [...] do qual se ocupa o conjunto das disciplinas que constituem as ciências humanas, da filosofia à linguística, da antropologia à história, da psicologia à sociologia”. (BERTRAND, 2003, p. 11). Já Décio Pignatari (1987) na obra *Semiótica & Literatura* amplia esse horizonte ao considerar que “[...] toda e qualquer coisa que se organize ou tenda a organizar-se sob a forma de linguagem, verbal ou não, é objeto de estudo da semiótica” (PIGNATARI, 1987, p. 13). Muitos foram os autores que trilharam pelos caminhos semióticos e deixaram importantes estudos. Um desses autores foi o estadunidense Charles Sanders Peirce (1839-1914). Denis Bertrand, falando sobre a semiótica peirciana, considera que:

[...] atém-se especialmente ao modo de produção do signo (os esquemas inferenciais do raciocínio: dedução, indução, abdução) e à sua relação com a realidade referencial pela mediação do “interpretante” (de onde provém a tipologia dos signos: ícone, índice, símbolo). É uma semiótica lógica e cognitiva, desvinculada de qualquer ancoragem nas formas linguageiras. (BERTRAND, 2003, p. 13-14)

Na esteira de Charles Sanders Peirce, toma-se o signo “por tudo aquilo que represente ou substitua alguma coisa, em certa medida e para certos efeitos” (PIGNATARI, 1987, p. 19). Resguardadas as considerações sobre a literatura, bem como à semiótica, caberia a seguinte interrogação: quais as possíveis relações existentes entre esses dois campos do universo da linguagem? No tocante à semiótica:

Serve para estabelecer as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem. Serve para ler o mundo não verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não verbal. A arte é o oriente dos signos; quem não compreende o mundo icônico e indicial, não compreende corretamente o mundo verbal, não compreende o Oriente, não compreende poesia e arte. A análise semiótica ajuda a compreender mais claramente por que a arte pode, eventualmente, ser um discurso do poder, mas nunca um discurso para o poder. (PIGNATARI, 1987, p. 17)

No que diz respeito à contribuição semiótica para a literatura, aquela “deve necessariamente levar em conta a comunicação: não somente o texto, suas estruturas e suas formas, mas também a leitura, suas expectativas, suas interrogações e suas surpresas” (BERTRAND, 2003, p. 399). Pode-se considerar mais ainda que a importância da semiótica para a literatura reside no fato de que por meio da primeira pode-se situar mais claramente o signo verbal em relação aos demais signos para a compreensão do fenômeno literário, materializando-se como um verda-

deiro processo de descobrir ou desencobrir, revelar (PIGNATARI, 1987). Nessa questão, considera-se que “a literatura é, por excelência, o domínio do discurso em que se expressam as variações desse contrato – oferecendo a imagem de uma fala figurativa”. (BERTRAND, 2003, p. 406)

3. *O seringueiro em Euclides da Cunha*

A passagem do escritor fluminense Euclides da Cunha (1866-1909) pela região amazônica entre 1904 e 1905, como chefe da Comissão de Reconhecimento do Alto Purus¹⁴², representou um capítulo particular na história nacional, bem como para a ensaística sobre o extremo norte do Brasil. A experiência nesse novo espaço – entre rios e florestas – serviu de inspiração para que Euclides da Cunha construísse alguns textos que refletem o contexto da época e a preocupação do escritor com a exploração dos seringueiros, que segundo ele próprio eram verdadeiros expatriados dentro da própria pátria. Textos como “Um clima caluniado”, “Judas-Ahsverus” e “Entre os seringais” são exemplos de textos em que o seringueiro é tomado como personagem das reflexões euclidianas.

Imersos nas “estradas” dos seringais, esses trabalhadores cumpriam uma árdua tarefa, exemplo de um ofício monótono nas idas e vindas pela floresta. Segundo Carlos Corrêa Teixeira (2009), debatendo sobre o trabalho do seringueiro:

O tempo correspondente ao trabalho necessário fica de tal modo acrescido que o trabalhador mal pode desfrutar de qualquer lazer. O trabalho necessário à sobrevivência, em consequência de ser regulado por abusivos mecanismos de extorsão e manipulação de preços dos produtos mínimos de subsistência. Nessas circunstâncias, pouco adianta dispor-se de uma imensa variedade de recursos naturais, se o trabalhador para produzir a borracha gasta cerca de dois terços de um dia comum, ou seja, mantém-se ocupado durante dezesseis horas. (TEIXEIRA, 2009, p. 55)

Sobre a forma de trabalho, no que diz respeito ao corte da seringueira para a extração do látex, Carlos Corrêa Teixeira (2009) faz importante consideração sobre o comportamento desses “homens da floresta” em seu árduo trabalho, indicando o seu “aboio”, aspecto que revela a origem sertaneja desses trabalhadores. Salienta que “o aboio, feito com um grito que invade toda a mata, é certamente uma herança da origem certa-

¹⁴² Em 1904, Euclides da Cunha é nomeado pelo então Barão do Rio Branco como Chefe da Comissão Mista Brasileiro-Peruana de Reconhecimento do Alto Purus. Esta missão destinava-se a delimitar as fronteiras entre Brasil e Peru, a partir do percurso do rio Purus, este que corta o estado do Acre.

neja de muitos que vieram de outras regiões para trabalhar na seringa” (TEIXEIRA, 2009, p. 61). A respeito do processo de entrada na floresta em busca de uma nova fonte de lucro, Leandro Tocantins (1988) aponta que pelos territórios do Purus e do Juruá “[...] descerravam sua riqueza vegetal para as grandes correntes humanas que acudiam à região, ansiosas por sangrar as árvores de seringa altamente produtivas”. (TOCANTINS, 1988, p. 130)

O movimento migratório para os seringais do norte do Brasil deu-se em grande parte devido “a grande seca nordestina de 1877 [que] impeliu no rumo da Amazônia um dos maiores movimentos demográficos registrados no Brasil” (TOCANTINS, 1988, p. 160). Sendo que “ao migrar para a Amazônia, o sertanejo trouxe consigo os costumes e a religião do sertão distante” (HATOUM, 2002, p. 326). Ora, será que Euclides da Cunha estaria de fato abalado com aquela população que chegava aos montes à Amazônia? A questão propriamente é esta. Mas que gente era essa que lá chegava? Quem a trazia? Para isso, o próprio escritor relata no ensaio “Um clima caluniado”. Este texto pode ser entendido como a descrição da saga sertaneja rumo aos seringais do Acre. Eis o fragmento:

De fato – à parte o favorável deslocamento paralelo ao Equador, demandando as mesmas latitudes – não se conhece na História exemplo mais golpeante de emigração tão anárquica, tão precipitada e tão violadora dos mais vulgares preceitos de aclimamento, quanto o da que desde 1879 até hoje atirou em sucessivas levas, as populações sertanejas do território entre a Paraíba e o Ceará para aquele recanto da Amazônia [...] Tem um reverso tormentoso que ninguém ignora: as secas periódicas dos nossos sertões do Norte, ocasionando o êxodo em massa das multidões flageladas [...] Mandavam-nos para a Amazônia – vastíssima, despovoada, quase ignota – o que equivalia a expatriá-los dentro da própria pátria [...] Mas feita a tarefa expurgatória, não se curava mais dela. Cessava a intervenção governamental. Nunca até, aos nossos dias, acompanhou um só agente oficial, ou um médico. (CUNHA, 2000, p. 149-150)

Euclides da Cunha deixa transparecer que talvez o ideal republicano não estivesse cumprindo com os ideais propostos com sua criação, um país próspero e democrático – mas o que vale aqui é o posicionamento do escritor frente à situação que encontrara. Ele, de fato, *a priori*, não imaginava que a Amazônia que lera era diferente da que encontrara. Verifica-se aqui a postura de um homem que não estava apenas preocupado com a missão da qual estava encarregado, mas com um olhar de um visionário preocupado com questões de caráter social.

Essa página singular que pesponta nos escritos amazônicos do autor – o destaque para a situação dos seringueiros – revela que o escritor,

como alguns estudiosos ainda acreditam, não era apenas uma pessoa que estava relatando fatos, mas percebe-se que ele dá à sua escrita todo um caráter literário, que ultrapassa as impressões superficiais, chegando ao caráter profético, quer dizer, revelando problemas que são vistos em pleno século XXI. Ainda no que diz respeito à função do Estado republicano na construção/agenciamento de uma mão de obra para a exploração da borracha nos confins da Amazônia, o escritor diz que os que ali chegavam não passavam de verdadeiros pupilos desse Estado, apontando ainda que “todos os seus atos, desde o dia da partida, prefixo nas estações mais convenientes, aos últimos pormenores de alimentação ou de vestir, pre-determinam-se em regulamentos rigorosos”. (CUNHA, 2000, p. 148)

Sobre a passagem do escritor fluminense pela região amazônica e suas impressões, Daniel Piza (2010) aponta que “[...] Euclides cruzou a região no auge do ciclo da borracha, normalmente datado de 1879 a 1912” (PIZA, 2010, p. 64). Nessa perspectiva, a atenção dada às peculiaridades do espaço amazônico, bem como dos dilemas das gentes embrenhadas pelas florestas “foi também o jeito que Euclides encontrou para falar do cotidiano e do destino dos seres que a habitam” (HATOUM, 2002, p. 323). Ao por em evidência esses trabalhadores em seus textos, parece cumprir o mesmo expediente outrora realizado nos escritos de “Os Sertões”, onde outro homem é analisado e debatido: o sertanejo. Segundo Arquilau de Castro Melo¹⁴³, falando da experiência de Euclides da Cunha na Amazônia e sua atenção especial dada à problemática dos seringueiros, comenta que o escritor fluminense:

Denunciou de forma categórica a exploração do sertanejo-seringueiro, quando o descreveu como ‘homem que trabalha para escravizar-se’, anotando que o nordestino, ao ser recrutado, principalmente no Ceará, já iniciava uma dívida impagável, vez que lhe eram cobrados os custos da viagem, os utensílios destinados à exploração da seringa, além de forçado a adquirir mercadorias e a vender sua produção, exclusivamente, para o proprietário do seringal. (PIZA, 2010, p. 187)

4. Judas-Asvero: a representação do seringueiro errante

"Judas-Asvero", texto contido originalmente na 1ª edição da obra póstuma “À margem da História” (1909), é, sem contestação, uma das narrativas mais representativas do viés amazônico do escritor fluminense Euclides da Cunha. Resultado da passagem do autor pela região do atual estado do Acre no início do século XX, o escrito revela um Euclides da

¹⁴³ Desembargador aposentado do Tribunal de Justiça do Estado do Acre.

Cunha de técnica e sensibilidade mais aguçadas no trato do texto literário. A narrativa é construída em terceira pessoa e configura-se pela estrutura e organização como um conto. A respeito desse gênero literário, em Moisés (2012) encontra-se:

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente. (MOISÉS, 2012, p. 268)

Nessa narrativa, é comum encontrar referências à figura do seringueiro – este oriundo do nordeste do Brasil – que se tornou personagem central das reflexões euclidianas sobre a região amazônica. Para o escritor Milton Hatoum (2002):

[...] em “Judas Ahsverus” há um olhar sobre a história, a geografia, a religião e o meio socioeconômico, mas sem a intromissão de um narrador que pretenda enquadrar numa hierarquia de valores os seres de quem fala. Por tudo isso, e também pela construção da narrativa, com ênfase na vida dramática dos personagens, o relato tende a ser muito mais literário e menos explicativo ou assertivo, ainda que refratário a um gênero literário específico. (HATOUM, 2002, p. 319)

De início, é importante explicitar o próprio título do conto: “Judas-Asvero”. Euclides da Cunha engendrou-o muito bem ao usar dois vocábulos e associá-los em um nome composto. De um lado aparece a figura do traidor de Cristo, Judas; já de outro a figura do Ahasverus, judeu errante que teria injuriado Cristo no momento da crucificação. Tem-se assim a prefiguração do desenrolar da narrativa: “Euclides trouxe a lenda antiga do Ahsverus para um rio da Amazônia, num dia e lugar determinados: o Sábado de Aleluia às margens do Purus” (HATOUM, 2002, p. 322). Observa-se que o conto tem como pano de fundo a tradição da malhação de Judas no Sábado de Aleluia nos seringais do Acre e bem comum no restante do país.

Analisando o próprio nome da narrativa euclidiana já é possível encontrar um direcionamento. Na tradição judaico-cristã, “Ahsverus ou Ahasverus” era o judeu que vagava sem direção, errante, sem morada, tradição esta que tem suas raízes no tempo das Cruzadas para a Terra Santa no século XII. De acordo com a tradição oral, essa lenda tem diversas explicações, de acordo com o século e o povo. Dentre tantas versões dessa figura, uma conta que Ahasverus teria sido um sapateiro à época da crucificação de Cristo. Rumo ao Calvário “[...] quando Jesus

tentou descansar na sua porta, no caminho do Calvário, o judeu teria dito: ‘anda!’ Cristo teria respondido: ‘tu andarás também, até que eu volte’ (GRAMMONT, 2003, p. 67). Outros autores brasileiros também fizeram uso dessa narrativa lendária para construir belíssimos textos: é o caso de Castro Alves em seu poema “Ahasverus e o Gênio” e Machado de Assis com o conto “Viver!”. Euclides da Cunha valeu-se, assim como seus antecessores, da figura do *errante* em sua associação à vida do seringueiro. Judas-Ahsverus, segundo Leandro Tocantins (1978) é:

[...] uma das páginas clássicas da literatura brasileira. Na construção literária. No calor humano que transmite. Na interpretação original. Na denúncia que é perceptível em cada frase. Na solidariedade social. No poder de captar a realidade e transmiti-la de maneira impressionista. Na veia de realizar-se pela expressão de um estado de alma pessoal. Na extrema sensibilidade de reagir ao mundo exterior e interpretá-lo de acordo com as próprias reações da inteligência. Na criação de formas, tipos e símbolos, nos quais se entrevê realces sociais, manifestações psicológicas. (TOCANTINS, 1978, p. 161)

Logo no primeiro parágrafo, o narrador começa por situar o tempo e o espaço da trama: “No Sábado de Aleluia os seringueiros do Alto Purus desforram-se de seus dias tristes. É um desaforo” (CUNHA, 2000, p. 173). Alinhando-se a mais uma característica ao gênero: tempo e espaço bem delimitados “os acontecimentos narrados no conto desenrolam-se em curto lapso de tempo: já que não interessam o passado e o futuro, o conflito se passa em horas, ou dias”. (MOISÉS, 2012, p. 272)

Ressaltando mais uma vez a presença do seringueiro nos escritos amazônicos de Euclides da Cunha, ao chegar à região amazônica no final de 1904 (Manaus) e ter navegado da foz às cabeceiras do rio Purus no ano de 1905, o escritor deparou-se com a exploração do seringueiro, sendo este oriundo dos estados do nordeste – configurando-se com o mesmo sertanejo que o autor outrora encontrara em Canudos. O escritor chega ao ponto de dizer que o seringueiro trabalha para escravizar-se, sendo um preso na floresta, vítima do desejo de fortuna que o transmutou para os rincões da Amazônia. Em correspondência tem-se a figura do sertanejo em outro espaço: a região amazônica, entre o rio e a floresta, “é como se o drama humano de que ele fora testemunha no sertão da Bahia reacendesse em outra terra quase ignota do Brasil”. (HATOUM, 2002, p. 325)

No primeiro momento, a narrativa descreve os hábitos e costumes do local no período da Semana Santa: “[...] durante aquela quadra fúnebre, se retraem todas as atividades - despovoando-se as ruas, paralisando-se os negócios, ermando-se os caminhos” (CUNHA, 2000, p. 173). Daí decorre o caráter descritivo do gênero conto que “desempenha papel se-

melhante ao da narração” (MOISÉS, 2012, p. 284). Nesses primeiros parágrafos, o narrador revela um seringueiro que se vê como desprovido de toda e qualquer assistência, tornando-se resignado à sua dura rotina de trabalho, envolvido por um discurso distópico e privado da liberdade – manietado. Nessa totalidade do conto no que diz respeito ao seu caráter ficcional “[...] é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos, em ampla medida transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplar”. (ROSENFELD, 2014, p. 45)

Nesse único dia, o Sábado de Aleluia, os seringueiros, mesmo que por alguns instantes, fazem o caminho inverso: tornam-se o opressor e o “boneco” do Judas torna-se o oprimido: “Ora, para isso, a Igreja dá-lhe um emissário sinistro: Judas; e um único dia feliz: o sábado prefixo aos mais santos atentados, às balbúrdias confessáveis” (CUNHA, 2000, p. 175). Tem-se assim no texto euclidiano o seringueiro como um personagem responsável por um ato criador: a confecção do boneco do Judas. Anatol Rosenfeld em estudo sobre o papel da personagem na obra de ficção pondera que “passam por terríveis conflitos e enfrentam situações-limite em que revelam aspectos essenciais da vida humana: aspectos trágicos, sublimes, demoníacos, grotescos ou luminosos”. (ROSENFELD, 2014, p. 45). Nesse cenário inóspito:

[...] o sertanejo-seringueiro já não é mais um homem “que se deixa facilmente arrebatar pelas superstições mais absurdas”. Não há, na visão do narrador, um julgamento sobre a religião ou qualquer tipo de crença ou superstição do seringueiro. Ao contrário, o ritual religioso é narrado como um movimento de descenso, sempre para baixo, guiado por uma visão sombria e pessimista de seres que não encontram redenção na fé, tampouco recorrem à reza, à pertinência ou à queixa. (HATOUM, 2002, p. 326)

A partir desse momento, entra-se na segunda parte da narrativa, reveladora de uma beleza de composição poética na prosa euclidiana: é o momento da confecção do Judas, da criação do mostro que se revelará mais tarde como a representação do próprio seringueiro, construindo a máxima da autopunição, de vingar-se de si mesmo. Em passagens singulares, o narrador destaca a destreza e o cuidado do seringueiro em ornar o “boneco”: “[...] retoca-lhe uma pálpebra; aviva um ríctus expressivo na arqueadura do lábio; sombreia-lhe um pouco mais o rosto, cavando-o; ajeita-lhe melhor a cabeça; arqueia-lhe os braços” (CUNHA, 2000, p. 176). O zelo é tão grande com a constituição do “manequim” que em dado momento os filhos do seringueiro espantam-se ao verem a figura do pai retratada naquele mostro.

Após a construção do Judas, que agora se configurou em sua própria imagem, o seringueiro, não vê digno que esse boneco fique restrito ao terreiro, ao seu espaço. Agora, debes dar encaminhamento ao mesmo. Procura arrumá-lo em uma jangada e lança-o rio abaixo, agora o Judas errante, a exemplo da figura lendária do Ahasverus descera o rio, passando a ser alvo das gentes da terra. O narrador aponta que esse boneco sofre apedrejamentos, balas de rifles, injúrias. Inicia aqui a terceira parte. O caminho de torturas e sofrimentos, sem destino certo, a feição da vida do seringueiro parece ganhar forma naquele Judas, agora alvo: “[...] desafiando maldições e risadas, lá se vai à lúgubre viagem sem destino e sem fim, a descer, a descer sempre, desequilibradamente, aos rodopios” (CUNHA, 2000, p. 177). Interessante perceber como essa figura é insultada: “[...] Caminha, desgraçado!”. Esse certo imperativo ruidoso revela toda a revolta do seringueiro que agora encontrara o alvo para descarregar toda sua frustração.

Na última parte, a narrativa caminha para seu desfecho, o boneco-judas vai descendo o rio, agora encontra outros que, como ele, foram também feitos e lançados no rio para sofrerem os castigos. É interessante perceber que os bonecos parecem sofrer uma espécie de personificação, pois passam a ter ações típicas do ser humano “[...] ora muito rijos, amarrados aos postes que os sustentam, ora em desengonços, desequilibrando-se aos menores balanços, atrapalhadamente, como ébrios” (CUNHA, 2000, p. 178). Em dada parte da narrativa, o narrador sugere que esses “seres” parecem que realizam um conciliábulo, uma assembleia secreta de intenções malévolas, para depois continuam a descer rio abaixo, sem paradeiro, sem uma paragem, configurando-se assim a maldição do judeu errante. Errância verificada na própria vida do seringueiro.

O escultor de si: a tríade peirciana

Em "Judas-Asvero", um dos pontos que podem ser tomados para análise é o caráter do trabalho artístico realizado pelo seringueiro na confecção do boneco-judas. A passagem em que o narrador – em sua postura de observador – descreve as ações realizadas por aquele em sua tarefa de “artista” compõe um verdadeiro cenário figurativo. Sobre a tarefa do seringueiro, que busca esculpir o Judas, e ao mesmo tempo tem como espelho a si próprio:

Faz-se-lhe mister, ao menos, acentuar-lhe as linhas mais vivas e cruéis; e mascarar-lhe no rosto de pano, a laivos de carvão, uma tortura tão trágica, e

em tanta maneira próxima de realidade, que o eterno condenado pareça ressuscitar, ao mesmo tempo, que a sua divina vítima, de modo a desafiar uma repulsa mais espontânea e um mais compreensível revide, satisfazendo à sadiquidade as almas ressentidas dos crentes, com a imagem tanto possível perfeita da sua miséria e das suas agonias terríveis. (CUNHA, 2000, p. 175)

Mais adiante, dando continuidade à sua tarefa de escultor, o seringueiro busca em objetos do seu espaço – roupas, folhas, farrapos, uma bola – elementos que irão dar forma ao seu “manequim”. Eis o processo:

O judas faz-se como se fez sempre: um par de calças e uma camisa velha, grosseiramente cosidos, cheios de palhiças e mulambos; braços horizontais, abertos, e pernas em ângulo, sem juntas, sem relevos, sem dobras, apurmando-se, espantadamente, empalado, no centro do terreiro. Por cima uma bola desgraciosa representando a cabeça. É o manequim vulgar, que surge de toda parte e satisfaz à maioria das gentes. (CUNHA, 2000, p. 175)

O seringueiro em sua tarefa até certo ponto perfeccionista busca “[...] renovar a faina com uma pertinácia e uma tortura de artista incontestável”. (CUNHA, 2000, p. 176). Dessa feita, o trabalho realizado por ele é um ofício artístico que “pouco a pouco, vai moldando o corpo da estátua, pintando e desenhando o seu rosto, dando-lhes expressão e vida, a ponto de transformá-lo numa obra-prima” (HATOUM, 2002, p. 331). O narrador descreve os preparativos finais da ornamentação do boneco:

E o monstro, lento e lento, num transfigurar-se insensível, vai-se tomando em homem. Pelo menos a ilusão é empolgante... Repentinamente o bronco estatutário tem um gesto mais comovedor do que o *parla!* ansiosíssimo, de Miguel Ângelo; arranca o seu próprio sombreiro; atira-o à cabeça de Judas; e os filhinhos todos recuam, num grito, vendo retratar-se na figura desengonçada e sinistra do seu próprio pai. É um doloroso triunfo. O sertanejo esculpiu o maldito à sua imagem. Vinga-se de si mesmo: pune-se, afinal, da ambição maldita, que o levou àquela terra; e desafronta-se da fraqueza moral que lhe parte os ímpetos da rebeldia recalcando-o cada vez mais ao plano inferior da vida decaída onde a credulidade infantil o jungiu, escravo, à gleba empantanada dos traficantes, que o iludiram. (CUNHA, 2000, p. 176-177)

Em relação ao trabalho artístico do seringueiro ao construir o boneco do Judas “por sua vez, ao acentuar no rosto esculpido “as linhas mais vivas e cruéis”, cria também uma máscara, cuja expressão de tortura reflete a tragédia do homem: o artista e o seringueiro.” (HATOUM, 2002, p. 331). Tomando-se a totalidade do conto, verifica-se na estética e no estilo de Euclides da Cunha o gosto pelo “drama do homem, ou da natureza que ele vai com as distorções, a cor, a tensão espiritual, a desesperação, o estremecimento de uma paisagem de Van Gogh” (TOCANTINS, 1992, p. 35). “Judas-Asvero” também pode ser considerado em tons peculiares e do gênero como “[...] um texto sobre formas distintas de traba-

lho: a labuta diária do seringueiro, recluso no círculo fechado das “estradas”, e o trabalho artístico [...] do homem que desenha e esculpe um boneco”. (HATOUM, 2002, p. 327)

Fazendo a correspondência entre signo-objeto na semiótica peirciana, em “Judas-Asvero”, em relação ao “boneco”, “a figura torna-se então um desdobramento do sertanejo heroico [...] que vaga no leito do rio, palco móvel e sinuoso do ritual encenado no Sábado de Aleluia” (HATOUM, 2002, p. 332). No ponto de vista da semiótica de Charles Sanders Peirce, fazendo a comparação com o espelho para explicar a triade signo-objeto-interpretante, considera-se que “[...] a imagem refletida é o signo. Aquilo que ela reflete é o objeto dinâmico. Ora, esse objeto dinâmico tem sempre muito mais caracteres do que aqueles que aparecem na imagem especular” (SANTAELLA, 2005, p. 46). Na base dos estudos semióticos de Charles Sanders Peirce, têm-se agora não dicotomias, como os já conhecidos trabalhos de Saussure (Significante/Significado; Língua/Fala; Paradigma/Sintagma), mas sim tríades. Eis o conceito basilar das formulações peircianas:

Toda e qualquer coisa enquadra-se em três categorias: *Primeiro, Segundo, Terceiro*. A *primeiridade* implica as noções de possibilidade e de qualidade; a *secundidade*, as noções de choque e reação, de aqui-e-agora, de incompletude; a *terceiridade*, as noções de generalização, norma e lei. (PIGNATARI, 1987, p. 16)

No desdobramento dessa primeira tríade: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, aparece em Charles Sanders Peirce outro ponto importante: as relações entre Signo-Objeto-Interpretante. Entende-se, pois:

Signo ou *Representante* é um Primeiro que está em tal genuína relação com um Segundo, chamado seu *Objeto*, de forma a ser capaz de determinar que um Terceiro, chamado seu *Interpretante*, assumirá a mesma relação triádica (com o Objeto) que ele, signo, mantém em relação ao mesmo objeto. (PIGNATARI, 1987, p. 43)

A partir dessas correspondências, chega-se ao seguinte esquema representativo dessa tríade:



Figura 1 – Diagrama triangular da relação triádica de Charles Sanders Peirce

Valendo-se dessas relações triádicas, cabe agora identificá-las no conto "Judas-Asvero", precisamente na passagem em que o narrador descreve o processo artístico do seringueiro na confecção do "Judas" e o papel dos seus filhos para a composição do processo semiótico: Seringueiro-Boneco-Filhos = Signo-Objeto-Interpretante. Eis as relações:

4.1. O signo

Na medida em que o "boneco" do Judas – confeccionado pelo seringueiro com a ajuda dos seus filhos – configura-se como a representação do seu criador; aquele por sua vez pode ser entendido, na tríade peirciana, como um signo. Entende-se, pois:

Um signo intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediada é o objeto, pode ser chamado de interpretante. (SANTAELLA, 2005, p. 42-43)

Poder-se-ia considerar que no vértice do objeto, o signo (em relação ao seu objeto) pode configurar-se como ícone, índice ou símbolo. Na passagem do texto euclidiano, essas três possibilidades do signo são possíveis de serem identificadas:

1º aspecto – Icônico:

Ícone em relação ao seu objeto "[...] representa-o por traços de semelhança ou analogia, e de tal modo que novos aspectos, verdades ou propriedades, relativos ao objeto podem ser descobertos ou revelados" (PIGNATARI, 1987, p. 45). Em caráter mais detalhado: "semelhança entre dois tipos de coisas, no sentido de que isto parece com aquilo, de modo que, percebendo-se isto, lembra-se imediatamente daquilo" (SILVA, 2006, p. 28). Essa característica pode ser observada na passagem em que o narrador do texto de Euclides da Cunha revela que "É o monstro, lento e lento, num transfigurar-se insensível, vai-se tornando e homem. Pelo menos a ilusão é empolgante [...] É um doloroso triunfo. O sertanejo esculpuiu o maldito à sua imagem". (CUNHA, 2006, p. 176)

2º aspecto – Indicial:

Considera-se índice como "o signo que se refere ao objeto em virtude de ser realmente afetado por ele. Tendo alguma qualidade em comum com o

objeto” (PIGNATARI, 1987, p. 46). Nesse sentido, os traços do boneco (contornos da face, movimento dos braços e pernas) são componentes indiciais conducentes à percepção por parte dos filhos do seringueiro da imagem do pai. Em certo ponto da narrativa, vê-se o processo de confecção do “manequim”:

um par de calças e uma camisa velha, grosseiramente cosidos, cheios de palhiças e mulambos; braços horizontais, abertos, e pernas em ângulo, sem juntas, sem relevos, sem dobras, aprumando-se, espantadamente, empalado, no centro do terreiro. (CUNHA, 2000)

3º aspecto – Simbólico:

Considera-se símbolo o “signo que se refere ao objeto em virtude de uma convenção, lei ou associação geral de ideias. Atua por meio de *réplicas*” (PIGNATARI, 1987, p. 47). No horizonte dos escritos amazônicos de Euclides da Cunha, o seringueiro é visto como alguém preso e castigado na floresta, levando uma vida monótona no ir e vir pelas “estradas” do seringal. Ao comparar a sina do “boneco-judas” ao castigo do Ahasverus, tem-se este como símbolo do seringueiro estacionado na floresta como um ser errante, aquele sem paragem. Essa questão pode ser verificada na seguinte passagem:

Vinga-se de si mesmo: pune-se, afinal, da ambição maldita, que o levou àquela terra; e desafronta-se da fraqueza moral que lhe parte os ímpetos da rebeldia recalcando-o cada vez mais ao plano inferior da vida decaída onde a credulidade infantil o jungiu, escravo, à gleba empantanada dos traficantes, que o iludiram. (CUNHA, 2000)

4.2. O objeto

Dentro desse contexto fornecido pelo texto euclidiano, sendo o “Judas” uma representação do seringueiro, portanto um signo, o seu criador passa a ser o objeto nessa relação semiótica. Sobre a relação do objeto na semiótica peirciana:

[...] o objeto dinâmico é aquilo que determina o signo e ao qual o signo se aplica. Todo o contexto dinâmico particular, a “realidade” que circunda o signo se constitui em seu objeto dinâmico. Trata-se, portanto, daquilo com que o intérprete deve ter tido ou ter experiência colateral ao signo para que o signo possa ser interpretado. (SANTAELLA, 2005, p. 45).

4.3. O interpretante

A terceira ponta do diagrama triangular é o Interpretante. Tomando o narrado no texto euclidiano onde os filhos surpreendem-se ao reconhecerem o pai na figura do Judas, estes, pois são intérpretes – aspecto do Interpretante, verificado na passagem: “e os filhinhos todos recuam, num grito, vendo retratar-se na figura desengonçada e sinistra do seu próprio pai”. Pela linha norteadora da tríada peirciana, em relação ao interpretante dinâmico, tem-se:

O interpretante dinâmico é o efeito que o signo efetivamente produz na mente de seus intérpretes. É o interpretante singular, particular, efetivado em cada intérprete [...] Em primeiro lugar, nota-se que interpretante dinâmico e objeto dinâmico pertencem ambos ao mundo fora do signo. O interpretante dinâmico é o efeito produzido em uma mente interpretadora. (SANTAELLA, 2005, p. 47)

Assim, fazendo-se as relações necessárias, tem-se incluídas no diagrama da tríade peirciana os componentes do conto de Euclides da Cunha. Verifica-se:



Figura 2 – Diagrama correspondente ao processo semiótico em Judas-Asvero

Feitas essas considerações, é importante destacar que no "Judas-Asvero" o aspecto simbólico “é amplo, mas tem como foco o recorte de uma vida, pois parte de um caso particular, específico, que é o modo de ser material e espiritual de um grupo de trabalhadores no rio Purus” (HATOUM, 2002, p. 324). Para Euclides da Cunha, em situação análoga, o seringueiro seria, pois, um amaldiçoado que estava condenando a vagar por entre a imensa floresta, sem nunca conseguir retornar à sua terra de origem para lograr do descanso merecido.

Nessa perspectiva, o escritor encarava o trabalho nos seringais como uma maldição, pois entendia que quanto mais o seringueiro trabalhava, mais preso ele ficava aos mandos e desmandos dos patrões, em um verdadeiro ciclo interminável. Compreende-se, pois que o seringueiro é

um andarilho no cenário amazônico. Dessa maneira, Euclides da Cunha utiliza-se de uma figura humana para construir seu modelo de homem amazônico. A sua destreza na descrição da figura do seringueiro “[...] é o que basta para o escritor criar o tipo que sua consciência pessoal expressa: o judas-símbolo, a figura que o seringueiro cria para punir a si mesmo [...]”. (TOCANTINS, 1978, p. 159)

5. Considerações

Detentor de uma riqueza vocabular extraordinária e de uma singular maneira de descrever os problemas sociais, Euclides da Cunha é essa figura relevante para as letras brasileiras, uma vez que os seus escritos não constituem apenas em relatos, mas como “mensagens dramatizadas, que palpitam de vida, formas e sugestões: aformoseiam nossas próprias vidas”, ponderação feita por um de seus grandes pesquisadores, Leandro Tocantins. Desta maneira, quando se volta o olhar para a investigação de sua obra de temática amazônica, neste caso seu texto “Judas-Asvero” – desdobramento resultante de sua passagem pela região amazônica – percebe-se que o escritor, testemunha do massacre de Canudos, adquirira uma agudeza na sua escrita.

Nesse sentido, buscou-se com as discussões aqui realizadas estreitar os laços entre literatura e semiótica, pois é de se considerar o texto literário como um campo de significações que podem servir de matéria para o desencadeamento de diversificados processos de análise. No caso deste estudo, tomando-se por eixo norteador de análise as formulações da semiótica de Charles Sanders Peirce, precisamente sua tricotomia Signo-Objeto-Interpretante aplicada ao texto euclidiano, foi possível, a partir da descrição do ofício de artista do seringueiro, ao confeccionar o boneco do Judas, identificar um exemplo de semiose: Signo = Boneco, Objeto = Seringueiro, Interpretante = Filhos do seringueiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. 15. ed. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

CUNHA, Euclides da. *Um paraíso perdido*: reunião de ensaios amazônicos. Seleção e coordenação de Hildon Rocha. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. (Coleção Brasil 500 anos).

HATOUM, Milton. Expatriados em sua própria pátria. *Cadernos de Literatura Brasileira*, nº 13-14, Instituto Moreira Salles, 2002.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. Ed. rev. e atual. São Paulo: 2012.

PIGNATARI, Décio. *Semiótica & Literatura*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

PIZA, Daniel. *Amazônia de Euclides*: viagem de volta a um paraíso perdido. São Paulo: Leya, 2010.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio *et al.* *A personagem de ficção*. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento*: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/ FAPESP, 2005.

SILVA, José Fernandes da. *Semiótica do texto narrativo literário*. São Paulo: Ucg, 2006.

TEIXEIRA, Carlos Corrêa. *Servidão humana na selva*: o aviamento e o barracão nos seringais da Amazônia. Manaus: Valer/Edua, 2009.

TOCANTINS, Leandro. *O rio comanda a vida*: uma interpretação da Amazônia. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

_____. *Euclides da Cunha e o paraíso perdido*: tentativa de interpretação de uma presença singular na Amazônia e a consequente evolução de um pensamento sobre a paisagem étnico-cultural, histórica e social brasileira, alargando-se nos horizontes da história transcontinental. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1992.

O LÉXICO LATINO TERMINOLÓGICO: RELAÇÕES DE PRECISÃO

Thiago Soares de Oliveira (UENF e IFF)
so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho, ligado ao campo terminológico, objetiva recuperar uma discussão fundamental em relação ao uso de termos latinos como forma de manutenção de precisão conceitual em determinados campos do saber como o direito, por exemplo. Partindo da pesquisa bibliográfica como metodologia capaz de dar conta do escopo traçado, constrói-se o embasamento teórico para a análise de vocábulos e expressões latinos utilizados nas diversas searas do conhecimento especializado, bem como alguns já internalizados ao uso não técnico. Trata-se, pois, de um material analítico introdutório ao estudo dos vocábulos latinos.

Palavras-chave: Língua latina. Léxico. Terminologia.

1. Considerações iniciais

A utilização da língua latina para denotar precisão conceitual em lugar de termos aportuguesados é típica de áreas do saber como o direito, além de outros. Buscando a precisão de uma língua que não sofre as influências do tempo com tanta intensidade como as línguas românicas, família em que se inclui o português, o conhecimento especializado encontra no latim um nicho fértil de possibilidades.

Como o dinamismo e a vivacidade são elementos característicos das línguas (BAGNO, 2007a e 2010, CUNHA e CINTRA, 2012), é de se esperar que, com o passar do tempo, modificações semânticas, bem como alterações de naturezas outras, sejam naturalmente implementadas de modo que não se possa garantir a fixidez de sentido de determinados termos e expressões. Ocorre que, buscando a exatidão de certas concepções, as áreas especializadas se valem da língua latina para estruturar seus jargões, especialmente porque tal idioma, a despeito da inestimável importância histórica, linguística e cultural, sofre menores pressões temporais, mantendo, assim, um conteúdo semântico menos mutável que as línguas modernas manejadas hodiernamente.

Em que pese a tal consideração sobre a suposta invariabilidade de sentido do léxico latino, os estudiosos das letras clássicas não apontam essa característica como sinal de morte do idioma. Na verdade, a tendên-

cia é a de que se considere o latim como língua viva em razão do constante uso (FORTES, 2010; MELLO, 2013; OLIVEIRA, 2015a; VIARO, 1999) inclusive na modernidade, motivo pelo qual este trabalho, por meio de obras especializadas e da análise de vocabulário supostamente especializado, tenciona recuperar uma questão de vasta relevância para a seara terminológica: o uso da língua latina como elemento de precisão conceitual. Ademais, percebendo que cada área do saber possui seus próprios jargões, o que facilita a comunicação no meio especializado, discute-se a utilização do termo latino na manutenção de um significado específico durante um longo período de tempo.

Diante disso, com o propósito de rever parte da literatura concernente a esse assunto, este artigo dedica algumas páginas para o exame de termos cujas filiações justificam o uso do latim para a composição do léxico especializado. Esse olhar analítico recai não só sobre os termos jurídicos, mas também sobre outros que são empregados especializadamente, por razões de herança histórica, sendo ou não de amplo uso e conhecimento.

2. Breves reflexões sobre terminologia e léxico especializado

Há diversas noções relacionadas à terminologia, o que dificulta a sua conceituação. De forma prática e apropriada, este trabalho a entende como um "conjunto de termos, ou vocabulário, de determinada especialidade" (DIAS, 2000, p. 90), conceito tratado amplamente por Antônio Luciano Pontes (1997) em trabalho dedicado à terminologia científica.

De acordo com Antônio Luciano Pontes (1997), a questão terminológica está intimamente relacionada à necessidade de nomear as novidades oriundas do avanço das ciências e da tecnologia. Nesse sentido, "toda atividade humana, todo domínio do saber implica um grande número de conceitos, por isso é preciso dominar um conjunto de nomes para conhecer, reconhecer e manipular as coisas" (PONTES, 1997, p. 48). De fato, é notável que as atividades especializadas comportam nomenclaturas peculiares como forma de construir um nicho comunicativo próprio, utilizado pelos pares não como meio de exclusão dos demais indivíduos, mas como maneira de atender as exigências do avanço científico. À guisa de exemplo, podem-se mencionar os vocábulos componentes do arcabouço lexical que tem sido denominado de "juridiquês", referências aos jargões utilizados pelos profissionais das diversas vertentes do direito.

A rigor, "toda terminologia possui uma finalidade socioprofissional e serve prioritariamente para exprimir saberes temáticos" (BOULANGER, 1995, s/p), razão pela qual "muitos dos termos técnicos não se encontram nos dicionários de língua corrente" (PONTES, 1997, p. 48). Isso não significa, todavia, uma intencionalidade de não compartilhamento de tecnicismos, mas indica o grau de especialização e o ambiente de empregabilidade de determinados vocábulos. É nesse sentido que a questão da terminologia deve ser objeto de reflexão cuidadosa, especialmente porque indivíduos podem não compor certos nichos científicos especializados, mas deles necessitar para a resolução de impasses corriqueiros.

Exemplo disso seria uma hipotética situação de acesso de um sujeito comum ao conteúdo de uma sentença judicial, repleta de termos jurídicos, o que ilustraria bem a prudência necessária ao tratamento da questão terminológica. De qualquer forma, mesmo sem o conhecimento de tais termos de utilização supostamente precisa, o indivíduo comum teria em seu favor o profissional especializado. A propósito desse assunto, Thiago Soares de Oliveira (2015b, p. 15), ao se ocupar da questão do latinismo como terminologia, após analisar o caso específico da palavra *campus*, ressalta que "o latim desponta claramente funcional no meio técnico, abrangendo, inclusive, os documentos oficiais", dada a necessidade da distinção entre o léxico primário (não técnico, comum) e o léxico terminológico (especializado).

O objeto da publicação de Thiago Soares de Oliveira (2015b), apesar de não estar relacionado diretamente à questão da precisão conceitual terminológica, mas ao uso do um latinismo específico, deixa o vislumbre de que a escolha lexical deve traduzir, com maior rigor possível, no âmbito especializado, o conceito a ser transmitido, evitando a ambiguidade, a contradição e a utilização de palavras vazias de sentido prático. A esse entendimento coaduna-se o de Marilda Lopez Ginez de Lara (2004). Entendedora de que "o conceito é uma unidade abstrata criada a partir de uma combinação única de características", a autora percebe o termo "como uma designação que corresponde a um conceito em uma linguagem de especialidade". (LARA, 2004, p. 92)

Nota-se, nessa linha de raciocínio, que, afora as peculiaridades inerentes a cada um dos trabalhos, Jean-Claude Boulanger (1995), Cláudia Augusto Dias (2000), Marilda Lopez Ginez de Lara (2004), Thiago Soares de Oliveira (2015b) e Antônio Luciano Pontes (1997) percebem de forma similar o papel do uso terminológico como uma especificidade

relacionada a uma área do saber. Vale acrescentar, nesse ponto da tessitura bibliográfica, que "um termo [...] é uma palavra contextualizada no discurso, tendo, consequentemente, um referente de interpretação" (LARA, 2004, p. 92). Assim, não há de se dissociar a relação existente entre o conceito de terminologia e o uso do léxico especializado, já que, em suma, ambos são praticados de forma interdependente.

De mais a mais, é preciso ressaltar que, conquanto a terminologia delimite um campo especializado, não raro os vocábulos migram do espaço particularizado para o uso comum, ordinário. Situações desse tipo são percebidas quando são analisados vocábulos latinos que parecem não pertencer a um arcabouço lexical específico, estando mais vinculados a questões históricas do que a especialidades propriamente ditas. Segundo Paulo Rónai (1980, p. 11), "são fragmentos conservados ao acaso, mas suficientes para convencer-nos da incrível força de condensação e expressão do idioma dos romanos".

Brevemente recuperados, pois, alguns tópicos da discussão a respeito do uso da língua latina para efeitos de manutenção de precisão conceitual, passa-se à análise, com as devidas inserções bibliográficas que necessárias se fizerem, tanto de algumas expressões latinas que se pretendem precisas quanto de outras já internalizadas pelos indivíduos ou que migraram para o meio não técnico.

3. Análise dos vocábulos e expressões latinos

Entre as várias expressões latinas, algumas se destacam por terem se mantido dentro dos limites terminológicos, ou seja, são utilizadas em áreas específicas do conhecimento com o intuito de designar ou significar uma nomenclatura específica. Outras, no entanto, inicialmente próprias de uma área de estudo, passaram ao uso comum, corriqueiro, perdendo o caráter puramente especializado. Assim,

Entende-se que os termos são, antes de mais, unidades lexicais que assumem significados específicos quando usadas em discurso especializado, significados esses que lhes permitem denominar conceitos científicos e técnicos. Mais se entende que, para que uma unidade denomine um determinado conceito, ela deve ser portadora de um tipo de significado estrutural e/ou referencial que lhe permita essa capacidade denominativa. (CORREIA, 2005, p. 1-2)

Isso significa que, às vezes, embora a estrutura seja mantida, assim como ocorre com os latinismos, é possível que a referência seja desviada para uma capacidade denominativa mais usual e menos especiali-

zada. Trata-se, na verdade, do próprio comportamento da língua, viva e dinâmica, em que pese à manutenção de termos designativos estanques nos vários âmbitos do conhecimento tais como o direito, a botânica e a zoologia. Assim, considerando que o trabalho de Gilson Magno dos Santos (2008) abarca muitas locuções e elementos latinos, seguem vinte outras expressões e termos não contemplados naquele trabalho, seguidos de sucintas explicações de nível morfológico, a partir da leitura das obras de Napoleão Mendes de Almeida (1998), Zélia de Almeida Cardoso (2003) e Ernesto Faria (1958):

- **Alias:** considerado um advérbio na língua latina, esse termo é utilizado em língua portuguesa como retificador, normalmente com o sentido de “de outro modo”;
- **Alibi:** advérbio latino utilizado na seara do direito, significando “em outro lugar”, “em outro sentido”;
- **Alter ego:** expressão da psicanálise composta pelos pronomes *alter* (outro) e *ego* (eu), ou seja, “outro eu”;
- **A posteriori:** significa “a partir do que vem depois”, já que o advérbio *posterius* significa “posteriormente”, “em seguida”, “mais tarde”;
- **A priori:** “a princípio”, “a partir do que vem antes”, do advérbio latino *prius*, que significa “em primeiro lugar”, “antes”, “de preferência”;
- **Agnus Dei:** expressão religiosa que significa “o Cordeiro de Deus”, pela composição de *agnus* (substantivo neutro da 2ª declinação no nominativo singular) e *Dei* (substantivo masculino *Deus*, da 2ª declinação no genitivo singular);
- **Carpe diem:** expressão latina atribuída ao período árcade, significando “aproveite o dia”. Trata-se do verbo *carpere* (no imperativo) associado a *diem*, (*dies*, nome da 5ª declinação no acusativo singular);
- **Corpus Christi:** expressão religiosa que significa “o Corpo de Cristo”. Pode ser explicada por analogia com a expressão *agnus Dei*, exceto pelo fato de que o substantivo *Deus*, *Dei*, apesar de pertencer ao mesmo caso que *agnus*, declina-se de forma particular. De qualquer forma, tem-se *corpus* (nominativo singular neutro) e *Christi* (*Christus*, no genitivo singular);

- **Curriculum vitae:** "o percurso de vida", "a trajetória de vida". Expressão já usual composta por *curriculum* (substantivo neutro da 2ª declinação no nominativo singular) e *vitae* (genitivo singular de *vita*, nome feminino da 1ª declinação latina);
- **Data venia:** frequentemente empregada em documentos jurídicos, significa "com o devido respeito", "com a devida permissão". Trata-se de uma explicação um pouco mais complexa, em razão da junção de um particípio com um nome declinado no ablativo, apesar da queda da preposição *cum*, que, em latim, era seguida desse caso. Por isso, *data* (particípio passado feminino singular de *do*, *dare*, que representa o verbo *dar*, em português) e *venia* (substantivo feminino *venia*, *veniae* no ablativo singular, que coincide, na 1ª declinação, com o nominativo e com o vocativo, ambos no singular). Literalmente, a expressão seria traduzida como "permissão dada, concedida";
- **Exempli gratia (e.g.):** trata-se de uma expressão idiomática latina, cujo significado é "por exemplo";
- **Et caetera (etc.):** significa "e outros", sendo abreviado como "etc.". A expressão é composta pela conjunção *et* (e) e o advérbio *caetera* (quanto ao resto). Isso justifica o porquê de a gramática normativa recomendar que não se utilize "e" antes dessa expressão, sendo facultativo, porém o uso da vírgula. Além disso, reforça-se a necessidade da utilização do ponto abreviativo, obrigatório após "etc.";
- **Honoris causa:** "por causa da honra", "honorariamente". O substantivo *causa*, quando empregado no ablativo, equivale à locução prepositiva "por causa de" e rege o genitivo, motivo pelo qual *honoris* encontra-se no genitivo singular da 3ª declinação do substantivo masculino *honor*, *honoris*. Algumas universidades atribuem a pessoas reconhecidamente eminentes suas áreas de conhecimento o título de *Doctor Honoris Causa*;
- **Fugere urbem:** expressão composta pelo verbo *fugire* e *urbis*, *urbis*, substantivo feminino da terceira declinação no acusativo singular, normalmente traduzida como "fugir da cidade". Como esse verbo latino também pode significar "evitar", prefere-se a construção "evitar a cidade", caso em que o uso do acusativo fi-

ca mais bem delineado, por se tratar, neste caso, de um verbo transitivo direto;

- **In memoriam:** traduzido por "em memória de", ou seja, *in* (preposição latina que pode reger tanto o acusativo quanto o ablativo) acompanhado de *memoriam* (substantivo declinado no acusativo singular da 1ª declinação);
- **In vitro:** "no vidro". Caso análogo ao anterior, à exceção da palavra *vitro* (de *vitrum*, *vitri*, que designa substantivo neutro da 2ª declinação no ablativo singular);
- **Ipsis litteris:** "pelas mesmas letras". Expressão composta pelo pronome demonstrativo *ipse*, *ipsa*, *ipsum* no ablativo plural em concordância com o substantivo feminino da 1ª declinação *littera*, *litterae*, também no ablativo plural. Trata-se de locução latina bastante usual tanto na fala e quanto na escrita;
- **Locus amoenus:** é uma característica atribuída ao período do Arcadismo e significa "lugar ameno". A composição da expressão se dá pelo substantivo masculino da 2ª declinação *locus*, *loci* no caso nominativo singular, seguida do adjetivo de 1ª classe correspondente;
- **Persona non grata:** conjunto de palavras traduzido como "pessoa indesejada". Essa estrutura frasal latina é bem simples: *persona* (de *persona*, *personae*, substantivo feminino da 1ª declinação no nominativo singular), *non* (advérbio anteposto ao adjetivo) e *grata* (de *gratus*, *grata*, *gratum*, que significa "agradável", adjetivo que, por ser de 1ª classe, concorda com *persona* em gênero, número e caso);
- **Post scriptum (P.S.):** expressão utilizada ao fim de cartas ou correspondências quando se quer acrescentar uma nova informação. A preposição *post* ("depois de") rege o acusativo; a palavra *scriptum* (de *scriptum*, *scripti*, neutro da 2ª declinação), portanto, encontra-se no acusativo singular.

Dentre os termos e expressões analisados, pode-se pontuar que alguns ainda não foram recepcionados totalmente pelo uso, tais como *data venia* e *exempli gratia*, componentes do léxico terminológico jurídico; outros, todavia, como *alibi*, *a priori* e *a posteriori*, já são amplamente empregados tanto na oralidade quanto na escrita; expressões como *curri-*

culum vitae, et caetera (etc.) e *post scriptum (P.S.)*, por sua vez, são de uso corrente, ainda que a origem e o significado latinos sejam desconhecidos pelos indivíduos, especialmente nestes dois últimos. Acrescentem-se a estes as abreviaturas latinas *A.M. (ante meridiem)* e *P.M. (post meridiem)*, mormente utilizadas em mostradores digitais de relógios norte-americanos. Em ambos os casos, a palavra *meridiem*, substantivo da 5ª declinação latina, encontra-se no acusativo singular devido às regências das preposições *ante* e *post*.

Diante dessas análises, o posicionamento adotado neste trabalho se coaduna com o entendimento de Pedro Antonio Gomes de Melo (2013, p. 61) no sentido de que "é inquestionável que o estudo do Latim viabiliza a compreensão de numerosas indagações linguísticas que se referem ao conhecimento das línguas românicas, podendo fornecer explicações para fenômenos aparentemente inexplicáveis do português". Quanto à precisão conceitual, em razão da resistência ao tempo, a língua latina parece bem empregada na delimitação de termos específicos.

4. Conclusão

Passando a breves comentários conclusivos, é preciso pontuar, no que se refere à relação entre a língua latina e a precisão conceitual, que o idioma dos romanos se encontra espalhado pelas diversas áreas do saber, especializadas ou de uso corriqueiro. Em alguns casos, embora pareça específico, o significado do termo latino é facilmente identificado não só pela proximidade gráfica com a língua portuguesa, mas também porque o uso o "consagra" no ambiente não técnico.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que a língua latina principiar o seu declínio no século I d. C. (fase clássica), passando a modalidade vulgar pela do romance até a formação da língua portuguesa. Nesse longo trajeto de transformação, alguns vocábulos latinos permaneceram intactos no manejo cotidiano dos falantes do português, enquanto outros sofreram inúmeros cortes linguísticos, resultado em novas palavras. Das palavras mantidas, muitos foram aproveitadas como itens terminológicos que, supostamente, estariam menos sujeitos à ação do tempo do que o novo idioma românico em pleno desenvolvimento.

É preciso ressaltar também que não só direito, de raízes latinas, vale-se do idioma dos romanos para fortalecer conceitualmente o seu arcabouço lexical, mas também a literatura, as instituições religiosas, etc.

Essa variedade de usos prova, de certa forma, que o estágio mais antigo da língua portuguesa, provavelmente devido ao prestígio, às qualidades e à baixa possibilidade de transformação foi escolhido como mantenedor de expressões que necessitam de interpretação precisa. Em tese, outros idiomas do tronco itálico, aparentados do latim, poderiam fazer as vezes de língua antiga de precisão conceitual, já que são considerados extintos. Ocorre que nenhum desses idiomas são portadores de prestígio cultural e antecessores do português.

Por fim, fica o registro de que os vocábulos analisados poderiam formar o esboço de ínfimo inventário da língua latina, se fosse esta considerada morta neste trabalho. Ao contrário, pelo que se pode perceber, o uso constante nas diversas searas do saber, inclusive no meio não técnico, alça o latim ao posto de sobrevivente, mesmo após séculos de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*: curso único e completo. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007a.

_____. *Gramática histórica*: do latim ao português brasileiro. Brasília: UnB, 2007b. Disponível em: <www.gpesd.com.br/baixar.php?file=100>. Acesso em: 05-08-2015.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOULANGER, Jean-Claude. Alguns componentes linguísticos no ensino da terminologia. *Ciência da Informação*, Brasília, vol. 24, n. 3, s/p, 1995. Disponível em:

<<http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/490/445>>. Acesso em: 20-08-2015.

BRASIL. MEC. Ofício 620, de 18 de junho de 2015. Disponível em:

<http://www.jacobina.ifba.edu.br/attachments/article/0/Oficio_Circular>

72 Utiliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20palavra%20campi_campus.pdf>. Acesso em: 21-08-2015.

CARDOSO, Zélia de Almeida. Iniciação ao latim. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

CORREIA, Margarita. Terminologia, neologia e normalização: a terminologia em Portugal e países de língua portuguesa em África. *Terminômetro*, número especial, p. 1-13, 2005. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-mcorreia-terminometro1.pdf>>. Acesso em: 20-08-2015.

DIAS, Cláudia Augusto. Terminologia: conceitos e aplicações. *Ciência da Informação*, Brasília, vol. 29, n. 1, p. 90-92, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a9.pdf>>. Acesso em: 18-03-2015.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

FORTES, Fábio da Silva. A "língua" e o texto: gramática e tradição no ensino de latim. *Instrumento*, Juiz de Fora, vol. 12, n. 1, p. 63-70, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufjf.br/proaera/artigo_instrumento_fabio_fortes.pdf>. Acesso em: 06-03-2016.

LARA, Marilda Lopez Ginez de. Diferenças conceituais sobre termos e definições e implicações na organização da linguagem documentária. *Ciência da Informação*, Brasília, vol. 33, n. 2, p. 91-96, maio/ago.2004. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/02/pdf_8afeee7047_000814_7.pdf>. Acesso em: 06-03-2016.

MELO, Pedro Antonio Gomes de. O uso de expressões latinas como elementos de ornamentação na linguagem publicitária escrita no Português Contemporâneo. *Interfaces*, Guarapuava, vol. 4, n. 2, p. 60-71, dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/2343/0>. Acesso em: 20-08-2015.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. A queda do gênero neutro do latim: questões sobre a divergência entre o gênero real e o gênero gramatical.

Revista Philologus, ano 21, n. 63, p. 22-32, Rio de Janeiro, CIFEFIL, set./dez. de 2015a. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63/002.pdf>>. Acesso em: 06-03-2016.

_____. Do latim ao português moderno: a questão do latinismo como terminologia. *Rónai – Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*, Juiz de Fora, vol. 3, n. 2, p. 03-17, 2015b. Disponível em:

<<http://ronai.ufjf.emnuvens.com.br/ronai/article/view/115/94>>. Acesso em: 06-03-2016.

PONTES, Antônio Luciano. Terminologia científica: o que é e como se faz. *Revista de Letras*, vol. 19, n. 1/2, p. 44-51, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl19Art05.pdf>>. Acesso em: 06-03-2016.

RÓNAI, Paulo. *Não perca o seu latim*. Colaboração de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SANTOS, Gilson Magno dos. A cultura latina na contemporaneidade. Conferência da Academia de Letras da Bahia, abr./2008. Disponível em: <<http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Acultura.pdf>>. Acesso em: 21-08-2015.

SILVA, José Pereira da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ingráfica, 2010.

VIARO, Mário Eduardo. A importância do latim na atualidade. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, São Paulo: Unisa, vol. 1, n. 1, p. 7-12, 1999. Disponível em:

<http://www.unilago.com.br/download/arquivos/20996/artigo_Mario_Vi_aro.pdf>. Acesso em: 06-03-2016.

**O MITO DE JÚPITER E A QUESTÃO DO INCESTO
NO APOLOGÉTICO DE TERTULIANO:
MITO E QUESTÕES DE TRADUÇÃO**

Luís Carlos Lima Carpinetti (UFJF)
luclcarpinetti@oi.com.br

RESUMO

Imerso nos escombros da antiga civilização greco-romana, o culto cristão era alvo das maledicências e difamações, e assim se nos apresenta no texto do *Apologeticum*, de Tertuliano. Nessa obra, como renomado jurista, Tertuliano transita entre as crenças pagãs e articula uma defesa do cristianismo como religião e culto alternativos a um universo de crenças e superstições que vicejam no decadente mundo romano que se debate em aguda crise econômica. Neste artigo, discorreremos sobre o mito de Júpiter e sobre a questão do incesto imputado aos cristãos em suas práticas secretas. Discorreremos sobre a origem e relações de Júpiter, pai e deus dos deuses, bem como sobre Ctésias de Cnido e sobre história de Édipo. Os rituais cristãos despertam curiosidade e são suscetíveis a questionamentos de diversas ordens. Apresentamos o texto de Tertuliano no qual este mito é discutido pelo jurista Tertuliano, na passagem no *caput IX*, parágrafos 16 a 20, e propomos a esse texto uma tradução nossa.

Palavras-chave: Mitos romanos. Mito de Júpiter. Tertuliano. Apologética. Tradução.

1. Introdução: o autor Tertuliano e sua obra *Apologeticum*

Tertuliano viveu aproximadamente 60 anos, a partir de 160 a 220 d.C. aproximadamente. As informações sobre a biografia de Tertuliano advêm de suas obras e de comentários de outros autores. Segundo a tradição, Tertuliano cresceu em Cartago, onde teria nascido; é filho de um centurião romano, advogado treinado e padre ordenado. Essas afirmações são de Eusébio de Cesareia, em sua *História Eclesiástica*¹⁴⁴. Quanto a São Jerônimo¹⁴⁵, alega este que o pai de Tertuliano tinha a posição de centurião proconsular no Exército romano na África. Porém, não está claro se esta posição sequer existiu nas forças militares romanas.

O que sua obra revela é o trato cuidadoso da palavra e da oratória, fruto de seu conhecimento da retórica judiciária romana e da cultura greco-romana. Manejava com desenvoltura o vocabulário jurídico. Contudo,

¹⁴⁴ História Eclesiástica, Livro II, capítulo II.

¹⁴⁵ De uiris illustribus, cap. 53.

não se deve confundi-lo com um jurista homônimo, mencionado no Digesto. Tertuliano não era um jurista profissional. Observa-se nele o estilo permeado de arcaísmos e provincialismos, traços de linguagem a que chamamos de africanismos. Suas imagens são brilhantes, e seu temperamento apaixonado.

Sua conversão ao cristianismo ocorreu por volta de 197-198, tendo sido, provavelmente, um evento repentino e decisivo, pois ela retrata uma sociedade em que o cristianismo era ensejo para proscrições, execuções e martírios. Uma pesquisa que revolucionou a leitura da obra de Tertuliano revela que precisamos observar neste autor o legado dos postulados retóricos de Cícero e que, quanto a estes postulados, observem-se todos os tratados de Cícero, combinados com a disciplina da fé cristã (ou regra de vida), dada pela pregação dos apóstolos, e a regra de fé, haurida dos textos escritos ou atribuídos ao apóstolo Paulo. (FREDOUILLE, 2012, p. 42)¹⁴⁶

Podemos dividir a sua obra em três grandes grupos: escritos apologéticos, escritos polêmicos, escritos disciplinares. À categoria de escritos apologéticos pertencem as obras cuja meta é a defesa da fé contra os opositores. A ela pertencem a obra *Aos Pagãos*, *Apologeticum* (sua obra mais conhecida, mais lida e traduzida ao longo dos séculos), *O Testemunho da Alma*, *Contra Escápula*, *Contra os Judeus*. À categoria de escritos polêmicos pertencem *A Prescrição dos Hereges*, *Contra Marcião*, *Contra Hermógenes*, *Contra os Valentinianos*, *O Batismo*, *Scorpiace*, *A Carne de Cristo*, *A Ressurreição da Carne*, *Contra Práxeas*, *A Alma*. À categoria de escritos ascéticos, morais e disciplinares, referenciamos: *Aos Mártires*, *Os Espetáculos*, *O Vestido das Mulheres*, *A Oração*, *A Paciência*, *A Penitência*, *À Esposa*, *A Exortação da Castidade*, *A Monogamia*, *O Veu das Virgens*, *A Coroa*, *A Fuga na Perseguição*, *A Idolatria*, *O Jejum*, *A Pudicícia*, *O Manto*.

Neste artigo, o texto em foco é o *Apologético*. Tertuliano iniciou sua tarefa literária no ano de 197. A crítica atual renunciou ao ideal de fixar o ano exato que corresponde à publicação de cada uma de suas obras,

¹⁴⁶ Em Ernest Renan, pode-se ter uma visão melhor do papel exercido pela comunidade cristã de Jerusalém, representada pelos doze apóstolos e a missão de São Paulo, com suas inúmeras viagens e fundação de comunidades cristãs em várias regiões do mundo civilizado antigo. Nesse sentido são relevantes a obra *Os apóstolos* e a obra *São Paulo*. Em nossa bibliografia, recomendamos a edição da editora Robert Laffont, pelo rigor de seu sistema de referências e por se tratar do idioma original do clássico da historiografia do cristianismo, *L'histoire des Origines du Christianisme*, obra em sete volumes.

limitando-se a datar as cinco delas que contêm alusões históricas que permitem uma datação relativamente segura: *Aos Gentios* (*In Nationibus*), *Apologético* (*Apologeticum*) e *Aos Mártires* (*Ad Martyras*) foram, provavelmente, publicados no ano de 197 d.C.

O que mais chama a atenção no texto do *Apologético* é sua imersão no mundo pagão e seu dialogismo entre a cultura pagã e o que este propõe como mudança de mentalidade ou conversão, em favor dos ideais cristãos. Neste sentido, articula sua dialética entre a cultura pagã e a proposta de uma nova religião, defendendo os cristãos das calúnias e difamações a eles imputadas por parte dos gentios. Há inúmeras acusações tais como infanticídio, pedofagia, homicídios de um modo geral, práticas de orgias secretas e incestos. Tertuliano dá conta de defender os cristãos que enfrentavam as perseguições e que eram alvo de calúnias, as quais, por sua vez, tinham por motivação as práticas mencionadas acima.

Neste artigo, abordamos a questão do incesto, que é uma relação sexual entre parentes (consanguíneos e afins) dentro dos graus em que a lei, a moral ou a religião proíbe ou condena o casamento. O que não é puro, não é casto, impudico, impuro. Na história de Júpiter, observamos muito a presença do incesto em suas múltiplas uniões.

2. Referências do trecho do *Apologético* caput IX, parágrafos 16 a 20

Falaremos primeiramente de Júpiter e suas uniões. Zeus, como era conhecido na Grécia, era um polígamo convicto e foi amante de deusas e mortais. Primeiramente casou-se com Métis, deusa da prudência, filha de Tétis e de Oceano. Quando Métis estava grávida de Atenas, Gaia profetizou que esta filha iria destroná-lo de seu posto de deus dos deuses, como havia acontecido com Cronos e Urano e que isso era um ciclo eterno. Zeus, temendo que isto fosse acontecer, montou uma armadilha: fez uma brincadeira com Métis pela qual se metamorfoseariam. Métis não foi prudente e aceitou. Em algum momento, Métis se metamorfoseou em mosca e Zeus a engoliu. Isto de nada adiantou. Atenas nasceu adulta da cabeça de Zeus. A profecia de Gaia estava errada.

A segunda esposa de Zeus foi Têmis, titã e deusa da justiça. As moiras levaram Têmis até Zeus para se tornar sua esposa. As moiras profetizaram que Zeus teria muito a aprender com Têmis, que era tão sábia quanto Métis. Foi ela quem temperou o poder de Zeus com muita sabedoria e com seu profundo respeito pelas leis naturais. Entretanto, o casa-

mento dos dois não foi de total e doce harmonia, pois, embora transitasse sabedoria entre eles, os ditames de um e de outro sempre tinham um preço muito elevado, pois nada possui solução definitiva. Assim, o matrimônio com Têmis foi desfeito, e Zeus casou-se finalmente com sua irmã Hera. Embora casado com Hera, Zeus tinha inúmeras amantes. Ele se metamorfoseava de diversas maneiras para se relacionar com suas amantes, como a metamorfose em qualquer objeto ou criatura viva, sendo o caso mais famoso o caso de sua metamorfose em cisne para se relacionar com Leda, e o touro para se relacionar com Europa. Com Alcmena, ele se disfarçou de Anfitrião e engravidou-a de Hércules. Com Leda, nasceu-lhe Helena. Helena era irmã gêmea da rainha Clitemnestra de Micenas, irmã de Castor e Pólux e esposa do rei Menelau de Esparta.

Hera, irmã e esposa de Júpiter, era ciumenta e perseguia as amantes e os filhos de tais relacionamentos, a ponto de tentar matar a Hércules ainda bebê. O único filho de Zeus que Hera não odiava, antes gostava, era Hermes, filho de Zeus com Maia, devido à sua inteligência. Hera possuía sete templos na Grécia, dos quais não sobrou nenhum, pois Hércules os destruiu todos, tendo sido, por este feito, reconhecido como herói no Olimpo. Ela era muito vaidosa e sempre quis ser mais bonita que Afrodite, sua maior inimiga. Zeus também foi pai de Perséfone, com sua irmã Deméter. Zeus também foi pai de Eros, com Afrodite.

Percebemos, por este relato, o quanto Zeus praticava relações incestuosas.

Quanto à referência a Ctésias de Cnido¹⁴⁷, a quem Tertuliano alude, ao citar o costume dos persas de terem comércio carnal com suas próprias mães, dizem-nos as enciclopédias consultadas que era médico e historiador da cidade de Cnido, situada na Cária; que viveu no século V a.C., era médico particular de Artaxerxes Mnemom, ao qual acompanhou em 401 a.C. em sua expedição contra seu irmão Cyro, o mais jovem. Ctésias era o autor de tratados sobre rios, as receitas persas de um relatório sobre a Índia (Indica) e de uma história sobre a Assíria e a Pérsia, em 23 livros, chamados *Persica*, escritos em oposição a Heródoto no dialeto jônico, decididamente fundados nos Arquivos Reais Persas.

Na obra *Persica*, Ctésias fez a cobertura da história da Assíria e da Babilônia para a fundação do império Persa; os dezessete restantes

¹⁴⁷As anotações sobre Ctésias de Cnido foram traduzidas do inglês do site <https://en.wikipedia.org/wiki/Ctesias>, onde se encontram essas informações.

cobrem as notícias até o ano de 398 a.C. Das duas histórias, nós possuímos resumos feitos por Photius, e há fragmentos preservados por Ateneu, Plutarco, Nicolau de Damasco e, especialmente, Diodoro Sículo, cujo segundo livro é devido em sua autoria na maior parte a Ctésias. Como relação ao valor dos Persica, tem havido muita controvérsia, tanto na Antiguidade quanto modernamente. Embora muitas autoridades antigas o tenham tido em alta estima, usando-o para desqualificar Heródoto, um autor moderno escreve que a obra de Ctésias, por falta de confiabilidade, faz com que Heródoto pareça um modelo de precisão. O relato de Ctésias acerca dos reis assírios faz com que ele não se reconcilie com a evidência cuneiforme. O satirista Luciano fez tão pouco caso da confiabilidade histórica de Ctésias que em sua sátira “História Verdadeira” ele coloca Ctésias numa ilha, onde o mal fosse punido. Luciano escreveu que “o povo que sofreu o maior tormento foram aqueles que contaram mentiras quando eles estavam vivos e escreveram histórias mentirosas, entre eles estavam Ctésias de Cnido, Heródoto e muitos outros.

Na obra *Indica*, o registro da visão que os Persas sustentaram da Índia, sob o título de *Indica*, inclui descrições de povos semelhantes aos deuses, filósofos, artesãos e ouro inquantificável, entre outras riquezas e maravilhas. É de grande valor o fato de registrar as crenças dos persas sobre a Índia. Restam do livro apenas fragmentos e relatos feitos sobre o livro por autores a ele posteriores.

Édipo Rei, tragédia de Sófocles (497 ou 496 – inverno de 406 ou 405 a.C.) nos relata a história de um rei tebano predestinado a matar seu pai e a casar-se com sua mãe. Sabendo disso, seus pais Laio e Jocasta abandonaram o menino tendo este sido criado pelo rei de Corinto, como se fosse seu próprio filho. Já adulto, retornara a Corinto e acertara a pergunta que lhe fora feita pela Esfinge, monstro que era metade leão, metade mulher. Esta não o devorou, e ele se tornou um herói. Diante de uma peste que assolava a cidade de Tebas, cidade sobre a qual reinava, busca saber a causa da mesma. Então, depois de muito investigar e fazer suas buscas, descobre que o casal que o abandonara quando menino eram seus pais, Laio e Jocasta. E que, sem o saber, matara a Laio, numa discussão que tiveram, e se casara com Jocasta, sua mãe, que morava com ele no palácio. Diante da descoberta, ele cai em si e descobre que seu ato, interdito pela religião, era a causa de toda a calamidade. Sua atitude, em vista do tremendo desconforto ou culpa, foi de vaziar seus olhos e sua mãe-mulher, Jocasta, se enforcar.

Sófocles¹⁴⁸ escreveu muitas obras teatrais, em número de 123, das quais sete chegaram até nossos dias: *As Traquínias*, *Antígona*, *Ajax*, *Édipo Rei*, *Electra*, *Filocteto*, *Édipo em Colono*. Foi um grande autor teatral no gênero dramático trágico, ao lado de Ésquilo e Eurípides, dentre aqueles cujo trabalho sobreviveu. Por quase 50 anos, Sófocles foi o mais celebrado teatrólogo nos concursos dramáticos da cidade de Atenas, que aconteciam durante as festas religiosas Leneana e Dionísia. Sófocles competiu em cerca de trinta concursos, venceu vinte e quatro e, talvez, nunca tenha ficado abaixo do segundo lugar. Em comparação, Ésquilo venceu 14 concursos, e foi derrotado por Sófocles várias vezes, enquanto Eurípides ganhou apenas 4 competições. Sófocles também trabalhou como ator. Foi ordenado sacerdote de Asclépio, deus da medicina, e eleito duas vezes para a Junta de generais, que administrava os negócios civis e militares de Atenas. Dirigiu o departamento do Tesouro que controlava os fundos da Confederação de Delos. Em suas tragédias, mostra dois tipos de sofrimento: o que decorre do excesso de paixão e o que é consequência de um acontecimento acidental (destino).

Assim vemos as três referências literárias do trecho traduzido do *Apologético* de Tertuliano. Passamos agora à discussão das escolhas de tradução que apresentamos do *caput* IX parágrafos 16 a 20.

3. *Discussão de escolhas de tradução*

Na sequência, apresentamos o texto de Tertuliano em latim:

IX.16. Proinde incesti qui magis quam quos ipse Iuppiter docuit? Persas cum suis matribus misceri Ctesias refert. Sed et Macedones suspecti, quia, cum primum Oedipum tragoediam audissent, ridentes incesti dolorem: "Ἡλαυνε", dicebant, "εἰς τὴν μητέρα!". 17. Iam nunc recogitate, quantum liceat erroribus ad incesta miscenda, suppeditante omaterias passiuitate luxuriae. Inprimis filios expositis suscipiendos ab aliqua praetereunte misericordia extranea, uel adoptandos melioribus parentibus emancipatis. Alienati generis necesse est quandoque memoriam dissipari; et simul error impeggerit, exinde iam tradux proficiet incesti serpente genere cum scelere. 18. Tunc deinde quocumque in loco, domi, peregre, trans freta, comes est libido, cuius ubique salus facile possunt alicubi ignaris filios pangere uel ex aliqua seminis portione, ut ita sparsum genus per commercia humana concurrat in memorias suas, neque eas caecus incesti sanguinis agnoscat. 19. Nos ab isto euentu diligentissima et fidelissima castitas saepsit, quantumque ab stupris et ab omni post matrimonium excessu, tantum et ab incesti casu tuti sumus. Quidam multo secu-

¹⁴⁸ As anotações relativas à biografia de Sófocles, foram colhidas no site <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sofocles>.

riores totam uim huis erroris uirgine continentia depellunt, senes pueri. 20. Haec in uobis esse si consideraretis, proinde in Christianis non esse perspiceretis. Idem oculi renuntiassent utrumque. Sed caecitatis duae species facile concurrunt, ut qui non uident quae sunt, uidere uideantur quae non sunt. Sic per omnia ostendam. Nunc de manifestioribus dicam.

Passemos à análise das frases e à apresentação das escolhas feitas de tradução.

A frase *Proinde incesti qui magis quam quos ipse Iuppiter docuit?* representa uma constatação das várias práticas de incesto atribuídas a Júpiter, deus dos deuses na mitologia pagã. É uma pergunta retórica. Nesta frase, o verbo *docuit* tem como complemento o pronome demonstrativo *quos*, o qual é determinado pelo genitivo singular de *incestum*, *-i*. Em *quos* está subentendido um substantivo masculino plural que entendemos que seja algo como *casus*, *us* que entendemos como “caso”, “ocorrência”. Como *docere* é um verbo que seria “apresentar provas, documentar, instruir” no processo judicial, criamos uma locução verbal que traduzimos como “apresentar” ocorrências. O genitivo *incesti* é um genitivo objetivo, complemento nominal de *quos*.

Assim resolvemos traduzir a frase como: “Por conseguinte, quem mais apresentou ocorrências de incesto do que as que o próprio Júpiter apresentou?”

A frase *Persas cum suis matribus misceri Ctesias refert* apresenta o verbo dicendi *refero* e uma oração infinitiva *persas cum suis matribus misceri*. *Refero* é relatar, narrar. Aqui a informação sobre Ctésias de Cnido é decisiva para se entender que se trata de uma narrativa histórica, sendo este autor um historiador da cultura oriental. Como a expressão *misceri* não se aplica a uma voz ativa, entendemos que o mesmo trata de uma voz média ou depoente. Era muito comum que os verbos de voz ativa passassem a ser depoente e vice-versa, segundo Alfred Ernout¹⁴⁹. Assim entendemos que *misceri* é uma voz média (depoente).

Assim traduziríamos por enroscar-se, ter comércio carnal: “Ctésias de Cnido¹⁵⁰ relata que os persas têm comércio carnal com suas próprias mães”.

¹⁴⁹ Alfred Ernout (1989, p. 1150. Consulte-se suas informações sobre o verbo depoente.

¹⁵⁰ Médico de Artaxerxes Memnon, o qual ele acompanhou em sua expedição contra Ciro em 401 a.C. Consultar suas *Histoires de l'Orient*, Paris, Les Belles-Lettres, 1991.

Tratemos do trecho *Sed et Macedones suspecti, quia, cum primum Oedipum tragoediam audissent, ridentes incesti dolorem*: "Ἡλαυνε ", *dicebant, "εἰς τὴν μητέρα !"*. A oração *Sed et Macedones suspecti* é um sintagma nominal no qual está subentendido o verbo *esse*. A oração causal *quia dicebant ridentes incesti dolorem* aponta o motivo de se suspeitar dos macedônios: o riso diante da frase em grego "Ἡλαυνε εἰς τὴν μητέρα!" (lança-te sobre tua mãe), ao ouvirem pela primeira vez a tragédia Édipo-Rei.

Assim traduzimos: “Mas os macedônios são também suspeitos, porque, quando, pela primeira vez, ouviam a tragédia de Édipo, rindo da dor do incesto, diziam 'Lança-te sobre tua mãe!'”

Passemos ao trecho *Iam nunc recogitate, quantum liceat erroribus ad incesta miscenda, suppeditante materias passiuitate luxuriae*. Estamos diante de um convite à reflexão com o imperativo *recogitate*, que podemos traduzir, como é nossa preferência, pela segunda pessoa do plural, porque é um discurso pomposo e formal, “refleti”. Este verbo tem como complemento uma oração interrogativa subordinada *quantum liceat erroribus ad incesta miscenda*, e um ablativo absoluto *suppeditante materias passiuitate luxuriae*, que podemos traduzir por “o quanto se dá permissão aos vossos equívocos para se misturar os incestos, quando a promiscuidade da devassidão multiplica as ocasiões”.

Destarte, temos: “Eia, refleti agora o quanto se permite aos vossos equívocos cometer incestos, com a promiscuidade da devassidão que vem ao encontro das ocasiões”.

Adiante ao trecho *Inprimis filios exponitis suscipiendos ab aliqua praetereunte misericordia extranea, uel adoptandos melioribus parentibus emancipatis*. Notamos aqui o uso alternado da preposição de forma pouco comum: no primeiro caso, há uma personificação da misericórdia, já no segundo ~~caso~~ ou é omitida por se subentendê-la já presente, ou por ausência de necessidade. Em ambos os casos, os ablativos trazem a função de agente da passiva, complementos dos participios futuros passivos *suscipiendos* e *adoptandos*. Estamos diante de um primeiro passo: o abandono dos filhos à mercê da compaixão dos outros ou da adoção por pais melhores.

Assim, pensamos em traduzir da seguinte forma: “Primeiramente, abandonais vossos filhos a fim de que a compaixão dos outros deles se encarregue ou que pais melhores os adotem”.

Tratemos agora do trecho *Alienati generis necesse est quandoque memoriam dissipari; et simul error impegit, exinde iam tradux proficiet incesti serpente genere cum scelere*. Fala-se da necessidade de que a lembrança da família da qual se separou se desvaneça. E que, uma vez que o erro tenha sido plantado, a partir dele a raiz do incesto fará progressos com o rastejar da família com o crime. É interessante notar os seguintes itens lexicais: o verbo *impingere* (plantar em, incutir), o substantivo *tradux* (rama, sarmento) e o verbo *serpere* (serpentear, rastejar), quando os mesmos denotam uma gradação de movimentos, começando pelo plantio, passando pelo vegetal que se alastra e terminando pelo movimento próprio do réptil.

Assim temos: "Faz-se mister que a lembrança de sua família que se lhe tornou estranha, um dia se desvaneça e, tão logo o erro tiver sido incutido, fará progressos a rama do incesto, com a família rastejando-se com o crime".

Passemos ao trecho *Tunc deinde quocumque in loco, domi, peregre, trans freta, comes est libido, cuius ubique saltus facile possunt alibi ignaris filios pangere uel ex aliqua seminis portione, ut ita sparsum genus per commercia humana concurrat in memorias suas, neque eas caecus incesti sanguinis agnoscat*. Percebe-se neste trecho a constância e insistência do desejo carnal, sua atuação inconsciente das consequências e o reinado do acaso e das situações fortuitas. O trecho aponta para o fato de que o desejo carnal acompanha o indivíduo onde quer que esteja, e que os desvios desse desejo podem facilmente gerar-lhe filhos em algum lugar sem que os mesmos tenham conhecimento ou de alguma porção da semente, de tal modo que a família disseminada pelas relações humanas se encontre em suas lembranças e, inconsciente do sangue incestuoso, não as reconheça.

Assim traduzimos:

Então, novamente, em qualquer que seja o lugar, em casa, em país estrangeiro, através dos mares, a paixão lhe é companheira, cujos desvios em toda parte podem, em algum lugar, facilmente vos gerar filhos sem que tenhais conhecimento ou que se origine de alguma porção da semente, de tal modo que a família disseminada pelas relações humanas se encontre em suas lembranças e, inconsciente do sangue incestuoso, não as reconheça.

O parágrafo 19 traz o seguinte texto: *Nos ab isto euentu diligentissima et fidelissima castitas saepsit, quantumque ab stupris et ab omni post matrimonium excessu, tantum et ab incesti casu tuti sumus. Quidam multo securiores totam uim huius erroris uirgine continentia depellunt,*

senes pueri. O foco da situação apresentada anteriormente, muda, da atitude dos gentios, para a atitude dos cristãos perante esta situação. Isto faz lembrar as admoestações do texto do Evangelho dadas por Jesus a seus discípulos, nas quais, diante de uma dada situação corrente na atitude religiosa hipócrita de fariseus e escribas, Jesus lhes aconselhava o contrário. Consulte-se Mateus 23, 8 e ver-se-á o contraste da fala de Jesus em relação à atitude religiosa dos fariseus e escribas¹⁵¹. Tertuliano articula sua fala em conformidade com a tradição apostólica, segundo a “regra de vida”¹⁵².

Assim traduzimos o trecho apresentado:

A nós protegeu deste tipo de acontecimento a diligentíssima e fidelíssima castidade, tanto quanto das relações sexuais e de todo falecimento depois do matrimônio, como tanto somos protegidos do ensejo do incesto. Alguns entre nós, muito mais seguros, desviam toda a força deste erro por uma continência virginal, velhos puros como crianças.

Para terminar o texto de Tertuliano que selecionamos, passemos ao parágrafo 20: *Haec in uobis esse si consideraretis, proinde in Christianis non esse perspiceretis. Idem oculi renuntiassent utrumque. Sed caecitatis duae species facile concurrunt, ut qui non uident quae sunt, uidere uideantur quae non sunt. Sic per omnia ostendam. Nunc de manifestioribus dicam*. O trecho reflete sobre um mecanismo muito comum junto às pessoas que é a projeção sobre o outro da visão que temos de nós mesmos. Desta maneira os pagãos enxergam nos rituais secretos algo como a devassidão e tudo que dela decorre, como a fonte de todos os outros vícios, sobretudo se a língua que os cristãos utilizam contém os mesmos significantes da dos gentios. Lembremos de *amare* do qual nos dá testemunho a poesia de Catulo e todas as implicações de paixão, amor carnal e outros¹⁵³.

Assim traduzimos o trecho:

Portanto, se vós considerásseis haver em vós esses crimes, vós veríeis claramente não havê-los entre os cristãos. Os mesmos olhos vos teriam apresentado uma e outra coisa. Mas as duas espécies de cegueira facilmente coexis-

¹⁵¹Em português no Evangelho aparece a expressão “quanto a vós”, em latim “uos autem”, em grego ὑμεῖς.

¹⁵² Leia-se Jean-Claude Fredouille (2012, p. 42), onde encontramos o termo latino *disciplina* como “regra de vida”.

¹⁵³ Lembre-se também do seriado Roma, a inscrição no portal da casa da personagem Attia é “Attia amat omnes”. Attia era a mulher mais devassa do seriado.

tem de modo que aqueles que não veem o que há parecem ver o que não há. Assim o mostrarei através de toda a sequência. Agora falarei dos crimes a todos mais visíveis.

Agora apresentamos o resultado de nosso trabalho com toda a sequência:

16. Por conseguinte, quem mais apresentou ocorrências de incesto do que as que o próprio Júpiter apresentou? Ctésias de Cnido¹⁵⁴ relata que os persas têm comércio carnal com suas próprias mães. Mas os macedônios são também suspeitos, porque, quando, pela primeira vez, ouviam a tragédia de Édipo, rindo da dor do incesto, diziam “Lança-te sobre tua mãe!”¹⁵⁵

17. Eia, refleti agora o quanto se permite aos vossos equívocos cometer incestos, com a promiscuidade da devassidão que vem ao encontro das ocasiões. Primeiramente, abandonais vossos filhos a fim de que a compaixão dos outros deles se encarregue ou que pais melhores os adotem. Faz-se mister que a lembrança de sua família que se lhe tornou estranha, um dia se desvança e que, tão logo o erro tiver sido plantado, fará progressos a rama do incesto, com a família rastejando-se com o crime.

18. Então, novamente, em qualquer que seja o lugar, em casa, em país estrangeiro, através dos mares, a paixão lhe é companheira, e os seus desvios em toda parte podem, em algum lugar, facilmente vos gerar filhos sem que tenhais conhecimento ou que se origine de alguma porção da semente, de tal modo que a família disseminada pelas relações humanas se encontre em suas lembranças e, inconsciente do sangue incestuoso, não as reconheça.

19. A nós protegeu deste tipo de acontecimento a diligentíssima e fidelíssima castidade, tanto quanto das relações sexuais e de todo falecimento depois do matrimônio, como tanto somos protegidos do ensejo do incesto. Alguns entre nós, muito mais seguros, desviam toda a força deste erro por uma continência virginal, velhos puros como crianças.

20. Portanto, se vós considerásseis haver em vós esses crimes, vós veríeis claramente não havê-los entre os cristãos. Os mesmos olhos vos teriam apresentado uma e outra coisa. Mas as duas espécies de cegueira facilmente coexistem de modo que aqueles que não veem o que há parecem ver o que não há. Assim o mostrarei através de toda a sequência. Agora falarei dos crimes a todos mais visíveis.

4. Conclusão

A mitologia pagã, retratada na figura de Júpiter, de Édipo e nas fontes a que Tertuliano teve acesso nos trazem, também segundo o tes-

¹⁵⁴ Médico de Artaxerxes Memnon, o qual ele acompanhou em sua expedição contra Ciro em 401 a.C. Consultar suas *Histoires de l'Orient*, Paris, Les Belles-Lettres, 1991.

¹⁵⁵ Em grego: “Ελευθεῖν τὴν μητέρα

temunho de Tertuliano, uma cultura em que o incesto era uma prática corrente, que, infelizmente, não cessou em tão recuadas eras, permeando ainda hoje, o noticiário da televisão e da mídia. O abuso sexual praticado por adultos contra menores da mesma família é crime, segundo legislação vigente em várias regiões do mundo civilizado. Entretanto, isto não pode impedir que crianças e adolescentes sejam vítimas da prática de abuso sexual e até de prostituição.

Os rituais cristãos, com seus cânticos em plena madrugada, em locais de difícil acesso e restrito ao público, despertavam a curiosidade e atiçavam a imaginação. Como os cristãos se utilizavam dos mesmos significantes da língua do paganismo, era natural que os pagãos entendessem e interpretassem o que ouviam e o que lhes era vedado ver segundo suas experiências e vivências correntes. Citamos como exemplo a poesia de Catulo que traduz o que significa amar na cultura pagã romana, e também nos lembramos da personagem Attia, do seriado Roma.

A defesa de Tertuliano em favor dos cristãos, nesse tão delicado assunto, permanece atual, no sentido em que a humanidade terá que passar ainda por muitas evoluções a fim de que se resolva emocional e afetivamente acerca da proposta do amor revelado na religião cristã, num mundo em que vive na Idade de Ferro do materialismo e da busca desenfreada da sobrevivência e dos bens materiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A *BÍBLIA de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 1985.

BÍBLIA vulgata. Madrid: BAC, 1953.

CÁS, Danilo da. *Hesíodo*. O mito e a vida. Bauru: EDUSC, 1996.

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas*. Volume I: Da Idade da Pedra aos mistérios de Elêusis. Trad.: Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ERNOUT, Alfred. *Morphologie historique du latin*. Paris: Klincksieck, 1989.

_____; MEILLET, Antoine. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck, 2001.

FREDOUILLE, Jean-Claude. *Tertullien et la conversion de la culture antique*. Paris: Institut d'Études Augustiniennes, 2012.

HESÍODO. *Teogonia*. A origem dos deuses. Estudo e tradução de JAA Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2001.

HESÍODO. *Tutte le opere e i frammenti con la prima traduzione degli scolii*. A cura di Cesare Cassanmagnago. Milão: Bompiani, 2009.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. Rio de Janeiro: Garnier, 1993.

SERIADO ROMA. Segunda Temporada Completa, DVD. John Milius, William J. McDonald, Bruno Heller. Warner Bros Entertainment, 2007.

TERTULIANO. *Apologético*. A los gentiles. Introducción, Traducción y Notas de Carmen Castillo García. Madrid: Gredos, 2001.

TERTULIANO. *Apologétique*. Texte établi et traduit par Jean-Pierre Waltzing. Paris: Les Belles-Lettres, 2002.

TERTULIANO. *Apology*. De Spectaculis. With an English Translation by T. R. Glover Felix, Minucius Octavius. With an English Translation by Gerald H. Rendall. Cambridge, London: Harvard University Press, 1931.

THE GREEK New Testament. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1994.

**O ONOMA INDÍGENA
NA NOMEAÇÃO DOS QUILOMBOS
DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO**

Ayesk de Jesus Machado (UNEB)

ayesk.machado@hotmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UFBA/UNEB)

conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

A nomeação de espaços através da língua é a forma que o povo utiliza para estabelecer relação com o território que habita. Essa prática quase sempre se relaciona com suas necessidades, suas relações com o contexto social em que se encontra inserido, bem como com sua relação com os elementos da natureza, sua adaptação ao meio, sua visão de mundo, da organização política e de sua própria história de vida. A toponímia, do grego *topos*, “lugar” + *onoma*, “nome”, é ciência onomástica responsável por procurar compreender quais os motivos que condicionam os indivíduos de uma dada comunidade a empregar certos topônimos. Preocupa-se ainda em estudar o processo de criação e de atribuição de um onoma. Acredita-se que, diferentemente do signo linguístico, o signo toponímico é fundamentalmente motivado por fatores diversos, cujo processo de nomeação pode atestar as características de grupos humanos, fixando e perpetuando todos os elementos da sua cultura imaterial de dada comunidade. A toponímia, por assim dizer, é responsável por salvaguardar o que deve ser perenizado para as gerações futuras. No presente texto, objetiva-se discutir a presença do onoma indígena nas lexias nomeclatórias dos quilombos do território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano, a partir da análise de uma pequena amostra de um estudo toponímico em andamento, intitulado *Da Resistência à afirmação: Um Estudo Toponímico dos Quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano*, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade do Estado da Bahia, cujas bases teóricas estão lastreadas primordialmente em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992) e Maria Tereza Camargo Biderman (1989), dentre outros.

Palavras chave: Onomástica. Toponímia. Quilombos. Litoral norte. Agreste baiano.

1. Introdução

A identidade de um povo está impressa no seu repertório lexical cuja tessitura dá-se por sua própria história de vida e pela forma de ver, conceber e se relacionar com o mundo a sua volta. É a partir do seu repertório lexical que um povo nomeia as coisas e os espaços circundantes, revelando aspectos da sua constituição antropológica e aspectos da sua prática de decodificar e conceber a sua realidade.

No exercício diário de atribuição de nomes, os grupos humanos são movidos por características diretamente advindas dos seus antepassados. Por isto, acredita-se que os signos linguísticos são fósseis capazes de ajudar a narrar os fatos que constituem a essência de um povo enquanto seres culturais inevitavelmente atravessados de influências daqueles que pavimentaram os caminhos das gerações passada, presente e futura. O emprego de nomes para batizar espaços é um dos recursos que um povo utiliza para estabelecer relação com o território que habita. Essa prática quase sempre está relacionada com suas necessidades, suas relações com o contexto social em que se encontra inserido, bem como com sua relação com os elementos da natureza, sua adaptação ao meio, sua visão de mundo, sua organização política e de sua própria história de vida.

O processo de nomeação pode atestar as características de grupos humanos, fixando e perpetuando todos os elementos da cultura imaterial de uma dada comunidade. A toponímia, por assim dizer, é responsável por salvaguardar o que deve ser perenizado para as gerações futuras. Os topônimos são, segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990),

Verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação: se a toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, consequentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica. (DICK, 1990, p. 22)

O topônimo é a manifestação dos valores de um grupo. Segundo Patricia de Jesus Carvalhinhos (2007, p. 17), "o nome é muito mais que um mero identificador ou uma etiqueta, é antes um vasto campo de estudo e um convite a entender as sociedades que o geraram, numa perspectiva diacrônica, e as que o utilizam, em perspectiva sincrônica".

Além disso, o ato de nomear está relacionado diretamente à imposição de poder, nem sempre de forma tirana, mas dar nome a um território implica em uma tomada de posse simbólica da terra. Nesta direção, Ferreira Zuleide Filgueiras (2011, p. 2,) afirma que "[...] valendo-se da palavra, o homem nomeia e caracteriza o mundo que o rodeia, exercendo seu poder sobre o universo natural e antropológico, registrando e perpetuando a cultura". O topônimo é o título imaterial de posse e apropriação do espaço, é ele que mantém viva as raízes de um povo e é indissociável

das atividades políticas e culturais humanas, seja ela em qualquer tempo ou localização, conforme ressalta Gustavo Solis Fonseca (1997):

Não é possível imaginar um relato histórico em que não sejam indicados os nomes para os lugares onde os acontecimentos tiveram lugar na história. Os nomes nos dizem sobre as línguas e os povos, sua cultura, história social e seus recursos etc., de sua liquidação, organização dos assentamentos humanos, a sua relação com a natureza, a importância dela para um grupo humano, a maneira como o homem transformou o ambiente circundante etc. Nesta perspectiva, um nome geográfico é excepcionalmente testemunho excepcional da história humana. (FONSECA, 1997, p. 20)

O léxico nomenclatório, além de ser um dos elementos de dominação e apropriação do território, é a forma como um grupo se impõe no mundo, é um significativo dispositivo de afirmação territorial, é uma expressiva atividade política cujo valor pragmático, segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2006), “[...] não se subsume apenas na intencionalidade momentânea ou casual do denominador; é superior a ela, com implicações exteriorizadas, gerando uma tensão dialética entre objetivos, finalidades, escolhas e resultados práticos” (DICK, 2006, p. 100). Portanto, “ao eleger o nome de um lugar, o homem faz uso de suas habilidades linguísticas, associando a denominação a aspectos da realidade da comunidade e agregando a ele motivação, convenção e identificação” (DAL PIZZOL, 2014, p. 17)

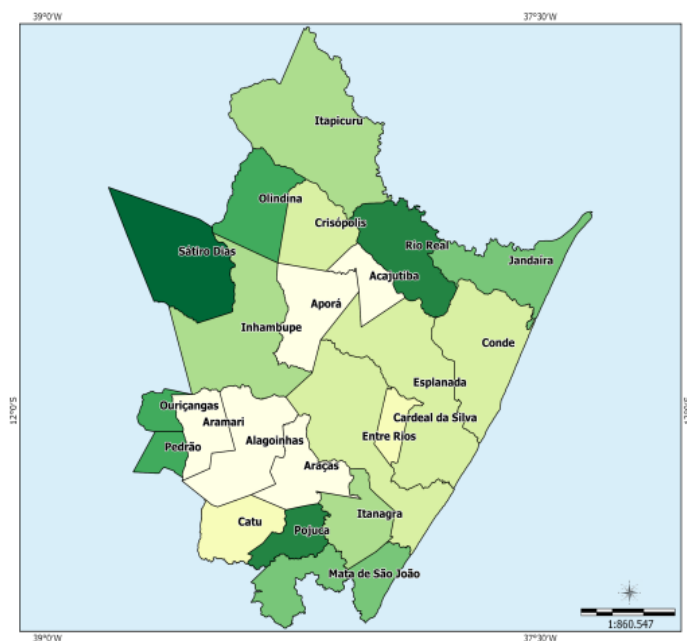
Destarte, ao analisar os topônimos, é possível trazer à tona histórias muitas vezes silenciadas por grupos dominantes ou esquecidas pelo tempo constituindo um riquíssimo trabalho de resgate identitário de um povo.

Para o momento, objetiva-se tecer algumas considerações sobre o estudo toponímico das comunidades quilombolas no território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano e a presença de topônimos indígenas que nomeiam tais espaços. As discussões aqui levantadas são um recorte do projeto de pesquisa intitulado *Da Resistência à Afirmação: Um Estudo Toponímico dos Quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano*, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade do Estado da Bahia.

2. Território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano: aspectos e dados históricos iniciais

O Litoral Norte e Agreste Baiano é um dos 27 territórios de identidade definidos pelo Governo do Estado da Bahia em 2010. A origem dessa demarcação foi empreendida pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário cujo objetivo era, primeiramente, compor territórios rurais em prol do desenvolvimento produtivo desses locais, prezando o contexto econômico e social desses espaços. Cada território foi definido conforme as similitudes entre os municípios considerando critérios como meio ambiente, cultura, e economia, além do sentimento identitário entre eles.

No que tange ao território de identidade em questão, Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Mata de São João, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Pojuca, Rio Real e Sátiro Dias, são os municípios que fazem parte dessa divisão. O mapa reproduzido a seguir representa o território de identidade em questão.



Fonte: Coordenação Estadual de Territórios (2007)

Entre as várias atividades econômicas, a produção mais significativa é o cultivo de coco e laranja, além da prática da agricultura familiar, em um território de mais de 13.000,000 km². A população ultrapassa os 600 mil habitantes. Atualmente são 70 comunidades remanescentes de quilombos registradas e certificadas pela Fundação Palmares até 2015. É esse órgão do Governo Federal que reconhece os territórios como comunidades quilombolas levando em consideração primeiramente a autodeclaração da comunidade como território quilombola e, em seguida, com documentos que comprovem de fato que aquele espaço é historicamente advindo de um quilombo. O registro é muito importante, pois, a partir dele, os indivíduos conseguem não apenas acessar os programas sociais promovidos pelo governo, mas a titularidade da terra em que vivem.

No quadro 1, procuramos apresentar, esquematicamente, as comunidades quilombolas objeto de nosso estudo. Organizamos por ordem alfabética, levando em consideração o município onde se encontra localizado cada comunidade quilombola. O quantitativo por município é discrepante. A maioria dos municípios integrantes da região analisada apresenta poucas comunidades. Araçás, diferentemente dos demais municípios, apresenta 45 comunidades quilombolas.

Município	Quantidade	Quilombos
Alagoinhas	03	Catuzinho, Fazenda Cangula, Fazenda Oiteiro
Araçás	45	Areia Branca , Azulão, Baixa Da Raposa, Barro, Biriba, Boa Esperança, Brocotó , Burizeiro, Caboronga, Cajazeiras, Calçada, Capianga, Catana, Chapada, Corocas, Dois Riachos De Cima, Fazenda Cruzeiro, Fazenda Retiro, Fazenda São Mateus, Fazenda Sesmaria, Flores, Floresta, Gaioso, Jatobá, Jenipapo, Ladeira, Mamão, Mandacaru, Mato Limpo, Oitis, Passarinho, Pau D'arco, Pé De Serra, Pedra D'água, Pedra Furada, Pega, Porção, Quirico Grande, Quiricozinho, Rio Preto, São Pedro, Sapé I, Sapé II, Viração, Viva Deus.
Aramari	01	Olhos D' Água
Conde	02	Buri, Pedra Grande
Entre Rios	03	Fazenda Porteiros, Gamba, Massarandupió
Esplanada	02	Mucambinho, Timbó
Mata de São João	03	Barreiros, Pau Grande, Tapera
Ouriçangas	08	Buranhem, Caramuji, Durão, Fazenda Picada, Mambaca, Muguba, Bica, Pau Ferro
Pedra	02	Buri, Gameleira
Rio Real	01	Mocambo Do Rio Azul

Quadro 1 – Quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano.
Fonte: Fundação Palmares (2017). Elaboração: Machado (2017)

A região que hoje corresponde ao território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano se desenvolveu a partir da construção da Casa da Torre Garcia D'Ávila. Tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1937, foi construída em 1551, foi moradia do português Garcia de Souza D'Ávila, primeiro da família Ávila, e a primeira grande construção portuguesa no Brasil. Marca principalmente um momento repleto de conflitos na região, entre eles,

[...] guerras entre portugueses e índios, desbravamento dos sertões, pirataria, lutas entre portugueses e franceses ou holandeses, exploração de minérios fabulosos, catequese, política mesquinha ou não entre os mandatários da coroa, acúmulo de fortunas pessoais, bravura, vícios, injustiças, enfim os fatores próprios do nascimento de uma nação. (HOLANDA, 2002, p. 17)

Sendo responsável por manter a segurança da região, o papel da família Garcia D'Ávila também se estende à colonização e desenvolvimento econômico do local através de atividade pecuária e mais tarde da posse de diversos engenhos. Uma das famílias mais ricas do país, seu patrimônio tomou grandes proporções também explorando negros escravos e principalmente indígenas no curso da conquista do sertão baiano.

É justo salientar que as imagens do negro e do indígena apenas como meros trabalhadores braçais escravizados que sofriam diante das tentativas cotidianas de dominação dos seus proprietários devem ser alteradas, elevando-os à categoria de importantes agentes modificadores. Através de suas contribuições, tais povos, muitas vezes sujeitados a constantes apagamentos históricos, formam uma das bases mais sólidas da constituição da identidade do indivíduo brasileiro. Tal colocação é importante como forma de resgate da esfera humana desses povos que são retratados de forma passiva, principalmente no território aqui estudado, cuja presença dos índios ajudou no processo de nomeação desses espaços que, apesar de surgirem de estruturas completamente advindas das formações sociais africanas e ideologicamente servirem aqui para abrigarem negros que fugiam do açoite e se rebelavam diante de suas condições de vida, era refúgio também de todos aqueles que precisavam de proteção.

3. A contribuição indígena na formação dos topônimos dos quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano

A formação dos topônimos baianos possui contribuições de diversos povos, sendo mais expressivas as presenças de extratos portugueses, africanos e indígenas. Os portugueses, quando adentraram o Brasil atra-

vés da Bahia, tiveram contato com os tupinambás, falantes do tupi, que mais tarde influenciou diretamente a língua portuguesa e substancialmente presente no léxico nomenclatório baiano, cujos nomes estão relacionados aos campos semânticos de elementos relacionados à natureza e atividades sociais e de sobrevivência indígena.

O intercâmbio linguístico foi obviamente natural tendo em vista que o controle do dominado se dá em todas as esferas, inclusive linguística, não como uma mera troca de bens, mas não seria possível apropriar-se do território sem conhecimento da língua falada que já atribuíra nome aos elementos que os portugueses tinham interesse exploratório. É necessário também compreender que a utilização de topônimos de origem tupi, de acordo com Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990),

[...] pode ser atribuída não só à maior mobilidade geográfica ou mesmo socio-cultural do grupo, como também à ação religiosa dos missionários e à participação das antigas bandeiras, que difundiram a língua então dita geral, dilatando, consequentemente, a área ocupada por esses indígenas. (DICK, 1990, p. 122)

Na Bahia, já havia um léxico nomenclatório existente e muito consistente para a realidade contextual dos indivíduos primitivos, mas foi pouco a pouco sendo sobreposta pelo colonizador. O *onoma* indígena presente na nomeação dos espaços foi ideologicamente constituído para satisfazer as necessidades relacionadas à demarcação da posse dos territórios, da dinâmica de organização, de localização espacial e dos rituais e crenças. Mais tarde foi progressivamente sendo substituído pelo europeu visando à imposição de poder através do silenciamento das estruturas culturais desses povos. Para Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1998, p. 112), esse processo de aculturação, através da sobreposição dos nomes, significa “a eliminação de seus valores culturais mais íntimos, a desagregação do grupo, até que se firmem no meio dominante como elementos integrados, ainda que nem sempre isso ocorra”.

O tupi é uma das línguas indígenas mais presentes na língua portuguesa e consequentemente na toponímia baiana. Sua participação nesse processo se aproxima de uma intangibilidade, ainda que constantemente referenciada por diversos estudos sobre o tema. Possivelmente como resultado do processo de acultramento, o tupi tornou-se uma entidade linguística ideológica que ajudou a moldar a língua portuguesa de acordo com o contexto, sendo ela o cerne que revela as raízes culturais baianas, fincadas também nos povos que habitavam a região. Para Aryon Dall'Ig-

na Rodrigues (2006), citado por Kênia Mara de Freitas Siqueira e Nismária Alves David (2014)

[...] o “tupi” é, na tradição brasileira – como o latim e o grego antigo nas ciências –, uma fonte virtual, um depósito de raízes lexicais que serve, neste caso, para formar, para não dizer construir, topônimos, hidrônimos etc. Diferindo das formações científicas internacionais, os nomes próprios não são sempre descritivos ou funcionais, mas podem fazer alusão a um evento da fundação do lugar ou um fenômeno que ignoramos. (RODRIGUES, 2006, p. 27, *apud* SIQUEIRA & DAVID, 2014, p. 130)

Assim, entender o *onoma* indígena empregado nos quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano de raízes tupi é também entender os aspectos não apenas culturais, mas trazer à tona o processo de dominação, transformação e adaptação; é reconhecer a profunda e inegável contribuição de um povo que apesar de todas as tentativas de eliminação, principalmente na época da conquista primeiramente do litoral, seguidas do agreste e sertão baianos, muitas vezes manchada pela crueldade empregada pelos colonos, deixou marcada sua importante presença nesses locais, refletindo até hoje nos quilombos desse espaço.

No quadro 2, procuramos demonstrar, a título de ilustração, a presença do *onoma* indígena nos territórios quilombolas. Na primeira coluna, temos o topônimo, na segunda, informações etimológicas e, na última coluna, temos a classificação taxionômica, conforme propõe Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990).

Topônimo	Informações Etimológicas	Taxonomia
Biriba	Do tupi <i>ybyryba</i> , Navarro (2013, p. 523) define como “árvore mirtácea [...] nome comum a várias plantas da família das anonáceas”.	Fitotopônimo
Buranhem	Do tupi <i>ybyrá + e’-e</i> , Navarro (2013, p. 549) define como “pau doce, árvore da família das sapotáceas; guranhém, guaranhém” Aurélio (2004, p. 338) diz ser “árvore da família das sapotáceas de bagas carnosas comestíveis cuja madeira se usa em carpintaria e marcenaria e cuja casca é adstringente e fornece substância corante”; significa literalmente “árvore doce”.	Fitotopônimo
Buri	O <i>Dicionário de Tupi Antigo</i> (Navarro, 2013) registra buri como “nome comum a duas espécies de palmáceas, a <i>Allagoptera campestris</i> (Mart.) Kuntze e a <i>Allagoptera caudescens</i> Kuntze (Sousa, <i>Trat. Descr.</i> , 191)” (NAVARRO, 2013, p. 83). Aurélio (2004, p. 338) diz ser “palmeira que vive de preferência na faixa litorânea”	Fitotopônimo
Catuzinho	Ferreira (2007, p. 40) diz que Catu se origina do afixo tupi-guarani <i>ka’tu</i> que significa ‘bom’. Navarro (2013, p. 556) traz <i>katu</i> ‘bom, limpo’. A forma Catuzinho não se encontra abonada nos verbetes consultados. Provavelmente, é a junção da raiz <i>catu</i> + sufixo <i>inho</i> , forma-	Animatopônimo

	dor de diminutivo em língua portuguesa.	
Jatobá	Ferreira (2007, p. 78) define Jatobá como “planta da família das leguminosas, variedade de jataí”; do Indígena (Tupi): (variações) ieta ‘ua – ieta’i, jataí; i’ua, fruta (FERREIRA, 2007, p. 78).	Fitotopônimo
Jenipapo	O <i>Dicionário de Tupi Antigo</i> define como “Fruto do jenipapeiro”; ñandi ‘pab. Índios do grupo Cariri, localizados, outrora, no Rio Grande do Norte e na Paraíba. (Manhã escura Ra região lombar dos mestiços). Do indígena (tupi): iani’paua” (FERREIRA, 2007, p. 79).	Fitotopônimo
Mandacaru	Do tupi <i>îamakaru</i> , Navarro (2013, p. 157), afirma que mandacaru é o “nome dado, no Brasil, às plantas cactáceas do gênero <i>cereus</i> que tem caule ereto”; ele ainda acrescenta que são plantas típicas da caatinga e é utilizado como alimento para gado em períodos de seca. Aurélio (2004, p. 1262) acrescenta: “grande cacto de porte arbóreo, tronco grosso e ramificado que pode fornecer madeira na base, flores enormes, alvas, que se abrem a noite e cujos ramos tem de 4 a 5 ângulos, sendo o fruto uma baga espinhosa planta mais característica da caatinga nordestina e serve de alimento ao gado na seca”.	Fitotopônimo
Oitis	Ferreira (2007, p. 99) define como “planta da família das Rosáceas, oitizeito”. Navarro (2013, p. 496) diz ser “árvore da família das crisobalanáceas, de flores brancas e amarelas”. Aurélio (2004, p. 1431) afirma que é uma árvore oriunda no Nordeste, mas grandemente cultivada nas ruas do Rio de Janeiro. O termo que nomeia o quilombo é formado pela palavra “oiti” + s indicativo de plural.	Fitotopônimo
Sapé I	Navarro (2013, p. 437) define como “plantas gramíneas do gênero <i>Imperata</i> (<i>I. brasiliensis</i> Trin. e <i>Imperata contracta</i> ”. O autor ainda acrescenta que as folhas são usadas para cobrir habitações, se desenvolve em terrenos pobres e não é usado comumente para alimentação de gado. Ferreira (2007, p. 118) diz ser “espécie de capim e aponta o significado literal da lexia como “o que alumi”.	Fitotopônimo
Tapera	De acordo com o <i>Dicionário de Tupi Antigo</i> , tapera significa “aldeia em ruínas; aldeia extinta; aldeia destruída” (NAVARRO, 2013, p. 462). O autor ainda cita que “durante o período colonial, tapera passou a significar também fazenda abandonada” (NAVARRO, 2013, p. 600). Há variações ainda como taperi, tapiri. Aurélio (2004, p. 1916) atribui à lexia o sentido mais moderno: “fazenda inteiramente abandonada e em ruínas”.	Poliotopônimo

**Quadro 2 – Onoma indígena dos quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano.
Elaboração: Machado (2017)**

4. Considerações finais

As considerações tecidas sobre o *onoma* indígena, sobretudo do ponto de vista etimológico, atribuído aos quilombos do território do Litoral Norte e Agreste Baiano, revelam aspectos importantes sobre a forte presença dos índios no processo de ocupação desses espaços. Os nomes empregados estão sempre relacionados aos aspectos naturais da flora, fauna, relevo, cotidiano e valores culturais.

Tal característica é importante no sentido de entender que as motivações toponímicas das lexias nomeclatórias de origem indígena nesses espaços escapam à questão da posse territorial quilombola, já que tais comunidades, apesar de não abrigarem apenas negros, eram ideologicamente fundadas para tal objetivo, fato ainda superficial, mas observado em outras regiões da Bahia onde também havia a presença de indígenas, mas as comunidades quilombolas mantiveram nomes africanos.

Entre as possibilidades de abordagem, é possível admitir que diversos fatores possam ter levado a esse contorno: a quantidade de indígenas que habitaram a região em oposição ao número de escravos, a necessidade de não deixar rastros sobre a presença de negros que fugiam da escravidão e, por isso, a adoção de nomes indígenas, a aliança entre negros africanos, considerados forasteiros, e “negros indígenas”, donos da terra, entre outros, podem ter influenciado a adoção de nomes de origem tupi.

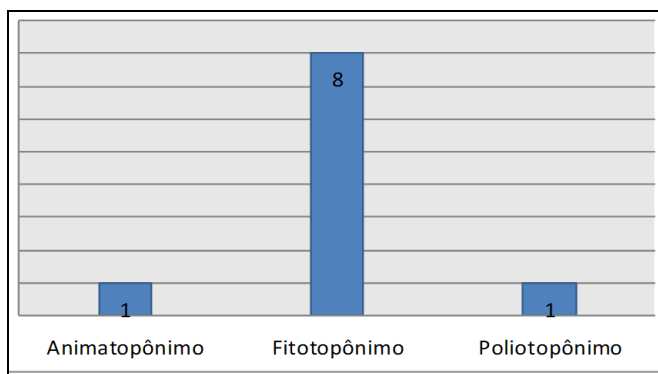


Gráfico 01: Classificação Taxonômica das lexias indígenas nos quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano. Elaboração: Machado (2017)

De acordo com a pequena amostra analisada, é possível afirmar que elementos da flora (representados pelos fitotopônimos) são predomi-

nantes, enquanto elementos relacionados a aglomerados habitacionais (poliotopônimos) e do psiquismo humano (animotopônimo) são menos frequentes na toponímia dos quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano, de origem tupi. O gráfico 01 demonstra a predominância dos fitotopônimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: EFMS, 2001.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 172-179, dez./fev.2002-2003. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33819/36557>>.

_____; ANTUNES, Martins. Princípios teóricos de onomástica, toponímia e antroponímia. O nome próprio. *Cadernos do CNLF*. Livro dos Minicursos. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, vol. 11, n. 2, p. 108-121, 2007. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/xicnlf/2/09.htm>>. Acesso em: 12-06-2017.

DAL PIZZOL, Elis Viviana. *Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves: uma perspectiva onomástico-cultural*. 2015. Dissertação (de Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). – Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. Disponível em:

<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/848/Dissertacao%20Elis%20Viviana%20Dal%20Pizzol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Os nomes como marcadores ideológicos. *Acta Semiotica et Linguistica*, vol. 7, n. 1, p. 98-122, 1998. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/16907/9631>>.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

FILGUEIRAS, Ferreira Zuleide. *A presença italiana em nomes de ruas de Belo Horizonte: passado e presente*. 2011. Dissertação (de Mestrado

em Linguística). – Universidade Federal de Minas Gerais / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo. Global, 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

SIQUEIRA, Kênia Mara de Freitas; DAVID, Nismária Alves. Topônimos de origem indígena: o papel do tupi na nomeação dos lugares goianos. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Anápolis (GO), vol. 3, n. 1, jan./jul.2014. Disponível em: <http://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/788/770>.

FONSECA, Gustavo Solis. La gente pasa, los nombres quedan: introducción em la toponimia. Lima: Ediciones Lengua y Sociedad, 1997.

O PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Thereza Cristina de Souza Lima (UNINTER)

tcslcristina@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar questões relacionadas ao processo avaliativos, mais especificamente, em relação à avaliação na educação a distância. Para tanto, vários fatores foram considerados, entre os quais se destacam a multiplicidade, a confiabilidade, a validade e o impacto social e educacional que pode ser ocasionado pelas avaliações. Kathleen Scalise & Bernard Gifford (2006) sugerem 28 tipos de questões que podem ser úteis em avaliações efetuadas por meio do computador, entre os quais foram selecionados onze tipos, por serem considerados mais adequados para o ensino/aprendizagem de idiomas a distância. Tais itens variam entre, em um extremo, questões cujas respostas são totalmente limitadas, em outro extremo, questões que possibilitam que o avaliando construa suas respostas de uma maneira menos limitada, ou seja, mais livremente. Porém, independentemente do grau de limitação, todos os itens possibilitam avaliação por meio da utilização do computador. Concluiu-se que certamente, o ensino/aprendizagem do século XXI e XXII progredirá na direção da educação a distância e acredita-se, as oportunidades proporcionadas pelo uso de novas e, cada vez mais efetivas tecnologias venham contribuir, cada vez mais significativamente para o processo do ensino/aprendizagem de idiomas, principalmente no que diz respeito à educação a distância.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino/aprendizagem de idiomas. Educação a distância.

1. Introdução

No presente artigo, pretendemos investigar questões relacionadas à avaliação, mais especificamente, à avaliação no ensino e aprendizagem de línguas. É necessário lembrar que, na língua inglesa, há dois vocábulos que podem ser confundidos quando falamos de avaliação. São eles *evaluation* e *assessment*. Tais vocábulos, certamente, já foram utilizados como sinônimos, mas em relação a ensino e aprendizagem de idiomas, é importante apresentar a diferença entre os dois termos.

Na visão dos pesquisadores Donn Randy Garrison e Terry Anderson (2003, p. 93), o termo *evaluation* refere-se à comparação de uma unidade, curso ou programa com algum critério de resultados, podendo relacionar-se com níveis de satisfação, preços, custo-benefício etc. Já o termo *assessment*, em educação formal, é usado para referir-se ao papel crítico de avaliar alunos em relação aos objetivos educacionais propostos. Pode incluir, por exemplo, aquisição de habilidades e competências comportamentais, competência para aplicar habilidades cognitivas, inclu-

indo a capacidade de aplicar soluções críticas e criativas a problemas complexos etc. *Assessment* geralmente fornece aos alunos e ao professor certo retorno, ou seja, certa informação, principalmente, a respeito do que foi ensinado e aprendido durante um curso. Consequentemente, quando nos referirmos à avaliação no ensino e aprendizagem, estamos falando de *assessment* e não de *evaluation*.

Etimologicamente, o vocábulo *assessment* vem do latim *assidere* e significa "sentar-se ao lado", possibilitando a observação bem como a coleta de informações, que é um dos papéis do professor ao avaliar: adquirir informações cujos propósitos, segundo Elana Shohamy e Ofra Inbar (2006, *apud* SHEPARD 2000), dividem-se em três grandes categorias: a avaliação administrativa, que inclui certificação e promoção; a avaliação instrucional, que inclui nivelamento, avaliação de currículo; e a avaliação relacionada à pesquisa, que inclui experiências, conhecimento sobre aprendizagem e sobre o uso da língua.

Contudo, o processo de conduzir uma avaliação, qualquer que seja seu propósito ou instrumento de avaliação, inclui diversas fases. A primeira fase diz respeito à definição dos objetivos da avaliação, bem como à parte do conhecimento da língua a ser avaliado e à seleção de procedimentos avaliativos adequados para a execução dessa avaliação. Uma vez que tais passos tenham sido dados, deve-se partir para a segunda fase, que é a produção do instrumento de avaliação em si e sua aplicação, sendo importante a observação de quaisquer dificuldades que possam ocorrer antes, durante e após essa aplicação. Os passos seguintes relacionam-se com o processo de avaliar a qualidade do instrumento avaliativo, atendendo-se a sua validade e confiabilidade. Na última fase, os resultados são interpretados e reportados aos interessados.

No que tange à decisão de qual instrumento de avaliação utilizar, Elana Shohamy e Ofra Inbar (2006) afirmam que "depende do propósito da avaliação e de como o conhecimento da língua é definido"¹⁵⁶. É relevante ressaltar a grande discordância entre pesquisadores em relação ao que seja conhecimento da língua, mas, na visão da maioria dos estudiosos da área, esse conhecimento consiste de muitas variáveis, logo, faz-se necessário o desenvolvimento de múltiplos procedimentos, ou seja, "o uso de multiplicidade" (SHOHAMY & INBAR, 2006). Desse modo, os referidos pesquisadores sugerem que a avaliação seja efetuada com o uso

¹⁵⁶ ... depends on the purpose of the assessment and on how language knowledge is defined. (tradução nossa)

de várias abordagens, levando-se em conta as diversas opções disponíveis para cada fase do processo de avaliação.

A noção de multiplicidade engloba uma visão ampla de conhecimento de língua e de avaliação e relaciona-se à multiplicidade em várias áreas:

(...) propósitos múltiplos de avaliação de língua, definições múltiplas de conhecimento de língua, procedimentos múltiplos para medir esse conhecimento, critérios múltiplos para determinar o que é uma boa língua, e maneiras múltiplas de interpretar e reportar os resultados da avaliação. (SHOHAMY, 1998, p. 242, *apud* SHOHAMY & INBAR, 2006, p. 5)¹⁵⁷.

Propósitos múltiplos de avaliação referem-se a diferentes motivos para se efetuar uma avaliação. Yorke (2005, p. 12) sugere três grandes grupos de razões ou propósitos para o uso de avaliações: promover aprendizagem, certificar realizações e fornecer dados que possam ser utilizados segundo diferentes objetivos.

No que tange a definições múltiplas de conhecimento da língua, já se mencionou que se trata de um assunto polêmico devido à grande discordância entre pesquisadores. Todavia, esse conhecimento depende do propósito estipulado para a avaliação e é muitas vezes relacionado à variedade de tarefas que os alunos conseguem realizar na língua estudada, o que os leva a serem classificados como usuários iniciantes, intermediários, ou avançados dessa língua.

No que concerne a procedimentos múltiplos, há uma grande diversidade de instrumentos avaliativos que podem ser usados, além dos tradicionais testes ou provas. Por exemplo, portfólios, debates orais, projetos, apresentações, autoavaliação etc.

No que diz respeito a múltiplos modos de interpretar resultados, devem-se considerar o propósito e a situação da avaliação. Por exemplo, para avaliar um imigrante, um dos fatores que se deve levar em conta é sua quantidade de convivência e contato com falantes do país de língua estrangeira, o tipo de programa de aprendizagem do idioma, bem como sua real vontade de aprender esse idioma. Já as múltiplas maneiras de se reportar resultados variam de acordo com o propósito e o uso futuro que se fará desses resultados, os quais dependem de quem vai receber esses

¹⁵⁷ (...) *multiple purposes of language assessment, multiple definitions of language knowledge, multiple procedures for measuring that knowledge, multiple criteria for determining what language is, and multiple ways of interpreting and reporting assessment results.*

resultados. Se forem os pais, ou os responsáveis pelo avaliando, os resultados podem até mesmo ser reportados verbalmente, de uma maneira informal. Se o receptor dos resultados for uma empresa ou instituição, como, por exemplo, a CAPES, que recebe resultado de teste de proficiência para a concessão de bolsa de estudo, o resultado é reportado por escrito, de um modo mais formal.

Crítérios múltiplos para determinar o que é uma boa língua, isto é, para determinar qualidade, dependem do propósito do teste, do tipo de conhecimento de língua e habilidade almejados e das tarefas ou itens a serem realizados. Já os critérios múltiplos para determinar a qualidade dos procedimentos de avaliação envolvem examinar a confiabilidade e a validade dos instrumentos utilizados.

A confiabilidade refere-se à consistência do resultado da avaliação, ou seja, indica se os resultados são precisos, confiáveis e verdadeiros, e leva em conta qualquer erro que possa ocorrer no processo de avaliação.

Por sua vez, validade significa ter valor, e em ensino e aprendizagem, um instrumento de avaliação tem validade quando reflete, ou seja, vai ao encontro dos objetivos propostos pelo avaliador, os quais se coadunam com o que foi ensinado antes da avaliação. Elana Shohamy e Ofra Inbar (2006 p. 8) distinguem alguns tipos de validade, que são a validade de conteúdo, de concorrente, de previsão, de face e de construto. A validade de conteúdo examina até que ponto a avaliação representa o conteúdo a ser avaliado; a validade de concorrente examina se duas avaliações que avaliem o mesmo conhecimento produzem informações semelhantes; a validade de previsão examina se um avaliando que teve sucesso em uma avaliação será realmente capaz de usar, em sua vida futura, o conhecimento sobre o que foi avaliado; a validade de face examina se há uma concordância entre o layout da avaliação e o que ela se propõe avaliar; e a validade de construto examina se a avaliação segue as teorias atuais relacionadas ao que está sendo avaliado. Atualmente, as noções de validade de construto expandiram-se, englobando questões ligadas às consequências das avaliações, mais especificamente, ao impacto social e educacional que as avaliações podem causar aos alunos. Alguns pesquisadores, porém, questionam se tais questões devem se vistas como tipos separados de validade ou como parte integral do construto de validade. Contudo, consideramos pertinente examiná-las mais detalhadamente.

2. Avaliação e impacto social e educacional

Até poucos anos atrás, ensinar significava apenas transmitir conteúdo. O professor atuava como o "dono do saber", aquele que passava informações, muitas vezes inquestionáveis, ao aluno, mero receptor dessas informações. Com base nesse modelo, as avaliações simplesmente examinavam até que ponto o conteúdo havia sido assimilado, ou mesmo memorizado pelo receptor/aluno. Sueli Salles Fidalgo (2006, p.19) as chama de avaliação bancária, ou seja, aquelas que consistem na "capacidade do aluno de buscar nos seus arquivos mentais os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretações, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juro ou deduções, e devolvê-los ao depositante, mediante requisição: a prova, o teste, o exame final". (FIDALGO, 2006, p. 19)

Nesse contexto, certamente, o professor/depositante, "dono do saber" era também o dono do poder, o que o tornava apto a exercer tal poder com atitudes que podiam causar graves danos sociais e educacionais nos alunos. Por exemplo, o aluno que, por algum motivo que nunca era levado em consideração, não conseguia memorizar as supostas respostas esperadas e escrevê-las em "avaliações", era tido como fracassado, rótulo que, muitas vezes, o acompanhava ao longo da vida, ocasionando-lhe profundo dano social e educacional. Tal rótulo também poderia causar ao aluno parcial ou total exclusão, uma vez que fracassados não são aceitos na sociedade, vivem à margem dela, ou seja, tornam-se marginais, excluídos, para os quais o único destino é a convivência com outros excluídos, que os aceitam e amparam.

Com a inclusão do aluno no processo pedagógico, muda-se a terminologia da palavra ensino, para ensino/aprendizagem, em que o aluno não é mais um mero receptor, mas um agente ativo. Como agente ativo no processo ensino/aprendizagem, o aluno passou a ter o direito de ser avaliado mais democraticamente e surgiram outros termos relacionados à avaliação, tais como, avaliação qualitativa que, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998, p. 81) é entendida "como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica" e não de julgar sucessos ou insucessos. Por outro lado, a avaliação formativa, tem por objetivo a regulação e interessa-se pelos procedimentos que levam o aluno a aprender. Opõe-se, assim, à avaliação somativa, que trata da questão do controle e se opõe também à avaliação normativa, comprometida com a hierarquização de alunos por seus resultados e muitas vezes por seu nível social.

Atualmente, o avanço da tecnologia, o crescimento da Internet e o acesso cada vez maior aos recursos computacionais têm possibilitado uma nova perspectiva em relação à educação, que hoje pode ser realizada de maneira presencial ou a distância. Tais avanços têm causado grande revolução e impacto em todas as áreas do saber, especialmente no ensino/aprendizagem de idiomas, inclusive em relação à avaliação, realizada no ensino/aprendizagem de idiomas a distância.

3. Avaliação no ensino/aprendizagem de idiomas a distância

Conforme mencionado anteriormente, o avanço da tecnologia tem trazido considerável enriquecimento educacional em relação à avaliação, pois possibilita o uso de estímulos visuais, sonoros e interativos, entre outros, expandindo as possibilidades avaliativas para muito além da limitação imposta pela utilização tradicional de “papel e lápis”. Assim, por meio do computador, em uma abordagem presencial ou, mais frequentemente a distância, torna-se possível elaborar avaliações de alta qualidade, que unam as atividades instrucionais e os objetivos propostos em um espaço de tempo relativamente curto. Para tanto, acredita-se que seja necessária a preparação de questões e tarefas, com as quais possam-se obter evidências significativas concernentes à medida do conhecimento, bem como ao fornecimento de resultados fidedignos.

Segundo Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006), o tipo de questão mais frequente em avaliações a distância são as de múltipla escolha, geralmente compostas por uma pergunta, direta ou indireta, seguida por um pequeno conjunto de respostas, das quais se espera que o aluno selecione a melhor opção de resposta. Certamente, tal questão pode ser facilmente avaliada, porém, indubitavelmente, muito do potencial proporcionado pela utilização do computador “parece ser sacrificado”. (SCALISE & GIFFORD, 2006, p. 5)

Os mencionados pesquisadores sugerem, então, a introdução de 28 tipos de questões que podem ser úteis em avaliações efetuadas por meio do computador, entre os quais foram selecionados onze tipos, por serem considerados mais adequados para o ensino/aprendizagem de idiomas a distância. É importante ressaltar que, de acordo com Kathleen Scalise e Bernard Gifford (*Idem*), tais tipos de questões encontram-se entre dois extremos: de um lado, questões cujas respostas são totalmente limitadas, e, de outro lado, aquelas cujas respostas são inteiramente

“construídas”¹⁵⁸, e que, por isso, apresentam um grande desafio para análise computadorizada, apesar de todas as ferramentas computacionais sofisticadas de hoje. Um exemplo ilustrativo de questões cujas respostas podem ser consideradas totalmente limitadas são as questões de múltipla escolha, enquanto que as questões que envolvem respostas em forma de redação, ou seja, questões discursivas podem ser consideradas mais “construídas”.

Baseando-se nessas duas grandes divisões, Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p. 8) desenvolveram questões e tarefas para avaliação a distância com limitação de nível intermediário, e as classificam como: múltipla escolha, seleção/identificação, reordenação/reorganização, substituição/correção, preenchimento, construção e apresentação/portfólio. É de valia observar que todos constituem tipos de itens de avaliação¹⁵⁹ e relacionam-se a um estímulo e a uma, ou a várias respostas provenientes desse estímulo.

3.1. Múltipla escolha

Podem ser constituídos de vários tipos de itens, tais como, itens que apresentam apenas duas opções de respostas – verdadeiro ou falso – sendo, por isso, uma das mais simples e mais limitadas formas de múltipla escolha:

The United Kingdom of Great Britain is formed of England, Scotland, Wales and Northern Ireland.
☐ True
☐ False

Item 1 A: Verdadeiro/Falso (True/False)

Ainda apresentando apenas duas opções de resposta, semelhante ao verdadeiro ou falso, estão os itens com escolha alternada, em que o avaliado escolhe a melhor opção.

*Betty says: “When I need to go shopping for clothes, I usually go to the nearest **mall**”.*
Student A says that this sentence was probably spoken by an American girl.
Student B says that this sentence was probably spoken by an English girl.

¹⁵⁸ ... constrained responses, which may be far too limiting (i.e., the conventional multiple-choice questions)... and constructed responses (i. e., the traditional essay)

¹⁵⁹ Um item de avaliação pode se constituir de qualquer interação com o avaliado, cujos dados são coletados com a intenção de se realizar alguma inferência sobre esse avaliado. (SCALISE & GIFFORD, 2006, p. 7)

With which student do you most agree, taking into account the use of the word “mall”?

Item 1 B: Escolha Alternada (Alternate Choice)

Alguns autores criticam os dois tipos de itens acima, por possibilitarem alta incidência de adivinhações. Entretanto, é possível lidar com tal problema levando em conta ajustes estatísticos.

Which countries form the United Kingdom of Great Britain?

- A) *England and Scotland*
- B) *England, Scotland and Wales*
- C) *Scotland and Wales*
- D) *England, Scotland, Wales and Southern Ireland*
- E) *England, Scotland Wales and Northern Ireland*

Item 1C: Múltipla escolha convencional (Conventional Multiple Choice)

Conforme mencionado anteriormente, embora as questões de múltipla escolha convencionais sejam facilmente corrigidas pelo computador e sejam também menos suscetíveis à adivinhação, diferentemente das questões cujas respostas limitem-se a duas opções, há críticas a seu uso exclusivo, por vários motivos, dentre os quais ressalta-se a limitação imposta à abordagem computadorizada, o que impede uma possível otimização do potencial avaliativo existente em tecnologia. Inovações em itens de múltipla escolha em contextos virtuais podem incluir ações em resposta a questões incomuns em contextos não virtuais, como, por exemplo, clicar em uma área adequada para gerar determinada imagem.

3.2. Seleção/identificação

Nas palavras de Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p. 15) “quando as opções de múltipla-escolha se tornam suficientemente ricas de modo a limitar as chances de adivinhação, podemos classificá-las como abordagens de seleção ou identificação”.

Which of the following sentences would be more likely to appear in a newspaper due to the fact that it has a verb in the passive voice?

	Yes	No
A) <i>After the accident, the injured child was taken to hospital.</i>	()	()
B) <i>The president's meeting will be held in New York</i>	()	()
C) <i>The hurricane has destroyed a great part of the town.</i>	()	()
D) <i>The chairman of Microsoft, Bill Gates, has been kidnapped.</i>	()	()
E) <i>The book “The Kite Hunter” has been in the best seller list for 2 years.</i>	()	()

Item 2 A) Múltiplos Verdadeiros/Falsos (Multiple True/False)

No exemplo acima, a probabilidade de adivinhações é reduzida, uma vez que para se escolher as alternativas corretas, é necessário que o

avaliado realmente entenda como é formada a voz passiva, relacionando-a com a linguagem jornalística. Logo, as opções A, B e D deveriam ser selecionadas como as mais adequadas.

Read the excerpt below and, based on it, select the correct answer for the following question: "Is the paragraph below about economy"?

Like a Hollywood monster that is impervious to bullets, the credit crisis refuses to lie down and die. The authorities have bombarded it with interest-rate reductions, tax cuts, special liquidity schemes and bank bail-outs, but the creature lumbers forward, threatening new victims with every step.

A) () No, because the paragraph is about a Hollywood monster.

B) () Yes, because the paragraph is about reduction in inflation.

C) () No, because the paragraph is about how the authorities are dealing with the problems caused by a film in which there is a Hollywood monster.

D) () Yes, because the paragraph is composed of a comparison between a monster and the present crisis in economy.

Item 2 B)

Seleção/identificação com justificativa ou explicação (Yes/No with explanation)

Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p. 16) concordam com Mary E. McDonald (2002), segundo o qual tal tipo de item, quando bem formulado, pode constituir uma forma de avaliação mais efetiva do que questões convencionais de múltipla escolha.

3.3. Reordenação/reorganização

Nos tipos de itens que envolvem reordenação/reorganização solicita-se que o avaliador relacione, ou categorize as opções em uma ordem ou sequência previamente estipulada. Thomas M. Haladyna (1994c) citado por Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p.19), afirma que esses tipos de itens são frequentemente usados em classe, mas raramente usados em avaliações, o que pode ser uma lástima, pois “são fáceis de construir e administrar; são úteis para avaliar associações, definições e exemplos; e são eficientes em relação a espaço e a tempo (*Idem*)”.

Questions beginning with "How" are very common in English. The sentences on the left are answers given to some "How" questions. Match the questions to these answers:

() About a mile.

() He is 25.

() For 10 or 15 minutes.

() I just love it

1. How deep is the swimming pool?

2. How long have you been waiting?

3. How far is the school from here?

4. How do you like the new house?

5. How old is your brother?

Item 3 A) Relação entre itens (Matching)

Como pode ser observar no exercício acima, o número de opções do lado direito pode ser maior que as opções do lado esquerdo, para que a chance de adivinhações seja reduzida.

3.4. Substituição/correção

Questões que envolvem substituição e correção requerem do avaliando um grau adicional de construção, pois a resposta correta precisa, ou não, ser modificada em cada local identificado, como no exemplo abaixo.

In the sentence below, there are several underlined words. Mark the INCORRECT one:

(A) (B)
There was a terrific rock concert at the club yesterday and Mary loved it, but Jane,
(C) (D) (E)
Mary's best friend, didn't go. If she went, she would have enjoyed herself very much.

Item 4 A) Dedo Machucado (Sore Finger)

Apesar da existência de questionamentos sobre o foco da resposta envolver uma questão incorreta, tal tipo de item ainda é bastante utilizado em inúmeras avaliações relacionadas ao ensino/aprendizagem de idiomas, como, por exemplo, nos exames internacionais oferecidos pela Universidade de Cambridge.

3.5. Preenchimento

Diferentemente das categorias acima, nessa categoria nem todos os componentes são fornecidos antecipadamente. Aqui, muitas vezes, o avaliado deve terminar um estímulo incompleto, como, por exemplo, fornecer respostas por meio de um ou de poucos vocábulos, como em *fill in the blanks format*, embora saibamos que essa terminologia possa ser evitada por alguns autores.

Há também certa crítica em relação a preenchimento, pois alguns pesquisadores acreditam que, nesse caso, apenas a capacidade de memória esteja sendo testada, uma vez que o avaliado pode completar apenas com um ou poucos vocábulos. Entretanto, segundo Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p.28), o computador pode permitir uma variedade maior de respostas, devido a sua extensa capacidade de armazenamento de dados, o que, consequentemente, enriqueceria esse tipo de item.

A place where university students usually borrow books from is called a:

Item 5 A) Respostas curtas & preenchimento de sentenças
(Short-Answer & Sentence Completion)

Steven J. Osterlind (1998) citado por Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p. 28) acredita que os itens que envolvam preenchimento também possibilitam certa redução em relação à tentativa de adivinhação, embora afirme também que são poucas as pesquisas sobre tal assunto.

Esse tipo de item, que nas palavras de Steven J. Osterlind é “certamente um dos mais pesquisados” (OSTERLIND 1998, *apud* SCALISE & GIFFORD 2006, p. 28), tem por objetivo avaliar a habilidade de leitura por meio da retirada de vocábulos de um texto, de modo que o avaliando o complete escolhendo uma das opções apresentadas em múltipla escolha, ou seja, vocábulos são extraídos de um texto e a tarefa do avaliando é recolocá-los, escolhendo-os entre alternativas fornecidas. Embora não existam regras estabelecidas sobre qual vocábulo deva ser retirado, uma abordagem típica é a retirada do quinto vocábulo de uma sentença, quando se avalia habilidades de compreensão de texto. Nesse caso, o vocábulo retirado constitui-se de um vocábulo comum, cujo significado pode ser facilmente identificado. Quando não se trata de avaliação de compreensão de texto, palavras-chave são retiradas. Em ambos os casos, porém, apenas uma das alternativas pode completar o texto adequadamente, como no exemplo abaixo:

In July, just before Obamas's election, John McCain addressed the National Association for the Advancement of Coloured People (NAACP). The audience was nearly all black and mostly left-of-centre. Few of them would vote for a Republican in any circumstances, let alone a Republican running against the man who could be America's first black president. "Let me begin, if I may, with a few words about my (1) _____," Mr McCain said. "Don't tell Obama I said this, but his success has made America very proud of him". Then, he (2) _____ explained why he disagreed with Obama on certain (3) _____, such as school choice.

1. A) colleague;	B) friend;	C) enemy;	D) opponent;	E) relative;
2. A) obediently;	B) disobediently;	C) respectfully;	D) truly;	E) faithfully;
3. A) problems;	B) matter;	C) trouble;	D) issues;	E) causes.

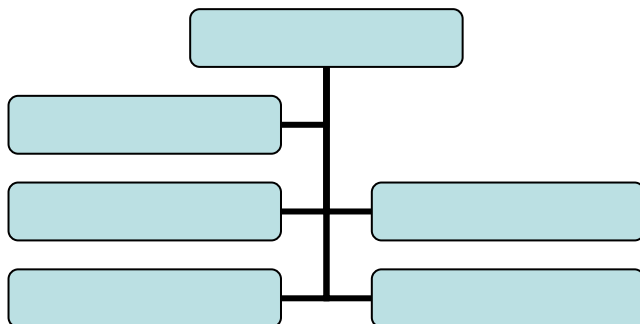
Item 5 B) Preenchimentos de lacunas com múltipla escolha (Cloze Procedures)

No exemplo acima, o tema está bastante claro no primeiro parágrafo, o que possibilita ao avaliado identificar detalhes que o ajudarão a escolher a opção mais adequada, como por exemplo, em relação ao registro do texto, formal ou informal. É de valia lembrar que todas as opções estão gramaticalmente corretas, de modo que o avaliando tenha sempre que levar em conta o contexto.

Segundo Steven J. Osterlind, o *College Entrance Examination Board Handbook* reconhece a validade desse tipo de item, pois “a escolha de respostas incorretas mostra falha na compreensão”. (OSTERLIND, 1998, *apud* SCALISE & GIFFORD, 2006, p. 29)

3.6. Construção

À medida que os itens dependem mais de construção, a atribuição de resultados torna-se, cada vez mais, um maior desafio. Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006) apresentam vários exemplos de itens que podem ser baseados em construção. Muitos deles, porém, parecem ser mais apropriados para outras disciplinas, como, por exemplo, aquelas relacionadas às ciências exatas. Foi selecionado, então, como exemplo ilustrativo de construção o *Concept Map*.¹⁶⁰ Em tal tipo de item, o avaliando deve construir um mapa conceitual de modo que os termos fornecidos sejam organizados em determinada configuração, isto é, a construção situa-se na criação de relações entre conceitos, como na figura abaixo:

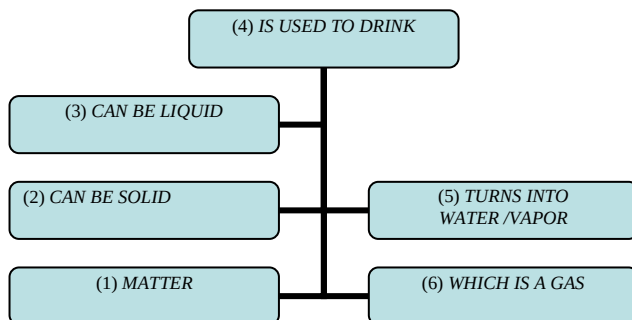


Tal tipo de mapa pode ser preenchido pelo avaliado, a partir dos vocábulos que deverão ser inseridos no mapa, como por exemplo:

Item 6 A) Insert the following words, or group of words in the map above, so that it becomes a true sentence. Add any two or three words which you think might be necessary:

Liquid – Gas – Solid – Water Vapor – Matter – Used to drink –

¹⁶⁰ O exemplo de *concept map* acima foi retirado de Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p. 35), mas o enunciado do item é de nossa criação.



Nas palavras de Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p. 34), “o desafio aqui algumas vezes está na interpretação do significado das diferenças nos mapas dos alunos e em como essa informação pode ser usada para perceber as diferenças entre os alunos e suas compreensões sobre um tópico”. O exemplo dado envolve a concepção do avaliado sobre *matter*/matéria. De acordo com a resposta acima, o avaliando mostra *matter*/matéria como algo que pode ter dois estados, *liquid*/líquido e *solid*/sólido. Embora o avaliando não reconheça a terceira fase, *gas*/gás, como relacionada ao conceito direto de *matter*/matéria, ele/ela reconhece que *liquid*/líquido pode se tornar *gas*/gás, que pode ser bebível e pode se tornar vapor.

É de relevância observar que tal tipo de item pode ser facilmente corrigido pelo computador e os avaliandos podem construir diferentes mapas com diversos tipos de configuração.

No exemplo de Kathleen Scalise e Bernard Gifford (*Idem*), o avaliado deve escrever um *essay* a partir da leitura do seguinte enunciado:

*Phone company A charges a \$5 monthly fee and 7 cents per minute.
Phone company B charges 10 cents per minute with no monthly fee.
Describe when or the situation in which company A would be a better deal than company B*

Item 6 B) Outro item de construção é o *essay*, ou seja, a composição, que é, certamente, “um dos tipos de respostas mais prevalentes, usadas em avaliação” (SCALISE & GIFFORD, 2006, p. 35)

As abordagens relacionadas à produção de *essays on line* podem apresentar muitas variedades. A maioria das inovações relacionadas a *essays on line* envolvem questões de avaliação, análise de critério, confiabilidade, modelos estatísticos entre outras. No presente artigo, optou-se pelas questões relacionadas à avaliação, com base, principalmente, em

Cassandra Scharber, Sara Dexter e Eric Riedel (2008) e Jijun Wang e M. S. Brown (2007):

Em artigo de Cassandra Scharber, Sara Dexter e Eric Riedel (2008) intitulado *Students' Experiences with an Automated Essay Scorer* menciona-se o uso de um software denominado ETIPS (*Educational Theory into Practice Software*)¹⁶¹, que fornece ferramentas para a correção de *essays* avaliados *on line*, cujos resultados são eletronicamente disponíveis para o professor e para o avaliando, juntamente com feedback formativo detalhado sobre o processo de avaliação e comentários específicos para cada caso. É interessante notar que o referido software proporciona ao avaliando a possibilidade de correção e recepção de feedback também de rascunhos elaborados pelo avaliando a partir de determinado tópico. Esse material oferece a possibilidade de prever um resultado e reescrever uma resposta final adequando-a para que tenha melhor conteúdo e qualidade. Além disso, oferece a ambos, avaliador e avaliando, acesso a todas as produções submetidas, ou seja, aos rascunhos e à produção final, bem como ao conceito e comentários finais.

Em um outro estudo intitulado *Automated Essay Scoring Versus Human Scoring*, Jijun Wang e M. S. Brown (2007) pesquisam a diferença entre a avaliação de *essays* efetuada por professores e a avaliação efetuada *on line* por meio de um software denominado *IntelliMetric*¹⁶². Os resultados desse estudo parecem apontar para algumas diferenças entre a avaliação humana e a avaliação computacional, uma vez que o conceito final fornecido pelo software foi mais alto que o conceito final dado pelos professores.

Esse resultado é diferente da investigação sobre o mesmo tema realizada por Nivens-Bower's (2002), segundo a qual não parece haver diferença significativa entre a avaliação realizada por humanos e a avaliação realizada por computador. Entretanto, segundo Jijun Wang e M. S. Brown (2007), tais diferenças podem existir devido ao fato de os participantes dos referidos estudos apresentarem diferenças linguísticas e culturais significativas. Ambos os grupos de investigadores recomendam, então, mais pesquisas sobre o tema.

¹⁶¹ Software Educacional Teoria na Prática

¹⁶² Assim como o ETIPS utilizado por Cassandra Scharber, Sara Dexter e Eric Riedel, o *IntelliMetric* oferece ao avaliado as mesmas possibilidades em relação a resultados.

Pode-se observar, contudo, que com avanço da tecnologia e, consequentemente do ensino/aprendizagem a distância, uma das grandes preocupações dos estudiosos da atualidade diz respeito à questão da avaliação de textos por meio de ferramentas computacionais.

3.7. Observação

Dentro da categoria de itens que apresentam menos limitações estão os projetos, portfólios, apresentações, demonstrações, atividades de grupo, discussões e entrevistas. Nas palavras de Kathleen Scalise e Bernard Gifford, “é possível gerar resultados computadorizados para alguns aspectos de tarefas na categoria de apresentação; porém, há muitos desafios em relação à validade desses resultados e frequentemente avaliação humana e/ou comparação humana fazem-se desejáveis” (SCALISE & GIFFORD, 2206, p. 37). Todavia, esses pesquisadores reconhecem duas possibilidades de inovações fornecidas pelo computador:

A primeira refere-se à facilidade proporcionada pela tecnologia em relação ao preparo, à interatividade e ao enriquecimento que podem ser alcançados com a utilização de ferramentas computacionais adequadas.

A segunda refere-se ao fato de os computadores poderem criar novas oportunidades de atividades em grupo em diferentes locais, possibilitando, por exemplo, a avaliação entre colegas¹⁶³.

É de valia ressaltar que Kathleen Scalise e Bernard Gifford (2006, p. 37) sugerem que, caso a avaliação de itens de observação seja realizada por meio de ferramentas computacionais, todas as evidências referentes à validade e confiabilidade estejam sempre muito claras para o avaliando, que precisa entender as abordagens utilizadas para se chegar a determinado resultado, evitando, assim possíveis impactos que podem ser ocasionados por resultados avaliatórios.

¹⁶³ Para aprofundamento em avaliação entre colegas (*Peer Assessment*) sugerimos a leitura de artigo de Ariwa intitulado *Peer Assessment and Tutoring*, apresentado na Conferência Anual da Associação de Pesquisa Educacional Escocesa realizada em Perth, 27-29 de novembro de 2003.

4. Comentários finais

A educação tem passado por grandes mudanças, principalmente no que concerne à educação a distância, que, devido aos avanços tecnológicos, torna-se, cada vez mais, uma constante no mundo moderno. Consequentemente, essas mudanças têm sido frequentes também em relação à avaliação, presencial e a distância.

No presente artigo, apresentou-se uma breve introdução sobre avaliação, presencial e a distância e foram analisados 11 itens referentes ao ensino/aprendizagem de idiomas. Tais itens variam entre, em um extremo, questões cujas respostas são totalmente limitadas, em outro extremo, questões que possibilitam que o avaliando construa suas respostas de uma maneira menos limitada, ou seja, mais livremente. Porém, independentemente do grau de limitação, todos os itens possibilitam avaliação por meio da utilização do computador, sendo que os itens que envolvem observação, como as apresentações e os portfólios, por exemplo, são os que apresentam menor limitação em relação à resposta, mas, por outro lado, apresentam mais dificuldade em relação à avaliação com o uso de ferramentas computacionais.

Acredita-se que com maiores avanços tecnológicos, sejam criados outros softwares, mais adequados, capazes de possibilitar maior confiabilidade e validade, especialmente em relação à avaliação a distância.

Certamente, o ensino/aprendizagem do século XXI e XXII progredirá na direção da educação a distância; acredita-se, então, como educadora que a tendência será fazer uso cada vez mais efetivo da *web* e de seu potencial para a criação de melhores ambientes que favoreçam a educação a distância; como pesquisadora, é inegável que as oportunidades proporcionadas pelo uso de novas e, cada vez mais efetivas tecnologias venham contribuir, cada vez mais significativamente para o processo de ensino/aprendizagem de idiomas, principalmente no que diz respeito à educação a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIWA, Ezendu Ifeanyi. *Peer Assessment and Tutoring (Comparative analysis of e-Learning with respect to Business Information Technology)* Paper presented at the Scottish Educational Research Association Annual Conference, Perth, 27-29 November 2003.

FIDALGO, Sueli Salles. *A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?* São Paulo: Cortez, 2006.

GARRISON, Donn Randy; ANDERSON, Terry. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Oxon & New York: Routledge Falmer, 2003.

HALADYNA, Thomas M. *Multiple-Choice Formats*. In: _____. *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*. New York: Routledge, 1994.

MCDONALD, Mary E. *Developing Multiple-Choice Items*. In: _____. *Systematic Assessment of Learning Outcomes*. London: Prentice Hall, 2002.

NIVENS-BOWER, C. Faculty-Write Placer Plus score comparisons. In: _____. *Vantage Learning, Establishing WritePlacer Validity: A summary of studies*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2004.

OSTERLIND, Steven J. *Constructing Test Items: Multiple-Choice, Constructed-Response, Performance, and Other Formats*. London: Kluwer Academic Publisher, 1998

SCALISE, Kathleen; GIFFORD, Bernard. Computer-Based Assessment in E-Learning. *Journal of Tecnology, Learning and Assessment*. Disponível em:

<<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1653/1495>>.

Acesso em: 28-04-2017

SCHARBER, Cassandra; DEXTER, Sara; RIEDEL, Eric. Students' Experiences with an Automated Essay Scorer. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*. Disponível em:

<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838623.pdf>>. Acesso em: 27-04-2017.

SHEPARD, Lorrie. *Interview on assessment issues with Lorrie Shepard*. Educational Researcher: London, 1991.

SHOHAMY, Elana; INBAR, Ofra. *The Language Assessment Process: A "Multiplism" Perspective*. London: Calper, 2006.

WANG, Jijun; BROWN, M. S. Essay Scoring Versus Human Scoring: A Comparative Study. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*. Disponível em:

<<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/04/10.pdf>>.

Acesso em: 27-04-2017.

O TEXTO COLETIVO COMO FERRAMENTA DE TRABALHO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Caroline Delfino dos Santos (UNIGRANRIO)

carol.delfino.santos@gmail.com

RESUMO

Considerando o importante papel da escola pública em alfabetizar pedagógica e politicamente as crianças oriundas das classes populares, o trabalho se propõe a analisar estratégias de mediação docente que contribuam favoravelmente para a aquisição da língua escrita. O presente artigo é fruto de estudos relacionados ao campo da alfabetização e se propõe a ilustrar a experiência de trabalho com textos coletivos produzidos por alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tal, utiliza como aporte teórico as pesquisas registradas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mais especificamente, no que se refere à psicogênese da língua escrita. Trata-se de um estudo de caráter etnográfico com acompanhamento sistematizado das práticas dos sujeitos.

Palavras-chave: Texto coletivo. Ferramenta de trabalho. Alfabetização.

1. Introdução

Para além dos estudos em torno de como as crianças elaboram a escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos trazem a possibilidade de refletir sobre sua construção social e demais questões que a permeiam. Para tal, aponta importantes considerações de caráter político-social que permeiam o universo escrito, tecendo a relação entre saber e poder. "Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 31). Importante pensarmos o lugar de onde Emília Ferreiro e Ana Teberosky falam, que grupos atende e o porquê de suas inquietações estarem mudando à rota do ensino da língua.

Pensar o fantasma do fracasso escolar atribuído às crianças que se encontram economicamente em situação de desvantagem, impulsiona outras reflexões sobre o processo da aprendizagem. "A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 38). Isto parece ir na contramão dos dados educacionais dos países pobres da América. A busca por novos caminhos que superassem as estatísticas do analfabetismo fez com que Emília Ferreiro e Ana Tebe-

rosky provocassem uma verdadeira revolução conceitual. Para essa discussão, não há como não relacionar as categorias pobreza e educação:

Com efeito, pobreza e analfabetismo andam juntos. O analfabetismo não se distribui equitativamente entre os países, mas se concentra em entidades geográficas, jurídicas e sociais que não sabemos nomear. (...) Não sabemos como classificar os países, mas sabemos o que é a pobreza. Sabemos - é inútil ocultá-lo, porque o Banco Mundial o sabe e o diz- que 80% da população mundial vive em zonas de pobreza. Sabemos que esses 80% conjugam todos os indicadores de dificuldades para alfabetização: pobreza endógena e hereditária, baixa expectativa de vida com altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, multilinguismo. (Sabemos, naturalmente, que esses 80% também são heterogêneos, já que as desigualdades entre os países se expressam ainda em desigualdades internas, tanto ou mais pronunciadas que as primeiras). (FERREIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 15-16)

Mediante a não superação do analfabetismo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky questionam o porquê dos altos índices, chamando-nos atenção para os dados que se apresentam em meio às crianças das classes populares. Daí sua inclinação à pesquisa com o referido grupo:

Dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado naquelas crianças que tiveram possibilidades muito limitadas de estarem rodeados por materiais escritos e de serem seus usuários: crianças de pais analfabetos ou semialfabetizados, crianças que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de frequentar uma instituição pré-escolar. Meu interesse particular por elas liga-se tanto a razões teóricas quanto práticas (...) porque são essas crianças que, mais frequentemente, fracassam na escola. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 72)

Este estudo estrutura-se em duas partes. Na primeira buscaremos apresentar contribuições importantes no campo dos estudos da linguística esboçados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como a consequente reconceitualização das formas de se pensar a aquisição da escrita. Na segunda parte do artigo, nos deteremos à proposta de trabalho docente de mediação de produção textual com autoria coletiva, entendendo ser esta uma importante estratégia de incentivo para a formação do leitor/escritor contemporâneo. Conclui-se, enfim, com algumas considerações a respeito das questões observadas *in loco*, buscando articulá-las ao tema explorado.

2. Aquisição da linguagem escrita à luz dos estudos de Emília Ferreiro

Para o presente estudo, consideraremos as contribuições literárias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no processo de compreensão da aquisição da linguagem escrita, bem como suas pesquisas nesse campo.

Em análise prévia aos resultados apresentados pela autora, seus estudos apontaram para a forma como as crianças constroem conhecimentos em relação à escrita, promovendo outras reflexões em relação ao processo de alfabetização. A seguir, esboçaremos parte de sua trajetória para a compreensão de como se deram os estudos no campo da psicogênese.

Nascida na década de 1930, na Argentina, Emília Ferreiro se formou na Universidade de Genebra seguindo os estudos em epistemologia genética a partir do trabalho de Jean Piaget, seu orientador, tendo, contudo, se aprofundado na investigação em torno da escrita. De volta à Argentina, tornou público *Psicogênese da Língua Escrita*, livro de sua autoria com a pedagoga Ana Teberosky. O trabalho é fruto de investigações realizadas com crianças sobre o processo de elaboração da escrita.

No Brasil, seus trabalhos ganham maior notoriedade a partir de meados da década de 80. Suas pesquisas vêm sendo amplamente divulgadas por Telma Weiz, também sua aluna em psicolinguista. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky provocaram considerável impacto em torno da forma de se pensar o processo de alfabetização. Embora as pesquisas tenham sido realizadas em castelhano, Telma Weiz e Esther Pilar Grossi, Terezinha Nunes Cahaer e Lucia Browne Rego, por meio de dados coletados no Brasil, revelam que "os processos de conceitualização da escrita seguem uma linha evolutiva similar em português". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 7)

Em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* voltados para língua portuguesa nas séries iniciais ratificam a influência das pesquisas voltadas para a aprendizagem da leitura e escrita e como estas reconfiguraram as perspectivas em relação ao ensino, citando como exemplo a produção textual, nosso objeto de análise, mesmo antes da aquisição formal da escrita:

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala. (BRASIL, 1997)

A psicolinguista concentrou suas pesquisas nos mecanismos de aprendizagem descentralizando a questão da alfabetização dos processos

de ensino, tal como previsto nos métodos mecanicistas. Ao se mobilizar pela questão de como as crianças aprendem o código escrito, por meio de pesquisas com crianças, Emília Ferreiro e Ana Teberosky descobrem que as mesmas desenvolvem importante papel em seu processo de construção da aprendizagem. Assim, a preparação e estímulo do desenvolvimento motor da criança a partir de exercícios repetitivos como pré-requisito à alfabetização passam a ser questionáveis. O desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas são pensadas de forma contextualizada e interligadas. "A tão comentada prontidão para a leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator que seja invocado". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 101)

Dito isto, as crianças que vivem em grandes centros urbanos ou em constante contexto de leitura e escrita tem mais acesso a um mundo letrado.

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). (FERREIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 37)

(...) Em ambiente urbano, as crianças estão, desde o seu nascimento, expostas a material escrito e a ações sociais vinculadas a esse tipo de material. Podem obter informação acerca de alguns tipos de relações entre ações e objetos. (*Idem, ibidem*, p. 66)

Em relação aos níveis estruturais da linguagem, Emília Ferreiro e Ana Teberosky consideraram que a escrita de cada criança se apresenta, num dado momento, em uma fase específica. Assim, consideramos, portanto, não fazer sentido a promoção de atividades únicas para um grupo de alunos visto que cada um concebe a escrita de uma dada maneira. Em análise às produções escritas, foram observados alguns aspectos dentre os quais, por vezes, as crianças ainda não discriminam desenhos de letras e até números. Até que se alcance um nível considerado alfabético, várias hipóteses são manifestadas pelas crianças observadas.

Para uma melhor compreensão em torno das concepções das crianças em relação à escrita, organizamos um quadro conceitual que discrimina e exemplifica cada umas das fases:

Fase	Descrição	Características	Exemplo: Elefante:
Pré-silábica	Nessa fase a criança ainda não estabelece relação entre fonemas e grafemas. Por vezes, emprega diferentes símbolos gráficos para representar a escrita.	• Não há relação entre fala e escrita; • Por vezes ainda não distingue desenhos de letras e números;	X13z 4p
		• Relaciona o tamanho do objeto que pretende escrever ao número de símbolos que utiliza.	STPAQXV12PÇW
		• Usa uma letra para cada palavra que deseja escrever;	E S
		• Pode fazer uso de uma escrita “fixa”, registrando sempre um mesmo grupo de letras, quase sempre as do seu próprio nome;	ANEALI (Letras de ALINE)
Silábica	s/ valor sonoro	• Utiliza uma letra para cada sílaba, embora ainda não relacione a letra convencional ao seu respectivo som; • Ora utiliza apenas vogais, ora consoantes e ora intercala;	XABC AIOU
	c/ valor sonoro	• Início da fonetização da escrita; • As letras adquirem valor sonoro; • Ora utiliza apenas vogais, ora consoantes e ora intercala os dois, sempre convencionando ao som;	EEFT
Silábico-alfabética	Já tem construída a ideia de que a escrita representa o som da fala;	• A criança supera a hipótese silábica, embora ainda escreva uma letra pra representar uma sílaba, às vezes;	Elfat
		• Comete juntura intervocabular;	O ELFAT VIVNA SEUVA
Alfabética	Compreende o uso social da escrita. Embora ainda não domine as questões de caráter ortográfico, apresenta uma maior reflexão sobre a escrita, com preocupações em torno da grafia convencional.	• Reconhece o valor sonoro de todas as letras do alfabeto; • Apresenta uma maior estabilidade na escrita; • Separa as palavras ao escrever frases e textos;	O ELEFANTE VIVE NA SEUVA.

Quadro 1: FASES DA ESCRITA

A coleta de dados na pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foi realizada no seguinte contexto: As crianças foram estimuladas a escrever espontaneamente um grupo de palavras tal como acreditavam que estas deveriam ser escritas. Nesse sentido, a opção por um conjunto de palavras e não palavras isoladas favoreceu o processo de interpretação e avaliação da representação gráfica, descortinando outras formas de pensar a produção infantil para além de sua classificação como “garatujas”. A justificativa para a escolha no procedimento de coleta considerou que as produções espontâneas se configuram como indicadores mais fiéis das hipóteses infantis sobre a produção do sistema da escrita, além de estimular os alunos a enxergar seus saberes como aqueles socialmente aceitos. Consiste, pois, em validar tais conhecimentos infantis permitindo que eles também alcancem tal compreensão.

Em análise às construções originais das crianças, Emília Ferreiro e Ana Teberosky consideram que cada qual elabora ideias a respeito do código, independente do meio. Distinguir o universo figurativo do não figurativo, por exemplo, configura-se numa reflexão sobre as marcas gráficas. Num estágio de superação, as pesquisas apontam como segundo critério a instauração da “quantidade mínima de caracteres”. Nesse estágio, a criança não apenas considera a existência de letras para a escrita mas institui um quantitativo para que seja validada. O critério seguinte prevê uma variedade de caracteres.

Como é possível observar, a transição da fase silábica para a alfabética implica na aquisição de uma maior consciência fonológica, sendo este um importante princípio no processo de alfabetização. Nessa fase, a criança passa a compreender que as sílabas resultam é formada por um ou mais fonemas. O conhecimento dos mecanismos linguísticos implica que a criança decodifique foneticamente os termos falados. O reconhecimento do som das palavras demanda que a criança considere que as palavras se estruturam a partir de sílabas. A esse respeito, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2001) cuidam de apresentar-nos algumas ressalvas sob o risco de insistirmos no erro de que a escrita é uma transcrição da fala, mas "como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 15), não devendo, portanto, ser interpretada como aquisição de uma técnica:

Esse objeto-a escrita- que parecia tão simples tornou-se consideravelmente complexo. Agora, além de analisar e classificar os distintos sistemas de escrita inventados pela humanidade, somos sensíveis às diferenças em termos de significação social, da produção e utilização de marcas escritas, às relações entre oralidade e escrita às relações entre produção gráfica e autoria textual, às

condições dos distintos estilos literários e às tradições pedagógicas inseridas, agora sim, num contexto sócio histórico, o que lhes dá outro sentido. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 65)

Ainda no exercício de esclarecer-nos a respeito das ideias das crianças sobre o sistema gráfico, e sobre suas implicações cognitivas, Emília Ferreiro e Ana Teberosky dissertam:

Para poder pensar sobre as relações entre fala e escrita é preciso realizar uma complexa operação psicológica de *objetivação da fala* (e nessa objetivação a própria escrita desempenha um papel fundamental). A criança adquiriu a língua oral em situações de comunicação efetiva, na qualidade de instrumento de interações sociais. Sabe para que serve a comunicação linguística. Contudo, ao tentar compreender a escrita deve objetivar a língua, ou seja, transformá-la em objeto de reflexão: descobrir que tem partes ordenáveis, permutáveis, classificáveis; descobrir que as semelhanças e diferenças no significante não são paralelas às semelhanças e diferenças no significado; descobrir que há inúmeras maneiras de “dizer o mesmo” tanto ao falar como ao escrever. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 83)

Diferente das técnicas de alfabetização, as pesquisas e contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky não se configuram como método, mas em estudos importantes para a compreensão de como se processa a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, mais especificamente, da construção da escrita. Reconhecendo não ser a alfabetização a apropriação de técnicas, mas uma aprendizagem conceitual que implica uma reflexão mais ampla e complexa a respeito do sistema gráfico. “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 13). Pensando assim, selecionamos os dois primeiros objetivos de língua portuguesa para o ensino fundamental, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), que delineiam as demandas para o leitor contemporâneo:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; (BRASIL, 1997)

Pensando ainda mais a respeito da função social da leitura e da escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresentam duas considerações distintas que implicam no processo de escolarização dos cidadãos. A primeira, com base na experiência da França na década de 1980, aponta

para o que eles consideram como *iletrismo*, um hiato entre a escolaridade do aluno e sua experiência cotidiana com a leitura. A segunda, conseqüentemente, evidencia a diferença entre ser analfabeto por não ter acesso à escola e ser iletrado por não ser um leitor pleno. Dito de outra maneira, conclui que "estar alfabetizado para continuar no circuito escolar não garante estar alfabetizado para a vida cidadã. (...) Se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... Para que e para quem a escola alfabetiza?". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 17)

Assim, o presente artigo aponta a produção textual como uma proposta de trabalho alinhada às demandas pensadas no campo da alfabetização, contando com a mediação docente no processo de aquisição da linguagem escrita.

3. O texto coletivo, uma aprendizagem

Com base no exposto no quadro 1, é possível observar as diferentes fases da escrita processadas pelas crianças e assim considerar que cada uma apresenta um tempo específico para aprendizagem. Algumas crianças levam um tempo diferenciado para a aquisição da escrita na fase alfabética, levando a escola a avaliá-lo como portador de alguma dificuldade cognitiva e conseqüentemente defasagem idade/série, com possibilidade de evasão escolar. Emília Ferreiro e Ana Teberosky ratificam: "Conforme as épocas e os costumes, os alunos que fracassam são designados como *de espírito débil*, *imaturos* ou *disléxico*". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 14)

Considerando que a escrita e a leitura precedem ao tempo escolar, e que, muito antes de chegarem à escola as crianças já lidam diariamente com contextos de um mundo letrado, descartamos, portanto como condição prévia para a produção textual que o aluno domine conhecimentos relacionados à tecnologia da escrita. Concebemos a proposta de produção de texto como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças cujas hipóteses silábicas encontram-se em fases distintas, na medida que juntas podem confrontar suas concepções.

Importante salientar que a produção textual com caráter coletivo apresenta resultados condizentes com as práticas necessárias a uma melhor alfabetização, segundo resultados identificados pela psicolinguista:

Sabemos que se alfabetiza melhor:

- a) Quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos;
- b) Quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- c) Quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações de interação com a língua escrita;
- d) Quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia, de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...)
- e) Quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f) Finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto; quando a diversidade de níveis de conceitualização da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo); (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 82-83)

Para a consulta aos documentos públicos do Ministério da Educação que abordam a temática aqui trazida, utilizamos com recorte temporal as duas últimas décadas. Assim, elegemos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* anteriormente citados, de 1997, e a *Base Nacional Comum Curricular*, de 1998, publicados aproximadamente uma década depois da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no Brasil. A seguir, apontaremos algumas estratégias previstas para a produção de textos referentes ao 1º ano de escolaridade. Nota-se dentre as propostas descritas a produção como um movimento coletivo de interação entre os diferentes alunos de uma turma, mediados pelo docente:

Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto;

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, listas e legendas para fotos ou ilustrações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos com regras de convivência escolar ou combinados, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;

Rever, com a colaboração do professor e de colegas, o texto produzido individualmente ou em grupo;

Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico. (BRASIL, 1998)

Para a compreensão do que do que nos referimos como produção coletiva de textos, consideramos se tratar de uma atividade realizada no espaço escolar envolvendo todos os alunos de uma turma, sendo estes mediados pelo professor regente. Em dado contexto, os alunos podem apresentar as ideias para composição do texto tendo o professor como escriba ou a turma pode ser dividida em grupos e distribuídos os papéis de maneira que um dos alunos possa exercer a função de registrar as contribuições discursivas dos alunos.

Compreendendo que a aprendizagem se dá por meio dos processos interacionistas, a produção coletiva favorece não apenas a promoção dos conflitos favoráveis à construção de novas aprendizagens, como também possibilita uma melhor socialização entre os alunos. A revisão e edição do texto, tal como previsto no campo das estratégias do documento *Base Nacional Comum Curricular*, também se configuram como importantes situações de aprendizagem uma vez que os alunos, com suas diferentes hipóteses em torno da escrita poderão pensar a respeito dela e argumentar oralmente a seu favor, ou melhor dizendo, a favor de suas ideias. A atividade muda o foco da figura do professor, descentralizando o saber. Nesse contexto, todos são detentores de conhecimentos, capazes de contribuir com ideias e tomadas de decisões. A atividade demanda organização, concentração, escuta e respeito à fala do colega.

A produção coletiva supera a ideia de que a criança precisa dominar o código escrito porque além da exploração da oralidade, para que o texto ganhe marcas gráficas, este poderá ser redigido por uma outra criança que já saiba escrever convencionalmente, ou que apresente uma escrita próxima da hipótese alfabética. A oralização do texto também exige uma prévia organização das ideias e linearidade dos fatos, com um mínimo de coerência. O trabalho realizado a partir da reescrita de um texto já conhecido de memória, tal como uma música ou uma parlenda, por exemplo, favorecem a escrita uma vez que as crianças poderão se ater mais à questão gráfica. A escrita de um texto conhecido facilita a avaliação docente, contudo, o gênero ou estrutura textual a ser explorado poderá variar conforme os objetivos previstos pelo docente. O texto pode estar associado a algum contexto de trabalho anterior, experienciado pela turma, tal como um bilhete, um convite, um e-mail, uma mensagem instantânea, uma receita.

Por maior que seja a autonomia que se intente construir com os alunos, a mediação do professor nesse processo é muito importante pois além de colaborar nas questões de ordem prática, poderá incentivar as crianças ou mesmo provocá-las em suas hipóteses.

A observação *in locus* foi realizada com uma turma de primeiro ano de escolaridade em uma escola do sistema público de ensino. A unidade escolar¹⁶⁴ e as residências dos alunos encontram-se em região periférica, estando relativamente longe dos grandes centros urbanos. A informação implica em considerar que em seus contextos sociais/locais os alunos têm pouco acesso a um cenário escrito, sem bibliotecas na região, comércio e demais espaços que favoreçam o contato contínuo com livros ou mesmo placas comerciais, jornais, revistas, outros. A faixa etária dos alunos é entre cinco e seis anos, conforme previsto pela rede de ensino e deliberações de caráter nacional. Todas cursaram o pré-escolar na mesma unidade de ensino. A formação da professora é recente e em nível superior na área da pedagogia, tendo também se habilitado anteriormente por meio do curso de formação de professores a nível médio.

O contato com os alunos permitiu a leitura de que mesmo pequenos tem como princípio o respeito nas relações sociais construídas na escola. Ao longo do acompanhamento, manifestaram-se solidárias e muito afetivas umas com as outras. Procuraram ajudar-se mutuamente assumindo princípios que norteiam a coletividade, além de preocuparem-se uns como os outros em diferentes contextos. Revelaram autonomia quanto a importantes tomadas de decisões e ainda na resolução de conflitos, não necessariamente de relacionamento, mas de divergência de opinião.

Através da entrevista com a docente, a mesma apresenta uma avaliação mais geral da turma:

Os alunos vêm se desenvolvendo muito bem com relação à leitura e à escrita. Já têm construída a prática da leitura desde o pré-escolar, mesmo antes de decodificarem as palavras. Eles revelam entender a função social da escrita recorrendo aos livros, em especial como uma fonte de prazer e distração. (Docente P.)

Ao longo da conversa a professora vai dando mais evidências sobre ter consolidado conhecimentos relacionados à alfabetização e cuida de explicar que busca participar dos cursos e programas de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, além dos conhecimentos já constru-

¹⁶⁴ Neste trabalho, serão mantidos em sigilo o nome da escola, docente e alunos.

idos através da participação em congressos e faculdade e trocas com colegas da escola.

Dentre as atividades realizadas envolvendo a prática da leitura e escrita, selecionamos o trabalho a seguir por tratar-se do nosso objeto de estudo em questão: A produção de texto coletiva. O trabalho é fruto de uma pesquisa realizada pelos alunos, envolvendo o contato com a comunidade local, uma comunidade de tradições nordestinas. Com vistas ao (re)conhecimento das manifestações culturais orais, foi pedido aos alunos que pesquisassem com familiares e/ou vizinhos brincadeiras que realizam quando crianças ou histórias e músicas que ouviam antigamente. Em razão da incidência de lendas o grupo optou por trabalhar com este tipo de histórias. Durante a apresentação (oral) das pesquisas as crianças foram descobrindo diferentes nomes para uma mesma história e/ou personagem. A professora cuidava de explicar aos alunos que se tratava de histórias antigas que eles poderiam recontar para os pais, irmãos, amigos e futuramente, filhos a fim de que não se perdesse.

Algumas lendas foram selecionadas e após divisão dos alunos em grupos estratégicos¹⁶⁵ eles foram orientados a tomar decisões quanto à organização do trabalho. A proposta era registrar as histórias e expor para que outras crianças pudessem ter acesso, assim, era preciso que alguém recontasse, enquanto outro atuava como escriba e outros prestavam o suporte necessário. Em outro momento, cada grupo ficou responsável por realizar a leitura para a turma e fazer a revisão com atenção a questões ortográficas e juntura intervocabular, tornando o legível. Ao professor coube a responsabilidade de realizar algumas intervenções e, concluídas as produções, cuidou de copiar em cartolina. As crianças ilustraram as lendas com dobraduras ensinadas pela professora regente. Importante registrar que a atividade foi desenvolvida em diferentes dias, em razão das demais atividades escolares.

Pensando na necessidade de exploração do texto, mesmo antes de ser construído, foi proposta a pesquisa a ser realizada no ambiente familiar da criança como uma forma de valorizar esses conhecimentos que advém da comunidade. Assim, de posse de algumas informações os alunos puderam ouvir e ser ouvidos, ampliando seu repertório de ideias além de desenvolver sua oralidade. Tal estratégia foi de suma importân-

¹⁶⁵ A docente cuidou de organizar os grupos de forma a garantir, segundo ela, maior diversidade de hipóteses da escrita com vistas a troca de conhecimentos.

cia para que o aluno estimulasse também sua memória uma vez que precisou recorrer a ela para transcrever os textos.

Ao avaliar a atividade proposta, a docente apresenta as seguintes considerações:

Esta foi uma das primeiras produções propostas em grupo porque sempre tenho a preocupação de que os alunos de fato possam escrever de forma interativa e não apenas que uma parte do grupo realize o trabalho. Hoje tenho dúvidas quanto a não ter proposto a atividade antes, ainda que com outros temas e tipos de textos por entender, nesse momento, que há trabalhos onde os objetivos só são alcançados a longo prazo. É um processo! Acho que talvez alguns alunos tivessem sido mais detalhistas na descrição das lendas se tivessem escrito o texto individualmente. (Professora P.)

Durante a realização do trabalho observamos que os alunos discutiam a respeito do que escrito e a sequência das ideias apresentadas tiveram que ser suprimidas ou omitidas em função da decisão do grupo, daí a preocupação da professora quanto a estrutura curta dos textos.

Não é fácil mesmo entre os adultos ter que abdicar das nossas ideias e com as crianças não é diferente. Detectamos alguns conflitos em alguns grupos muito em razão da necessidade de chamar o outro à responsabilidade para o cumprimento da proposta, uma vez que ela tinha um caráter coletivo. Observamos ainda que alguns alunos exerciam liderança sobre os demais. A docente tratou de intervir de maneira que tal postura fosse positiva na organização e desenvolvimento do grupo como um

O trabalho gerou resultados positivos no aspecto da leitura e da escrita. Consideramos ser fundamental que os alunos desde muito cedo tenham a oportunidade de se deparar com outras visões, com outras formas de se pensar a escrita e é nesse processo de troca com o outro que os alunos e docente aprendem.

4. Considerações finais

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 63)

Quando desafiadas a escrever, mesmo antes de saber fazê-lo de forma convencional, os alunos dão evidências de como são capazes de produzir conhecimentos e ampliar seu repertório de ideias e vocabulá-

rios. "A criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, 26). Daí ser tão importante o incentivo à leitura a partir do exemplo. Construir uma rotina de leitura com os pequenos não apenas incita o gosto pela leitura como também permite à criança a se familiarizar com o mundo letrado, suas estruturas e marcas gráficas.

A prática de produção de texto coletivo mediada pela docente revelou-se como uma importante ferramenta possibilitadora de múltiplas aprendizagens. As avaliações apresentadas pela docente no movimento pós-atividade favoreceram uma reflexão de sua própria prática e replanejamento de novas ações. Apesar das ressalvas apontadas, observamos que parte dos procedimentos adotados estavam alinhados às perspectivas presentes na pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: escrita espontânea, valorização dos saberes construídos pelos alunos, diversidade, interação entre os pares e interação cognoscente entre o sujeito e o objeto de conhecimento, nesse caso, a língua escrita.

Prudente pensar que a revolução conceitual promovida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no campo da alfabetização já apresenta frutos na sala de aula. Pensar que crianças recém-saídas da educação infantil já são inseridas em uma prática tão complexa quanto a produção de texto, pode ser considerado um importante avanço nos rumos da educação, para o alcance das metas e superação das demandas contemporâneas: a formação de leitores e escritores capazes de comunicar-se com o mundo, em diferentes contextos, através do pleno domínio do sistema gráfico.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10-06-2017.

_____. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 27-06-2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. edi. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: _____. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMANN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ANEXOS:

ANEXO I: TEXTOS COLETIVOS

Texto I¹⁶⁶

A LENDA DA VITÓRIA RÉGIA

ERA UMA VEZ UMA ÍNDIA QUE QUERIA SE CASAR.

ELA VIU O REFLEXO DA LUA E ELA QUERIA PEGAR A LUA.

ELA QUERIA PEGAR A LUA NA ÁGUA CLARA.

ELA SE JOGOU NA ÁGUA.

ELA SE AFOGOU, A LUA FICOU COM PENA E DEIXOU ELA NA
ÁGUA

E ELA VIROU UMA FLOR BRANCA. (Alunos A, B, C e D)

Texto II

A LENDA DO UIRAPIRU

ERA UMAVEZ UMA ÍNDIA QUE CANTAVA BONITO.

ELA E SUA IRMÃ GOSTAVAM DO CACIQUE, ENTÃO ELE FEZ UM CONCURSO DE PONTARIA ÁRA VER QUEM SERIA SUA ESPOSA.

AÍNDIA QUE CANTAVA BONITO PERDEU E FICOU TRISTE E PEDIU PARA VIRAR UM PÁSSARO PARA PODER VER O SEU AMADO SEM SER VISTA E CONTINUOU CANTANDO. (Alunos E, F e G)

Texto III

A LENDA DO BOITATÁ

O BOITATÁ É UMA COBRA QUE SOLTA FOGO PELA BOCA.

ELE ROUBA OS OLHOS DAS PESSOAS E É POR ISSO QUE O OLHO DELE FICA BRILHANDO.

DIZEM QUE O BOITATÁ TEM ESPÍRITO MAU. (Alunos H, I e J)

¹⁶⁶ Os textos reproduzidos apresentam-se em sua versão final já tendo sido revisados pelos alunos com mediação docente. A professora, ainda que de maneira informal, cuidou de explicar para os alunos porque devemos usar os respectivos sinais de pontuação.

Texto IV

A LENDA DO SACI

O SACI É UM MENINO NEGRO QUE PULA DE UM PÉ SÓ.
USA GORRO VERMELHO,
AZEDA O LEITE, ANDA POR AÍ NO RODAMONHO, SOLTA GALINHA,
ASSUSTA PESSOAS. (Alunos K, L, M e N)

Texto V

A LENDA DA IARA

A IARA ERA UMA INDIA CORAJOSA, VALENTE E BRIGONA.
OS IRMÃOS TINHAM INVEJA DELA E POR ISSO QUERIAM ATACAR.
MAS ELA ATACOU ELES E MATOU ELES.
OS ÍNDIOS VIRAM QUE ELA MATOU OS IRMÃOS E JOGARAM ELA NO RIO.
OS PEIXES SALVARAM ELA E ELA VIROU UMA SEREIA.
ELA SE APAIXONOU POR UM PESCADOR POBRE.
A IARA FALOU:
-SE VOCÊ SE CASAR COMIGO EU VOU TE DAR MUITOS PEIXES.
ELA DEU OS PEIXES MAS ELE FUGIU E NÃO CASOU COM ELA. (Alunos O, P e Q)

Texto VI

A LENDA DA MATINTA PEREIRA

ERA UMA VEZ UMA VELHA QUE ERA A MATINTA PEREIRA.
ELA TEM O CABELO ARREPIADO, VIVE DE PRETO E DE NOITE ELA SE TRANSFORMA EM UMA CORUJA.
ELA FICA GRITANDO O SEU NOME:
-MATINTA PEREIRA! MATINTA PEREIRA!
PARA DESCOBRIR QUEM É A MATINTA PEREIRA É SÓ CHAMAR ELA PARA TOMAR CAFÉ. DE MANHÃ A PRIMEIRA PESSOA QUE APARECER NA SUA CASA PARA TOMAR CAFÉ É A MATINTA PEREIRA. (Alunos R, S e T)

Texto VII

A LENDA DA TARTARUGA

Era uma vez um índio.
Ele foi pescar. De repente, uma cobra mordeu ele e ele caiu em cima da tartaruga.
O índio era filho do cacique.
A tartaruga foi levar o índio até o pai dele e ganhou uma casca.
O cacique protegeu a tartaruga. (Alunos U, V e W)

**ANEXO II:
IDENTIFICAÇÃO DA FASE DA ESCRITA APRESENTADA PELOS ALUNOS**

TEXTO	ALUNO	FASE DA ESCRITA
I	A	Alfabética
	B	Silábico-alfabética
	C	Silábica sem valor sonoro
	D	Pré-silábica
II	E	Silábico-alfabético
	F	Silábica sem valor sonoro
	G	Pré-silábica
III	H	Silábica sem valor sonoro
	I	Silábica com valor sonoro
	J	Pré-silábico
IV	K	Silábico-alfabética
	L	Silábica sem valor sonoro
	M	Pré-silábico
	N	Pré-silábico
V	O	Alfabética
	P	Silábico-alfabética
	Q	Pré-silábico
VI	R	Silábico-alfabética
	S	Alfabética
	T	Silábica com valor sonoro
VII	U	Silábica com valor sonoro
	V	Pré-silábico
	W	Pré-silábico

ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Juliete Maganha Silva (FAFIA)

ju.ms22@hotmail.com

Laiz Lima Moraes (FAFIA)

Francisco Elias Simão Merçon (FAFIA)

RESUMO

Os erros ortográficos tornam-se muitas vezes um problema para os professores que lecionam nas séries do ensino fundamental, pois podem levar a desmotivação da criança e até a repetência escolar. Esta pesquisa foi realizada pensando nas dificuldades deparadas pelos educadores em avaliar a escrita dos alunos. O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar erros ortográficos de textos produzidos por alunos de 6^o ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual, situada na microrregião do Caparaó no estado do Espírito Santo. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa, participativa, exploratória, descritiva e analítica. Para os levantamentos das informações, textos foram produzidos pelos alunos e analisados de acordo com a classificação de alguns erros ortográficos estabelecida por Luiz Carlos Cagliari (2009). Constatou-se os seguintes erros ortográficos nos textos: a) acentos gráficos com 25% de ocorrência; b) problemas sintáticos com 17%; c) uso indevido de letras e modificação da estrutura segmental das palavras com 15% cada; d) junta-intervocabular e segmentação com 12%; e) transcrição fonética com 10%; e f) hipercorreção e forma morfológica diferente com 3% cada. Foram observados que a causa destes erros se deve a arbitrariedade das convenções ortográficas, a tendência dos alunos a levar os traços de sua fala para a escrita e consequentemente a interferência da variação linguística nos textos produzidos. Os resultados destes estudos oferecem contribuições diretas para a compreensão da forma como as crianças representam a escrita ortográfica, a fim de promover um acompanhamento tanto das superações e das dificuldades dos discentes.

Palavras-chave: Ortografia, Avaliação. Produção textual.

1. *Introdução: o contexto da pesquisa*

As questões de ordem ortográfica há muito vêm incomodando professores e alunos, não apenas nos níveis iniciais da escolarização, mas se prolongando nos níveis mais avançados, podendo reduzir a motivação para a aprendizagem e até mesmo ser motivo de repetência de ano. Com o intuito de auxiliar a escola para que cumpra seu papel de ensino, esta pesquisa oportuniza o docente a conhecer a realidade da sala de aula de uma melhor forma e a refletir sobre o desenvolvimento e habilidades da escrita. Procura também fornecer subsídios para que o educador exerça sua função de componente mobilizador do processo de ensino-aprendiza-

gem resultando em novas ações nas instituições escolares acerca do efetivo processo de alfabetização e letramento.

A alfabetização é o processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever, ou seja, dominar tal tecnologia para exercer a arte e a ciência da escrita. Já o letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (SOARES, 1998). Ainda segundo Magda Soares (1998, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”

Ao permitir que o sujeito desenvolva o efetivo uso da escrita garantindo-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código, ou seja, não só alfabetizado como também letrado (SOARES, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (...dos professores), seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (LEITE, 2001, p. 25)

Inclusive, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem que a sala de aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 30)

Ao produzir o texto às crianças podem se expressar através de suas imaginações revelam a capacidade de escrever o que pensam o que sentem o que desejam. De acordo com Luiz Carlos Cagliari (2009), os textos espontâneos produzidos pelas crianças durante o processo de alfabetização, revelam um grande esforço das mesmas para empregarem usos possíveis do sistema de escrita do português.

As análises da produção textual fornecem uma contribuição fundamental para a alfabetização e letramento, fornece informações que po-

de auxiliar na busca de respostas visando uma análise não só do produto de aprendizagem, mas sobre tudo do seu processo, e se necessário o redimensionamento da prática pedagógica.

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi identificar e analisar erros ortográficos de texto produzidos por alunos de 6^o ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual situada na microrregião do Caparaó, no interior do Espírito Santo.

A partir desta contextualização da pesquisa passamos a seguir aos fundamentos teóricos e metodológicos de nosso estudo.

2. O processo de aquisição da escrita

A aquisição da escrita pela criança é um processo complexo que, se mal compreendido e mal trabalhado pelo professor, pode dificultar o desenvolvimento linguístico, humano e social da criança, o seu aprendizado de modo geral, e o exercício pleno de sua cidadania. Acreditava-se que esse processo tivesse início somente quando a criança entrasse na escola. Entretanto, trabalhos recentes de linguistas, psicólogos, pedagogos e educadores em geral, reconhecem que se trata de um processo que tem início antes mesmo do período de escolarização, iniciando-se a partir da experiência da criança com pais e familiares que possuem hábito de leitura e que por algumas razões, entre elas sociais e culturais, participam diretamente do desenvolvimento linguístico e da formação humana e social de seus filhos.

A consolidação do processo inter-relacionado de alfabetização e letramento é a base pela qual deveria se nortear a educação no ensino fundamental, porém no que se refere ao ensino público, fatores de ordem social, política e pedagógica têm interferido na questão das dificuldades escolares, ou pelo menos de boa parte delas. No caso do fracasso na alfabetização, é possível supor que ele possa estar relacionado a questões de experiência familiar sem uma cultura letrada forte ou mesmo sem nenhuma cultura letrada. Com isso, a criança chega à escola com uma experiência bastante limitada em relação à linguagem escrita. Esse momento por que passa a criança vinda de um ambiente sem cultura letrada, e é inserida num contexto em que se vê uma enorme ampliação de suas experiências comunicativas ao se iniciar na escola, exige do professor uma atenção especial, pois somente assim o processo de alfabetização e letramento será conduzido de modo a ajudar a criança no domínio da linguagem escrita.

Cláudia Martins Moreira (2012) apresenta uma proposta sobre os estágios de desenvolvimento da linguagem por que passam as crianças no processo de aprendizagem da escrita. Dentre os estágios propostos pela autora, interessam-nos os estágios fonográfico e ortográfico, que são os estágios em que os problemas relacionados à nossa pesquisa se manifestam com mais evidência.

O estágio fonográfico, conforme Cláudia Martins Moreira (2012), é o penúltimo estágio¹⁶⁷. Nesse estágio, a criança começa a perceber que a escrita se baseia no som, ou seja, ela percebe que o sistema de escrita do português não é pictográfico como poderia lhe parecer no estágio icônico¹⁶⁸, e também não é apresentado em formas de traços, tal como ocorre no estágio grafemático¹⁶⁹. No estágio fonográfico, a criança compreende que os sons que produzimos durante a fala encontram representação na escrita e que as unidades usadas na escrita representam os sons da língua falada, e não objetos ou ideias. Para chegar a esta concepção de que cada grafema da escrita representa um fonema, tornando-se capaz de escrever de forma compreensível, a criança passa por várias fases, dentre as principais estão a da escrita silábica e a escrita alfabética. Veremos, portanto, que mesmo correlacionando fala e escrita, não é óbvio à criança que as palavras possam ser divididas em sílabas e que as sílabas são formadas por sons. Também não é óbvio que os sons (na fala e na escrita) se dispõe de modo ordenado, que alguns caracteres da escrita possam corresponder a diferentes sons e, ainda, que um mesmo som pode ter diferentes representações na escrita. Tudo isso é assimilado gradualmente pela criança e quanto mais cultura letrada ela tiver no ambiente familiar e quanto mais cedo tomar conhecimento de que a língua é um fenômeno intrinsecamente marcado pela variação, tanto melhor será o seu desempenho com a aquisição da linguagem escrita na escola.

¹⁶⁷ Os estágios apresentados por Cláudia Martins Moreira (2012) são, na ordem crescente: icônico, grafemático, fonográfico e ortográfico.

¹⁶⁸ De acordo com Cláudia Martins Moreira, (2012, p.116), o estágio icônico é a primeira fase de escritura da criança, é o momento em que a criança acredita que escrever é desenhar; nessa fase a criança tenta se socializar através de desenhos, produzindo desenhos que podem ou não ser compreensíveis ao adulto. Este estágio é o momento em que a criança tem o seu primeiro contato com a escrita, por isso deve ser muito valorizado o que a criança, faz principalmente pelos pais.

¹⁶⁹ O segundo estágio que chamamos de grafemático, de acordo com Cláudia Martins Moreira (2012, p. 118-122) é o estágio que a criança se liberta da hipótese icônica e começa a usar traçados na sua tentativa de escrever. Nessa fase, ela também começa a entender que para ser compreendida é necessário "oralizar" o que se pretende representar.

De acordo com Luiz Carlos Cagliari (1998) e Cláudia Martins Moreira (2012), na escrita silábica a criança demonstra que já é capaz de reproduzir na escrita o som que ela ouve, mas quando o faz não sabe representar, com exatidão, a estrutura completa da sílaba. Por exemplo, a palavra “BONECA” pode ser reproduzida por uma criança que se encontra na escrita silábica, com a apresentação de “BNC”; ou seja, a criança emprega apenas uma única letra para cada sílaba. Mas, segundo os autores, nem sempre as crianças nesta fase atribuem uma letra para cada sílaba. Até alcançar esse nível, a criança leva em consideração os elementos vocálicos e consonantais da fala que ela identifica na palavra. Na fase inicial desse estágio, a criança não identifica todos os sons das sílabas, apenas as “saliências fonéticas”, que são, segundo Luiz Carlos Cagliari (1998, p. 74) e Cláudia Martins Moreira (2012, p. 122-123), as partes de palavras que por alguma razão despertam-lhes a atenção (normalmente correspondem aos sons iniciais e finais da palavra). Além disso, ainda não dominam a ordem em que se dão esses sons. Por exemplo, a palavra “MAESTRO” pode ser representada como “MROT”. Nota-se que estão representadas a primeira e última sílaba da palavra: a primeira, parcialmente, pela letra “M”; e a última (“TRO”), integralmente, porém de modo desordenado (“ROT”) (CAGLIARI, 1998; MOREIRA, 2012).

Algumas crianças passam muito devagar por essa fase; outras, porém, ao entrarem na hipótese silábica, em pouco tempo escrevem uma escrita um pouco mais elaborada (como a silábica sistemática¹⁷⁰), ou seja, há diferenças no aprendizado de cada criança e isso deve ser considerado e avaliado pelo professor, mas também respeitado durante o processo de letramento. Gradativamente, a criança vai percebendo que cada letra representa um som; todavia, isso não significa necessariamente libertar-se completamente da hipótese silábica, tanto que, algumas vezes, emprega-se um grafema para representar a sílaba (“BNC” para representar “boneca”), e outras vezes, para representar o fonema, caso em que há a relação de uma letra para cada som, não importando se a ortografia da palavra está ou não correta (assim, pode empregar “BONEKA” ou “BONECA” ou “BUNECA” para representar “boneca”).

¹⁷⁰ De acordo com Cláudia Martins Moreira (2012, p. 129) “A escrita silábica sistemática” é o momento de equilíbrio, em que a criança descobre uma maneira estável de escrever partes da fala, quais sejam as sílabas. A escrita silábica sistemática é quando a criança já escreve de modo compreensível, encontra-se mais próxima do estágio ortográfico e aos poucos a criança percebe que a escrita é composta por um sistema de regras que devem ser seguidas para ser considerada como “correta”.

Nessa fase, em que a criança começa a escrever uma letra para cada fonema, sua escrita pode não condizer ainda inteiramente com a escrita ortográfica. Por exemplo, é comum a criança escrever “carro” com “u” no final da palavra, representando “carru”. Isso acontece pelo fato de a criança estar reproduzindo na escrita o som que ela ouviu ou que ela fala. Veja que nesse momento, segundo Cláudia Martins Moreira (2012), a criança já alcançou a hipótese alfabética, mesmo não estando a representação da palavra integralmente de acordo com o estágio ortográfico, que é regulado por regras ortográficas, que são arbitrárias. Nesse caso, Cláudia Martins Moreira (2012) considera que essa criança já se encontra alfabetizada pelo fato de representar na escrita a forma como pronuncia a palavra no momento em que escreve, respeitando as características fonográficas do português, embora isso também não signifique que ela esteja letrada:

Pode-se dizer que, do sentido estrito, a criança que atingiu esta fase já está alfabetizada. Entretanto, não se pode dizer ainda que esteja letrada, visto que, para fazer uso da escrita, muitos outros aspectos necessitam ainda ser absorvidos, e a aprendizagem que se seguirá refere-se aos aspectos convencionais que regem uma dada escrita, enquanto produto de uma construção social e veículo de interação. Assim, a criança passa a aprender inicialmente a representar o que deseja respeitando determinadas regras de uso. Do ponto de vista da compreensão, tanto faz escrever-se “casa” ou “caza”. (MOREIRA. 2012, p. 129)

Além das considerações de Cláudia Martins Moreira (2012) e Luiz Carlos Cagliari (1998), é importante, para nós, constatar que é no estágio fonográfico que a criança parece sinalizar para o professor se ela tem ou não, no ambiente familiar, experiência com a cultura letrada. Se a nossa hipótese estiver correta, será mais rápido o desenvolvimento da criança nesse estágio quanto mais contato ela tiver com a cultura letrada no ambiente familiar. Além disso, a constatação de que a criança apresenta maior dificuldade para superar as diferentes fases desse estágio e a identificação pormenorizada da regra que a criança ainda não consegue dominar podem e devem servir de orientação ao professor no planejamento de suas aulas e no acompanhamento da evolução da criança no aprendizado da escrita.

O estágio fonográfico, ainda de acordo com Cláudia Martins Moreira (2012), é sucedido pelo estágio ortográfico, estágio que oferece à criança grande dificuldade de domínio da escrita. Um dos fatores que contribuem para essa dificuldade é a falta de leitura do aluno. A leitura, entre outras coisas, além de revelar as características fonéticas da fala brasileira, está intimamente ligada à escrita. A leitura é a realização do

objetivo da escrita; quem escreve, escreve para ser lido. Leitura e escrita, portanto, se retroalimentam. Outro fator é que as regras ortográficas são arbitrárias e, por isso, exigem de quem escreve o domínio das especificidades dessa modalidade, pois se trata de um processo com características diferentes dos processos vistos nos estágios anteriores: por exemplo, enquanto no estágio fonográfico era possível se amparar na fala para orientar-se na escrita, no estágio ortográfico já não é mais possível deduzir todas as regras da fala; é preciso saber as regras ortográficas e gramaticais. Mas nem sempre essas regras são de fácil domínio; muitas vezes, mesmo, são pouco claras. Por isso a leitura é importante, pois ela, como afirma Cláudia Martins Moreira (2012, p. 136), estimula a memorização “nos casos em que não há regras visíveis”.

Esse caráter arbitrário ficou claro na recente reforma ortográfica do português, que teve como objetivo padronizar a ortografia do português nos diferentes países que tinham o idioma como língua oficial. A finalidade desse acordo é facilitar o processo de intercâmbio cultural e científico entre os países de língua portuguesa, além fortalecer o idioma e a literatura produzida, já que unifica a escrita de todos os países de língua portuguesa. Por outro lado, dizer que a ortografia é arbitrária é o mesmo que dizer que não foi motivada linguisticamente pela pronúncia de nenhuma comunidade falante do português. Não sendo, portanto, motivada pela língua falada (ou nenhum outro tipo de motivação estritamente linguística), o domínio da ortografia fica restrito àquele que tem experiência com a cultura letrada, deixando à margem a grande maioria da população.

Quanto aos problemas relacionados à dificuldade de domínio das regras gramaticais da escrita, estes problemas decorrem, entre outros, do fato de essas regras serem elaboradas a partir de uma concepção puramente normativa da língua. Segundo Marcos Bagno (2015, p. 95), as regras gramaticais do português brasileiro foram inspiradas nos usos da língua feitos pelos escritores portugueses da primeira metade do século XIX:

Ora, a gramática normativa [...] não corresponde aos usos linguísticos realmente prestigiados, sendo muito mais um modelo anacrônico de “língua certa”, inspirada nos usos de escritores portugueses do período romântico (primeira metade do século XIX).

Desse modo, não sendo amparada por nenhum uso contemporâneo da língua portuguesa (ou seja, nenhum uso real da língua oferece ao falante uma experiência com a língua estudada por essas gramáticas), a

gramática normativa passa a ser mais facilmente assimilada pela criança que tem mais contato com a cultura letrada desde os primeiros anos de vida, uma vez que, ao contrário da fala, os textos escritos, salvo raríssimas exceções (em contextos como rede sociais, entre outros), são mais ou menos regulados pela gramática e pela ortografia. Por outro lado, as crianças cujas famílias não possuem cultura letrada, ou a possuem em menor grau, terão como experiência linguística apenas a experiência circunscrita à comunidade de fala a que pertencem, em especial ao uso oral da língua feito no ambiente familiar que, como vimos no capítulo anterior, é marcadamente coloquial. Nesse caso, a tendência é a criança representar na escrita os sons que ela ouve – o que caracteriza o estágio fonográfico de escrita, tal como vimos há pouco em Cláudia Martins Moreira (2012) e Luiz Carlos Cagliari (1998, 2009) – ou, ainda, na pior das hipóteses, arriscar-se cegamente na tarefa de tentar entender as regras que regulam a escrita.

O desconhecimento desse cenário resulta muitas vezes em julgamentos injustos e equivocados, dirigidos pelo professor aos seus alunos. Por desconhecer os problemas relacionados à característica normativa da gramática e à característica arbitrária da ortografia; por ignorar que a língua é um fenômeno variável; por não compreender que o aprendizado da escrita ocorre em diferentes estágios e está intimamente relacionado à experiência da criança com a cultura letrada; por tudo isso, entre outras coisas, o professor que lida com alfabetização e letramento pode ver o seu papel completamente anulado, tendo como consequência quase certa o fracasso do aluno no processo de desenvolvimento da escrita.

Assim como Cláudia Martins Moreira (2012) e Luiz Carlos Cagliari (1998), acreditamos e defendemos as práticas de leitura; é preciso incentivar os pais a terem sempre em mãos livros, jornais e revistas, pois isso contribui para que o aluno não apenas desenvolva o gosto pela leitura, mas também assimile aspectos ortográficos e gramaticais de sua língua que lhe serão importantes na hora de produzir seus textos; caso contrário, esse aluno pode permanecer durante anos no estágio fonográfico e, com isso, ver comprometido o seu desenvolvimento no processo de escrita da sua língua.

É de fato preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso ignorando a complexidade envolvendo o domínio da escrita.

3. *Considerações metodológicas*

Utilizou-se como metodologia a pesquisa básica de natureza qualitativa, participativa, exploratória, descritiva e analítica.

O método adotado para o tratamento dos dados levantados na pesquisa foi a análise de textos. No total foram analisados textos produzidos por 20 alunos do 6º ano de uma escola pública de ensino fundamental. A escola escolhida para a pesquisa se localiza num bairro de periferia, localizada no município de Alegre, uma cidade da microrregião do Caparaó, interior do Espírito Santo. A pesquisa foi realizada no 2º semestre de 2016.

Os textos foram produzidos durante a aula de língua portuguesa e tiveram temas relacionados à interpretação de textos e gramática. O tempo para a produção dos textos foi de 1h. Como o propósito do trabalho foi apenas verificar se o fenômeno da variação linguística ocorreu na fala estaria influenciando na escrita desses alunos e identificar os tipos mais frequentes de variação, não foram analisados a interpretação do conteúdo desses textos. Desse modo foram analisados apenas palavras e sintagmas, ou seja, unidades linguísticas menores que a frase.

As análises foram agrupadas e ordenadas segundo os critérios estabelecido por Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 119-127) nas seguintes categorias: 1) transcrição fonética. 2) uso indevido de letras. 3) hipercorreção. 4) modificação da estrutura segmental das palavras. 5) forma morfológica diferente. 6) acentos gráficos. 7) junção intervocabular e segmentação. 8. problemas sintáticos (Fig. 1). Quanto aos outros erros, classificados pelo autor como “Forma estranha de traçar as letras”, “Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas” e “Sinais de pontuação”, entendemos caracterizarem eles apenas erros de textualização e que, por isso, não deveriam entrar em nossa análise. Desse modo os erros de escrita dos alunos foram distribuídos em uma tabela de modo discriminado, contabilizados e calculados em termos de porcentagem. Assim permitiu uma visão mais geral da frequência relativa ao tipo de erro de escrita na produção textual dos alunos.

4. *Análise dos erros ortográficos*

Com base nos critérios de Luiz Carlos Cagliari (2009), percebemos que muitos alunos têm dificuldade de escrever de acordo com a norma padrão. O texto produzido nos levou à constatação de que todos os

erros classificados, foram encontrados nos textos dos alunos do 6º ano, como pode ser observado nas análises textuais (Fig. 01).

Na figura abaixo (Fig. 1), podemos visualizar a frequência dos tipos de erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos.

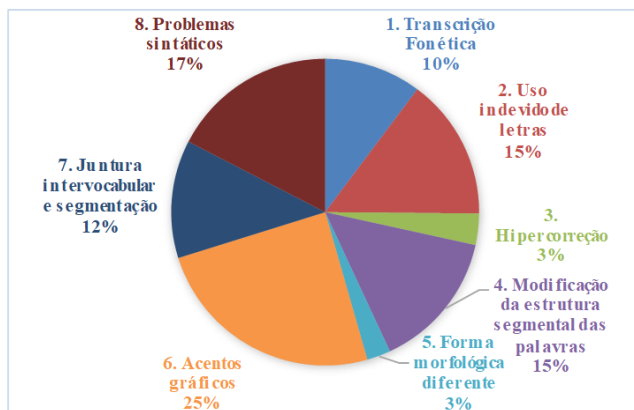


Fig. 1: Porcentagem dos tipos erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos.

Como podemos observar na Fig. 1, os tipos de erros na ordem de frequência do mais frequente para o menos frequente foram: 1. Acentos gráficos (com 25% de ocorrência); 2. Problemas sintáticos (com 17%); 3. Uso indevido de letras e Modificação da estrutura segmental das palavras (com 15%); 4. Juntura intervocabular e segmentação (com 12%); 5. Transcrição fonética (com 10%); 6. Hipercorreção e Forma morfológica diferente (com 3%).

A maior parte destes erros ortográficos se deve a tendência dos alunos a levar os traços de sua fala para a escrita, uma vez que a linguagem falada é adquirida espontaneamente à medida que a criança cresce, interage, se comunica com os outros e a simples exposição à fala desencadeia e estimula o processo de aquisição. Já a linguagem escrita requer um processo de instrução explícita, um esforço deliberado e sistemático de aprendizagem. (CASTRO & GOMES, 2000, p. 24)

Devido a influência da fala na escrita foi encontrados nos textos a interferência da variação linguística nos textos analisados, ou seja, o movimento comum e natural de uma língua, que varia sob influência do meio, e à medida que a criança se desenvolve e cria relações com o meio, modifica seu modo de ver e interagir com o mundo, criando assim sua

própria identidade linguística e cultural e ao entrar na escola a criança traz consigo uma gama de informações linguísticas que refletem na forma de falar e de escrever.

Outras ocorrências que podem ser observadas foram os desconhecimentos das convenções ortográficas pelo aluno que é comum de ocorrer, uma vez que estes alunos se encontram no 6º ano, mas que tendem a diminuir com o avanço da escolaridade.

Uma análise detalhada de cada um destes erros ortográficos foi discutida a baixo:

4.1. Transcrição fonética

Segundo Dinah Callou e Yonne Leite (2009, p. 34), uma transcrição fonética é uma tentativa de se registrar de modo inequívoco o que se passa na fala. Nos textos produzidos pelos alunos de nossa pesquisa foram encontrados uma quantidade significativa de 10% de erros que se enquadram nessa categoria (Fig. 1), entre eles podemos destacar:

- Troca do *u* pelo *o* em final de palavra: “remotu” (remoto)

A troca do *o* por *u* em final de palavras normalmente é encontrada no português falado em diferentes contextos sociais, sendo algo muito comum de ocorrer.

Já em casos como:

- Supressão do *r* em final de palavra: “pega” – pegar, “passea” – passear, “jogado” – jogador.

É possível notar que casos assim não são comuns em todos os contextos sociais, como o do exemplo anterior. O aluno, possivelmente, não escreve o *r* por não haver som correspondente no meio em que vive, e conseqüentemente em sua fala. Demonstra assim que esse tipo de erro sofre influência de variação linguística que podem diferir de região para região de uma pessoa para outra.

4.2. Uso indevido de letras

Há muitas palavras com letras que possuem o mesmo som, entretanto são escritas de formas diferentes em nosso vocabulário. Assim, segundo Luiz Carlos Cagliari (2009) esse tipo de erro se caracteriza pelo fato do aluno escolher uma letra possível para representar o som de uma palavra, quando a ortografia usa outra. Em nossa pesquisa ele represen-

tou 15% do total (Fig. 1), podemos destacar nessa categoria os seguintes. Exemplos: “mamga” – manga, “chegei” – cheguei, “passol” – passou, “diverção” – diversão, “fasia” – fazia, “decida” – descida, “Souto” – solto, “viagar” – viajar.

Nota-se que esse tipo de erro acontece nas mais variadas situações, no uso do s, ss, z, sc, u, l, m, n, entre tantas outras relações entre letra e som que não permitem restritamente uma só interpretação.

Como mostra Antonio Manuel Pamplona Moraes (1997) na etapa de alfabetização, as dificuldades ortográficas caracterizam-se pela não correspondência unívoca entre som e letra. Um som pode ser representado por uma ou mais letras. Os erros cometidos pelas crianças evidenciam dificuldades no cumprimento de determinadas regras ortográficas que norteiam a escolha correta da grafia para representar o som, ou dificuldade do uso do contexto no qual a palavra está inserida para resolver dúvidas, em relação à escolha gráfica adequada. (MORAIS, 1997, p. 149)

4.3. Hipercorreção

De acordo com Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 123-124) é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever, como por exemplo, muitas palavras terminadas em e são pronunciadas com o som do i, como *lapes* em vez de *lápis*.

Representando apenas 3% dos erros encontrados em nossa pesquisa (Fig. 1) destacamos os seguintes casos:

“enteira” – “inteira”, nesse caso ocorre a generalização da representação do fonema /i/ em início de sílaba como sendo <e>, quando na verdade deveria ser representado com a letra <i>. O aluno seguiu o mesmo raciocínio de quando se escreve palavras como encontro, enterro, entender etc.

“sobi” – “subi”, aqui ocorreu um caso semelhante ao anterior, a generalização no uso de uma vogal, porém em final de sílaba. O fonema /u/ como sendo <o>, quando na verdade deveria ser representado com a letra <u>. O aluno seguiu o mesmo raciocínio de quando se escreve palavras como, sonha, soma, sopra etc.

Nesses tipos de erro é notável que o aluno esteja se esforçando para, através dessas tentativas de acerto, conseguir obter êxito na aquisição

da escrita, estando claramente sensibilizado em relação às normas da variedade padrão.

4.4. Modificação da estrutura segmental das palavras

Na aquisição do conhecimento sobre a escrita o aluno comete alguns “erros” comuns nesse processo. Segundo Luiz Carlos Cagliari:

Alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras. (CAGLIARI, 2009, p. 124)

Esses erros geralmente ocorrem na troca de letras como d/b, m/n, d/b, p/b, m/n e d/t, d/t e em outros casos. Representam 15% de nossa pesquisa (Fig. 1). Dentre os casos encontrados destacamos:

“ora” – hora.

O aluno não escreveu o *h* por provavelmente não ouvir seu som, não compreendendo, portanto, a necessidade de escrevê-lo.

“dela” – bela

Nesse caso houve a troca do pelo <d>, entretanto o aluno não cometeu nenhum absurdo, porque tanto o /b/ quanto o /d/ possuem características fonéticas semelhantes. De acordo com Thaís Cristófaros-Silva e Hani Camille Yehia, (2009), ambas são consoantes oclusivas vozeadas, a diferença está apenas no ponto de articulação. Enquanto a consoante é realizada como uma oclusiva labial vozeada, a consoante <d> é realizada como uma oclusiva alveolar vozeada, podendo ser realizada também como uma oclusiva dental.

Portanto este erro não reflete transcrição fonética nem se relaciona com a fala, esta dificuldade é comum, já que o aluno ainda não domina totalmente o uso das letras e tenta se aproximar da letra correta, isso faz parte de seu processo de aprendizagem, devendo o professor estar atento.

4.5. Forma morfológica diferente

Segundo Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 125), alguns erros ortográficos acontecem porque, na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento, a partir

da fala, de sua forma ortográfica. Nesse caso, o aluno transcreve foneticamente a variedade dialetal que fala.

Erros como esse representou em nossa pesquisa um total de 3% (Fig. 1), podemos destacar os seguintes exemplos: “perai” – espera aí, “tava” – estava, “rumou” – arrumou, “vertimos” – vestimos.

Esses são exemplos bem evidentes de variação linguística da fala influencia na escrita desses alunos. Ele reproduz os sons que ouve em seu meio, ou seja, está escrevendo de acordo com seu dialeto. O processo da escrita se torna mais difícil se a variedade linguística da criança for muito diferente daquela que é ensinada na escola. Por isso faz-se necessário que o professor esteja consciente da sua existência.

4.6. Acentos gráficos

Erros dessa categoria foram os mais encontrados nos textos analisados, representando 25% (Fig. 1). Exemplos: “a” – à, “estávamos” – estávamos, “e” – é, “sábado” – sábado, “nos” – nós, “leão” – leão.

Para Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 126) a marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos. Entretanto, também existem casos em que os alunos acentuam sílabas que não são ortograficamente acentuadas, a exemplo disso encontramos: “primeiro” – primeiro, “estáva” – estava

Este fato é indicativo da necessidade de investimento mais especializado e focado na acentuação gráfica, o processo para o domínio das convenções ortografia exige compreensão e memorização de regras, necessitando um trabalho sistemático, explícito e contínuo para que os alunos consigam apropriar-se de estas regras.

4.7. Juntura Intervocabular/segmentação

Na produção de textos, os alunos costumam unir as palavras. Segundo Luiz Carlos Cagliari (2009) essa juntura reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante. Exemplificando essa categoria a partir de nossa pesquisa, temos: “agente”- a gente, “envolta”- em volta

Ainda segundo Luiz Carlos Cagliari (2009), os grupos tonais do falante, ou conjunto de sons ditos em determinadas alturas é um dos critérios que a criança utiliza para dividir sua escrita. Uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta pode ocorrer devido à acentuação tônica das palavras. Exemplos: “em borá” – embora, “no blado” – nublado

Essa categoria representa 12% dos erros encontrados em nossa pesquisa (Fig. 1).

4.8. Problemas sintáticos

Muitos dos problemas sintáticos encontrados nos textos dos alunos denotam a transposição da linguagem oral para a escrita. Ou seja, de acordo com Luiz Carlos Cagliari (2009) erros dessa categoria denotam modos de falar referentes ao dialeto do aluno. Em nossa pesquisa representam 17% do total (Fig. 1). Entre eles destacamos: “tanta saudades” – tanta saudade, “os leao rugirem” – os leões rugirem, “as nossas mães veio” – as nossas mães vieram.

A consciência sintática refere-se à habilidade de refletir e manipular a estrutura gramatical das sentenças, assim o domínio da escrita aluno exige emprego de formas apropriadas e construções mais rígidas. O conhecimento e a competência da escrita são tão ou mais complexos do que os mobilizados na produção da fala; por isto, devem ser estimulados, de acordo com o estágio de aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Por fim ressaltamos que para o aluno adquirir habilidades ortografia diversas facetas devem ser levadas em conta, já que as suas regras não são todas de uma mesma natureza. Aprender a ortografia da língua requer conhecimentos linguísticos variados, dos domínios fonológico, morfológico, sintático e semântico. O professor deve ser a figura que proporciona o ambiente para o aprendizado da escrita. Sua influência se faz notar tanto pela motivação para a escrita como pelo auxílio na superação das dificuldades de seus alunos. No entanto, as dificuldades encontradas pelos alunos, devem primeira ser conhecidas por quem trabalha com a docência, por isso, a importância de se divulgarem pesquisas que abordem esses aspectos da língua.

5. Considerações finais

A análise e categorização dos erros ortográficos permitem estabelecer um referencial objetivo para perceber que tipos de erros são frequentemente mais cometidos pelos alunos e identificar os processos cognitivos que estão na sua origem. E, por outro lado facilita o estabelecimento de estratégias com vista à sua recuperação.

A avaliação dos textos produzidos pelos alunos nos permite inferir que os erros ortográficos classificados por Luiz Carlos Cagliari (2009) foram encontrados nos textos do 6º ano do ensino fundamental. Os fatores que mais interferiram nas alterações de ortografia foram a arbitrariedade das convenções ortográficas as interferências da língua oral na escrita e pode-se constar também a interferência da variação linguística nos textos analisados.

Cabe ressaltar que o objetivo desse trabalho não é mostrar que a norma culta é a mais importante, pelo contrário a cultura que o aluno traz ao entrar na escola deve ser respeitada e aproveitada. O trabalho com a variação é tão importante quanto o trabalho com a norma padrão. Entretanto é preciso reconhecer a variação linguística como um fenômeno presente no português e em todas as línguas naturais. E a escola tem papel fundamental nesse desafio, pois além de ser um espaço de grande importância para desenvolver nos alunos a consciência de diversidade e a valorização de suas características sociais, é ela que deveria estar mais apta a contribuir para o discernimento entre o uso da norma padrão e o da linguagem coloquial.

É um desafio para o professor assumir que os conhecimentos que os estudantes devem dominar vão além dos contemplados pela gramática normativa. Para que os alunos dominem essa ferramenta, cabe a todos os professores propor situações didáticas que garantam de maneira contínua a abordagem de gêneros diversos – selecionados em função de temas de estudo e com grau de dificuldade crescente.

As atividades de produção de texto devem ser permanentes, o trabalho com a leitura e produção de pequenos textos pode auxiliar para que o aluno se familiarize com a escrita e amplie o vocabulário desde cedo.

Essa pesquisa é de grande importância para compreender melhor o trabalho do professor de língua portuguesa nesse processo ensino-aprendizagem. Ele deve estar sempre em busca de conhecimentos mais especializados sobre os diversos aspectos que incluem a concepção e a

representação de uma língua para a elaboração de estratégias de ensino linguístico mais condizentes com a realidade do aluno. Pois o aluno que em seu processo de letramento obtiver um bom respaldo, com certeza terá também um bom desenvolvimento e será capaz de se adaptar à norma culta com muito mais êxito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares de língua portuguesa 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 61-86.

CALLOU, Dinah. LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CASTRO, São Luís; GOMES, Inês. *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs; YEHIA, Hani Camille. *Sonoridade em artes, saúde e tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <<http://fonologia.org>>

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 7. ed. São Paulo: Edicon, 1997.

MOREIRA, Cláudia Martins. *Linguística IV: linguística aplicada a alfabetização*. Ilhéus: JM Gráfica, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

**OS DEVERES FILOSÓFICOS
NAS EPISTULAE MORALES AD LUCILIUM, DE SÊNECA**

Luís Carlos Lima Carpinetti (UFJF)

lucalica@gmail.com

Mauri Alves Monteiro (UFJF)

mauriam@superig.com.br

RESUMO

O filósofo latino Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.), nasceu em Córdoba, Espanha, numa família burguesa, mas assumiu cidadania romana. O conjunto de suas cartas, de gênero protreptico (προτρεπτικός = estimulante, persuasivo, capaz de impulsionar adiante) são dirigidas ao amigo e discípulo Lucílio, que era procurador imperial na província da Sicília, naqueles anos de turbulência política sob a tirania do Imperador Nero. Sêneca demonstra nas suas epístolas morais vínculos de filiação estoica como respostas à perversão do gosto, consequência da decadência cultural e envelhecimento das artes em geral, entre outros problemas de ordem teórico-prático (analisando a psicologia humana, fruto da observação e autoconhecimento); em defesa de uma estética ática clássica, voltada para uma verdade essencial e necessária, distante do entretenimento e da especulação superficial, pois o que importa são a realidade universal, os grandes modelos, a simplicidade e a sobriedade, mas não a imitação servil. Sêneca via Roma dominada pela decadência dos costumes e escritores mediocres envolvidos numa preciosidade pedante, onde falta sensibilidade e inspiração. Seu método é aparentemente assistemático, mas na realidade muito coerente, exigindo reflexão e controle da razão. Estas cartas constituem um exemplo do empalidecimento em que mergulhara o primeiro século d.C., assinalando já o declínio da poesia e deterioração das letras em Roma, não só por sua frequente referência a aspectos da vida (viagens, costumes, personagens, histórias, tradições etc.). O sentido da responsabilidade social, entre outros temas, é de importância excepcional para a história do pensamento.

Palavras-chave: Atos de fala. Sêneca. Estoicismo. Epistolografia. Língua latina.

1. Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar o discurso de Sêneca visando instruir seu discípulo Lucílio. O *corpus* do presente tema compreende o Livro I, com 12 cartas (ἐπιστολαί = epístolas), assinalando Sêneca os vários gêneros discursivos, entre os quais destacamos como atos de fala ou, como identificamos nas epístolas de Sêneca a Lucílio, deveres que devem pautar o comportamento de jovens e adultos, na vida pública e privada. Um tal empreendimento é exigido por naturezas fortes e destemidas, excluídos estão os pusilânimes. A via ética e estética que se descortina visa conduzir ao cultivo das belas artes e o justo valor que

cada coisa assume, tendo a filosofia como meta e alvo sempre preservado.

Em contraposição a Aristóteles que dividia a retórica em três gêneros (o “deliberativo” – que procura persuadir ou dissuadir; o “judiciário” – que acusa ou defende) e o “epidítico” – que elogia ou censura). Quintiliano elenca uma série de ações que realizamos com nosso discurso (atos de fala) enumerados a seguir. Tais ações são citadas no projeto de pesquisa são:

lamentar, consolar, apaziguar, aconselhar, recomendar, excitar, intimidar, confirmar, ensinar, esclarecer quanto à ambiguidade das palavras, relatar, solicitar ou agradecer, parabenizar, repreender, invectivar, difamar, notificar, revogar, desejar ou fazer votos, opinar e muitas outras.

Notadamente identificamos uma sequência de conselhos e ações afetuosas e efetivas que devem pautar a vida daquele que pôs em marcha a pesquisa verdadeiramente científica. Distinguimos a forma ideal entre os modelos existentes. O τέλος (finalidade) não é o estágio final onde tudo termina, mas, ao contrário, um esforço cotidiano, de sustentar e dar passos firmes, ainda que pareçam estáticos e até mesmo retrógrados.

Agora passamos a explicitar as implicações semânticas dos atos de fala: Lamentar: exprimir por lamentos ou lamúrias. Consolar: aliviar ou tentar aliviar a dor, o sofrimento, a aflição. Apaziguar: pôr em paz, pacificar, aquietar-se, acalmar-se. Aconselhar: dar ou ouvir conselho. Recomendar: fazer ver, aconselhar, indicar. Excitar: provocar ou ter uma reação física ou psicológica. Intimidar: provocar ou sentir apreensão, receio. Confirmar: declarar, afirmar a verdade ou a exatidão de ato. Ensinar: dar lições a, instruir esclarecer quanto à ambiguidade das palavras. Relatar: narrar, contar, solicitar ou agradecer: tem a ver com pedido, solicitação. Parabenizar: congratular-se com alguém por dar os parabéns. Repreender: admoestar energicamente, advertir, censurar invectivar; pronunciar invectivas, lançar invectivas contra alguém. Difamar: ato ou efeito de difamar, destruir a boa fama de alguém. Notificar: dar notícia, informe, comunicação. Revogar: tornar sem efeito, fazer deixar de vigorar. Desejar ou fazer votos. Opinar: emitir opinião, dar parecer, expor o que se pensa.

2. Análise das epístolas

Existe um tempo adequado para nos dedicarmos à filosofia? Possivelmente não.

Qual é o tempo decisivo, o momento adequado que nos abre os olhos, para empreendermos aquela jornada inteligível, arando uma terra ainda desconhecida?

Sempre se diz que os “amigos” nos levam para o bom ou mau caminho. Mas, de fato, quando a questão é voltar-se para o interior ou confiar-se em si mesmo, o exemplo é necessário? A verdade se coloca como princípio. Mas, de fato, necessitamos de algum guia ou mestre? Se estamos abertos à alteridade do outro, algo ou alguém sempre nos faz perceber a urgência de como fazer, do modo como precisamos agir e/ou mudar o curso de nossa existência. Aristóteles citando Hesíodo diz:

Melhor, e muito, é quem conhece tudo só;
é bom quem ouve dos que sabem;
quem não sabe por si nem abre o coração à sapiência
alheia, este é um homem totalmente inútil¹⁷¹

Já em Epicuro encontramos:

Nem quando um é jovem se hesita a filosofar, nem quando é velho se afadiga da filosofia. Para nenhum não é ainda o momento ou não é mais o momento de adquirir a saúde da alma. Porque quem afirma não ser ainda o tempo oportuno de filosofar, ou que este tempo é agora passado, assemelha a quem dissesse que não é conjunto ainda a felicidade, ou que não o é mais. ... se é verdadeiro que, quando essa é presente, temos tudo, ao contrário, enquanto é ausente, agimos a fim de poder possuí-la.¹⁷²

Não é que o vivido seja mal, mas que se dissipa enquanto a vida transcorre, cada coisa vale e ensina, se a estimamos de modo próprio.

Sêneca nos diz que o tempo nos foi roubado:

“...vindica te tibi, et tempus quod adhuc aut auferebatur aut subripiiebatur aut excidebat collige et serva.”... reivindica-te para ti mesmo, o tempo que, até aqui, de ti foi retirado, de ti foi roubado ou cortado, reúne e conserva.

“quaedam tempora eripiuntur nobis, quaedam subducuntur, quaedam effluunt.” ...alguns tempos são roubados de nós, alguns são subtraídos, alguns fluem... grande parte da vida se esvai para aqueles que fazem mal, a maior parte da vida para os que nada fazem... (Carta a Lucílio, I)

¹⁷¹ Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, I.

¹⁷² Epicuro, Carta a Meneceu, op. cit., § 122, p. 171

Refletindo sobre a noção de “morte”, faz notar a quem valoriza o dia vivendo plenamente, que também se morre a cada dia. É inútil temer e cogitar “o medo da morte”. Não apenas ela não é, quando somos; como também já não somos, quando na verdade grande parte dela já passou. Por isso devemos até lançar mão do hoje...

A morte não é nada para nós, porque todo bem e todo mal reside na sensação (αἰσθήσει): pois bem, a morte é privação de sensação. Por isso, a reta cognição[λόγος] de que a morte não é nada para nós, compreende bem aceito também o fato que a vida termina com a morte, não nos oferecendo em adição um tempo infinito, bem assim, liberando-nos do desejo intenso ou vontade imoderada apelo de imortalidade. Não existe nada de terrível no viver para quem compreendeu realmente que não subsiste nada de terrível no não-viver. Por isso, é estúpido quem sustenta temer a morte não porque trará pena quando estiver presente, mas, principalmente, porque porta pena enquanto deve ainda vir. De fato, isso que não causa dor quando é presente, não faz sentido afligir-se enquanto se espera. Por isso, o pior dos males, a morte, não é nada para nós, porque, por todo o tempo em que nós existamos, a morte não está presente; e, ao contrário, por todo o tempo no qual, a morte é presente, nós não somos.¹⁷³

Sêneca reafirma de modo categórico: “...só o tempo nos pertence, nem o passado, nem o futuro”; tomando posse não de coisas alheias, mas essa única coisa fugaz, o amor (Ἔρως; e a pobreza, πενία) que a natureza nos enviou. Que se acolha o tempo, não como um jugo pesado, seja agradecido por poder devolvê-lo aliviado.

Sêneca não considera pobre quem, mesmo no pouco, o bastante ainda sobra; ter o suficiente é o princípio da moderação quando se busca a virtude. Que se conserve o que se tem com parcimônia e, em bom tempo, comece. Que permaneça no mais íntimo apenas o melhor, o pior, que está no fundo, seja apagado.

Sêneca aconselha Lucílio a que não se inquiete com falas e mudanças, isso indica a agitação de uma alma doente, indo para fora e sem lugar.

A leitura de muitos autores e todo gênero de obras tem algo vago e instável; devemos nutrir-nos deles só o necessário, se desejamos trazer algo que permaneça mais firmemente na alma.

Vivamos no íntimo, como um monge, em peregrinação, de modo que muitos conhecimentos têm muitos pousos e pousadas, mas nenhum amigo.

¹⁷³ Epicuro, carta a Meneceu, *op. cit.*, § 124, 125, 126; p. 175 e 176.

Devemos nos aplicar com familiaridade à engenhosidade de algum autor, não necessariamente percorrê-los todos depressa atravessando-os. O alimento, a leitura é como remédio e deve ser benéfico para saúde do corpo e da alma. A mudança frequente é como tudo que é posto fora, rapidamente se esvai e nada permanece. A doença, a ferida e a dor devem ser cuidados até à convalescença. Uma planta não se recupera estando sempre transportada.

Não adianta ter uma multidão de livros que não traga contentamento. Leia sempre autores de comprovada probidade e virtude, não a autoridade.

Todos os dias prepare alguma coisa contra a penúria, a privação. Qualquer coisa de auxílio mesmo contra a própria morte e não menos contra outras calamidades.

Epicuro aconselhava: – “... É hábito percorrer os acampamentos alheios, não como desertor, mas sim como explorador” –: “É coisa honesta conservar a alegria (*gaudium, laetitia*) na pobreza”. (SÊNECA, Carta II)

Se existe alegria, na verdade, não há pobreza; não é pobre quem pouco tem, mas é pobre quem deseja mais. Que importa quanto temos guardado, quanto jaz nos celeiros, quanto gado ou dinheiro?

Para saber qual a justa medida da riqueza: primeiro é ter o necessário, em seguida, aquilo que é suficiente.

Qual o uso que se faz da palavra “Amigo” quando o nome não socorre: “... Se usaste a palavra amigo não em sentido próprio, mas no sentido geral, chamaste a todos de “bons cidadãos”, “senhores”... quando é óbvio que saudamos a todos, formal e respeitosamente.

Se se considera amigo alguém em quem não se deposita tanta confiança, erra-se honestamente, porque não se penetra a força da verdadeira amizade que reside no segredo. Deve-se acreditar na amizade, ou antes, avaliar o mérito da amizade, sem julgar. Que se pense em quanto tempo, se alguém deve ser acolhido em sua amizade. Quando se ama não há ódio nem ressentimentos, mas se fala e age com ele, tão audazmente como se fora contigo. Um verdadeiro amigo é aquele com quem se partilha “o pão”. Dar e retribuir o que honestamente recebeste; o outorgado não é conquista nem posse: “Viva de tal modo que nada escondas, ... que até mesmo teu inimigo possa ver”. (SÊNECA, Carta III)

Isso não quer dizer que se conte ao primeiro passante, o que só deve ser dito apenas aos amigos, ou que se confie aos ouvidos de um qualquer o que deve conservar-se em segredo.

Não é criatividade alegrar-se na confusão, mas a agitação de mente desenfreada. A diversão não é calma, mas frequentemente fraqueza e moleza. A natureza nos dirá que o dia foi feito igual à noite. Necessário é agir mantendo a calma, pois misturados estão dois: “A luz dos que nos ilumina e os refugiados na escuridão ao conceberem tudo que está sob a luz como demasiado confuso”. (SÊNECA, Carta III)

A muitos repugna dar consciência dos segredos, acreditando todo segredo apenas ao mais íntimo de si mesmo; mas o pensamento leal partilha suas descobertas sem temor, se se considera fiel e caro os que podem ouvi-lo.

Adquirida a confiança estimada persevera para que se possa usufruir de uma alma pura e serena tanto restaurada como impelida pela perfeição. Bem diferenciado prazer é aquele da contemplação de uma alma pura e imaculada de todo flagelo.

Quem não recorda alegria pueril (de criança) quando sente trocar o mundo da infância pela auspiciosa virilidade, conduzido por alguém ilustre nas letras ou na filosofia, esperando entrar no círculo dos homens, cujo primeiro imperativo é abandonar as coisas de criança, despojando a alma da infantilidade, sem perder a graça da inocência.

Que se compreenda e se supere: “*A morte que vem deveria ser temida, se contigo pudesse estar...*” não podendo, visto que a dimensão do “Ser” em Parmênides: ...o ser é e não pode não ser”; como em Platão se desloca a reflexão sobre o “Não-Ser” no Sofista, parricídio de Parmênides, que proibia cogitar sobre o “Não Ser” sem incorrer em erro ou contradizer-se; estes não permanecem só na tradição filosófica imediatamente posterior (Neoplatonismo) e Filosofia Medieval. Diferente do “Nada” = Absoluto, a não coisa; o Inominável, “Ser Inteligível”, Criador e não criado; apreendido com outro estatuto, diluído na forma imaterial dia e noite (Διά και νύξ), forma e inteligência superior (εἶδος και νόος), só concebidas no espírito... “Nenhum mal é grande se é o último.... certas coisas são menos temidas porque fazem muito medo... mas, como conduzir o espírito ao desprezo da vida?” (SÊNECA, Carta IV)

Não se pensa que a virtude realiza justamente o que se realiza pela ausência, medo?

A ninguém que pense prolongar demasiadamente a vida pode lhe caber uma vida serena. Medita cada dia isto, para que possas com espírito sereno deixar esta vida, a qual muitos assim abraçam e seguram como aqueles naufragos que, na correnteza, se agarram aos cardos e aos rochedos. (SÊNECA, Carta IV)

Muitos infelizes por excessivo temor à morte, aceitam gratuitas torturas da vida, não sabendo viver e, menos ainda, não sabendo morrer. Se queres para ti uma vida alegre abandona toda preocupação de viver. Nenhum bem serve a nada, se não estamos prontos a perdê-lo.

Nenhuma coisa é mais grave perder, senão, aquela que perdida não pode ser recuperada. Não confie na tranquilidade momentânea: o mar está prestes a agitar-se; num mesmo dia um barco se afunda lá onde passara há pouco sem perigo.

Que se pense em um ladrão ou inimigo que pode enterrar-te um punhal na garganta; se alguém mais poderoso não o fizer, qualquer servo tem poder de vida ou de morte sobre ti. Assim digo: qualquer um que despreze a própria vida é senhor da sua.

Compreender-se-á que não poucos se arruinaram pela ira dos servos do que pela dos reis. Que te importa, então, quão poderoso seja aquele a quem se teme, quando aquilo por cuja causa se teme, qualquer um possa fazer?

Assim dizendo: desde que nascemos somos conduzidos para a morte. Estas coisas do mesmo modo são repassadas na alma, se calmamente queremos esperar aquela última hora cujo medo torna todas as outras horas inquietas.

Então, para pôr fim à epístola, que se receba como presente aquilo que a Sêneca, naquele dia, agradou e também isto que me foi ensinado de jardim alheio.

Magnae divitiae sunt lege naturae composita paupertas'. Lex autem illa naturae scis quos nobis terminos statuat? Non esurire, non sitire, non algere. Ut famem sitimque depellas non est necesse superbis assidere liminibus nec supercilium grave et contumeliosam etiam humanitatem pati, non est necesse maria temptare nec sequi castra: parabile est quod natura desiderat et appositum.

É uma grande riqueza a pobreza regulada pela lei da natureza." Sabes os limites que a lei natural nos impõe? Não padecer fome, nem sede, nem frio. Para evitar a fome e a sede, não é necessário assentar-se nas soleiras dos senhores soberbos nem suportar sua sobrancelha grave e também a ultrajante bondade... Nem é necessário afrontar os perigos da navegação ou partir para a

guerra: aquilo de que a natureza necessita é posto diante. (SÊNECA, Carta IV)

Sêneca afirma que é o supérfluo que nos cansa; que nos leva até terras estranhas: enquanto o que nos basta está bem diante das mãos: “Aquele que com a pobreza vive bem rico é¹⁷⁴”. (SÊNECA, Carta IV)

Para que se torne melhor, é necessário esforçar-se perseverantemente e fazer desta coisa a prioridade. Porém te aconselho: não se proceda ao modo daqueles que desejam não progredir, mas colocar-se à mostra. Que se escolha a via simples do regozijo em leito firme à terra. Que se evite o hábito rude e negligente e manifeste desprezo voluntário ao dinheiro, e se omita, em geral, toda outra coisa como os percalços da via adversa.

Bastante odioso é o trato com a filosofia vivida na aridez antes de encontrar sentido, portanto moderação. O que seria se começássemos a subtrair-nos ao costume, à tradição de tantos homens? Removendo todas as coisas, atrás e adiante, tão conveniente ao povo. Façamos aquilo que torne melhor a vida comum, sem afugentarmos de nós aqueles que queremos corrigir.

Eis o que nos promete o senso comum, o amor ao saber, o convívio e a humanidade. Atentemos para não parecerem ridículas as coisas pelas quais queremos preparar o assombro. Nosso real propósito é viver segundo a natureza. Mas, descuidar da higiene e adotar a sujeira ou nutrir-se de alimentos pobres, é contrário à natureza, é retrocesso repugnante para o corpo e desgosto para a alma.

Sêneca diz a Lucílio que também é sinal de loucura ou de moleza desejar alimentos refinados. A filosofia exige frugalidade, não o castigo indecoroso. A vida ideal espelha a moralidade pública e os bons costumes, elevar o olhar para o outro também encerra aprendizado. Aqui me agrada a moderação:

Não existirá entre nós e os outros alguma diferença?

Sim, saiba que o outro nos observa de perto, mesmo assim, somos diferentes da massa; feliz aquele que entrar em nossa casa, se admire conosco, não da nossa veste ou mobília.

Sêneca diz:

¹⁷⁴ Em latim, “Cui cum paupertate bene convenit dives est”.

Magnus ille est qui fictilibus sic utitur quemadmodum argento, nec ille minor est qui sic argento utitur quemadmodum fictilibus; infirmi animi est pati non posse divitias.

É débil a alma de quem não pode suportar a riqueza... é grande quem usa vasilhame de argila como se fosse de prata, não o é menos, quem usa prata como se fosse argila.

Sêneca encontrou em Hecatão de Rodas o seguinte:

"Desines" inquit "timere, si sperare desieris." Dices, 'quomodo ista tam diversa pariter sunt?' Ita est, mi Lucili: cum videantur dissidere, coniuncta sunt.

O fim dos desejos serve também como remédio ao medo. Deixarás de temer, quando deixares de ter esperança. (SÊNECA, Carta V)

Esperança e temor pesam igual num espírito preocupado e inquieto. A causa principal de ambos é que não nos adaptamos ao presente, mas nos lançamos adiante como reféns dos pensamentos, em sua incapacidade de prever e de transformar a condição humana.

Ferae pericula quae vident fugiunt, cum effugere, securae sunt: nos et venturo torquemur et praeterito. Multa bona nostra nobis nocent; timoris enim tormentum memoria reducit, providentia anticipat; nemo tantum praesentibus miser est.

As feras evitam os perigos que veem, com o simples esquivar-se... nós nos torturamos com o futuro e com o passado... a memória renova a angústia do medo, a previsão do futuro a antecipa; ninguém é infeliz só com o presente. (SÊNECA, Carta V)

Sêneca conduz o entendimento de Lucílio esclarecendo-o de não estar só se corrigindo, mas também se metamorfoseando; distante das promessas e longe da esperança que lhe sobre para ser mudado. Sêneca se pergunta se não deverá ter ainda muitos sentimentos que devam ser reunidos, debilitados ou levantados. E este o argumento da alma metamorfoseada para melhor, porque vê seus vícios que antes ignorava, isso desejaria compartilhar em tão súbita mutação.

Então, a começar com a amizade verdadeira, que não é esperança, nem temor, nem preocupação por interesse; diferente daquela reunião na qual os homens se matam e são mortos. Só a amizade verdadeira pode dar-lhe em justa medida aquela vontade que arrasta o espírito.

Como conservar a identidade na diferença tendo tanto em comum?

Sêneca convoca Lucílio a compartilhar consigo aquilo de que Lucílio é tão versado e eficaz. A alegria verdadeira é duplamente pródiga em ensinar e aprender. Não se pode imaginar quantos momentos eu vejo serem trazidos a mim a cada dia. Nenhuma realidade, por mais extraordinária e salutar, agradaria se eu fosse seu único conhecedor. Se lhe fosse concedida a sabedoria com essa exceção, de modo a retê-la e encerrá-la sem compartilhá-la, ele a refutaria. A posse de bem algum tem motivo de alegria se não houver compartilhamento.

Sêneca se compromete a enviar-lhe os seus próprios livros, a fim de que não despenda muito trabalho, enquanto ele segue aqui e ali os passos úteis, toma como sugestão as indicações que faz, a fim de que se aproxime de longe daquilo que aprova e admira.

Sêneca aconselha:

Mittam itaque ipsos tibi libros, et ne multum operae impendas dum passim profutura sectaris, imponam notas, ut ad ipsa protinus quae probo et miror accedas. Plus tamen tibi et viva vox et convictus quam oratio proderit; in rem praesentem venias oportet, primum quia homines amplius oculis quam auribus credunt, deinde quia longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla.

Uma conversa de viva voz será mais útil para ti do que um discurso escrito; no momento presente, é necessário que venhas, primeiramente porque os homens creem mais nos olhos do que nos ouvidos, em seguida porque longo é o caminho através dos preceitos, mas breve e eficaz através dos exemplos. (SÊNECA, Carta VI, 5)

Zenonem Cleanthes non expressisset, si tantummodo audisset: vitae eius interfuit, secreta perspexit, observavit illum, an ex formula sua viveret. Platon et Aristoteles et omnis in diversum itura sapientium turba plus ex moribus quam ex verbis Socratis traxit;

Cleantes nunca poderia exprimir completamente a doutrina de Zenão, se fosse apenas ouvinte: participou da sua vida, penetrou os segredos, observou-o, e seguindo seus ensinamentos vivera... A Platão e Aristóteles e toda a massa dos sábios disposta a ir em caminhos diversos causou maior tração os costumes que as palavras. (SÊNECA, Carta VI, 6)

Metrodorum et Hermarchum et Polyaeum magnos viros non schola Epicuri sed contubernium fecit.

Metrodoro, Hermarco e Polieno grandes homens em coragem não foi a escola de Epicuro que os fez, mas seu convívio. (SÊNECA, Carta VI, 6)

Como devo a ti um regalo ao terminar esta carta, vai aqui minha pequena contribuição diária, direi o que teria dito Hecatão:

Nec in hoc te accerso tantum, ut proficias, sed ut prosis; plurimum enim alter alteri conferemus.

Queres saber o que lucrei? Comecei a ser amigo de mim mesmo... nunca mais estarás sozinho. Fica sabendo um tal amigo todos podem ter. (SÊNECA, Carta VI, 6)

Lucílio pergunta a Sêneca que coisa se deve evitar. Sêneca responde sem hesitar, a massa, sobretudo. Ainda não é o tempo adequado de frequentá-la. O trato com muita gente pode ser hostil. O contato com a multidão é sempre deletério: não existe nenhum que não nos contamine a consciência ou imponha algum vício. Por isso o perigo é tanto maior quanto mais nos misturamos. Tome como exemplo os grandes espetáculos: “Existe algo mais danoso aos bons costumes do que assistir os vícios que se insinuem através dos prazeres?” (SÊNECA, Carta VII, 2)

Sêneca afirma que, quando retorna está mais dissoluto e ambicioso, se perdeu o senso humano. Disfarçam-se nos divertimentos ritmos espirituosos para esconder de olhos relaxados o sacrifício cruel e sem misericórdia.

E que, também, o êxito na luta é a morte e reserva ao vencedor cair noutra matança; tudo isso só para retardar a morte. Se alguém praticou o roubo ou matou, pedem que os malfetores sejam punidos, mas os meios como procedem são o ferro e o fogo.

Sêneca interpela com dureza a Lucílio ao dizer: mas tu infeliz o que fizeste para assistir a esse horror que não purifica [κάθαρσις]? E o encoraja: Coragem amigo, não percebeis, que os maus exemplos retornam a quem os dá?

Sêneca retruca: dai graças aos deuses imortais porque vos ensinastes e aprendestes a não ser cruel. E lhes impõe:

Subducendus populo est tener animus et parum tenax recti: facile transit ad plures. Socrati et Catoni et Laelio excutere morem suum dissimilis multitudo potuisset: adeo nemo nostrum, qui cum maxime concinnamus ingenium, ferre impetum vitiorum tam magno comitatu venientium potest.

É necessário subtrair ao povo o ânimo débil e pouco sadio na virtude: facilmente se passa para o lado da maioria... Sócrates, Catão e Lélcio teriam podido mudar os costumes de uma massa de gente diversa da deles?... Digo nenhum de nós, sobretudo quando o nosso caráter está em formação, pode resistir à pressão de tão grande séquito de vícios que vêm. (SÊNECA, Carta VII, 6)

É duplamente desastroso imitá-los ou odiá-los. Mas são de evitar um e outro extremo: não debes assimilar-te aos malvados, nem ser inimigo de muitos, só porque são diferentes:

Necesse est aut imiteris aut oderis. Utrumque autem devitandum est: neve similis malis fias, quia multi sunt, neve inimicus multis, quia dissimiles sunt. Recede in te ipse quantum potes; cum his versare qui te meliorem facturi sunt, illos admitte quos tu potes facere meliores. Mutuo ista fiunt, et homines dum docent discunt.

Recolha-te em ti mesmo por quanto puderes; frequenta as pessoas que podem fazer-te melhor e acolhe aqueles que podes tornar melhor. A vantagem é recíproca porque enquanto se ensina também se aprende. (SÊNECA, Carta VII, 8)

Ignore o desejo de tornar conhecido o seu gênio, a ponto de fazer leituras ou disputas; alguém, certamente há que possa compreender-te, e tu deverás formá-lo e educá-lo para que atinja o nível da tua inteligência. Não há por que temer ter perdido o teu tempo, se tiveres estudado em teu proveito...

Te sirva como débito para pagar esta carta umas máximas de Demócrito: – "Uma só pessoa vale para mim um povo e um povo uma só pessoa".¹⁷⁵ (SÊNECA, Carta VII, 10)

Perguntaram-lhe porque se aplicava com tanto empenho a uma matéria que pouquíssimos se aventurariam, respondeu: "Para mim basta poucas pessoas, talvez uma só ou na verdade nenhuma".¹⁷⁶

O excelente Epicuro fez a seguinte afirmação: "Eu falo isto não para muitos, mas para ti; somos, com efeito, um para o outro um grande teatro".¹⁷⁷

É teu dever, caro Lucílio, conservar em ti estas máximas, por desprezar os prazeres que derivam do senso comum: "Muitos te louvam; mas por que deves alegrar-te com eles? Os teus méritos exigem apenas aprovação da consciência..."¹⁷⁸ (SÊNECA, Carta VII, 12)

Lucílio replica aos conselhos de Sêneca, dizendo, como pagar ou contentar a consciência conservando-se afastado das aglomerações? Se os seus preceitos filosóficos lhes impõem atividade mesmo diante da morte?

¹⁷⁵ Em latim, '*Unus mihi pro populo est, et populus pro uno*'.

¹⁷⁶ Em latim: '*satis sunt*' inquit '*mihi pauci, satis est unus, satis est nullus*'.

¹⁷⁷ Em latim: '*haec*' inquit '*ego non multis, sed tibi; satis enim magnum alter alteri theatrum sumus*'.

¹⁷⁸ Em latim: '*Multi te laudant: ecquid habes cur placeas tibi, si is es quem intellegant multi ? introrsus bona tua spectent*'.

Como? Sugere um método. Acreditas em ócio criativo como na escola [σχολή]? Se me recolho apartado, o faço para ser útil a muita gente. Dedicção e estudo compreende até parte das noites; trabalho e vigília ocorrem até sucumbirmos ao sono. Nenhum dia termina em inércia, mas em fadiga.

Sêneca assevera que escreve epístolas como salutares admoestações. Tais são como medicamentos úteis, tendo experimentado sua eficácia, não apenas nas feridas, se acaso não sararam, cessaram de se alastrarem. (SÊNECA, Carta VIII, 2)

As palavras de Sêneca fazem ecoar aos outros a via justa: ele a conheceu tarde e cansado de muito errar. Mas assegura a seu público: evitar tudo aquilo que agrada ao vulgo e que o acaso atribuiu. Conclama seu público a se fechar impávido a todo bem suspeito, haja vista que é fortuito o engodo que ilude fera e peixe, todos enganados com alguma esperança vã.

Sêneca recomenda que se evite, tanto quanto possível, os bens viciosos, pois não são dons da sorte, mas precipícios. Tão logo pensamos tê-los em mãos, estamos, na verdade, presos a eles.

E reitera: E depois, mais reto do que resistir à dor, é moderar a felicidade. Diz-lhe que conserve esta regra salutar de vida:

Hanc ergo sanam ac salubrem formam vitae tenete, ut corpori tantum indulgeatis quantum bonae valetudini satis est. Durius tractandum est ne animo male pareat: cibus famem sedet, potio sitim exstinguat, vestis arceat frigus, domus munimentum sit adversus infesta temporis.

... ao corpo não mais que o suficiente para uma boa saúde... Deve-se tratá-lo o mais duramente para que não obedeça imperfeitamente à alma: que o alimento sacie a fome, que a bebida acabe com a sede, que a veste afugente o frio, que a casa seja a defesa contra as intempéries. (SÊNECA, Carta VIII, 5)

Sêneca comenta que a casa de pau-a-pique é também refúgio contra a inclemência dos elementos. Existe algo “grandiosíssimo” além do qual nada maior pode existir, por isso, recomenda que se despreze todas as coisas que estabelecem a fadiga inútil. Assim, toda vez que entoarmos nossas palavras não se permita que o ornamento macule de pecado o adorno; Lembra a seu público que pense apenas: nada além do “grande espírito” é admirável.

Sêneca confirma a Lucílio que fazem coisas mais grandiosas aqueles que parecem nada fazer: pois cuidam ao mesmo tempo do divino e do humano.

Mas para mostrar gratidão ao teor dessa carta, Sêneca aconselha que se observe uma citação de Epicuro: “É necessário que te consagres à filosofia, para que a verdadeira liberdade chegue até ti... Não será posto de lado quem a ela se submeteu e se entregou”.¹⁷⁹ (SÊNECA, Carta VIII, 7)

Sêneca adverte que inúmeras coisas são ditas em domínio público, quando, na verdade, já foram ditas por poetas e filósofos antigos! Sêneca questiona: como medir a gravidade ou beleza das afirmações trágicas e o efeito da graça e delicadeza nos mimos? Umas coisas são ditas ou mostradas com pés descalços, outras como se marchassem sob coturnos! (SÊNECA, Carta VIII, 8)

Nega-se que se deva considerar nossos, bens atribuídos pelo acaso: “...é alheio tudo aquilo que acontece segundo o desejo... Não é teu aquilo que a sorte fez teu... Pode ser considerado um bem aquilo que pudesse ser retirado?”¹⁸⁰ (SÊNECA, Carta VIII, 9,10)

Sêneca considera que alguns dizem ter Epicuro afirmado contra Estilbão que o sábio se está satisfeito consigo mesmo, não necessita de amigo. Em seguida, assegura que o sumo bem foi considerado como a alma que não padece (*ἀπάθειαν* = apatheian como ausência de sofrimento ou sensibilidade; calma; indiferença; impassibilidade). Isso nos conduz ao ideal estoico de imperturbabilidade (ou *ἀταραχία*). De longe, nos referimos àquele que rechace o sentido de todo mal: será entendido como aquele que nenhum mal possa suportar. Vê, pois, se não é preferível falar ou de alma invulnerável ou de uma alma além de todo padecer. (Cf. SÊNECA, Carta IX, 1, 2)

Sêneca define no parágrafo 3 da carta IX as características do sábio: o sábio distingue e vence todo o incômodo, mas o faz diferentemente, daqueles que nem sequer o percebem. Desse modo, o sábio, é para nós um comum que esteja contente consigo. Por outro lado, quer ter um amigo, um vizinho de casa e companheiro da vida, embora a si próprio se baste. (Cf. SÊNECA, Carta IX, 3)

¹⁷⁹ Em latim: *'philosophiae servias oportet, ut tibi contingat vera libertas'. Non differtur in diem qui se illi subiecit et tradidit: statim circumagitur; hoc enim ipsum philosophiae servire libertas est.*

¹⁸⁰ *alienum est omne quidquid optando evenit. Hunc sensum a te dici non paulo melius et adstrictius memini: non est tuum fortuna quod fecit tuum. Illud etiam nunc melius dictum a te non praeteribo: dari bonum quod potuit auferri potest.*

Sêneca questiona e faz ponderações acerca das vicissitudes da vida. E reflete: até onde vai o contentamento se uma doença ou um inimigo lhe privasse totalmente de algo vital como a luz dos olhos? Um membro arrancado (...os olhos do Rei Édipo, em Sófocles, que não lhe impediram de trilhar a torta via abissal); não lhe foi de resto melhor que um corpo perfeito agindo sem razão (como se fosse mutilado). Mas, se por um lado contente, não sente falta do que está ausente, por outro sem ressentimento, não prefere o que lhe falta.

Sêneca prossegue em suas divagações. Então, de que modo o sábio se contenta, se é tão grande a dependência do que necessita? Na fome de alimento, na sede, de água, na fadiga, de descanso. Quantas vezes renovamos o ar que respiramos? Suportando a dor com espírito tranquilo?... é possível estar alegre na luz?... e na ausência?... vale o “Espírito” que tudo vivifica?... É amigo verdadeiro quem sabe se privar em benefício do amado e nunca estará sem amigos. Um amigo é como um Fídias, esculpindo o mármore, se lhe falta um modelo, logo aparecerá outro, de maior beleza a nutrir o artífice.

Sêneca nos diz como conquistar um amigo imediatamente:

Quaeris quomodo amicum cito facturus sit? Dicam, si illud mihi tecum convenerit, ut statim tibi solvam quod debeo et quantum ad hanc epistulam paria faciamus. Hecaton ait, 'ego tibi monstrabo amatorium sine medicamento, sine herba, sine ullius veneficae carmine: si vis amari, ama'. Habet autem non tantum usus amicitiae veteris et certae magnam voluptatem sed etiam initium et comparatio novae.

... aquilo que te for conveniente em relação ao outro, saúde discreta e harmoniosamente...” “Hécátão diz, ‘eu te mostrarei um filtro amoroso, sem veneno, sem erva, sem fórmula de feitiçeira: “se queres ser amado, ama”. Tem, porém, não somente os costumes e o grande prazer da velha e sincera amizade, mas também o da nova irá te procurar. (SÊNECA, Carta IX, 6)

Sêneca relata que o filósofo Átalo costumava dizer que era mais agradável cultivar um amigo do que tê-lo às mãos. Sêneca se questiona se está clara a diferença entre o amigo que semeia e o que ceifa. Reitera que há enorme solicitude ocupada em seu trabalho e igualmente um grande prazer em sua realização, pois não recebe igual deleite quem de uma obra terminada afastou a mão. Ele se pergunta se goza sempre o fruto de sua arte em si mesma. Cogita também se, ao contrário, sempre a desfrutaria antes de gerá-la, no seu crescimento e na plenitude.

Sêneca estoico abre espaço ao epicurismo, configurando-se como eclético. O sábio, satisfeito consigo mesmo, quer ter um amigo, quer

exercitar a amizade, a fim de que uma tão grande virtude não se enfraqueça, para aquilo que dizia Epicuro: "... a fim de que tenha alguém a quem esse possa dar assistência quando doente, ou que esse liberte a ele, sujeitado à guarda inimiga".¹⁸¹ (SÊNECA, Carta IX, 8)

Sêneca prossegue pontuando: reflete mal quem espera chegar à amizade, sem a fidelidade necessária ao bom amigo. É necessário que o início e o fim concordem ou termine como começou... quem foi assim tomado em razão da utilidade, fez assim um amigo oportunista, aguardará enquanto o tempo for útil. A turba de falsos amigos se assentará em torno dos que têm sucesso, aos derrotados a solidão, e quando são postos à prova, fogem por motivo tão infame devido ao medo que outros os descubram e os delatem.

Sêneca define o conceito de amizade: um amigo é alguém por quem eu possa morrer, para que eu tenha alguém e possa segui-lo no exílio, alguém para cuja morte eu me apresente e possa defendê-lo. O afeto dos que amam tem algo similar; ou poderia dizer que é insano? Vejamos sua reflexão sobre a amizade:

Numquid ergo quisquam amat lucri causa? numquid ambitionis aut gloriae? Ipse per se amor, omnium aliarum rerum neglegens, animos in cupiditatem formae non sine spe mutuae caritatis accendit. Quid ergo? ex honestiore causa coit turpis affectus?

Acaso, alguém ama por lucro, ambição ou glória? O amor em si mesmo, negligenciando todas as outras coisas, acende nas almas o desejo da beleza, não sem esperança de mútuo afeto. Mas como? De uma mais honesta causa pode nascer tal sentimento? Como, pois, se chega a ela? (SÊNECA, Carta IX, 11,12)

Sêneca passa a refletir sobre o afeto. E, ao contrário, é esta a qual "nada" mais se deve provar, porque sua própria causa deve ser buscada e só pode chegar a ela quem se contenta consigo mesmo. Como, então, para uma causa belíssima, não capturado pelo luxo, nem atemorizado pela efêmera sorte, rebaixa da amizade sua grandeza aquele que a prepara para as boas ocasiões.

Como interpretar a felicidade (εὐδαιμονία: alegria, bem-estar) do sábio sem distanciá-lo do que o constringe dentro de sua própria pele. Deve-se distinguir: o viver feliz, não simplesmente viver em vista deste escopo; com efeito, foi visto lhe faltar muitas coisas, não necessariamente

¹⁸¹ 'ut habeat qui sibi aegro assideat, succurrat in vincula coniecto vel inopi', sed ut habeat aliquem cui ipse aegro assideat, quem ipse circumventum hostili custodia liberet.

te uma alma sadia, intrépida e que despreze a sorte. A esse respeito Crí-sipo (estoico, discípulo de Zenão) diz:

Ait sapientem nulla re egere, et tamen multis illi rebus opus esse: 'contra stulto nulla re opus est - nulla enim re uti scit - sed omnibus eget'. Sapientia et manibus et oculis et multis ad cotidianum usum necessariis opus est, eget nulla re; egere enim necessitatis est, nihil necesse sapienti est. [15] Ergo quamvis se ipso contentus sit, amicis illi opus est; hos cupit habere quam plurimos, non ut beate vivat; vivet enim etiam sine amicis beate.

O sábio não tem necessidade de nenhuma coisa... porém, lhe são necessárias muitas coisas: ao contrário, do insensato que não tem necessidade de nada, com efeito, não sabe servir-se de nenhuma coisa, mas carece de todas... Mãos e olhos são necessários no uso cotidiano, e muitas outras coisas... é próprio da necessidade sentir falta, já ao sábio nada é necessário... deseja ter amigos, não a fim de viver feliz; viverá feliz, mesmo sem amigos. (SÊNECA, Carta IX,14, 15)

O sumo bem não encontra no exterior seus meios de realização; cultiva-se em casa, é totalmente originário de si mesmo. Qual será, a sorte do sábio, se é privado de amigos ou exilado em nação estrangeira ou retido em uma prolongada navegação e atirado em uma praia deserta?

Semelhante é a Júpiter (Ζεύς), tendo-se dissolvido o mundo e os deuses (Τιτᾶνες = convertido em elementos da natureza) confundindo-os em uma só coisa, cessando por algum tempo a ordem natural das coisas, repousou em si, entregue aos seus pensamentos. (SÊNECA, Carta IX, 16)

O sábio faz coisa semelhante: se retira em si e resta só consigo mesmo. Por tanto tempo quanto for facultado em seu poder de decisão ordenará os prazeres, contrairá ou não esposa e gerará filhos... de uma única coisa não poderia viver, sem a companhia de um ser humano. A amizade é como fosse a repulsa natural pela solidão, sendo inerente ao sentimento do homem viver em sociedade. Todavia, o sábio delimitará em si ou diante de si todo bem e repetirá as palavras de Estilbão, que Epicuro critica na sua carta:

Hic enim capta patria, amissis liberis, amissa uxore, cum ex incendio publico solus et tamen beatus exiret, interroganti Demetrio, cui cognomen ab exitio urbium Poliorcetes fuit, num quid perdidisset, 'omnia' inquit 'bona mea mecum sunt'. [19] Ecce vir fortis ac strenuus! ipsam hostis sui victoriam vicit. 'Nihil' inquit 'perdidi': dubitare illum coegit an vicisset. 'Omnia mea mecum sunt': iustitia, virtus, prudentia, hoc ipsum, nihil bonum putare quod eripi possit. Miramur animalia quaedam quae per medios ignes sine noxa corporum transeunt: quanto hic mirabilior vir qui per ferrum et ruinas et ignes inlaesus et indemnus evasit! Vides quanto facilius sit totam gentem quam unum virum vincere?

...tendo sido tomada sua cidade, perdidos os filhos e a esposa, como saísse solitário e feliz, por ter sobrevivido a um incêndio geral, e ao interrogatório de

Demétrio, cognominado Poliorcetes, na destruição das cidades, se (Estilbão) havia perdido alguma coisa, ele disse todas as minhas coisas estão comigo... Eis um homem forte e valoroso! Ele venceu o inimigo vencedor. "Não perdi nada" disse: e constrangeu o inimigo a duvidar da própria vitória. "Todos os meus bens estão aqui comigo" senso de justiça, virtude, sabedoria e, sobretudo isso, não considerar um bem o que possa ser retirado. Nós admiramos certos animais que atravessam sem dano no meio do fogo: quanto mais admirável este homem que sai ileso e não ferido pelas armas e ruínas e fogos! Vê quanto mais fácil é vencer uma nação inteira que um homem só? (SÊNECA, Carta IX, 18,19)

Eis como a prática do filósofo estoico tem em comum com aquele: também ele porta os seus bens intatos através da cidade em chamas: é autossuficiente e, nestes confins, delimita a sua felicidade.

Lembre-se do exemplo de Epicuro a Estilbão: "Se a alguém, diz ele, não parecem grandiosíssimos os seus bens, pode ser que seja senhor do mundo inteiro, mas será sempre infeliz" ou ... "Indigente é o homem que não se julga muito feliz, mesmo que dê ordens ao mundo". (SÊNECA, Carta IX,20)

Sêneca reitera o sentido emprestado às palavras: Mais do que dizer, importa que anime as palavras com sentido verdadeiro. Reafirma que se evite as multidões e até o pequeno número singular. Não vejo ninguém com quem te queira relacionado.

Lembremos o episódio de Crates, ouvinte daquele Estilbão, mencionado na carta anterior, tendo visto um jovem andando de mansinho perguntou-lhe o que fazia: "– Falo comigo mesmo", disse ele... Crates retomou e advertiu: "Toma cuidado, quando conversares com um homem mau". Quando alguém é dominado pelo medo e pela dor, deve vigiar para que não faça uso equivocado da razão na solidão".¹⁸² (SÊNECA, Carta X, 2)

Sêneca adverte a Lucílio quanto a inúmeros cuidados: Entre os desavisados não se deve ir a si mesmo abandonado; pois ruma cativos e perigosos propósitos, para si mesmos ou para os outros, abrigando desejos espúrios; expondo sua alma à libido e à ira; enquanto o recato a freava na audácia por vergonha ou por medo. A única coisa que a solidão tem de vantajosa é nada confiar a ninguém. Senão, aquele "bem" certo que nutre ao estar tranquilo consigo mesmo.

¹⁸² *Em latim: 'Mecum' inquit 'loquor.' Cui Crates 'cave' inquit 'rogo et diligenter attende: cum homine malo loqueris'. Lugentem timentemque custodire solemus, ne solitudine male utatur.*

O que se diz da boca para fora, não tem fundamento, a justiça é para o homem que visa à salvação. Atenta para o que fala, e, agradeça aos deuses pela integridade da mente, a boa saúde da alma e do corpo. Peça ao deus coragem, e do alheio nada. Ouse falar como se o deus publicamente o ouvisse, a verdade começa assim, ainda que não saibas se está ou não livre das paixões quando estas se calam. Viva entre os homens como se o deus o veja. (Cf. SÊNECA, Carta X, 5)

Um amigo de boa índole faz boa a conversa. Mostra que o talento não pesa mais que o espírito, e também, a grande porção em que já evoluíra. É assim, um bom rapaz enquanto se concentra, a duras penas para superar o receio, até o ponto em que o rubor proveniente da profundidade se espalhou pelo rosto. A vergonha, imagino (os defeitos naturais do corpo ou os vícios da alma), a custo são depurados ou apagados, pela ciência (ἐπιστήμη) é atenuada de todos os vícios, pela sabedoria quando tiver sido forjada em puro fogo. (Cf. SÊNECA, Carta XI, 1)

Sêneca chega a ser categórico ao afirmar que não há remédio:

Inter haec esse et ruborem scio, qui gravissimis quoque viris subitus affunditur. Magis quidem in iuvenibus apparet, quibus et plus caloris est et tenera frons; nihilominus et veteranos et senes tangit. Quidam numquam magis quam cum erubuerint timendi sunt, quasi omnem verecundiam effuderint; [4] Sulla tunc erat violentissimus cum faciem eius sanguis invaserat. Nihil erat mollius ore Pompei; numquam non coram pluribus rubuit, utique in contionibus. Fabianum, cum in senatum testis esset inductus, erubuisse memini, et hic illum mire pudor decuit.

...diferentemente dos fadigados; para certos homens prontos e febris ou homens de firme caráter, irrompem um suor na presença do povo. Para fazer um discurso os joelhos tremem, a língua vacila, os lábios se cerram: estas coisas nem a disciplina nem o costume nunca extirpa, mas a natureza exerce a sua força e admoesta uns e outros vigorosamente. Ninguém escapa ao rubor de tais debilidades, mesmo os homens mais austeros. Evidentemente, os jovens de frente delicada, quedam vítimas indefesas, mas o mesmo ardor aflige também os maduros (Sila, Pompeu, Fabiano). (SÊNECA, Carta XI, 3)

E explica porque:

Non accidit hoc ab infirmitate mentis sed a novitate rei, quae inexercitata, etiam si non concutit, movet naturali in hoc facilitate corporis pronos; nam ut quidam boni sanguinis sunt, ita quidam incitati et mobilis et cito in os prodeuntis.

Isto não acontece por debilidade da mente (ou qualquer defeito intelectual), mas pela novidade da situação, que, mesmo que não os abale, movimentam os inexperientes inclinados pela natural facilidade do corpo para esse efeito, que pode, senão inibir, pelo menos perturbar os inexperientes e os homens

bons de sangue calmo; tornando uns e outros senão excitados e movediços, ao menos à mercê desse influxo. (SÊNECA, Carta XI, 5)

Como defeitos, nenhuma sabedoria pode eliminá-los, aliás, se tivessem poder todos os vícios, estariam sob controle no domínio das coisas e da natureza.

Quaisquer que sejam as condições: nascimento, herança genética e outras misturas, persistem em nós, mesmo quando a alma tiver se corrigido por muito e longo tempo; nada mais nos resta que prová-lo por experiência.

Sêneca, quanto ao que afirma acima, postula:

Artifices scaenici, qui imitantur affectus, qui metum et trepidationem exprimunt, qui tristitiam repraesentant, hoc indicio imitantur verecundiam. Deiciunt enim vultum, verba summittunt, figunt in terram oculos et depriment: ruborem sibi exprimere non possunt; nec prohibetur hic nec adducitur. Nihil adversus haec sapientia promittit, nihil proficit: sui iuris sunt, iniussa veniunt, iniussa discedunt.

O teatro trágico é a prova viva dessas emoções, por meio dos signos exprimem o medo, a tristeza, o receio. Com efeito, os atores falam ou balbuciam palavras entrecortadas, fixam os olhos no chão e se submergem; o rubor não pode ser freado em onomatopeias, são fenômenos com seu status próprio, vêm e vão espontaneamente. (SÊNECA, Carta XI, 7)

Um tal homem deve ser por nós amado e tido sempre diante dos olhos, de modo que assim vivamos como se ele nos guiasse como guardião e pajem. O modelo testemunha para que o erro seja evitado. E necessário que a alma tenha alguém a quem tenha respeito, sob cuja autoridade torne mais sagrado até mesmo o seu segredo. Feliz daquele que não apenas com presença de espírito, mas até tendo meditado se corrige! Reverenciar a memória de um Catão austero cuja lembrança o acompanha. Para tal propõe:

Elige eum cuius tibi placuit et vita et oratio et ipse animum ante se ferens vultus; illum tibi semper ostende vel custodem vel exemplum.

Escolha a vida e a oratória daquele, portando diante de nós o seu espírito e ostenta-o como guia e guardião. A obra de alguém para quem nossos próprios costumes assemelham, privando-nos do mau. (SÊNECA, Carta XI, 10)

Sêneca reflete sobre a decadência material e cultural em sua época. Foi um tempo de grave crise econômica e cultural:

Sua casa de campo aparentemente serve como metáfora para a decadência que se instalara por toda parte. E quem a princípio reclamava das despesas era obrigado a reconhecer que a ruína alastrava, não por

mera negligência, mas uma irremediável mazela que crescia. Já não se fala de madeira carcomida, mas de pedra erodida que assinala o fim iminente. A culpa sempre repousa em alguém ou sob alguma coisa e o mal deixa seu gosto amargo na boca das vítimas. (Cf. SÊNECA, Carta XII, 1)

A carta XII reflete a decrepitude presente em uma casa de campo abandonada e em ruínas. O estado da casa de campo, a decrepitude dos imóveis e das pessoas que deveriam cuidar desse patrimônio revela o total desleixo do qual é testemunha o filósofo:

"Apparet" inquam "has platanos neglegi: nullas habent frondes. Quam nodosi sunt et retortidi rami, quam tristes et squalidi trunci! Hoc non accideret si quis has circumfoderet, si irrigaret". Iurat per genium meum se omnia facere, in nulla re cessare curam suam, sed illas vetulas esse. Quod intra nos sit, ego illas posueram, ego illarum primum videram folium.

O que ora se apresenta descuidado nodoso e retorcido indica os tristes sinais do desmazelo, levado a longa data por carecer dos cuidados, tantas vezes negado. Sujos estão os troncos! Isto não aconteceria, se alguém os higienizasse, ao modo de irrigação e vigor. Como as plantas, deixadas no mato, este rouba-lhes força e a folhagem. (SÊNECA, Carta XII, 2)

A maioria das pessoas de ordinário, “mortos ambulantes”, na verdade se estacam, paralisam diante da própria e anunciada decrepitude, quiçá enlouquecidos:

Debeo hoc suburbano meo, quod mihi senectus mea quocumque adverte-ram apparuit. Complectamur illam et amemus; plena <est> voluptatis, si illa scias uti. Gratissima sunt poma cum fugiunt; pueritiae maximus in exitu decor est; deditos vino potio extrema delectat, illa quae mergit, quae ebrietati sum- mam manum imponit.

Uma casa para que se voltasse é lugar de doçura, se dela souberes tirar proveito. Ela está cheia de saborosíssimos frutos quando estão maduros. Nela está a maior graça que nos faz mergulhar na ebriedade da infância e na velhice dá o toque final. (SÊNECA, Carta XII, 4)

O prazer, em si mesmo, reserva para o final o que tem de mais be- lo. A idade avançada não padece dos arroubos fortuitos da juventude com a falta de siso; nem se precipita por carência nos prazeres que não sente faltar; grande alegria é ter exaurido os prazeres e os ter deixado pa- ra trás:

"Molestum est" inquis "mortem ante oculos habere". Primum ista tam se- ni ante oculos debet esse quam iuveni - non enim citamur ex censu -; deinde nemo tam sene est ut improbe unum diem speret. Unus autem dies gradus vi- tae est. Tota aetas partibus constat et orbis habet circumductos maiores mi- noribus: est aliquis qui omnis complectatur et cingat - hic pertinet a natali ad diem extremum.

É duro ter a morte diante dos olhos, não tanto pelo jugo do Censor que nos convoca para morrer. A existência está dividida horizontal e circularmente; tanto quanto cresce a vida numa escala múltipla vertical e harmônica para cima e para baixo. Tudo é cíclico e eterno, basta a cada dia o que lhe é próprio, nem mais nem menos. A noite vai da Aurora ao Crepúsculo, o dia vai do Nascer ao pôr do sol. (SÊNECA, Carta XII, 6)

Sêneca se reporta à filosofia da inconstância das coisas, de Heráclito:

*Dixit enim *** parem esse horis, nec mentitur; nam si dies est tempus viginti et quattuor horarum, necesse est omnes inter se dies pares esse, quia nox habet quod dies perdidit. Alius ait parem esse unum diem omnibus similitudine; nihil enim habet longissimi temporis spatium quod non et in uno die invenias, lucem et noctem, et in alternas mundi vices plura facit ista, non <alia>: *** alias contractior, alias productior.*

Heráclito, disse: um dia é igual a todos os outros. Um fluxo permanente e contínuo (átomos e moléculas) que permite que cada coisa seja (em um momento) e não seja (noutro seguinte), ao mesmo tempo sendo sem nunca ser o mesmo, ainda que pareça na forma semelhante (a chama, a rio, o vento, etc.). Nada efetivamente tem espaço e tempo muito longo ou muito curto, que não encontre em um único dia: luz e trevas; assim é o mundo, em constante “vir a ser” que incorpora os fenômenos: semelhantes e diferentes. (SÊNECA, Carta XII, 7)

Assim, cada dia deve ser ordenado como se “abrigasse” um exército em marcha e o seu cumprimento fosse à efetivação da vida. Por isso, se aconselha viver a vida como se fora um “rito funerário” de festa e canto, e onde há música há também dança (χορός), comida (ἄγανη: amor divino, afeição fraternal); e bebida; lembremos o Simpósio de Platão (συνπόσιον; reunião de amigos φιλία; συμ + πίνω, literalmente, reunião para beber; celebrar os bons costumes, o elogio ou discurso em belas palavras, etc.) onde se celebra cada dia em boa consciência, indo para o leito dormir com a alegria de ter cumprido o caminho que o destino lhe assinalou: “bebiotai, bebiotai” βεβιώται, βεβιώται (de βαίνω)? ir e vir, marchar; realizar, no sentido de: firme, constante... vivi; “já viveu, já viveu!” (isto é “está morto”). (Cf. SÊNECA, Carta XII, 9)

Digamos ser feliz e tranquilo, dono de si, aquele que espera sem inquietude o dia de amanhã. Aquele que diz: “eu vivi”. Não temer, já porta consigo alguma beleza. “Viver na necessidade é um mal: mas não temos nenhuma necessidade de viver na necessidade”. Por que de todas as partes abrem-se numerosos caminhos à liberdade, curtos, fáceis. Demos graças porque é-nos permitido esmagar as próprias necessidades.

Como disse Epicuro: “O que deves fazer com o que te é estranho”? Para fechar a exposição das cartas, Sêneca se reporta a Epicuro:

Quod verum est meum est; perseverabo Epicurum tibi ingerere, ut isti qui in verba iurant nec quid dicatur aestimant, sed a quo, sciant quae optima sunt esse communia.

O que é meu verdadeiro ninguém pode tirar. Epicuro aconselhava nunca jurar sobre palavras, mas prezar o que está sendo dito, quem o diz... Saibam que o melhor (de todas as coisas e pessoas) pertencem a todos. Adeus. (SÊNECA, Carta XII, 11)

3. Conclusão

Vemos nas *Epístolas de Sêneca* um reiterado esforço ao persuadir seu discípulo Lucílio e eventuais leitores destas cartas, a dedicar-se à filosofia, pois esta, mais que as outras artes, nos aponta a via harmoniosa da prudência, do juízo, que desafortunadamente tarda chegar à maioria dos jovens e homens de poder.

Platão, no Simpósio (συμπόσιον) nos assinala um “Amor” no seu aspecto mais extraordinário, como se fosse uma “Musa inspiradora”, uma “ninfá divina”, e o seu objeto imediato seria a ciência, e estaria duplamente articulado não a um corpo enamorado de estulta e excessiva paixão; mas completamente calmo a contemplar aquela preciosa beleza virtuosa da alma, plena de graça, elegante e gentil, que cria o gosto racional tornando melhor os jovens, uma vez que estes induzidos a contemplar o belo que está nas instituições e nas leis, constatando que o corpóreo é a coisa ou a parte pequena, passando a seguir ao nível mais vasto de contemplação que é a ciência (ἐπιστήμη: a arte, a consciência, o estudo, a aplicação ao saber), não mais escravo do amor instintivo e mísero; ao contrário, revoltado ao largo mar de infinito e eterno do amor ao saber, que não nasce nem morre, não cresce nem cessa. Ascende passo a passo conhecendo aquela suprema beleza que é em si. Uma vez vista, não será comparável a ouro, nem vestimenta, nem rapaz ou moça jovem. De pronto, ao mirar o belo, tu e muitos outros experimentarão forte turbamento psíquico, violenta e improvisa sensação, para gozar ininterruptamente da visão, da convivência, a durar se fosse possível, sem comer, sem beber, só a admirar e estar juntos. Devemos acreditar que ocorra, se um viesse a ver o próprio belo, puro, sincero, franco, imune, não contaminado pela vaidade da carne, nem das cores mortais humanas, se um chegasse a vislumbrar, a distinguir a beleza em si divina e uniforme. Isso não seria desprezível, se a contemplasse não com os olhos, mas com o intelecto vi-

vendo em comunhão com ela (a beleza). Contemplando essa beleza com os meios pelos quais ela se torna visível, não poderá acontecer de gerar uma aparente virtude. Visto que não se atinge a aparência, mas a virtude verdadeira. Esse amor nascido é nutrido pela virtude verdadeira, será possível tornar-se predileto aos deuses? E também ele (o amor), se nunca outro homem, imortal? Por esta conquista não se poderia facilmente encontrar na natureza humana mais válida ajuda entre todos o Amor? (PLATÃO, “Simpósio”, XXVIII, XXIX, 210-212. Frag. Estrangeira de Mantinea, Diotima)

Se por um lado, a amizade e a ausência de rancor mostra nossa humanidade; por outro, alimentamos a esperança de conduzir nossa vida do modo que seja também agradável a Deus e aqueles que nos são caros. Pondo acima de tudo uma vida austera, e na medida do possível, honrar a ciência como força provedora de liberdade, cuja potência exalta o Amor como fonte duradoura do convívio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*. Trad.: Mário da Gama Curi. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

_____. *Retórica*. Introdução, tradução e notas de Quintín Racionero. Madrid: Gredos, 1999.

BAILLY, Anatole. *Dictionnaire grec-français*. Paris: Hachette, 2000.

BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Éléments de Sémiolinguistique (Théorie et pratique). Paris: Hachette, 1983.

CIZEK, Eugen. *L'époque de Néron et ses controverses idéologiques*. Leiden: E. J. Brill, 1972.

DOOLEY, Robert A.; LEVINSOHN, Stephen H. *Análise do discurso*. Conceitos básicos em linguística. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

EPICURO. *Epicurea*. Edizione di Hermann Usener. Milano: Bompiani, 2007.

GARZANTI. *I grandi dizionari Italiani*. Milano: Garzanti Linguistica, 2005.

GRIFFIN, Miriam T. *Seneca, a philosopher in politics*. Oxford: Clarendon Press, 1976.

GRIMAL, Pierre. *Sénèque ou la conscience de l'Empire*. Paris: Les Belles-Lettres, 1979.

INWOOD, Brad. (Org.). *Os estoicos*. Trad.: Paulo Fernando Tadeu Ferreira. São Paulo: Odysseus, 2006.

KENNEDY, George A. *A new history of classical rhetoric*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

KENNEY, Edwin J.; CAUSEN, Wendell Vernon. *Historia de la literatura clásica*, tomo II. Literatura latina. Madrid: Gredos, 1989.

LARA, Glaucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. (Org.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, 2 vols.

LAUSBERG, Henri. *Elementos de retórica literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s/d.].

_____. *Manual de retórica literaria*. Fundamentos de una ciencia de la literatura. Madrid: Gredos, 1991, 3 vols.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 1999.

PERELMANN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. *Simpósio*. Bari (Itália): Laterza, 1996.

POHLENZ, Max. *La Stoa*. Storia di un movimento spirituale. Trad.: Otton de Gregorio. Milão: Bompiani, 2005.

QUINTILIANO. *De l'Institution oratoire*. Paris: Les Belles-Lettres, 1977.

_____. *De l'Institution oratoire*. Trad.: Nisard. Paris: Chez Firmin Didot, 1881.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. São Paulo: Loyola, 1994, vol. III.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

SENECA, Lucio Anneo. *Lettere a Lucilio*. Edizione Acrobat a cura di Patrizio Sanasi. Disponível em:

<<http://www.ousia.it/SitoOusia/SitoOusia/TestiDiFilosofia/TestiPDF/Seneca/LETTERE.PDF>>.

SÊNECA. Epístolas I a XII. Disponíveis em:

<www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep2.shtml>.

SÊNECA. *Lettres à Lucilius*. Tome I (Livres I-IV). Texte établi par François Préchac et traduit par Henri Noblot. Paris: Les Belles-Lettres, 1945.

SÊNECA, Lucio Annaei. *Senecae Epistularum Moraliū ad Lucilium Liber Primus*. Roma-Milano: Società Editrice Dante Alighieri, 1905.

SETAIOLI, Aldo. *Seneca e lo stile*. In: HAASE, Wolfgang. *Principat: Sprache und Literatur. Literatur der Julisch-Claudischen und der Flavischen Zeit Fortsetzung*. Berlin : Walter de Gruyter, 1985.

TRAINA, Alfonso. *Lo stile drammatico del filosofo Seneca*. Bolonha: Pàtron, 1984.

**OS GLOSSARIA LINGUARUM BRASILIENSIIUM (1863)
NA HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA**

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Consiste a apresentação em debate na área de historiografia da linguística sobre a obra *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossários das Línguas Brasileiras) de 1863, cujo autor foi o naturalista alemão Carl Friedrich Philipp von Martius. Esta obra foi um dos principais estudos lexicográficos das línguas indígenas na época do Império, tendo sido um dos resultados da expedição que Carl von Martius acompanhou no Brasil entre 1817 e 1820, a Missão Austro-Alemã. No debate, contextualizamos os *Glossaria Linguarum Brasiliensium* na historiografia da linguística e analisamos um relato da obra *Reise in Brasilien* (1823) que registra o início da pesquisa de Carl Friedrich Philipp von Martius com línguas indígenas no Brasil, a pedido da Academia de Ciências de Munique.

Palavras-chave: Historiografia da linguística. Latim científico. Carl von Martius

1. Considerações iniciais

Consiste o presente artigo em estudo na área de historiografia da linguística sobre a obra *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossários das Línguas Brasileiras) de 1863, cujo autor foi o naturalista alemão Carl Friedrich Philipp von Martius. Esta obra se constitui como um dos principais estudos lexicográficos das línguas indígenas na época do Império e foi um dos resultados da expedição que Carl Friedrich Philipp von Martius acompanhou no Brasil entre 1817 e 1820, a Missão Austro-Alemã. No artigo contextualizamos os *Glossaria Linguarum Brasiliensium* na historiografia da linguística e analisamos um relato da obra *Reise in Brasilien* (1823) que registra o início da pesquisa de Carl Friedrich Philipp von Martius com línguas indígenas no Brasil a pedido da Academia de Ciências de Munique.

A historiografia da linguística é um campo teórico que se organiza pela interdisciplinaridade entre a linguística e a história, logo se vincula simultaneamente ao campo teórico mais extenso da história da ciência e ao campo mais estrito dos estudos de linguagem atualmente. Os principais acadêmicos deste campo de estudos nos últimos anos têm sido Pierre Swiggers e Konrad Koerner, que defendem uma descrição não-linear das ideias linguísticas.

Com o desenvolvimento das ciências naturais em paralelo com as ciências humanas, cujos expoentes na tradição de língua alemã foram Alexander von Humboldt e Wilhelm von Humboldt, na Prússia e no Império da Áustria, contextos falantes de língua alemã, em fins dos séculos XVIII e início do XIX, houve um interesse renovado pelas Américas e pelas línguas indígenas, não mais sob o viés missionário catequético, mas sim sob a ótica do desenvolvimento da ciência. Neste contexto, podemos compreender os *Glossaria Linguarum Brasiliensium* do naturalista bávaro Carl Friedrich Philipp von Martius, como um estudo lexical comparativo das principais línguas indígenas da época do Império no Brasil, publicado inicialmente em 1863.

2. A Missão Austro-Alemã de 1817 e os *Glossaria Linguarum Brasiliensium*

Os *Glossaria Linguarum Brasiliensium* de Carl Friedrich Philipp von Martius foram publicados em 1863, e em segunda edição em 1867, como o segundo volume da obra *Beiträge zur Ethnographie und Sprachenkunde Amerikas zumal Brasiliens*. Constitui-se o livro de um estudo lexicográfico para o registro dos principais dialetos indígenas do Brasil na época do Império, entretanto, a pesquisa de Carl Friedrich Philipp von Martius sobre o léxico das línguas indígenas foi desenvolvida anteriormente, a partir da missão austro-alemã da qual tomou parte entre os anos de 1817 e 1820 no Brasil, tendo, a pedido da Academia de Ciências de Munique, iniciado a pesquisa sobre as línguas indígenas. A fim de analisarmos o contexto de produção da pesquisa de Carl Friedrich Philipp von Martius no Brasil, que resultou nos *Glossaria Linguarum Brasiliensium*, estabelecemos e traduzimos mais adiante um excerto da obra *Reise in Brasilien*, publicada em 1823, que descreve esta missão.

O texto estabelecido da *Reise in Brasilien* de 1823, acerca da Missão Austro-Alemã que percorreu o Brasil entre 1817 e 1820, na qual Carl Friedrich Philipp von Martius tomou parte, serve-nos para demonstrar os vínculos entre as ciências naturais e as ciências da linguagem à época, a fim de contextualizar a pesquisa que resultou nos *Glossaria Linguarum Brasiliensium*, tendo sido originado desta expedição, que percorreu o território do Brasil em período anterior à Independência. No relato em questão, são descritos os objetivos de investigação da expedição ao Brasil, sendo este um dos capítulos da história da ciência. O excerto apresenta o momento em que Carl Friedrich Philipp von Martius descreve as solici-

tações da Academia de Ciências de Munique para a sua expedição. Note-se a interdisciplinaridade entre as ciências elencadas e o trabalho transdisciplinar do naturalista que devia analisar tanto a questão da botânica, quanto questões relacionadas à física, geologia e estudos de linguagem.

REISE IN BRASILIEN

(SPIX & MARTIUS, 1823, p. 6-7)

Ausser diesen von uns übernommenen Verpflichtungen wurden uns auch rücksichtlich der übrigen Zweige der Naturwissenschaft besondere Wünsche von Seite der physikalischen, und andere von Seite der übrigen Klassen der Akademie ausgedrückt. Die Mineralogie betreffend war unsere Aufgabe: genaue Berücksichtigung der Erdbildung im Allgemeinen und der geognostischen Verhältnisse der Gebirgsformationen, deren Auseinanderfolge, Mächtigkeit, Streichen und Fallen, insbesondere; ferner die Untersuchung des bis jetzt zum Theil noch problematischen Vorkommens des Goldes, der Diamanten und anderer Edelsteine, so wie aller wichtigeren Fossilien. — Aus dem Gebiete der Physik waren Gegenstände unserer Beachtung: die De - und Inclination der Magnetnadel ihre tägliche Variation, die elektrischen Erscheinungen nach den verschiedenen Graden der Länge und Breite, die Durchsichtigkeit und Färbung, das Leuchten, die Temperatur und der Salzgehalt des Meeres in verschiedenen Gegenden und Tiefen, die Temperatur der Luft, die Erscheinung der Kimmung (Fata Morgana), die mittlere Temperatur und die klimatischen Unterschiede an verschiedenen Orten des Festlandes, die periodische Schwanken des Barometers, die verschiedene Erhöhung der Länder, die Spuren des allmählichen Zurück- oder Vorwärtsschreitens des Meeres an den Küstenländern, die Strömungen, die örtlichen Anomalien in Ebbe und Fluth, die Elektrizität der Fische u.s.w. — Die historische und die philosophisch-philologische Klasse der Akad. erinnerten an die Beachtung der verschiedenen Sprachen, der Volksthümlichkeiten, der mythischen und historischen Ueberlieferungen, der älteren und neueren Monumenle, als Schriften, Münzen, Idole, und überhaupt Alles dessen, was über den Culturzustand und die Geschichte der Ureinwohner sowohl, als der sonstigen Bewohner Brasiliens, Licht verbreiten könnte, oder sich auf die Topographie und Geographie jenes so wenig bekannten Landes bezieht. Uin diesen Pflichten und Wünschen nach Kräften Genüge zu thun, waren die beiden Reisenden bestrebt, sich mit allen Erfordernissen zu einer so grossen Reise zu versehen und schleunigst die nöthigen Anstalten für dieselbe zu treffen. Nachdem Alles möglichst vorbereitet, und die Bücher, Instrumente, die Feldapothoke und der sonstige Reiseapparat direct nach Triest abgeschickt waren, traten wir am 6. Februar 1817 die Reise von München nach Wien an.

Tradução:

Além destas obrigações a que nos comprometemos, foi-nos comunicado também a termos em consideração os restantes ramos das Ciências Naturais, como as solicitações especiais da seção da classe de Física da Academia, e outras solicitações das demais classes. A Mineralogia, em questão, era a nossa tarefa, devíamos desenvolver uma precisa consideração da formação do solo

em geral e uma relação geognóstica da formação das montanhas, de sua sequência diversa, sua magnitude, suas passagens, seus precipícios, especialmente; em seguida a observação da, até agora em parte, problemática presença de ouro, de diamantes e de outras pedras preciosas, assim como de todos os importantes fósseis.

Nos domínios da Física eram objetos de nossa observação: a declinação e a inclinação da agulha magnética da bússola, sua variação diária, os relâmpagos, conforme os diferentes graus de latitude e de longitude, a translucidez e a coloração, a luz, a temperatura e a salinidade do mar em diferentes regiões e profundidades, a temperatura do vento, o fenômeno da miragem (*Fata Morgana*), a temperatura média e a variação climática em diversos locais do continente, as oscilações periódicas do barômetro, as diferentes elevações das terras, os vestígios do sucessivo recuo ou avanço do caminho do mar sobre as regiões da costa, as correntezas, as anomalias locais na vazante e na maré-alta, a eletricidade dos peixes etc.

As classes de História, de Filosofia e de Filologia da Academia lembravam-nos de observar as línguas diversas, os costumes populares, as tradições mitológicas e históricas, os monumentos antigos e novos, como inscrições, moedas, ídolos, e em geral tudo o que pudesse trazer luz sobre a formação cultural e a história, não só dos antigos habitantes dos Brasil, mas também dos outros habitantes, ou dissesse respeito à topografia ou à geografia de uma terra tão pouco conhecida.

Para cumprir estas obrigações e solicitações, tanto quanto o possível, se empenharam ambos os viajantes com todas as exigências, para uma tão grande viagem, a fim de se equiparem e o quanto antes se reunirem com as necessárias instituições para a mesma.

Após tudo estar preparado como foi possível, e terem sido despachados os livros, os instrumentos, a botica portátil e os outros apetrechos de viagem para Trieste, seguimos, no dia 06 de fevereiro de 1817, viagem de Munique para Viena.

3. *Carl von Martius*

Após o retorno de Carl Friedrich Philipp von Martius à Alemanha em 1820, ocupou o naturalista diversos cargos em Munique, até a publicação dos *Glossaria Linguarum Brasiliensium* em 1863, que foram republicados em 1867, um ano antes do falecimento do reconhecido cientista. No primeiro volume da obra *Flora Brasiliensis*, há um sucinto relato de sua biografia, o qual transcrevemos e traduzimos abaixo.

3.1. Biografia de Carl Friedrich Philipp von Martius após a Missão Austro-Alemã:

d. 10 m. Decembris 1820 Monachium redierunt. 1820 sodalis academiae regiae et horti botanici conservator secundus, 1826 professor botanices ordinarius in universitate Monacensi, 1832 director horti botanici, 1840 secretarius academiae scientiarum nominatus est; sed jam a. 1854 munera professoris et directoris deposuit, in studiis vitam totam consumens. A rege Bavariae nobilitatus et dignitate a consiliis regiminis intimis exornatus, a principibus externis insignibus decoratus, sodalis academiarum et societatum literariarum numerosarum vitam labore prospero ditissimam Monachii d. 13 m. Decembris 1868 finivit (MARTIUS, 1906, p. 56).

Tradução:

Aos 10 de dezembro de 1820 retornaram a Munique. Em 1820, Carl F. P. von Martius tornou-se membro da Academia Régia e Segundo Conservador do Jardim Botânico, em 1826, Professor Ordinário de Botânica na Universidade de Munique, em 1832, Diretor do Jardim Botânico, em 1840 foi nomeado Secretário da Academia de Ciências, mas já no ano de 1854 afastou-se das funções de Professor e de Diretor, tendo dedicado toda a sua vida aos estudos. Condecorado pelo rei da Baviera e homenageado com dignidades pelos conselhos superiores do regime, condecorado por insígnies príncipes estrangeiros, membro de numerosas academias e sociedades literárias, terminou sua vida, riquíssima por seu próprio trabalho, em Munique, aos 13 de dezembro de 1868.

4. Conclusão

No ano de 2017, é comemorado o bicentenário da Missão Austro-Alemã, um capítulo da História da Ciência que rendeu frutos também para a Historiografia da Linguística no Brasil, com publicações resultantes das observações feitas sobre as línguas indígenas, sendo os *Glossaria Linguarum Brasiliensium* um estudo do século XIX sobre o léxico das línguas indígenas com valor para os Estudos de Linguagem até os dias atuais. Carl Friedrich Philipp von Martius, através de sua obra, permite aos linguistas contemporâneos vislumbrar parcialmente a diversidade linguística do Brasil à época do Império, o que permite compreender como a multiculturalidade estava patente nas primeiras descrições do contexto linguístico do Brasil após a Independência.

Cumprе salientar que diversos estudiosos pesquisaram, a partir das obras de Carl Friedrich Philipp von Martius e de outros naturalistas do século XIX, o desenvolvimento das línguas indígenas até os dias atuais, tornando-se este objeto de estudos parte dos estudos contemporâneos de linguagem, a que se acresce a questão social e política indígena. Atu-

almente, alguns dos dialetos indígenas descritos por Carl Friedrich Philipp von Martius ainda estão em uso e as populações indígenas mostram sua resistência ao processo de assimilação, afirmando a necessidade de que as políticas culturais contemporâneas reconheçam a diversidade no Brasil, uma diversidade marcada também nas línguas indígenas brasileiras que compõem a comunidade linguística atual do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

FORCELLINI, Egidio. *Totius latinitatis lexicon*. Lipsiae: Sumptibus Ch. E. Hahniani, 1835.

HAUSMANN, Franz Josef et al. *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Dritter Teilband*. Berlin: Walter de Gruyter, 1991.

LANGER, Johnni. As origens da arqueologia clássica. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, vol. 9, p. 95-110, 1999.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 36, p. 27-44, jan./jun. 2008.

MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von et al. *Flora Brasiliensis ratio edendi chronologica, Systema, Index Familiarum*. München e Leipzig: R. Oldenbourg, 1906.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*, tomo IV (q-z). São Paulo: Loyola, 2004.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Reise in Brasilien – Ester Theil*. Münhchen: M. Lindauer, 1823.

**OS LUSÍADAS:
A MENTALIDADE EUROPEIA
SOBRE AS NAVEGAÇÕES DO NOVO MUNDO
E A HISTÓRIA TRÁGICO MARÍTIMA**

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (ABRAFIL, UERJ)

marciomoitinha@hotmail.com

Daniel de Assis Soares (UERJ)

RESUMO

Este minicurso trata de dois temas: a mentalidade europeia sobre as navegações do novo mundo e a história trágico marítima, que são uns dentre muitos temas abordados pela obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Em relação ao primeiro, serão tratados vários assuntos, desde a missão de Vasco da gama até às consequências expostas pelo velho do Restelo. Já, na segunda proposta, serão abordados, desde a oposição do Velho do Restelo a ganância estatal, até às profecias de Adamastor. Ainda em relação ao segundo tema, cabe mencionar a abordagem do poema de Fernando Pessoa “Mar Português” que não pertence ao autor da obra *Os Lusíadas*, todavia realiza uma intertextualidade com a mesma que será exposta no decorrer do curso. Em suma, demonstraremos que Camões busca inspiração na cultura clássica para contar a história de sucessos e fracassos das navegações portuguesas.

Palavras-chave: Literatura portuguesa. *Os Lusíadas*. Camões.

O tema geral escolhido por Camões para o seu poema foi toda a história de Portugal, como se vê pelo próprio título: *Os Lusíadas*. Esta palavra (neologismo inventado por André de Resende) designa os Portugueses, que a erudição humanística assim nobilitava como descendentes de Luso, filho ou companheiro de Baco. O próprio autor explicita o seu propósito, ao afirmar que canta «o peito ilustre lusitano» [...]. (SARAIVA & LOPES, 2010, p. 333)

O escopo deste minicurso é analisar a mentalidade do europeu sobre as navegações do novo mundo e abordar as tragédias ocorridas no mar sob a perspectiva de Luís Vaz de Camões na obra, *Os Lusíadas*, que conta toda história de Portugal.

Na obra *Os Lusíadas*, Luís Vaz de Camões não diz somente de mercadorias e trocas comerciais, também celebra a viagem de Vasco da Gama justamente devido ao fim de que fossem celebrados acordos comerciais com o oriente.

“D. Manuel (1469-1521), que incumba Vasco da Gama do desbravamento dos oceanos e do estabelecimento de um novo contato entre o Ocidente e o Oriente”. (TEIXEIRA, 2001, p. 52)

O aspecto comercial da obra está relacionado às demais ações da epopeia. Nota-se, por exemplo, a descrição que Luís Vaz de Camões faz da volta de Vasco da Gama, depois da tentativa de este celebrar um acordo comercial com Samorim em Calecute.

Gama não teve sucesso em sua tentativa de firmar um tratado, devido as divergências existentes dentro de Calicute, todavia, Luís Vaz de Camões revela que a viagem foi proveitosa, pois as naus portuguesas voltaram cheias de especiarias e Gama trás informações importantes do Oriente, fundamentais para o preparo de viagens com fins de conquista da Índia:

*Parte-se costa abaxo, porque entende
Que em vão co' o Rei gentio trabalhava
Em querer dele paz, a qual pretende
Por firmar o comércio que tratava;
Mas como aquela terra, que se estende
Pela Aurora, sabida já deixava,
Com estas novas torna à pátria cara,
Certos sinais levando do que achara.*

*Leva alguns Malabares, que tomou
Per força, dos que o Samorim mandara
Quando os presos feitores lhe tomou;
Leva pimenta ardente, que comprara;
A seca flor de Banda não ficou;
A noz e o negro cravo, que faz clara
A nova ilha Maluco, co' a canela
Com que Ceilão é rica, ilustre e bela.*

(CAMÕES, 2012, p. 224-225)

Contudo Luís Vaz de Camões não fica restrito a uma simples referência ao fim a que se destina viagem. Quando tal objetivo é alcançado Luís Vaz de Camões, em função do merecimento, escreve dois longos cantos.

Os cantos sétimos e oitavo não registraram batalhas sanguinolentas, nem profissões de fé; são dedicados, sim, a uma descrição das dificuldades enfrentadas pelos portugueses, nas delicadas negociações para o estabelecimento de relações comerciais com a Índia. (IANNONE *et al.*, 1998, p. 256)

No canto sétimo, ele se torna mais explícito, quanto ao fim da viagem à Índia, abordando a proposta de um acordo militar e comercial, com retorno lucrativo para ambas as nações:

E se queres, com pactos e lianças
De paz e de amizade, sacra e nua,
Comércio consentir das abundanças
Das fazendas da terra sua e tua,
Por que creçam as rendas e abastanças
(Por quem a gente mais trabalha e sua)
*De vossos Reinos, será certamente
De ti proveito, e dele glória ingente.*

E sendo assi que o nó desta amizade
Entre vós firmemente permaneça,
Estará pronto a toda adversidade
Que por guerra a teu Reino se ofereça,
Com gente, armas e naus, de qualidade
Que por irmão te tenha e te conheça;
E da vontade em ti sobr'isto posta
Me dês a mi certíssima resposta.

(CAMÕES, 2012, p. 192)

Desta maneira, Luís Vaz de Camões não é apenas mais explícito com relação aos objetivos da viagem, também faz o acompanhamento e o destaque dos passos cumpridos pelos portugueses na realização do projeto, instaurando a concepção de que a expansão comercial é um elemento de união e civilização dos povos.

No canto sétimo, a narrativa descreve a chegada dos portugueses à Índia, na qual o narrador, antes de qualquer comentário de cunho religioso fala da riqueza do local:

Já se viam chegados junto à terra
Que desejada já de tantos fora,
Que entre as correntes Indicas se encerra
E o Ganges, que no Céu terreno mora.
Ora sus, gente forte, que na guerra
Quereis levar a palma vencedora:
Já sois chegados, já tendes diante
A terra de riquezas abundante!

(CAMÕES, 2012, p. 178)

Somente após fazer referência de forma cobiçosa a tal riqueza, o narrador diz da Fé, o fazendo com o intento de contrapor Portugal ao restante de toda Europa.

Neste momento histórico, grande parte da Europa estava imersa em uma guerra religiosa.

Diante disso, Luís Vaz de Camões, em sua obra, não aborda apenas das relações comerciais, da riqueza e das mercadorias, porém possui uma perspectiva positiva deles, o que contrapõe a ideologia religiosa, que luta contra a cobiça. Para Luís Vaz de Camões, a cobiça deve ser encarada, como um aspecto humano, que precisa ser “[...] canalizada contra o inimigo comum dos cristãos, os mulçumanos”. (IANNONE *et al.*, 1998, p. 259)

Em relação ao clero, o narrador analisa a dissolução moral do clero romano, e das divisões religiosas. Em tal crítica, ninguém escapa. Lutero é acusado de ser independente da soberania papal. Henrique VIII é acusado de perseguir e de dividir os fieis católicos, ao invés de conservar a coesão para que Jerusalém fosse libertada do domínio mulçumano; Francisco I, mesmo sendo católico, fez uma aliança com os turcos para combater Carlos I, também católico. Vejamos o fragmento selecionado:

Vede'los Alemães, *soberbo gado*,
Que por tão largos campos se apacenta;
Do *sucessor de Pedro* rebelado,
Novo pastor e nova seita inventa;
Vede'lo em feias guerras ocupado,
Que inda co cego error se não contenta,
Não contra o superbíssimo Otomano,
Mas por sair do jugo soberano.

Vede'lo *duro Inglês*, que se nomeia
Rei da velha e santíssima Cidade,
Que o torpe Ismaelita senhoreia
(Quem viu honra tão longe da verdade?),
Entre as Boreais neves se recreia,
Nova maneira faz de Cristandade:
Pera os de Cristo tem a espada nua,
Não por tomar a terra que era sua.

Guarda-lhe, por entanto, um falso Rei
A cidade Hierosólíma terrestre,
Enquanto ele não guarda a santa Lei
Da cidade Hierosólíma celeste.
Pois de ti, *Galo indino*, que direi?
Que o nome «*Cristianíssimo*» quiseste,
Não pera defendê-lo nem guardá-lo,
Mas pera ser contra ele e derribá-lo!

(CAMÕES, 2012, p. 178-179)

A famosa exortação aos estados cristãos – aos Alemães, "soberbo gado", rebelados contra o "sucessor de Pedro", ao "duro Inglês" que "nova maneira faz da Cristandade", ao "Galo indigno" que desonra o título de "cristianismo" atacando o Papa, à Itália "submersa em vícios mil" [...]. (SARAIVA & LO-PES, 2010, p. 333)

"Mergulhados na ociosidade, nos vícios e obcecados com as riquezas materiais, os padres da Igreja não conseguem mais unificar os cristãos". (IANNONE *et al.*, 1998, p. 260)

Isto demonstra que a religião não é mais um elemento unificador da Europa diferentemente do período feudal em que a religião "[...] era o ponto de união entre os homens[...] e garantia a estrutura hierárquica daquela sociedade [...]". (IANNONE *et al.*, 1998, p. 260)

Luís Vaz de Camões, em sua obra, faz uma apologia à cobiça, como um novo fator de união entre os europeus. Através da cobiça, tendo Portugal, como exemplo, os europeus podem juntar-se contra os turcos que têm a posse das riquezas, que o Oriente tem a oferecer. Isto é, se a religião não possui mais a capacidade de unir os europeus, que seja o comércio:

Ó míseros Cristãos, pola ventura
Sois os dentes, de Cadmo desparzidos,
Que uns aos outros se dão à morte dura,
Sendo todos de um ventre produzidos?
Não vedes a divina Sepultura
Possuída de Cães, que, sempre unidos,
Vos vêm tomar a vossa antiga terra,
Fazendo-se famosos pela guerra?

Vedes que têm por uso e por decreto,
Do qual são tão inteiros observantes,
Ajuntarem o exército inquieto
Contra os povos que são de Cristo amantes;
Entre vós nunca deixa a fera Aleto
De samear cizânias repugnantes.
Olhai se estais seguros de perigos,
Que eles, e vós, sois vossos inimigos.

*Se cobiça de grandes senhorios
Vos faz ir conquistar terras alheias,
Não vedes que Pactolo e Hermo rios
Ambos vovvem auríferas areias?
Em Lídia, Assíria, lavram de ouro os fios;
África esconde em si luzentes veias;
Mova-vos já, sequer, riqueza tanta,
Pois mover-vos não pode a Casa Santa.*

(CAMÕES, 2012, p. 180)

Ao conceber a cobiça e a expansão mercantil, como agentes civilizadores e divulgadores da Fé católica, Camões distancia-se de muitos de seus contemporâneos. Essa diferença aparece também no entusiasmo com que descreve a riqueza da Índia e o luxo com que o capitão português se veste para encontrar embaixadores e reis tão luxuosamente paramentados quanto ele. Para Camões, cobiça, viagens, império, luxo, troca são elementos integrantes de um mesmo fato: a expansão comercial. (IANNONE *et al.*, 1998, p. 261)

“O Poeta acreditava no discurso dominante na época: para ele, a história portuguesa tinha uma missão civilizadora a cumprir no mundo, impondo aos quatro cantos sua religião e a sua doutrina política”. (TEIXEIRA, 2001, p. 30)

A composição camoniana, trás em si, um traço peculiar: a ligação entre o comércio (mercantilismo) e a religião, que é evidenciada e corroborada pela seguinte estrofe:

*Deus, por certo, vos traz, porque pretende
Algun serviço seu por vós obrado;
Por isso só vos guia e vos defende
Dos imigos, do mar, do vento irado.
Sabei que estais na Índia, onde se estende
Diverso povo, rico e prosperado
De ouro luzente e fina pedraria
Cheiro suave, ardente especiaria.*

(CAMÕES, 2012, p. 180)

Ou seja, na estrofe supracitada, percebe-se a harmonia existente entre o serviço de Deus e o dos homens.

A concepção histórica da viagem de Vasco da Gama tem da viagem e, portanto, do comércio é de que a história não se faz pela vontade individual, mas é resultado de lutas entre classes e interesses distintos. Ele trata dessa luta pela expansão do comércio como uma luta entre interesses distintos. Realmente ele não descreve trocas, não coloca no centro da epopeia os comerciantes individuais, mas de uma perspectiva mais globalizante, representa essa luta por um acontecimento nacional, sem deixar, todavia, de abordar as diversas divergências internas. (IANNONE *et al.*, 1998, p. 262)

Por este motivo, há uma centralização, no personagem Vasco da Gama que surgiu como consequência de um conflito entre seres humanos concretos, causa pela qual os personagens do poema são sujeitos oriundos de vários níveis sociais e diversas culturas e estágios de civilização:

No século XVI, o comércio com os povos orientais, através de novas rotas apresenta-se, como uma nova possibilidade de vida e, como tal, é uma atividade que implica um conflito com interesses ligados a formas anteriores de existência. (IANNONE *et al.*, 1998, p. 262)

Logo, se conclui que Luís Vaz de Camões, não só tinha consciência da finalidade mercantil da viagem, como também de que a expansão marítima resulta, em uma guerra interna, entre os interesses da nação e do capital mercantil.

Através da fala do Velho do Restelo é possível perceber a posição negativa, em relação à cobiça, cujo objetivo é mostrar que o projeto (a viagem), apesar de muitas divergências internas, ela aconteceria mesmo assim. Esta foi uma das formas adotadas por Luís Vaz de Camões para fazer o registro épico dos interesses tradicionais, sendo deixados para segundo plano em função do tratamento prioritário que a monarquia portuguesa dava ao comércio marítimo e às viagens.

Os Lusíadas exaltam uma expansão que, na sua fase decisiva, foi conduzida em moldes monárquicos a favor, então da classe dominante, e não pela ocorrência capitalista privada [...]. (SARAIVA & LOPES, 2010, p. 336)

No episódio do Velho do Restelo, que integra a partida das naus de Vasco da Gama para a Índia, destacam-se estrofes reflexivas sobre a ambição do homem pelo progresso material e clara censura das navegações, como projeto nacional português. (TEIXEIRA, 2001, p.36).

Na obra camonianiana, a visão do Velho do Restelo é a destruição através da cobiça, motivo que faz com que os homens procurem terras longínquas, com o favorecimento do Estado Português destruindo o equilíbrio social. Acerca disso, o Velho do Restelo, a voz da experiência, declara:

Dura inquietação d'alma e da vida
Fonte de desamparos e adultérios,
Sagaz consumidora conhecida
De fazendas, de reinas e de impérios!
hamam-te ilustre, chamam-te subida,
Sendo dina de infames vitupérios;
Chamam-te Fama e Glória soberana,
Nomes com quem se o povo néscio engana!
«A que novos desastres determinas
De levar estes Reinos e esta gente?
Que perigos, que mortes lhe destinas,
Debaixo dalgum nome preminente?
Que promessas de reinos e de minas
D'ouro, que lhe farás tão facilmente?
Que famas lhe prometerás? Que histórias?
Que triunfos? Que palmas? Que vitórias?

(CAMÕES, 2012, p. 128-129)

A crítica do Velho do Restelo é o desequilíbrio interno de Portugal cujo motivo é a viabilização da riqueza do país para a evolução da atividade comercial.

É provável que, no contexto de luta que Camões representa, a fala do Velho do Restelo apareça como um meio de mostrar que não houve unanimidade quanto à realização das conquistas. Isto só faz valorizar ainda mais aqueles homens que, negando toda uma tradição portuguesa, a tradição camponesa, aventuram-se no mar, sofrem naufrágios, privações, mortes violentas e retornam vitoriosos. (IANNONE *et al.*, 1998, p. 263)

O narrador faz observações com relação a chegada dos marinheiros às Índias o que também comprova sua visão positiva em objeção ao ponto de vista do Velho do Restelo, que é a concepção daqueles que permaneceram em Portugal. Surge então a concepção histórica na qual gera o movimento das classes sociais.

Tal visão fica explícita no instante em que o narrador avalia os resultados da conquista da Índia. Para Luís Vaz de Camões "[...] a nobreza não é uma prerrogativa ligada ao nascimento, mas um prêmio que se consegue com o trabalho". (IANNONE *et al.*, 1998, p. 264)

Ainda, para Luís Vaz de Camões, a antiga nobreza deixou suas funções originais e ficou restrita a uma forma de vida luxuosa:

Por meio destes hórridos perigos,
Destes trabalhos graves e temores,
Alcançam os que são de fama amigos
As honras imortais e graus maiores;
Não encostados sempre nos antigos
Troncos nobres de seus antecessores;
Não nos leitos dourados, entre os finos
Animais de Moscóvia zibelinos;
Não cos manjares novos e esquisitos,
Não cos passeios moles e ouciosos,
Não cos vários deleites e infinitos,
Que afeminam os peitos generosos;
Não cos nunca vencidos apetitos,
Que a Fortuna tem sempre tão mimosos,
Que não sofre a nenhum que o passo mude
Pera algũa obra heroica de virtude. (CAMÕES, 2012, p. 176)

As histórias trágico-marítimas

A expansão marítima comercial, dos séculos XV e XVI, veio a trazer muito lucro ao povo lusitano. Os homens, que se aventuram no

magno e desconhecido mar, arriscaram suas vidas para proporcionarem glória e riqueza para a nação!

Varões bravos e valentes, cuja missão era estar a serviço da Fé (Igreja) e da coroa portuguesa (Estado), deixaram sua marca, na história, sendo partes deveras relevantes de um empreendimento do qual o escopo maior era uma procura incessante de tesouros, de riquezas com o fim de enriquecimento da monarquia. Contudo, o desenvolvimento econômico do Estado português também teve seu preço: vários homens perderam suas vidas, e muitos navios também se perderam.

Movidos pela ambição, conforme a crítica supracitada do personagem Velho do Restelo da epopeia camonianiana, muitos destes heróis ao se arriscarem no mar, até então desconhecido, porém não pensavam, no lado negativo desta aventura, muito menos os possíveis transtornos durante a rota. Vejamos os versos destacados:

*Dura inquietação d'alma e da vida
[...]Nomes com quem se o povo néscio engana!
A que novos desastres determinas
De levar estes Reinos e esta gente?
Que perigos, que mortes lhe destinas[...]*

(CAMÕES, 2012, p. 128-129)

Em consonância com a fala do personagem do Velho do Restelo, o poeta português, Fernando Pessoa, em seu poema “Mar Português” declara:

MAR PORTUGUÊS¹⁸³

Ó MAR SALGADO, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

¹⁸³ PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>>.

Analizando o poema de Fernando Pessoa, nota-se expressa um sentimento profundo de tristeza e lamentando pela dor daqueles que perderam seus entes queridos em virtude da ganância da coroa portuguesa, quando diz:

Ó MAR SALGADO, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!”
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,

Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar! [...]

(Idem, ibidem)

Aqui, o poeta faz uma metáfora: a quantidade de sal do mar é a quantidade de lágrimas dos portugueses que perderam seus familiares, na expansão marítima. A ideia do autor é expressar que houve muitas perdas de lusitanos nesse período.

Após a tal declaração, o Eu-poético muda de estado, que oscilou da tristeza para euforia:

[...] Valeu a pena? Tudo vale a pena
se a alma não é pequena

(Idem, ibidem)

O que demonstra a discussão polêmica que vem, desde aquele tempo em torno da expansão marítima lusitana. Em meio à euforia, o eu-lírico apresenta sua justificativa do domínio das navegações.

Em seguida o poeta diz:

Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.

(Idem, ibidem)

A expressão “passar além do Bojador” usado por Fernando Pessoa viabiliza fazer uma intertextualidade com o texto camoniano, em seu Canto V, que aborda as aventuras do povo lusitano pelo “mar tenebroso”.

Entende-se que Bojador é representado, alegoricamente, no texto de Luís Vaz de Camões pelo personagem “gigante Adamastor”. Tanto o gigante na obra de Luís Vaz de Camões, quanto o Bojador, no poema de Fernando Pessoa servem de barreira, obstáculo, para os que procuram atingir seus objetivos.

Os que transpassam tais impedimentos e infortúnios diversos, na difícil viagem, superando limites, devem deixar a dor e o sofrimento, no passado, conforme diz o eu-lírico: “Tem que passar além da dor”.

Tal trecho do poema expressa a bravura, depois da passagem pelo Bojador, obstáculo que aparece, na figura de Adamastor, gigante mitológico, introduzido na história por Luís Vaz de Camões, que exalta a bravura da tripulação e faz profecias. Trata-se de um recurso utilizado pelo autor para tratar de ocorrências históricas, posteriores, a Luís Vaz de Camões.

O gigante profetiza, à morte, o primeiro vice-rei da Índia, assassinado pelos aborígenes, ao norte do Cabo das Tormentas, no momento que depunha os troféus obtidos no conflito de Dio:

E do primeiro ilustre, que a ventura
Com fama alta fizer tocar os céus,
Serei eterna e nova sepultura,
Por juízos incógnitos de Deus.
Aqui porá da turca armada dura
Os soberbos e prósperos troféus;
Comigo de seus danos o ameaça
A destruída Quíloa com Mombaça

(CAMÕES, 2012, p. 141)

Adamastor¹⁸⁴ faz alusão ao ilustre português, Manuel de Sousa Sepúlveda, com sua família, foi salvo de um naufrágio, todavia passou por sofrimentos, tais como ver os filhos falecerem por causa da fome, ver sua esposa ser despida e desrespeitada pelos cafres¹⁸⁵, e finalmente falecerem depois desses terríveis sofrimentos:

Outro também virá de honrada fama,
Liberal, cavaleiro, enamorado,
E consigo trará a fermosa dama
Que Amor por grão mercê lhe terá dado.
Triste ventura e negro fado os chama
Neste terreno meu, que, duro e irado,
Os deixará dum cru naufrágio vivos,
Pera verem trabalhos excessivos.

(CAMÕES, 2012, p. 141)

¹⁸⁴ *indomito* – significa indomável

¹⁸⁵ Negros do sul do continente africano

Vasco da Gama interrompe a fala do gigante para perguntar-lhe quem era, e ele se apresenta: é o Cabo das Tormentas¹⁸⁶. Adamastor narra como sofreu uma desilusão amorosa, e de que forma Júpiter o castigou, ao vencer os Titãs, seus irmãos: fora metamorfoseado, tendo sua carne sido transformada em terra, e os ossos em penedos. Logo, rompe em prantos e some. Vasco da Gama solicita a Deus que não permita que tais profecias se realizem.

A obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões é uma importante fonte de estudo literário para seus leitores”. Através dela, é possível ver a história de Portugal, sendo inspirada, em outras obras da cultura greco-romana, o que constitui traço marcante do renascimento cultural.

Luís Vaz de Camões demonstra por meio de seu texto ser um profundo conhecedor da história portuguesa e da cultura clássica. Sua epopeia tem traços marcantes que revelam sua erudição e conhecimento. Pois através deste conhecimento, se pode enxergar historicamente a mentalidade do europeu, na época das grandes navegações, em seu aspecto positivo, que resultou no enriquecimento lusitano; e em seus aspectos negativos, que tiveram, como consequências trágicas, perdas e mortes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SARAIVA, António José; LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*. 17. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

TEIXEIRA, Ivan. *Os lusíadas: episódios*. 2. ed. São Paulo. Ateliê, 2001

IANNONE, Carlos Alberto, GOBBI, Márcia Valéria Zamboni, JUNQUEIRA, Renata Soares. (Orgs.). *Sobre as naus da iniciação: estudos portugueses de literatura e história*. São Paulo: UNESP, 1998.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Disponível em: <<http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>>.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os lusíadas*. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

¹⁸⁶ Ou Cabo da Boa Esperança, localizado limite da costa meridional da África

**PAIXÕES PELAS HISTÓRIAS
DAS RUAS DO RIO DE JANEIRO SOB O OLHAR
DE AURELIANO RESTIER E BRASIL GERSON**

Cristina da Conceição Silva (UNIGRANRIO/UCAM)

cristinavento24@yahoo.com.br

José Geraldo Rocha (UNIGRANRIO)

rochageraldo@hotmail.com

RESUMO

A paixão pela cidade do Rio de Janeiro levou o memorialista Aureliano Restier Gonçalves e o jornalista Brasil Gerson a se debruçarem em investigar as histórias das ruas do Rio de Janeiro, o que culminou em duas obras significativas acerca dos traçados geográficos da cidade. *Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro – Terras e Fatos*, de Aureliano Restier Gonçalves, e *Histórias das Ruas do Rio*, de Brasil Gerson, apresentam uma leitura instigante no que tange à formação das ruas da cidade carioca. Assim sendo, o artigo em pauta traz à tona uma discussão conceitual sobre algumas ruas do Rio e as situam de forma sintética acerca de suas constituições espaciais, econômicas, sociais e culturais para a cidade, de modo a reconhecer a ocupação de determinados grupos nesses espaços geográficos, que se apresentaram em alguns momentos comuns a moradores e visitantes, que chegavam à cidade carioca. Nesse contexto, o memorialista Aureliano Restier Gonçalves e o jornalista Brasil Gerson evidenciam características dessas ruas e suas importâncias para a cidade, assim como suas identidades, que são formadas através de personagens que nelas viveram, das edificações construídas e utilizações comerciais como lojas e comércio ambulante, que eram pontuais ou constantes nesses sulcos da cidade carioca.

Palavras-chave: Ruas. Rio de Janeiro. Identidades.

1. Introdução

Ao trazermos à tona aspectos que tratam sobre a abertura de algumas ruas cariocas, bem como a utilização das mesmas como espaço de socialização, entretenimento e comercial. Buscamos evidenciar os olhares do memorialista Aureliano Restier Gonçalves e do jornalista Brasil Gerson, que apresentam em suas pesquisas as identidades das ruas, que, basicamente, foram associadas a personagens que nelas viviam. Muitas vezes, essas ruas também associadas aos espaços comerciais ou, até mesmo, relacionadas às edificações e serviços oferecidos. Além disso, demonstraremos suas investigações acerca do desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro em função da formação de seletas ruas.

Ao descreverem sobre as ruas da cidade, os autores demonstram esses sulcos geográficos contextualizados com o crescimento econômico e populacional da cidade. Ademais, Aureliano Restier Gonçalves e Brasil Gerson buscam apresentar um cenário de acontecimentos, através das ruas, além de representá-las como lugares que ditam novos padrões, e como espaços de fluxos com características multifuncionais. Pois, os autores nas entre linhas, mostram as ruas como um espaço onde as pessoas passeavam, se divertiam e trabalhavam. Outrossim, as ruas, tratadas nesse artigo mostram também as divisões de classes, que se estabeleciam no contexto espacial e social, que compunham a cidade carioca.

As descrições das ruas apresentadas nesses escritos nos apresentam aspectos que apontam para os modelos de construções e costumes que foram se desenhando na cidade. De forma a marcar certas características nas organizações espaciais, que deram origem a grupos diferenciados e fizeram parte da criação das identidades das ruas cariocas. Assim sendo, mesmo com toda simplicidade que algumas ruas ofereciam aos transeuntes, elas não deixaram de marcar o cotidiano vivido entre aqueles que trabalhavam, moravam ou simplesmente passavam por esse sulco que é a alma da cidade.

Como desenvolvimento desse artigo, as duas primeiras seções versam sobre a bibliografia dos autores Aureliano Restier Gonçalves, que foi considerado um grande memorialista da cidade comparado a outros como: Vieira Fazenda, Ferreira Rosa, Mello Moraes Filho, Max Fleiuss, Luiz Edmundo, João do Rio, Noronha Santos, dado ao seu trabalho no serviço público do Rio de Janeiro como amanuense (profissional responsável por registros através de escrita manual). É Brasil Gerson que ainda muito jovem escrevia em jornais em sua cidade Joinville. Aos 17 anos de idade, veio para o Rio de Janeiro, então Capital Federal, e manteve suas atividades em jornais cariocas. O jornalista que foi exilado do Brasil no período do Estado Novo, ao voltar para o país, especificamente para o Rio de Janeiro, exerce inúmeras funções, entre elas de escritor de vários livros.

A última seção evidencia as constituições de algumas ruas do Rio de Janeiro, tendo como primícias as da Rua da Misericórdia, e as que compreendem a localização da atual Praça XV e do SAARA (Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega). Nesse contexto, os autores, em seus escritos, registraram seus conhecimentos históricos e documentais, sobre a cidade do Rio de Janeiro. Para que alguns fatos sobre as ruas não caíssem no esquecimento, essas ocorrências são registra-

das, na busca de mantê-las vivas nas memórias dos leitores de suas obras, essa é a luta pelo não esquecimento e da preservação da memória através da história.

2. O memorialista Aureliano Restier Gonçalves

Aureliano Restier Gonçalves, empenhou quinze anos na elaboração do livro *Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro – Terras e Fatos*, que se constitui na obra de um memorialista datada de 1949, foi escrita em sete cadernos; talvez por isso tenha sido concluída pelo próprio autor em outra data: 29 de outubro de 1963, foi editada nos 110 anos do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Identifica Ana Lucia Eppinghaus Bulcão (2004) que o autor assistiu ainda menino à Abolição da Escravatura, à Proclamação da República, à Revolta da Armada. Na juventude de seus vinte anos, conviveu com a Revolta da Vacina, quando começava sua atividade de extranumerário. Presenciou as transformações urbanas produzidas pela Prefeitura do Distrito Federal, como a abertura da Avenida Central, da construção da Avenida Beira Mar, a transferência do desembarque dos viajantes que aportavam na Praça Quinze para o píer da Praça Mauá, devido à construção do porto do Rio de Janeiro.

Provavelmente acompanhou a construção do aeroporto Santos Dumont na ponta do Calabouço; ao desmonte do morro do Castelo; ao nascimento da Cinelândia. Conviveu com a construção da Esplanada do Castelo, atual Avenida Presidente Antonio Carlos, com seus ministérios da Fazenda, do Trabalho, da Educação, visto que desembarcava na Praça Quinze, quando vinha de Niterói, onde morava, e, obrigatoriamente, tinha que passar pelo canteiro de obras que ficava praticamente ao lado. (BULCÃO, 2004, p. 19)

Foi contemporâneo do desaparecimento do Convento da Ajuda, que ficava na atual Cinelândia. Deve ter sido impossível ter deixado de presenciar a demolição das igrejas de São Domingos e de São Pedro dos Clérigos, assim como do Paço Municipal, onde trabalhava há mais de trinta anos, para a abertura da Avenida Presidente Vargas. Por força dos "melhoramentos" urbanos o Arquivo se mudou para o prédio de número onze da Rua Santa Luzia. Tal fato deve ter preocupado Aureliano Restier Gonçalves, visto que defendia há anos a instalação do Arquivo em uma sede própria com condições adequadas para a preservação da documentação e ao trabalho de pesquisa, declara Ana Lucia Eppinghaus Bulcão (2004)

Aos 28 anos, passou a exercer a função de amanuense, especialidade essa que aos poucos desapareceu do serviço público, com o advento da máquina de escrever e da fotocópia. O amanuense se responsabilizava pela escrita de todos os documentos necessários ao serviço, todos os documentos eram manuscritos. O aparecimento do datilógrafo não fez esse profissional desaparecer de imediato, já que inúmeros documentos, por sua tipicidade ou caráter sigiloso, continuaram a ser manuscritos. Até a contemporaneidade, o acervo documental manuscrito existente nos cartórios e nos arquivos e convive cotidianamente com xerox, fax, computador e internet. É fato que, na atualidade, dificilmente se avalia a importância dos amanuenses e o volume de suas contribuições para as informações que podemos buscar em documentos escritos por eles.

Anterior à função de amanuense, Aureliano Restier Gonçalves trabalhou, entre 1904 e 1909, na administração municipal como extra-numerário, exercendo a função de auxiliar de escrita, lotado na Diretoria Geral de Obras e Viação. O memorialista exerceu a função de amanuense na Diretoria de Obras ao longo de quase vinte anos, a transferência dele para a Diretoria de Estatística e Arquivo, ocorrida em 1924, que se deu devido ao reconhecimento pelos superiores do seu empenho e do seu interesse pela pesquisa documental. Cabe ressaltar que Aureliano Restier Gonçalves, foi um autodidata, uma vez que ele concluiu somente o primário na primeira escola em Barra do Piraí, emancipado do município de Piraí em 1890.

Graças ao seu esforço e à sua dedicação, progrediu no funcionalismo, ao mesmo tempo em que se transformava em um estudioso da história da cidade do Rio de Janeiro. Ele se tornou um memorialista da cidade, narrando ao que assistiu e o que lhe contaram, pois, além de familiares e amigos, entre seus contemporâneos, contavam-se os mais destacados cronistas e memorialistas do Rio de Janeiro: Vieira Fazenda, Ferreira Rosa, Mello Morais Filho, Max Fleiuss, Luiz Edmundo, João do Rio, Noronha Santos. Este último foi seu colega e chefe no Arquivo do Distrito Federal. Tal aproximação foi uma convivência muito rica, já que todos eram homens do século XIX que tinham assistido e participado das mudanças políticas, econômicas, sociais e urbanistas da virada do século XX na cidade do Rio de Janeiro, observa Ana Lucia Eppinghaus Bulcão (2004).

3. O jornalista Brasil Gerson

Brasil Gerson era descendente de holandeses e noruegueses, chamado na verdade Brasil Gorresen. Nasceu em 1904, em Santa Catarina, em São Francisco do Sul, e morreu no Rio de Janeiro, em 1981. O livro *Histórias das Ruas do Rio* teve sua primeira edição em 1965 e sua 6ª edição em 2015. O autor trabalhava na quinta edição quando morreu.

Além do livro sobre as ruas do Rio, Brasil Gerson escreveu novelas, peças de teatro e o argumento de filme. Como não poderia deixar de ser, é nome de uma rua na Taquara, em Jacarepaguá, bairro da zona oeste carioca, aponta André Luís Mansur (2000).

Ele também foi escritor, historiador, teatrólogo, crítico e roteirista de cinema sua obra *Histórias das Ruas do Rio* concretiza seu amor pela cidade na qual viveu e morreu, essa obra foi premiada ao lado de *Gari-baldi e Anita-Guerrilheiros do Liberalismo*, em 1950 na Academia Brasileira de Letras.

Brasil Gerson, iniciou sua carreira de jornalista ainda jovem de idade no *Jornal de Joinville*, e em 1920 com 17 anos veio para o Rio de Janeiro, na então Capital Federal, na cidade carioca deu início aos seus trabalhos no vespertino Boa tarde. Em seguida, mudou-se para São Paulo, onde atuou como jornalista no *Diário da Noite* e posteriormente passou a ser diretor do jornal. Sua estreia como literário foi escrevendo a novela *Vinte Anos de Circo*, seguida da novela *A Vida Acaba no Meio*. Na função de dramaturgo escreveu a peça *Maldito Tango*, em 1932 em parceria com Jaime Costa, escreveu *Anita* que foi representado no Teatro Dulcina, expõe Hilton Gorresen (2009).

De volta ao Rio de Janeiro, trabalhou no *Diário Associado*, de Assis Chateaubriand. No período do Estado Novo, suas ideias liberais não comungavam com o governo do momento, assim sendo exilou-se na Argentina e posteriormente no Uruguai. Em Montevideu trabalhou no jornal *La Razón*. Foi um grande adversário do nazi-fascismo, e usava como ferramenta a imprensa do Uruguai, da Argentina e do Chile.

Absolvido das acusações no Brasil, volta para o Rio de Janeiro, onde é convidado por Carmem Santos a trabalhar na Brasil Vital Filmes, onde ele escreve argumento para o filme *A Inconfidência Mineira*, que foi dirigido por Humberto Mauro. Através desse trabalho veio seu gosto pela pesquisa histórica, e assim ele registra seu nome nos livros. *A história Popular de Tiradentes; O Ouro, o Café e o Rio; Pequena História da*

Guerra do Contestado; A Revolução de D. Pedro I; O Sistema Político Brasileiro” e o *Regalismo Brasileiro*, identifica Hilton Gorresen (2009).

Foi introdutor da crônica de cinema na imprensa carioca, o que significa dizer que foi o pioneiro desse gênero no país. Em sua fase política, foi oficial de gabinete do Presidente Café Filho. Apesar de seu espírito batalhador e de sua inquietude intelectual, era tímido, humilde e sóbrio, nunca se preocupou estar diante dos holofotes da fama. (GORRESEN, 2009, p. 01)

O que Brasil Gerson, gostava mesmo era de fazer suas pesquisas e livros, todavia ele deixou sua marca com suas literaturas históricas, especialmente *A História das Ruas do Rio*, que já teve inúmeras edições.

Nesse livro as histórias das ruas do Rio de Janeiro são contadas, através da concepção de suas ruas, dos nomes de pessoas dados a elas e do que acontecia na cidade que foi capital dos pais durante tantos anos. O livro é tão importante culturalmente que a sua narrativa histórica se mistura completamente com a história do Brasil, escreve Hilton Gorresen (2009).

E exatamente isto o que este livro faz. Conta a história da cidade do Rio de Janeiro em seus detalhes, por intermédio dos nomes das ruas, dos personagens históricos que as nomearam, e, não só da cidade, como entrelaça a do Brasil, pois que o Rio foi a capital viva e palpitante do país nos momentos mais importantes no Império e na República, e, política e culturalmente, ainda e o grande tambor, a grande caixa de ressonância dos acontecimentos brasileiros realmente marcantes historicamente. (MANSUR, 2000, p. 01)

Além disso, outro valor de Brasil Gerson que ao contrário como faz a maioria dos historiadores não ficar limitado ao centro e Zona Sul ele vai até a Zona Norte da cidade e a área rural do Rio de Janeiro, contando as histórias dos nomes das ruas, relata André Luís Mansur (2000).

4. O que contam Aureliano e Brasil sobre as ruas do centro do Rio

A cidade do Rio de Janeiro teve seu primeiro assentamento sobre o Morro de São Januário, que posteriormente passou a ser denominado Morro do Castelo, na parte baixa da cidade. À beira do mar, ergueram-se casas e choupanas em uma linha reta, que anos mais tarde recebeu o nome de Rua da Misericórdia, e com o tempo foi florescendo suas rudes construções. A atual não possui mais o traçado original, pois, com o desmonte do morro do Castelo e a demolição nos anos subsequentes de todo o bairro da Misericórdia, a velha rua mudou literalmente de lugar, escreve Brasil Gerson (1965).

Identifica o autor que antes, a Rua da Misericórdia chegava à frente da igreja de São José, passava por “dentro” do atual prédio do Palácio da Justiça. Era uma das ruas “maternas” da cidade, criada logo que a cidade começou a descer do Castelo, e pontilhada de pequenos becos, que demonstravam essa origem ancestral, como o do Guindaste e dos Ferreiros, existente outrora, que foram desaparecendo com o crescimento da cidade. Nesse contexto, a Rua da Misericórdia recebe tratamento urbanístico com o desenvolvimento da cidade.

Esse traçado teve início por uma ladeira. Foi o primeiro ponto de partida dos largos e das ruas da cidade e, nesse espaço, nasceu a Santa Casa de Misericórdia, onde era o largo que os estudantes faziam seus trotes animados. Esses trotes sempre contavam com a presença do francês muito excêntrico de nome Vintini, que por alguns trocados se despia e fazia graças diante do público e, durante as brincadeiras, eram vendidas laranjas pela negra Sabina, que serviam para bombardear “meio mundo”.

Segundo o autor, as ruas dos velhos tempos não foram, evidentemente, traçadas nas plantas, de ponta a ponta, antes que a primeira casa se construísse nelas. “Na verdade, improvisavam-se de acordo com as necessidades imediatas da cidade em expansão lenta, sem calçamento, e nem sempre em linha reta”. (GERSON, 1965, p. 19)

Aureliano Restier Gonçalves (2004) observa que o povoado do Rio de Janeiro ao descer do morro do Castelo para a várzea, antes mesmo de sua derrubada, acendeu canais para enxugar brejos e desenvolveu uma passagem bem à beira-mar. Essa passagem nasce desde o dito morro até o de São Bento, e a abertura na direção do interior da terra, que procurava desbravar outros espaços na cidade. E assim foram abrindo alguns caminhos, estreitos e retos, até encontrar o fosso – Rua Uruguaiana –, que corria do norte para o sul, onde parou o desbravamento desses poucos habitantes que viviam na cidade. E nesse contexto, foram levantadas construções comerciais e criou-se um centro urbano de vida comercial, que fez a cidade carioca prosperar.

A área comercial, descreve Aureliano Restier Gonçalves (2004), surge na parte que abarcava a velha Sebastianópolis, e compreendia a área da faixa marítima até a Rua Uruguaiana, por onde corria o fosso. A faixa marítima sofreu tantas alterações que se tornou impossível reconstituir os antigos aspectos com rigor, onde o solo era arenoso e cheio de sambaquis. Na faixa, que compreendia Santa Luzia até São Bento, se encontrava a chamada marinha da cidade, em que foram abertas novas vias

públicas e com elas vieram às edificações comerciais e moradias. Das ruas que se constituíram no entorno da antiga marinha da cidade, podemos citar o Rossio do Carmo, a Ribeira do Mar, a Rua Direita, como também, o Arco do Teles e o Beco dos Adelos.

No Rossio do Carmo, o primeiro espaço público da cidade, era destinado para recreio dos moradores, e mesmo com a formação de outros, ainda era considerado o mais belo. E nesse espaço, atual praça XV, constituíram-se as primeiras tabernas e outras casas para o comércio de bebidas e comestíveis. Logo, o Largo do Paço, foi um aglomerado de aventureiros de várias partes do mundo por ser uma aprazível avenida.

Nessa Babel formigava gente de toda a parte do mundo. Os prazeres nos mais feios vícios e os sofrimentos nos maiores males morais e físicos fizeram-se pela cidade, trazidos pelos aventureiros que aportavam no Rio de Janeiro. O antigo largo do Paço, atual Praça Quinze de Novembro, pela sua situação à beira-mar, olhando o oriente, oferece descortino interessante e pitoresco e é ainda aprazível logradouro. (GONÇALVES, 2004, p. 166)

A Ribeira do Mar era constituída de uma parte natural e outra artificial, que formava à margem da antiga praia ou marinha da cidade, e, futuramente, tornou-se uma nova praia desde a Misericórdia até São Bento. A parte de um fragmento da nova via, que o povo apelidou Ribeira do Mar, era o espaço da feira, onde se ajuntavam os mercadores e amparava toda a gente da cidade e do Recôncavo para comprar e vender.

Na Ribeira ficavam as bancas do pescado e as das hortaliças, as barracas dos estrangeiros, dos moleiros, dos oleiros: as tanoarias e as tendas de víveres e de licores. Enfim, declara Aureliano Restier Gonçalves (2004) que a Ribeira do Mar ou Praia do Peixe, como veio a se chamar depois, era o mercado da cidade, em que a erva, o azeite, o artigo mais procurado, e o açúcar, eram comercializados. Por muitos anos, parte da Ribeira chamou-se passagem de Gonçalo Gonçalves, por conta do nome de um grande comerciante de azeite que comerciava nessas cercanias. “Essa pequena via pública entrou na formação da Rua do Sabão, depois General Câmara, trecho desde a Candelária até a Rua Primeiro de Março”. (GONÇALVES, 2004, p. 166)

Com o tempo, foram acrescentadas outras ruas, e o público passou a denominar esse conjunto de Praia da Marinha Nova ou Rua Fresca, e assim, a Ribeira ganhou novos aspectos. Com a construção e inauguração do Mercado Municipal e a antiga Rua da Praia do Peixe, que passou a se chamar Rua do Mercado, desapareceu a tradicional Praça da Praia do

Peixe, espaço de antigos e curiosos costumes da velha Sebastianópolis, conforme afirma Aureliano Restier Gonçalves (2004).

De acordo com Brasil Gerson (1965), a Rua Direita, atual Rua Primeiro de Março, que recebeu esse nome em função do término da Guerra do Paraguai, teve o primeiro bar e confeitaria ao ar livre, o passeio asfaltado e arborização e uma confeitaria muito famosa de nome Carceler, pertencente a uma viúva de mesmo sobrenome. “Na Rua Direita, no dia 12 de agosto, realizava-se, com uma grandiosidade desconhecida hoje, uma das mais curiosas festas religiosas cariocas, instituída em 1845: a do Senhor Desagravado e Nossa Senhora da Piedade”. (GERSON, 1965, p. 27)

A Rua Direita também teve a primazia na melhoria do aspecto arquitetural das casas, que eram verdadeiros caixões, a guisa de fortalezas medievais. Segundo o plano organizado na municipalidade, e já em execução em 1870, na Rua Direita, as fachadas dos prédios nessa via pública tiveram realce com as ornamentações introduzidas, predominando o pitoresco e a fantasia individual. (GONÇALVES, 2004, p. 170)

Descreve Brasil Gerson (1965) que, segundo Max Leclerc, um estrangeiro que visitou a cidade, ao percorrer a Rua Direita, se tinha a impressão de estar em um pedaço de Londres ou sob o céu do Egito, algo à moda oriental, e que para o viajante francês, ela era também a cara da Saint Honoré, em virtude das grandes casas comerciais que abrigava. A Passagem ou Arco do Teles, observa o autor, que teve como nome inicial Passagem Lapa dos Mercadores, codinome dado pelo fato do o juiz Teles de Menezes residir na mesma, e nela tinha um prédio em forma de um arco. Enfim, a rua teve seu nome associado ao juiz e ao prédio existente no espaço.

Tal recinto também foi conhecido como estância dos Mercadores e, tempos depois, ficou conhecida como travessa do Comércio. Em seu entorno, ficavam a Rua Direita e Praia do Peixe, que foram considerados lugares notáveis na cidade do Rio de Janeiro, em virtude da movimentação de pessoas e do comércio, declara Brasil Gerson (1965).

Identifica o autor que a velha cidade de São Sebastião continuava crescendo no decorrer do século XIX e os idealizadores presavam cuidados pela arte, bom gosto e conforto nos modelos de edificações e nos espaços de circulação dos transeuntes. Nesse contexto, surgem o Largo da Misericórdia e o Arco do Catumbi, em que o primeiro dava acesso para o fundo do hospital Santa Casa de Misericórdia e o segundo servia de trânsito de pedestres e passagem de um cano com água potável, que vinha do

alto da montanha para abastecer os moradores do bairro de Catumbi. O Largo da Carioca foi considerado uma obra monumental da cidade, que serviu para acesso dos moradores e cargas ao bairro de Santa Tereza com a passagem dos bondes elétricos, que facilitou o deslocamento.

A Rua do Ouvidor, “Um arenoso e estreito caminho do mar ao fosso, aberto pelos primeiros povoadores do Rio de Janeiro, dando vida à incipiente cidade” (GONÇALVES, 2004, p. 172). A Rua do Ouvidor ganhou esse nome por ter como morador, na quarta década do século XVII, o ouvidor da comarca Dr. Manoel de Amaro Pena de Mesquita Pinto. O autor indica que outro ouvidor de nome Francisco Antônio Berquó da Silveira Pereira, também residiu nessa rua. Primitivamente, a rua se chamava Aleixo Manoel, em homenagem a um morador da cidade, que lutou bravamente contra os tamoios e tinha grande habilidade com as armas, além de acumular funções de cirurgião e vereador da cidade carioca, de acordo com Brasil Gerson (1965).

Aureliano Restier Gonçalves (2004), aponta que no século XIX, já conhecida de fato como Rua do Ouvidor, foram feitas obras de calçamentos, preparo do solo, e os prédios apresentam novas fachadas e com mais altura do que os demais da cidade de São Sebastião. E não tardou para que surgissem os ateliers de moda, as livrarias, alfaiates e lojas de calçados inglês. Cabelereiros e tipografias faziam parte do cenário da Rua do Ouvidor, e todos os serviços que nela existiam atraíam milhares de pessoas que transitavam durante o dia pela rua e, nesse contexto, ela foi talvez o maior shopping a céu aberto da cidade. A mesma perdeu seu *glamour* com a inauguração da Avenida Central, atual Avenida Rio Branco.

Neste ambiente movimentado na Rua do Ouvidor, a passagem de veículos era proibida em horário pré-estabelecido por conta do trânsito de pessoas. Ao final do século XIX, a Rua do Ouvidor concentrava a cultura, elegância e luxo da cidade, e também era uma espécie de “Clube ao ar livre”, onde a sociedade se encontrava, de forma que se poderia dizer que esta rua teria sido o primeiro “Shopping Center” do Brasil. Os políticos e intelectuais frequentavam, principalmente os cafés, as livrarias e as redações dos jornais, cujas sedes lá se instalavam, como expõem Brasil Gerson (1965) e Aureliano Restier Gonçalves (2004).

Em 1862, segundo a Revista Popular, de 15 de novembro do dito ano, já se calculava em sessenta mil o nº de pessoas de todas as classes, sexos e idades que transitavam pela Rua do Ouvidor, durante as dezesseis horas de um dia. A partir de 1867, ficou proibida a passagem de veículos pela Rua do Ou-

vidor, desde 9h da manhã até às 10 da noite, por ser grande o trânsito de pessoas. (GONÇALVES, 2004, p. 174)

Descreve o autor que nessa ambiência histórica sobre a Rua do Ouvidor, era comum ler as notícias recém-chegadas em murais nas portas das redações, assim como comprar os jornais recém-saídos das mãos dos vendedores de jornais que circulavam nas vias, pois algumas quantidades eram disponibilizadas para os vendedores ambulantes a fim de vendê-los aos passantes pelas ruas da cidade.

Ao findar do século XIX, num memorial apresentado à municipalidade, a propósito de costumes e melhoramentos da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, a Rua do Ouvidor aparece como instituição quase universal, representando a concentração da nossa cultura, elegância e luxo. (GONÇALVES, 2004, p. 174)

A rua era conhecida como beco do luxo, ou seja, espaço de concentração da elite que contava com artigos de luxo e passava as tardes nas confeitarias. Era o trecho entre o Largo de São Francisco e a Rua dos Ourives, atualmente, chamada de Rua Miguel Couto.

Coma abertura dos portos do Brasil ao comércio internacional, ingleses e franceses, mais do que outros estrangeiros, logo se estabeleceu entre nós, os primeiros como importadores ou atacadistas, os segundos como varejistas também, especializados em cambraias, sedas, chapelaria, barretes de seda e algodão, perfumes, objetos de modas e fantasias, joia, alfaia, cabelereiros, sorveteiros, doceiros e etc.[...] e desde aí uma outra vida principiou para Rua do ouvidor (GERSON, 1965, p.64).

Segundo Aureliano Restier Gonçalves (2004), a travessa do Ouvidor, primitiva Rua das Flores, que ligava ao caminho dos frades do Carmo a atual Rua Sete de Setembro, era conhecida como Rua Nova do Ouvidor. Essa rua teve seus habitantes e comerciantes na maioria negros, que viviam seminus pela rua. Eles eram fabricantes de cestos de pescaria durante o dia, e passavam a noite em festejos até alta madrugada. Com o crescimento da cidade, a rua sofreu grande modificação, com a adoção de medidas de higiene e moralidade, e com isso chegaram os aterros, calçamentos e edificações de alvenaria, especialmente, estilos sobrados.

Percebemos que a constituições das ruas da cidade carioca marcaram grupos sociais diferenciados, bem como comércios, que atendiam as mais diversas classes sociais do Rio de Janeiro. As formações destas ruas nascem de uma necessidade da cidade se expandir e de atender o interesse de uma sociedade, que necessitava de acesso aos bens públicos, culturais e sociais, além de garantir a sobrevivência desses homens e mulheres, que viviam em meio a terrenos alagadiços.

5. Considerações finais

Considerando que a rua é um espaço público, que estimula a cultura urbana e a criação de cidadania, e é, também, a demonstração livre dos direitos dos cidadãos, dos experimentos que proporciona e dos valores que protege. A multidisciplinaridade, citada no corpo desse texto, no que se refere à rua, completa e fortifica as relações humanas, a qualidade de vida e a representação da cidade na memória do indivíduo, uma vez que a cidade é um lugar onde se criam memórias, que vão desde grandes eventos que marcam a cidade a detalhes que só são possíveis, em virtude das inter-relações das pessoas, das culturas e conjunturas, onde todos se sentem como parte dela.

E nesse construto as obras citadas nesse artigo, devem ser investigadas por entusiastas pela história da cidade do Rio de Janeiro e da gente carioca, pois, as mesmas trazem uma inegável lição para todos os que se preocupam com a preservação da memória. Jacques Le Goff (2003, p. 471) acrescenta que “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. Assim sendo, a memória é um fenômeno edificado. Ela armazena, preocupa, exclui, registra e relembra, serve como um aparelho para que estudiosos busquem evidenciar fatos de um dado momento e dos espaços de uma cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BULCÃO, Ana Lucia Eppinghaus. Um perfil de Aureliano Restier Gonçalves. In: GONÇALVES, Aureliano Restier. *Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro: terras e fatos*. Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro / Divisão de Pesquisa, 2004, [p. 19-12 não numeradas].

GERSON, Brasil. *Histórias das ruas do Rio*. 4. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1965.

GONÇALVES, Aureliano Restier. *Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro terras e fatos*. Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro / Divisão de Pesquisa, 2004. Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204430/4101442/sao_sebast_rj_terras_fatos.pdf>.

GORRESEN, Hilton. Brasil Gerson: um jornalista de dois mundos. *Recanto das Letras*, 08/08/2009. Disponível em:

<<http://www.recantodasletras.com.br/homenagens/1743386>>. Acesso em: 12-05-2017.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Unicamp, 2003.

MANSUR, André Luís. O jornalista Brasil Gerson ampliou e reviu sua obra até morrer em 1981. *O Globo*, caderno "Prosa & Verso" de 09/12/2000. Disponível em:

<<http://criticasmansur.blogspot.com.br/2009/04/livro-que-decifra-as-ruas-e-relancado.html>>. Acesso em: 12-05-2017.

POTENCIALIDADES DA PESQUISA COLABORATIVA E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Maria de Fátima de Mello (UFU)
fatima.1407@hotmail.com

RESUMO

Neste estudo, procuramos encontrar elementos teóricos que apontem as potencialidades da pesquisa colaborativa e mais especificamente da pesquisa-ação e da pesquisa participante e seu caráter colaborativo no planejamento e na execução de projetos. De acordo com Alice Yoko Horikawa (2008), a pesquisa colaborativa representa uma escolha metodológica que pode promover, no contexto escolar, um espaço permanente de reflexão, tendo em vista que as práticas discursivas da sala de aula são analisadas e suas relações com as teorias de ensino-aprendizagem são investigadas, pois o centro do processo passa a ser os objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico e a busca de encontrar as divergências entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado. Na modalidade da pesquisa-ação, segundo Michel Thiollent (2011), os pesquisadores estão ativamente envolvidos com os problemas encontrados na realidade ou no grupo estudado. Daí a sua característica participativa, pois, pesquisador e pesquisado devem estabelecer, uma relação colaborativa, ou seja, tanto o pesquisador como o pesquisado tem um resultado a ser apropriado através do estudo realizado. Na metodologia da pesquisa participante, há a possibilidade de colocar em ação novos usos para práticas já estabelecidas, assim como viabilizar a formação de novos conceitos. Fábio José Rauen (2201) destaca que, no processo de inserção, o pesquisador deve considerar que ele é um elemento que está no grupo, mas não é do grupo. O estudo aponta também para a importância da aplicação da pesquisa colaborativa no Ensino de língua portuguesa com o objetivo de contribuir para uma ampliação da capacidade crítico-reflexiva do professor ao propor uma maior interação entre sua práxis pedagógica e o conhecimento teórico e científico.

Palavras-chave:

Metodologia. Pesquisa colaborativa. Pesquisa-ação. Pesquisa participante.

1. Introdução

De caráter bibliográfico, esta pesquisa visa contribuir para o conhecimento de mestrandos e doutorandos em relação às modalidades da pesquisa qualitativa, tendo em vista a necessidade de escolha do enfoque metodológico mais adequado para realização de seus projetos de pesquisa. O objetivo é apresentar as contribuições da pesquisa colaborativa na área da educação e mais especificamente no ensino de língua portuguesa.

Para enriquecer o conhecimento científico, são criadas diversas metodologias e, mais especificamente na área das ciências humanas utilizando-se, por exemplo a pesquisa-ação, a pesquisa participante como

metodologias consideravelmente eficazes no que se refere a obtenção de resultados de pesquisa.

Alice Yoko Horikawa (2008 *apud* MAGALHÃES, 2004) aponta que, na dimensão colaborativa de pesquisa, fica clara a compreensão de que o pesquisador deve se aproximar dos participantes de pesquisa, para entender seus sistemas de interpretação da realidade vivenciada, bem como a forma como esses sistemas organizam seus comportamentos, e partilhar com eles os significados construídos.

Para esta autora, mais do que descrever a cultura escolar, o pesquisador colaborativo insere-se no processo de construção dessa cultura, aproximando-se de pessoas, situações, locais e eventos típicos do local de pesquisa no sentido de procurar entender os significados do mundo social pelo homem, em um processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência.

A autora defende ainda que na interlocução pesquisador-professor, pode ocorrer a minimização dos descompassos entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado, pois a partir de negociações que se voltam à reconstrução da prática do professor, busca-se de modelo de ensino-aprendizagem que considera a construção compartilhada de conhecimentos.

Assim, a pesquisa colaborativa pode trazer importantes contribuições para o campo da educação, bem como na formação continuada do professor, pois propõe desenvolver o trabalho de formação em oposição à perspectiva de transmissão de teorias ou de implantação de novas metodologias de ensino sem a participação do professor.

2. A pesquisa colaborativa e ampliação da capacidade crítico-reflexiva do professor

A pesquisa colaborativa representa uma escolha metodológica que pode promover, no contexto escolar, um espaço permanente de reflexão, tendo em vista que as práticas discursivas da sala de aula são analisadas e suas relações com as teorias de ensino-aprendizagem são investigadas, pois o centro do processo passa a ser os objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico e a busca de encontrar as divergências entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado. (HORIKAWA, 2008)

Adotando os preceitos da pesquisa colaborativa, a autora cita Liberali (2004, p. 109) que reafirma a importância da linguagem no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do professor. “(...) ensinar as capacidades de linguagem seria uma forma de instrumentalizar os educadores para um tipo de pensamento sobre sua ação que estivesse voltado à transformação de educadores em agentes críticos. (p. 25)

Assim, enfatiza-se a necessidade de o professor questionar sua prática, compreendendo o que faz, como faz, por que faz e como pode fazer diferentemente.

Nessa interação pesquisador-professor, o pesquisador lança questões a respeito da ação do professor, para que ele realize as conexões entre os objetivos pretendidos, a ação realizada e as teorias que podem esclarecê-la. Nessa interação, é importante que o professor possa expor seus pensamentos, suas convicções, fundamentá-los, confrontá-los e reorganizá-los.

A respeito da formação do professor crítico-reflexivo, Alice Yoko Horikawa cita Smyth (1992) que ressalta a sistematização do processo reflexivo por meio de quatro ações básicas: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Na ação de descrever, o profissional expõe, da maneira mais objetiva possível, as ações por eles desencadeadas na realização de uma atividade profissional, permitindo-se aos participantes uma interação reflexiva observar de forma distanciada uma ação, evitando pré-julgamentos e juízos de valor antecipados, bem como desenvolver discursos sobre a própria ação reflexivamente. (p. 25)

Na ação do informar, o enfoque é alcançar a compreensão sobre os conhecimentos, princípios e valores que embasaram a prática descrita e de identificar os motivos que definiram as escolhas realizadas, recuperando, assim, as teorias que embasaram sua prática pessoal e profissional.

Na ação do confrontar, realiza-se a análise da prática, com o objetivo de relacioná-la ao contexto cultural, social e político em que está inserida e assim perceber que ela não é resultado de escolhas aleatórias, mas de condições históricas que refletem a forma como o profissional define a situação de trabalho analisada. Dessa forma, os pesquisadores participam das atividades desenvolvidas no espaço escolar registram interações relacionadas a essas atividades e realizam análise sobre elas.

Ao apresentar aos professores perguntas que os levam a descrever, informar, confrontar e reconstruir suas ações, os pesquisadores se

transformam em mediadores que, por meio da interação, realizam um processo de ensino-aprendizagem de ações discursivas que favorece a reflexão crítica sobre a prática do professor.

Nesse ponto, de acordo com a autora é que reside o verdadeiro valor da colaboração na relação pesquisador-professor, pois o professor identifica o lugar do pesquisador-formador e o pesquisador identifica o lugar do professor. Assim, “pesquisador e professor interagem e passam a atuar na interação, a partir não só do seu lugar, mas a partir do lugar que o outro lhe coloca”. (p. 40)

Portanto, não se trata apenas de executar um esquema formatado de reflexão, mas de se proporcionar e estimular a práxis pedagógica por meio da articulação entre as necessidades de formação dos professores e a compreensão histórico-social dessa prática.

3. Outras modalidades de Pesquisa

3.1. A pesquisa participante

A pesquisa participante desenvolve-se a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Em uma pesquisa tradicional a população pesquisada é considerada passiva. Desse modo, os resultados da pesquisa ficam reservados aos pesquisadores, e a população não é levada a conhecer tais resultados e a discuti-los.

Nesse sentido, não existe um modelo único de pesquisa participante. Trata-se, portanto de, em cada caso, de adaptar o processo às condições particulares de cada situação concreta (os recursos, as limitações, o contexto sociopolítico, os objetivos perseguidos, entre outros.

Em outros termos, a pesquisa participante refere-se, a uma pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo e responde especialmente às necessidades de populações de classes carentes levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir.

Na metodologia da pesquisa participante, há a possibilidade de colocar em ação novos usos para práticas já estabelecidas, assim como viabilizar a formação de novos conceitos. Na caracterização das pesquisas, primeiro formula-se o problema. Depois, há o levantamento de informações para explicar a situação problemática que o grupo enfrenta. Em seguida, formula-se uma proposta a ser implementada visando melhorias no processo pressupondo-se um conhecimento objetivo da reali-

dade do grupo pesquisado. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é agente e paciente, pesquisador e pesquisado.

Fábio José Rauén (2002) aponta que a observação participante pressupõe cinco fases: a) aproximação do grupo; b) processo de inserção; c) observação; d) análise crítica dos dados colhidos; e) retorno para discussão e avaliação dos resultados. O autor acrescenta que, no processo de inserção, o pesquisador deve considerar que ele é um elemento que está no grupo, mas não é do grupo. Ademais, tendo em vista que ser o processo de inserção uma fase crítica da observação participante, diz-se que, nessa fase, há uma constante tensão entre objetividade e subjetividade, sendo este um desafio constante para o pesquisador.

3.2. Pesquisa-ação

De acordo com Serge Desgagné (2007), a literatura científica menciona uma multiplicidade de denominações, contudo, não as distingue de maneira satisfatória. Pesquisa em parceria, pesquisa colaborativa e pesquisa-ação. Para esse autor, a pesquisa colaborativa supõe um parentesco com a pesquisa-ação, pois por meio de um processo sistemático de exploração na ação, ela mobiliza os docentes em torno de um projeto de questionamentos sobre suas práticas. Podemos assim, associar essa abordagem ao conceito de pesquisa-ação colaborativa. Entretanto, ainda segundo Serge Desgagné, os conceitos de pesquisa-ação e de pesquisa colaborativa se ligam a interesses ideológicos um pouco diferentes. A pesquisa-ação – mais próxima em sua motivação de origem, de uma necessidade de recuperar para os docentes o poder sobre sua prática, fazendo deles os pesquisadores, práticos que questionam sua prática. Para esse autor, a pesquisa colaborativa, em sua origem, aproxima-se de uma necessidade de reaproximar os pesquisadores e os docentes em vista de uma coconstrução de sentidos, sem a pretensão de transformar docentes em pesquisadores e sem fazer dessa identidade de docente-pesquisador uma condição de emancipação.

Assim, a pesquisa-ação associa-se a uma linha de pesquisa ligada a formas de ação coletiva orientada em função da resolução de problemas ou de transformação. Em outras palavras, a pesquisa-ação vai além da participação do pesquisador, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico e conta com a participação do pesquisador.

Nessa modalidade, os pesquisadores estão ativamente envolvidos com os problemas encontrados na realidade do grupo estudado. Daí a sua característica participativa, pois, pesquisador e pesquisado estabelecem uma relação colaborativa, ou seja, tanto o pesquisador como pesquisado apropriam-se dos resultados do estudo realizado.

Esta metodologia de pesquisa tem como característica principal à necessidade da inserção do pesquisador no meio, resultando num processo de aprendizagem coletiva, com o intuito de minimizar as desigualdades sociais entre pesquisador e pesquisados, ou seja, uma metodologia de pesquisa que possa fazer com que após o seu desenvolvimento e execução tenha condições de promover mudanças no contexto pesquisado.

Denise Meyrelles de Jesus, Alexandro Braga Vieira e, Ariadna Pereira Siqueira Effgen (2014) denominam a pesquisa-ação colaborativo-crítica abordagem investigativa, epistemológica e política de produção de conhecimento para educar na diferença e como aporte para a formação docente. Evocando, portanto, uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. “Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença.

Em Denise Meyrelles de Jesus (2005), a natureza colaborativa da investigação-ação coloca os profissionais envolvidos no processo de pesquisa no lugar de sujeitos construtores do conhecimento, por estarem incorporados ao discurso e à discussão dos caminhos da investigação, uma vez que esse movimento busca diálogos com as vontades de conhecer desses sujeitos- o problema de investigação nasce das demandas do cotidiano. A ideia de construção coletiva permite, assim, reconhecer a escola como espaço de ações excludentes, mas nela também, há uma pluralidade de invenções, de artes de fazer que tornam a escola mais receptiva às necessidades humanas.

A aplicação da pesquisa-ação nas ciências humanas é de exploração das representações dos sujeitos diante de uma situação, ou seja, análise de organização social. Possui um caráter colaborativo tanto no planejamento como na execução do projeto. A utilização desta metodologia se justifica pela incapacidade da ciência em resolver problemas sociais, democráticos, etc. Além dessas características apresentadas, é necessário apontar algumas outras em relação seu desenvolvimento e aplicação.

Assim, este tipo de pesquisa pretende provocar uma mudança tanto de ordem psicológica como de ordem social. Em Renée Barbier (2002) e Teresa Maria Frota Haguete (2001), são quatro os tipos de pesquisa-ação:

- i) *Pesquisa-ação de diagnóstico*: identificação das tensões e indicação de propostas de solução para os problemas.
- ii) *Pesquisa-ação participante*: envolve membros da comunidade desde o início.
- iii) *Pesquisa ação empírica*: acumula dados de experiências vividas por um grupo social.
- iv) *Pesquisa-ação experimental*: controla as diferentes técnicas para os mesmos casos.

Na modalidade da pesquisa-ação, segundo Michel Thiollent (2011), os pesquisadores estão ativamente envolvidos com os problemas encontrados na realidade ou no grupo estudado. Daí a sua característica participativa, pois, pesquisador e pesquisado devem estabelecer, uma relação colaborativa, ou seja, tanto o pesquisador como o pesquisado tem um resultado a ser apropriado através do estudo realizado.

O autor observa que:

Entre as diversas definições possíveis, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 20)

Assim, o objetivo é uma ação coletiva e colaborativa que estimule estudantes e/ou profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática.

Ele acrescenta quem tendo em vista sua orientação prática, a pesquisa-ação volta-se para diferentes áreas de atuação operando principalmente como pesquisa aplicada em áreas como comunicação social, serviço social, tecnologia, práticas políticas e sindicais e educação.

3.2.1. A pesquisa-ação na educação

A pesquisa-ação é um processo que visa melhorar ou resolver uma situação detectada pelo professor, por exemplo, na sua prática edu-

cativa, por meio de estratégias de ação elaboradas coletivamente, unindo o ensino, a avaliação, a pesquisa e o desenvolvimento profissional e a articulação entre os problemas e proposta de solução.

As propostas de pesquisa-ação desenvolvidas no Brasil vão alinhar-se aos desejos de mudanças e estão relacionadas aos movimentos de classes, sindicais, movimentos de estudantes, entre outros.

Segundo Michel Thiollent (2011), a utilização da pesquisa-ação no meio educacional se reservou às pesquisas em torno da educação de jovens e adultos, a formação sindical, formação de líderes comunitários, etc.

Um fato a ser considerado é a capacidade de construir conhecimentos, inclusive pedagógicos, que podem ser aplicados na realidade local para solução dos problemas escolares. Esse momento de identificação dos problemas pode ser visto como tomada de consciência da existência de problemas e situações complexas no meio pesquisado.

O autor destaca:

A pesquisa ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abetas ao diálogo com os interessados. Na reconstrução, não se trata apenas de observar ou descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. (THIOLLENT, 2011, p. 85)

Assim a pesquisa-ação mostra-se um importante instrumento de formação docente que habilita o professor a elaborar e aplicar metodologias capazes de atender as necessidades dos alunos, a refletir criticamente em torno das políticas públicas de educação, bem como sobre as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à diferença entre pesquisa-ação da pesquisa participante, O autor observa ainda que é uma questão de terminologia. Dessa forma, toda pesquisa-ação é de tipo participativa. Em outros termos, nas duas modalidades é fundamental a participação pessoas implicadas nos problemas investigados.

Importante destacar que nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, pois a pesquisa participante, em alguns casos, baseia-se em uma

metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada para alcançarem uma aceitação.

Assim, a participação é dos pesquisadores e apresenta-se como uma forma de identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado.

Portanto, com a aplicação da pesquisa-ação ou participante cria a possibilidade de transformação social, em um contexto de desigualdades. A ação formativa, principalmente junto aos movimentos sociais populares, exige questionamentos permanentes da realidade na qual expressam-se lutas e embates sociais.

4. Considerações finais

No método qualitativo, o pesquisador envolve-se na vida dos sujeitos participantes, pois os seus procedimentos baseiam-se em conversas, escutas e levam em consideração a expressão livre dos participantes, colaborando assim para aproximar pesquisador e pesquisados. Esta proximidade exige do pesquisador uma atenção contínua para manter o foco da pesquisa principalmente para não induzir as respostas dos sujeitos pesquisados. Por ser um trabalho colaborativo, o pesquisador coloca-se pronto para o diálogo e disposto a partilhar com o grupo estudado o conhecimento atingido no percurso da pesquisa.

Com essa orientação metodológica da pesquisa ação, por exemplo, os pesquisadores em educação estão aptos a produzir conhecimentos de uso mais efetivo em nível pedagógico. “Essa orientação contribui para esclarecimentos de situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”. (THIOLLENT, 2011, p. 85)

Ainda de acordo com esse autor, a proposta de metodologia pesquisa-ação procura transformar ideias em ações, ou seja, faz parte de uma concepção de conhecimento que também seja ação.

Em outros termos, não basta descrever e avaliar, quando a questão é construir ou reconstruir o sistema de ensino, precisamos também gerar ideias. Esse é um aspecto importante a ser considerado.

De acordo com Alice Yoko Horikawa, a pesquisa colaborativa aponta para a importância da centralidade da linguagem e do discurso no

encaminhamento de propostas pedagógicas transformadoras, pois indicam a necessidade de uma “nova organização discursiva dos profissionais da educação, para viabilizar, discursivamente, a coconstrução dos saberes, na relação professor-aluno e na relação formador-professora. (p. 26). Ela destaca ainda que a análise dos discursos gerados nessas relações orienta para a importância de se observar a construção de discursos cada vez mais polifônicos, que considerem as vozes sociais trazidas para a instituição escolar pelos participantes do trabalho educativo. Dessa forma, “a voz da ciência deixa de ser a única voz a ser considerada na escola, atribuindo-se às vozes que historicamente foram excluídas da organização escolar o seu valor na construção de uma nova pedagogia”. (HORIKAWA, 2008, p. 27)

Nesse sentido, a autora observa que, tendo em vista que, em relação aos conhecimentos teóricos, os professores assumem a posição de quem sabe menos, a proposta de fazer com que o próprio professor realize a análise, o pesquisador colaborativo contribui para a transformação desse posicionamento, pois cabe ao formador identificar as vozes que lhe são atribuídas, analisá-las e acatá-las, na medida em que se coloca como mediador na construção do conhecimento por parte dos professores.

Para ela, a pesquisa colaborativa, portanto é uma forma de aproximar professores e a academia, o que contribui para a elaboração de novas compreensões sobre o trabalho realizado na instituição escolar, propiciando também um compromisso da academia na promoção do compartilhamento de conhecimentos teóricos com a prática pedagógica no ensino básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. *Educação linguística aplicada e a pesquisa colaborativa: esboço de um estudo ensino-aprendizagem da linguagem verbal*, 2009. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/MarluCIA%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf>.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, vol. 29, n. 15, p. 7-35,

maio/ago.2007. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>>.

DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. *Revista Intercâmbio*, LAEL PUC-SP, São Paulo, vol. XVIII, p. 22-42, 2008. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3550/2318>>.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. História de professores universitários: reflexões e diálogos. In: BALDI, Elena Mabel Brutten; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; FERREIRA, Maria Salomilde. *Políticas educacionais e práticas educativas*. Natal: Edufrn, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2005, p. 203-218.

_____; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set.2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a08.pdf>>.

LEWIN, Kurt. *Problemas com dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1948.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

RAUEN, Fábio José. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Luciana dos; COSTA, Reginaldo Rodrigues da; TREVISAN, Tatiana Santini. Pesquisa ação e participante: suas contribuições para o conhecimento científico. *Docplayer*. Disponível em:

<<http://docplayer.com.br/15137188-Pesquisa-acao-e-participante-suas-contribuicoes-para-o-conhecimento-cientifico.html>>.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

PRÁTICA DE LEITURA E DE ESCRITA NO CECA / CEJLL / UNICARIOCA

Renata da Silva Barcellos (CECA/CEJLL/UNICARIOCA)
prof.renatabarcellos@gmail.com

RESUMO

O minicurso tem por objetivo refletir sobre o uso de textos literário em sala de aula, propor atividades de análise e produção deles. Para isso, a Biblioteca escolar é lugar não só de empréstimo como também de encontros para pesquisa e ação cultural (sarau). A sala de aula, o pátio ou a Biblioteca devem ser os espaços motivadores e democráticos para elaboração de atividades como paráfrase, retextualização e discussões em grupo, pesquisas escolares, saraus, exposições. Como o objetivo de proporcionar momentos de reflexão, de análise, de crítica, de comparação e de prazer à comunidade do CECA, NAVE e UNICARIOCA, pretende-se resgatar e desenvolver o hábito de leitura de textos diversos, principalmente o literário: poesias, contos, crônicas e, por consequência, desperte manifestações artísticas, tais como: música, dança e teatro. Promovendo o incentivo à leitura, atraindo a comunidade escolar para a biblioteca, estimula-se e aprimora-se a capacidade linguística, a produção textual, a valorização e o fortalecimento da relação interpessoal e do respeito e o desenvolvimento e o interesse por autores, escritores e poetas. Assim, a escola deve viabilizar o acesso do aluno à literatura especializada, aos vídeos, às atividades de teatro de sua comunidade. Saber ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico devem ser igualmente fomentados na experiência escolar (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997, p. 57). Segundo Paulo da Terra Caldeira (2003, p. 47), a biblioteca escolar visa “[...] proporcionar aos alunos oportunidades de leitura intensa e autônoma, além de incentivar a busca de informação para responder a questionamentos e solucionar problemas [...]”. Acredita-se que a leitura seja o mais importante elemento do imaginário. Ler significa refletir, pensar, estar a favor ou contra, comentar, trocar opiniões, posicionar-se, enfim, exercer desde cedo a cidadania. Dessa forma, Isabel Solé (2008, p. 22) define leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto” e Marisa Lajolo (1996) como a estratégia eficaz na construção de conhecimento, sendo praticada pelos alunos de diversas formas e método.

Palavras-chave: Sarau literário. Biblioteca escolar. Prática de leitura e escrita

1. Introdução

A escola é uma instituição onde o aluno navega no mundo das múltiplas linguagens. Cabe ao professor desenvolver as diversas habilidades e competências de leitura/escrita por meio da utilização de textos de modos e de gêneros variados. Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre as estratégias necessárias a serem postas em prática a fim de que estimule e incentive a leitura e a escrita.

De acordo com Irandé Antunes (2009), este processo deve ocorrer: a) pelo estímulo a uma cultura do livro; b) pela fartura de um bom e diversificado material de leitura; c) pelo acesso fácil e bem orientado a esse material; d) pela diversidade de objetivos de leitura; e) pela frequência de atividades de ler e de analisar materiais escritos; f) pela formação do gosto estético na convivência com a literatura.

Cabe ao professor estimular a prática de leitura e de escrita. Constantemente, propor textos literários ou não, de temáticas diversas para reflexão de algum tema socialmente discutido. E como uma das atividades a elaboração de um texto. Nesta perspectiva, leitura é “um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 2008, p. 22). O leitor interage com o texto, reflete, concorda, discorda, debate, redige suas percepções, e o professor o orienta quando necessário a fim de não interferir em seu voo.

A leitura de texto literário ou não é um caminho para a inserção na sociedade e a compreensão dela. A importância do seu uso na sala de aula é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa “É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (1998, p. 36-7). É preciso conscientizar o aluno de que o poeta/escritor registrou seu olhar sobre o mundo observado, vivenciado... Por isso, faz-se necessário entender o contexto histórico.

2. *Leitura e escrita na sala de aula: um desafio a ser superado*

Hoje, em plena era tecnológica, é um enorme desafio para o professor trabalhar leitura e escrita em sala de aula. Muitos alunos não veem sentido em ler texto literário, em ir a espaços culturais para apreciar uma obra de arte.... e muito menos em escrever em norma culta como exige alguns gêneros textuais. Com o advento das redes sociais, surgiu o internetês, um modo simplificado de expressar-se com mais rapidez. E, como consequência, o repúdio à gramática e à prática da escrita, sobretudo na norma culta. Para os alunos, se está escrito e foi transmitida uma mensagem, é isso que interessa. Com isso, o professor tem um longo caminho a trilhar: conscientizar o aluno a respeito da adequação vocabular, dos níveis de linguagem e da prática da elaboração de textos. Afinal, só se escreve bem, escrevendo.

Dessa forma, em sala de aula, o professor deve propor temáticas que façam sentido ao aluno para que possam produzir textos. Conforme João Wanderley Geraldi (2001), isso “deve emergir de um processo”. Cabe ressaltar que redigir um texto e produzi-lo são ações distintas. Neste sentido, quando um professor propõe uma produção textual, um trabalho já foi realizado previamente sobre a temática. Ao passo que redigir, o professor passa um tema, mas não propõe atividade prévias, contextualizadoras.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a finalidade da produção de textos é tornar o aluno capaz de “produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (1997, p. 65). A escrita deve ser vista como uma prática, uma organização e sistematização do pensamento. Infelizmente, a escola ainda é o lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo algum. Assim, a limitação ao escrever leva muitos alunos a detestar a escrita e, consequentemente, a leitura. Escrever e ler o que é proposto pela escola passam a não fazer sentido. Como se a vida não fosse um mergulho na escrita (lista de compras, recados, relatórios...) e na leitura constante da natureza (como está o tempo?), das pessoas (“ih, ela parece aborrecida”), do sinal de trânsito (vermelho: “posso atravessar”...).

De acordo com João Wanderley Geraldi, a produção textual tem um caráter extremamente interlocutório. A função do professor é de leitor/interlocutor e não apenas de um avaliador. Quando se restringe a esta função, corrige a forma do texto (erros ortográficos, gramaticais etc.), preocupando-se apenas com a “higienização” (MENDONÇA, 2001, p. 251). Contudo, urge o aluno encontrar na figura do professor o seu interlocutor – alguém que possa receber o seu texto para co-produzi-lo e ajudá-lo no processo de escrita. Assim, com a releitura de seu texto, assume o papel de protagonista no processo de escrita. O aluno-escritor bem orientado, na hora da revisão, é capaz de colocar-se no lugar do outro para ler seu próprio texto.

3. Práticas de leitura e de escrita: sugestões

As atividades a serem apresentadas a seguir foram realizadas em duas escolas de horário integral da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) e Colégio Estadual José Leite Lopes (NAVE) e na Unicarioca com alunos de diversos cursos (Jornalismo – Publicidade – RH, TI, Pedagogia ... do primeiro semestre do curso de Comunicação e expressão e de Oficinas). As turmas são de segundo e

terceiro ano do ensino médio e do primeiro ao quarto períodos da faculdade.

- 1- No primeiro bimestre e período, a partir da leitura do livro *Cem Anos de Solidão* de Gabriel Garcia Marques, os alunos da Unicarioca e do CECA fizeram retextualização e paráfrase. Cabe ressaltar que alguns trabalhos de alunos do CECA ficaram em exposição no Centro Cultural do Tribunal Regional do Trabalho (de 7/3 a 30/3 de 2017).
- 2- Resenha sobre o filme *Nerve*. A partir dos casos divulgados pela mídia de jovens que entram no jogo da Baleia Azul

Etapas

- 1- dados sobre o filme - 2 resumo - 3 crítica - 4 dados do resenhista
- 3- No segundo bimestre, no NAVE, realizaram retextualização de *O Cortiço*

1-Aluísio de Azevedo, um grande escritor
Em 1890 um livro publicou
Numa bela e brilhante obra
O Cortiço revelou

Neste lugar sucede
Uma grande exploração
Onde todos se entregam
A essa conturbação

João Romão, um homem avarento
Reconhece o seu defeito
E declara a Bertoleza
Um casamento desfeito

Bertoleza se irrita
E logo se expressa
Mostrando a João Romão
Verídica devotação

Reconhecendo seu amor por Romão
E assim comprova do amado
Tamanha ingratidão
Sabendo que predominava sua verdadeira ambição

Sua mente na escravidão
Sabendo que a avareza o induziu
João Romão se decidiu
E a carta entregou

Para ficar com o diploma
Que através dela conquistou

Entre tramas e conflitos
Prevalece o realismo
Retratado na história
Com bravura e heroísmo – Wanessa Lima

- 2- João "São" Romão
Português, empregado de taverna e boteco
Demitido, e com salário atrasado
De 1 500 contos de reis
Comprou uma pedreira
Terrenos e largados de Botafogo

Com Bertoleza sua fiel companheira, amante e criada
Da qual a escrava libertou de um mineiro
Cujo nem a conhecia
Fostes de grande ajuda nos furtos e negócios

O cortiço se cria com mais de 50 casinhas
Vários portugueses e nativos o habitam
O tornam seu lar

Um certo dia aparece um burguês
Miranda um velho fajuto
Que nem sua esposa cuidava
De olho nas terras de Romão
Tentou negociar
João ambicioso, de nada queria
O cortiço para ele era o tesouro de sua vida

Miranda pai de dois filhos
Sua filha Zulmira, ainda era bela e virgem
E odiada tanto pelo pai quanto a mãe
Henrique, seu filho adotado, vindo de comerciantes
Estudioso, elegante e amado
Com eles vivia um ex comerciante de escravos
Velho Botelho, amigo de confiança a Miranda
De tudo que acontecia
O cacoete aparecia

No Cortiço muitos viviam
Pedreiros, caxeiros, pescadores
Até mesmo tiras
Mulher de casa então
O que mais se tinha
No meio delas uma "bruxa"

Um dia se mudam um casal de portugueses
Jerônimo e Piedade
Tão Jovens como muitos por aí

Cantavam e dançavam todas as noites
Comemoravam cada dia que se tinham

Henrique e Dona Estela
Mulher de Miranda
Viviam ae agarrando aos comes e escondes
No fundo do quintal
Botelho de tudo sabia
Protegia o jovem e sempre o aconselhava sobre o perigo cujo corria

Um dia aparece uma mulata
Tão linda a flor dos homens e mulheres
Ex moradora do cortiço
A mulher que fez jeronimo finalmente tomar café
E adquirir os hábitos brasileiros

Romão pão duro até o diabo
Nem o peixe mais comprava
Mais econômico que um judeu
Irritado com o Título nobre que Miranda ganhava
O novo Barão de Botafogo
Seu rival e inimigo
Agora seu soberano
João ardia de ódio, raiva e repugnância
Aos infernos da Terra queria tacar Miranda
Então São Romão decides aumentar sua posição
A vista do social

A vila estava em caos
Jeronimo amando Rita, a Baiana
Piedade desesperada
Todo o Cortiço muda
Devido ao caráter de João
Expulsando todos pobres e mal assalariados
Que estava ao ponto de se casar com Zulmira
A Filha de Miranda
Só para opor-se a quem tanto disputava

Para livrar-se de todos problemas
Romão denuncia Zulmira a um comerciante escravocrata
Obrigando-a a um suicídio
Para não perder sua liberdade – Pedro Nunes

- 4- Vídeos disponibilizados no grupo da turma 2002 do Nave no Facebook
<https://www.facebook.com/LuizJVNeto/videos/1326203204161432/>
- 5- Teatro com fragmentos de O cortiço do CECA.
- 6- Para encerramento do semestre, foi proposto no CECA e no Nave, um sarau com poesia e música. A proposta foi cada um levar

um texto que lhe representasse e, depois da declamação, justificasse a escolha.

4. Considerações finais

É fundamental ressaltar que os textos selecionados despertem interesse no aluno. O professor deve esclarecer o motivo pelo qual fez determinada escolha. Por exemplo, *Cem Anos de Solidão* foi por causa do ano de comemoração desta obra do autor Gabriel Garcia Marques. É conscientizar de que as obras clássicas pertencentes às escolas literárias são necessárias para entender-se o homem no seu tempo e seus anseios. É preciso que o aluno perceba a leitura como fonte de conhecimento histórico, psicológico... E a importância dela para uma boa produção textual. Ao ler, não só se adquire conhecimento como também novos vocabulários, construções frasais, recursos estilísticos, intertextualidades...

Nas aulas de língua portuguesa, o texto deve estar sempre presente para leitura, reflexão, debate, produção e análise de sua construção. A partir dele, devem ser propostas atividades variadas: da interpretação à elaboração de outro texto a partir da temática ali tratada. O professor deve entender a leitura como prática intrínseca à sala de aula. Nessa perspectiva, o texto literário ou não pode ser o despertar necessário para o estímulo ao prazer da leitura e, conseqüentemente, ao enriquecimento vocabular e ao desenvolvimento da competência da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BESSEN, Teresinha Bunn. O movimento do texto numa experiência interdisciplinar. *Revista de Divulgação Cultural*, ano 24, n. 76, p. 91-95, jan./abr.2002. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao_informacia_e_juventude/Trabalho/06_58_52_t441.pdf.

BORTOLOTO, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 05-11-2013.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1994.

CALDEIRA, Paulo da Terra. O espaço físico da biblioteca. In: CAMPELLO, Bernadete Santos. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 47-50.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, Maria Izabel. (Org.). *As múltiplas facetas da linguagem*. Brasília: UnB, 1996, p. 69-75

FRANCISCHINI, Rosângela. As operações cognitivo-discursivas na produção do texto escrito em séries iniciais de escolarização. *Temas em Psicologia da SBP*, vol. 8, n. 1, p. 67-77, 2000.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. O texto literário na escola. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 495-502, out./nov.2014. Disponível em: <<http://www.pglettras.uerj.br/palimpsesto/num19/estudos/palimpsesto19e estudos07.pdf>>.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GRANDINI, Márcia Regina Ferraro. A produção escrita e o aluno como leitor do texto do outro, em sala de aula. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 21, n. 4, p. 17-27, set.2001.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>>.

MARINHO, Janice Helena Chaves. A produção de textos escritos. In: D DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 233-264.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, Marilice Pompeu da. Interação e interdisciplinaridade: pilares da produção textual no ensino fundamental. Maringá: UEM, 2004.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001, p. 49-73.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

**PRODUÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NA FAVELA:
ORALIDADE E ESCRITA
COMO PRODUTOS DE PRÁTICAS SOCIAIS LOCAIS**

Fábia de Castro Lemos (UNIGRANRIO)

fabiaclemos@gmail.com

José Carlos Sebe Bom Meihy (UNIGRANRIO)

jcarlosbm@hotmail.com

RESUMO

O espaço da favela pode ser o *locus* de construção da educação informal, notadamente quando se parte do tecido do cotidiano para observar as produções sociais desenvolvidas e mantidas pelo espaço. Identificar a natureza das práticas sociolinguísticas que envolve o uso da escrita e das redes de oralidades, podem determinar o papel e a relevância dos códigos de comunicação local (MARCUSCHI, 1997). Nesse contexto, nosso trabalho pretende discutir os códigos de comunicação da favela, partindo da observação dos códigos de escrita gravados na favela, e do conjunto de histórias orais, recolhidas no período de 2015-2017. A pesquisa foi realizada em uma favela do subúrbio da Zona Norte do Rio de Janeiro. Concluímos que as redes orais consolidam um arcabouço comunicativo que formam um mosaico tecido no e pelo cotidiano, que desvela o uso da oralidade mais evidenciado do que os códigos escritos. A escrita se revela como instrumento de semiótica (múltipla) das epigramas da favela, gravações nos muros de mensagens e pensamentos, emergindo signos de comunicação na perspectiva da língua como atividade situada na seara da bioescrita. Dessa forma, os códigos orais e escritos, apresentam múltiplas formas de manifestação, conexas às práticas sociais e históricas, desvelando a língua como fenômeno heterogêneo, tanto quanto a natureza do espaço da favela estudada.

Palavras-chave: Sociolinguística. Favela. Oralidade. Escrita.

1. Introdução

O presente trabalho discutiu os códigos de comunicação circulantes nas práticas sociais produzidas na Favela estudada, situada na periferia da Zona Norte do Estado do Rio de Janeiro. Partindo da observação das produções orais e escritas impressas no espaço, durante o tempo de pesquisa (2015-2017), com abordagem da história oral (NEHO/USP) como referencial teórico metodológico ao desenvolvimento do estudo.

O contato direto com a favela estudada proporcionou o contato com os códigos orais circulantes nos espaços, desvelado como produto direto das práticas sociais então pactuadas.

Como prelecionam Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornelia Eckert (2005, p. 42), o falar, ouvir ler e escrever são atos humanos que não se reduzem uns aos outros, mas que se rebatem uns nos outros, uma vez que o sentido original das palavras narradas, ouvidas, escritas e lidas não é jamais finito. Dessa forma, evidenciam-se na tessitura sociolinguística, emergindo, nas relações entre a fala e a escrita uma transcendência dos limites das respectivas configurações, concebidos assim, língua e texto, como práticas sociais.

Nesse sentido, a análise do espaço da favela evidenciou códigos de comunicação escritos nos muros que expressam pensamentos, sentimentos e ideias, consolidando uma produção semiótica, onde as paredes funcionam como papéis, que recebem as expressões circulantes na favela, consolidando uma rede de comunicação.

Essa prática social, a qual se compreendeu pela própria natureza das mensagens, denominar de “*epigramas da favela*”, que, embora, como aduz José Paulo Paes (1995, p. 61), reporte a arte rupestre, expressa marcas da resistência, conflitos sociais que marcam os espaços da favela e traça as articulações sociais de uma linguística bem apropriada por alguns moradores.

Analisar a fala e escrita na favela como práticas sociais locais, nos conduziu a estruturação do presente trabalho em três momentos: no primeiro, descrevemos *a escrita e a oralidade – práticas sociais e exercício de direito*, no segundo momento, abordamos *as epigramas* como expressão escrita no espaço da favela, e no terceiro momento, trazemos a *história oral*, externando os usos do tecido da oralidade na favela.

Desenvolvemos a análise dos dados, a partir das aduções de Luiz Antônio Marcuschi (1997), considerando a oralidade e escrita como práticas sociais que precisam ser cotejadas no meio estudado.

Avançamos ao entendimento da realidade como produtora da performance do indivíduo e suas construções sociais o que revela as epigramas como expressão de escrita e resistência, como o tear da oralidade, que revela a transmissão de tradições mantidas na favela até os dias de hoje, práticas sociais e culturais entre escrita e oralidade que produz saberes.

Concluimos que a oralidade e a escrita, demonstram-se como elementos cambiáveis na estrutura da favela, ora revelam-se como práticas sociais, outrora como exercício de direito, seja de resistência ou da

própria (sobre)vivência, consolidando a rede sociolinguística da favela, democratizada entre os arranjos escritos e orais, e assim integrada por todos, seja quem detém os círculos da escrita ou aqueles que mantêm na oralidade a estratégia de inclusão social.

2. Escrita e oralidade: práticas sociais e o direito de resistência

Na dicção de Luiz Antônio Marcuschi (1997, p. 122), “numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia”. Se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia. A escrita e a oralidade podem ser vistos como elementos essenciais à própria sobrevivência, e ao exercício do direito, notadamente dos grupos reconhecidos socialmente como vulneráveis, fio condutor do exercício do direito de resistência.

O preclaro professor Jose Carlos Buzanello (2003, p. 27), profícuo estudioso do direito de resistência na legislação brasileira, afirma que:

O problema do direito de resistência, no sistema constitucional brasileiro, está colocado em dois aspectos: um, suscitado pela referência explícita, e outro, pela implícita. De um lado, o reconhecimento do direito de resistência operou-se pela via explícita em apenas algumas espécies: objeção de consciência (art. 5º, VIII c/c art. 143, § 1º, CF); greve “política” (art. 9º, CF); princípio da autodeterminação dos povos (art. 4º, III, CF). De outro lado, a construção constitucional elucida, de forma implícita, a materialidade da resistência.

No entanto, o exercício do direito de resistência não pode ser concebido apenas como um direito circunscrito ao rol taxativo e legal, mas precisa ser entendido como exercício fático da oposição de ações estatais que colocam em xeque o direito humano da dignidade e da vida, bem supremos tutelados pela Constituição Federal, numa perspectiva principiológicas e fundamental da norma constitucional.

Assim sendo, em espaços socialmente vulneráveis como a favela, o direito de resistência pode se mostrar um instrumento de freio e contrapeso a ações arbitrárias e truculentas do Estado, as quais violam a garantia fundamental e direitos individuais, abrangendo como possibilidade do exercício de tal direito, manifestações e expressões que, para além de serem entendidas como produção cultural do grupo, se alinha e dialoga com um instrumento lapidado para perquirir direitos.

A resistência de grupos socialmente vulneráveis encontra no exercício de direitos corporificados em diversas formas, meios de sobrevi-

vência. A literatura, atualmente tida como marginal, tendo como representante contemporâneo Ferrèz (2005), movimentos retratados por acadêmicos como Alfredo Bosi (2002), é espécie de escrita que tem se mostrado importante instrumento de resistência, notadamente emergindo histórias de vida das favelas.

Nessa vertente, a favela pode ser considerada um espaço de aprendizado diferenciado, consolidado nas relações comunitárias, emergindo um tipo de produção literária, que, na dicção de Ferrèz (2005, p. 27), é produzida pelo indivíduo que vive à margem da sociedade, do sistema social, carregando traços que conferem relevo a exclusão.

O cotidiano na favela, concebido como fonte de inspiração da escrita, pode ser observada como suporte da “cidade cultural, ou da cultura da favela”, devolvendo aos cidadãos cada vez mais diminuídos dos seus direitos, materialmente aviltados e socialmente divididos, sua identidade, a visibilidade social, mediante o reconhecimento de suas diferenças imateriais. (ARANTES, 1998, p. 152)

A favela em si, pode ser considerada o *locus* de resistência, se cotada sob o aspecto urbano e social, ou mesmo ser entendida como o substrato de reificação da literatura hegemônica que insiste em relegar e restringir os signos da favela meramente como espaços formados por ocupações irregulares.

Isso nos reporta a descrição exímia de Carolina Maria de Jesus¹⁸⁷ (1914-1977), externando a *favela como o quarto de despejo de uma cidade*, ou como Zygmunt Bauman¹⁸⁸ (1925-2017), lembrando a redundância dos excedentes humanos, dos *lugares em que se deposita o lixo*, separando o produto do refugio, os saberes e conhecimentos, as práticas sociais e culturais aceitas daquelas marginalizadas.

Nesse sentido, necessário se faz compreender a oralidade e a escrita muito além dos códigos a que estão circunscritos em si, mas como Luiz Antônio Marcuschi (1997, p. 120) que analisou as relações entre fala e escrita como fontes que transcendem os limites das respectivas codificações, mas concebidas – língua e texto – como práticas sociais *per si*.

¹⁸⁷ Aqui me refiro a obra de Carolina Maria de Jesus, mulher, negra favelada, que escreveu diários publicado como *Quarto de Despejo*.

¹⁸⁸ Referência a obra de Zygmunt Bauman, *Vidas Desperdiçadas*.

Seguindo essa linha de pensamento, ousamos aqui empreender compreensão que, partindo do pensamento de Luiz Antônio Marcuschi (1997), buscamos conceber na linguagem a comutação entre o ambiente da favela, como espaço educador informal e as práticas sociais, permeada na performance dos sujeitos e nos grupos que integram. Essa percepção consiste em agregar a linguagem como elemento cultural motriz, que ora consolida as práticas sociais em si, e noutras representam o produto dos pactos consignados no espaço, formando uma relação cíclica, contínua e progressiva.

3. Epigramas – a escrita de resistência nos espaços da favela

As epigramas, compreendidas como escritos saudosos e poéticos nos muros da favela, indica sempre a articulação do corpo, do sentido e das polarizações de (des)pertencimento com a favela e com a cidade.

Analisar tais produções envolve antes de mais nada, a ruptura das análises superficiais que reduzem esses escritos isolando-os no campo das pichações. Trata-se aqui de expressões que, na dicção de Paul Zumthor (2014), conduzem, a partir do empírico, a percepção sensorial do “literário”, induzindo a compreensão acerca da natureza do poético, ou seja, partimos da análise dos escritos para entender o escritor e sua literatura, como produtos da relação de seu corpo com a realidade vivida, que determina a relação do mesmo com o mundo.

Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade viva e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgão, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. (ZUMTHOR, 2014, p. 27)

Nesse aspecto, a leitura das epigramas demanda a compreensão que transcende a mera decodificação de um grafismo, mas o entendimento dos elementos não informativos, sendo o caminho de recepção e leitura das epigramas, expressão do corpo social da favela.

A inscrição abaixo, gravada no muro da entrada da favela estudada, transmite a seguinte mensagem: [a nossa inteligência se transformou em criatividade. “Sagacidade 2010” aguardem!]. A simples leitura, não nos fornece subsídio para o entendimento do escrito.



Figura 1 – escritos na entrada da favela estudada

No entanto, a partir das observações locais, percebemos que foi um momento vivenciado pela favela de crescimento, de empreendedorismo, de expressões pintadas e escritas nos espaços, talvez tão proporcional com índice de evasão escolar, e desemprego, principais motivos que revelaram a necessidade de jovens e adultos encontrarem meios para subsistência de si e de seus familiares, fora da escola, e com isso, emergem expressões da criatividade local.

Nesse cenário de evasão escolar e desemprego, o empreendedorismo e a criatividade na favela surgem como alternativa, emergindo novos signos negociáveis e cambiáveis ao conjunto sociolinguístico local. Assim, as questões afetas a alfabetização, a escolarização e ao letramento passa a dialogar com as práticas sociais locais, gerando um arcabouço cultural próprio da favela. (ROJO, 2009, p. 102)

Assim, o código escrito, pode evidenciar um instrumento de exercício de direito de resistência, a partir das gravações nos muros da favela que revelam no tempo e espaço uma realidade local vivenciada eis que cada ideia e gravação são precedidas do dia, mês ou ano de gravação do evento ocorrido e marcado nos muros, determinando tempo, no espaço conector ao evento ali ocorrido.

Não obstante, o estudo das oralidades, consubstanciadas em narrativas, a partir dos signos áudio visuais do local, se demonstram igualmente relevante, emergindo como meio hábil de produção do conhecimento sobre o espaço da favela, revelando nas práticas sociais, a imanência dos códigos escritos e orais na favela e sua importância como instrumento de

inclusão social e construção do *ethos* que sustentam o arcabouço cultural do grupo social da favela estudada.

4. História oral de vida – tecido da oralidade na favela

A favela atualmente é constituída por vários grupos, a minoria com formação de nível superior que ainda se mantém nos espaços da favela pela afinidade com o lugar, com moradores e familiares que ali se encontram.

Outra parcela, responde pelo número de jovens e adultos, os primeiros, evadiram-se da escola ainda no primeiro grau, outros tantos, ainda lutam nos bancos escolares por um futuro melhor, alguns adultos, mais na faixa dos 50-80 anos, relatam muito pouco estudo em função das dificuldades enfrentadas ao longo da vida.

Esses dados, revelados na narrativa da educadora social da favela Tia Dadá, que não esconde a frustração pelo destino das crianças e jovens que tornam a evasão escolar uma prática crescente.

Muitas histórias de vida revelaram uma trajetória que se funde a história da favela, de sua criação, da urbanização, consolidando o mosaico étnico-cultural que o espaço agrega, entre migrantes que chegaram de outros estados do Brasil para o Rio de Janeiro, ou de outros países, como a Itália, vindos diretamente para a favela estudada. A evolução de suas vidas seguiu os passos da evolução da própria favela.

No tecido da oralidade, ficou evidenciado a(s) identidade(s) do espaço, na força da transmissão da tradição oral, como a manipulação e uso de plantas medicinais por mulheres e homens que transmitem o conhecimento, as benzedeiras, que também encontram nos códigos da oralidade, a possibilidade da transmissão de conhecimento, o que revela uma prática social que conecta a comunidade e o acesso a saúde complementar e antropológica.

É possível encontrarmos moradores que são alfabetizados sem terem frequentado a escola, tendo aprendido a ler e escrever com amigos e familiares. Outro que mesmo tendo frequentado a escola mantém severas dificuldades no uso e nos papéis da leitura, sabem pouco mais do que assinar seus próprios nomes, mas encontram meios de vivência na oralidade e inclusão tecnológica e social de forma intuitiva.

Para esses, a utilização de aplicativos para telefone como Whats-App, na função de mensagens de voz, ou a utilização de medidas no preparo de comida, ou mesmo na transmissão oral de ofícios como de pedreiros, de certa forma, encontraram na oralidade, formas de suprir as carências da escrita.

Isso porque, mesmo sem saber ler ou escrever algumas dessas pessoas sabem medidas, de massas para fazer obras, de tijolos para construir muros, o que pode ser compreendida como espécie de etnocomunicação.

Nesse sentido, a oralidade conduz a criação de formas diferenciadas de transmissão do conhecimento ensino e aprendizado na favela, fazendo circular o conhecimento por meio da primazia da oralidade, tomando como base as relações sociais estabelecidas no local.

5. *Considerações finais*

A observação das manifestações escritas e orais na favela nos leva a considerar e compreender que as experiências vivenciadas pelo grupo na favela podem gerar uma predisposição e motivação para o aprendizado através do cotidiano, externando concepções do espaço peculiar daqueles que vivenciam as dimensões do lugar, delineando traços da sociolinguística dinamizada por meio do tecido das práticas sociais.

As práticas que expressam a relação entre o vivido e o representado demanda a ruptura de paradigmas epistemológicos, que ganham novos contornos na lógica das histórias orais de vida observadas na favela, as quais se fundamentam na diversidade, no espaço, na história e nas práticas instituídas como apropriação do espaço, e que precisam ser cotejadas numa perspectiva de projeto crítico a epistemologia reificada das favelas, rompendo com o colonialismo cultural. (MIGNOLO, 2003)

É desta forma que o meio, o espaço da favela se demonstra como agente sensibilizador, formador do processo cognitivo que mediará os diálogos, produzindo diversidades historicamente constituídas e socialmente refutadas, colimando verdadeiros embates de reconhecimento das produções, convergidas na possibilidade da(s) identidade(s) linguísticas locais.

As relações entre as experiências pessoais, sociais e no trabalho, emergem um mote enriquecido de possibilidades que surgem na compre-

ensão das narrativas, e dos escritos, à medida que são levadas em conta para entender melhor o meio social constituído da favela, os modos de vida e produção, consolidam importante função na rede do processo de (re)conhecimento, é assim que a apreensão desses códigos como marca de todo arcabouço intelectual e cognitivo dos sujeitos, possibilita a o entendimento das práticas e saberes evocados pelo o grupo.

A compreensão da dimensão das práticas sociais reclama a concepção de uma visão ampliada de vida, mundo e sociedade, de um olhar mais humanístico que possa valorizar as manifestações populares de grupos e de seus saberes e práticas externadas, colimando para o arcabouço de uma cultura popular de periferia nas favelas que reclama reconhecimento rompendo os paradigmas culturais e epistemológicos dominantes. (SANTOS, 2000)

Reconhecer a diversidade comunitária consignado nas ações de promoção e valorização das práticas e saberes encontram na expressão individual e coletiva a criação de novos instrumentos próprios que utilizam a literatura, a música, a dança, a performance humana, a escrita e a oralidade, como elementos que instrumentalizam o exercício de direitos, consolidados no elemento sociolinguístico dos grupos sociais, compreendido como meio de igual importância que instrumentaliza o exercício de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. *Urbanismo em fim da linha e outros estudos sobre o colapso da modernização arquitetônica*. São Paulo: USP, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BUZANELLO, Jose Carlos. *Direito de resistência constitucional*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

FERRÊZ. (Org.). *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. Rio de Janeiro: Agir, 2005, p. 27.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *Signótica*, Goiás, vol. 9, p. 119-145, 1997.

MCLUHAN, Marshall. Primeira parte. In: _____. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad.: Décio Pignatari. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

MIGNOLO, Walter D. *Historias locais/projetos globais: colonidades, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PAES, José Paulo. *Poemas da antologia grega ou palatina*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

PERLMAN, Janice E. *O mito da marginalidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. *O tempo e a cidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad.: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

RELIGIOSIDADE E FÉ
NAS COMPOSIÇÕES DE EDSON GOMES:
MARCAS DISCURSIVAS

Geórgia de Castro Machado Ferreira Santos (UNEB)

georgia.castro@yahoo.com.br

RESUMO

O propósito deste artigo é sob a ótica da religiosidade, retratar a noção de religião e fé nas letras do cantor/compositor baiano Edson Gomes, comparado ao rastafarismo. Para tanto, se recorreu a análise de discurso filiada a Pêcheux, retomada por Eni Puccinelli Orlandi (2015), como aporte teórico. Para análise, o *corpus* foi constituído por algumas letras nas quais as passagens bíblicas aparecem como fonte de argumentação, em uma gramática pentecostal. Em termos de categorias analíticas mobilizaram-se conceitos como condições de produção e memória discursiva, já que o sujeito quando enuncia, fala a partir do já dito, que é marcado por rupturas e retomadas de sentidos já existentes. Quanto ao rastafarismo, movimento social originado na Jamaica, defendia as seguintes ideais: o imperador etíope *Haillê Selassîê* seria o Deus Vivo que os conduziria de volta a África, o paraíso sobre a Terra era a Etiópia e a repatriação como condição necessária a libertação do povo espalhado na diáspora. O *reggae*, música cuja criação é atribuída aos rastas jamaicanos, foi o principal veículo disseminador dessas ideias e a sua internacionalização, provocou a sua paulatina incorporação como referencial étnico e identitário no recôncavo baiano. Surgindo, então, artistas como Edson Gomes, que ressignificam o ideário rastafári, produzindo deslocamentos de sentidos, a exemplo da religiosidade.

Palavras-chave: Religião. Análise de discurso. *Reggae*. Edson Gomes. Rastafári.

1. Introdução

Eu estou na luz do Senhor
e com a luz do Senhor a gente vence
Babilônia está caindo [...]
teu poder não vale nada
diante da minha espada
pois o Deus de Abraão
sempre esteve e sempre estará comigo [...]

(Luz do Senhor, Resgate Fatal, 1995)

O presente artigo consiste em um breve estudo à luz da teoria da análise de discurso de orientação pecheutiana, retomada por Eni Puccinelli Orlandi (2015) e, objetiva discorrer sobre a noção discursiva de religião nas letras das canções de *reggae* do cantor/compositor baiano Ed-

son Gomes, comparado ao movimento rastafári. Para tanto, selecionou-se algumas das suas composições cuja recorrência as temáticas bíblicas são notórias e evidenciam até que ponto o cantor baiano reinventou o *reggae* e que elementos das crenças rastafári permaneceram em suas canções, e, portanto, afirmaria sua religiosidade.

Edson Gomes, cantor e compositor do *corpus* selecionado para análise, nasceu em 03 de julho de 1955, na cidade de Cachoeira de São Felix, na Bahia. Para quem aspirava ser jogador de futebol, aos 16 anos o elo com a música tornou-se mais forte. Filho de Pedro Nolasco Gomes e Maria de Lourdes Silva, sendo o segundo dos oito filhos do casal, conviveu com uma dura realidade social marcada pela relação conflituosa com a figura paterna que se opunha a sua carreira artística (REINA, 2014). O patriarca da família Gomes enxergava no trabalho formal e de carteira assinada à única forma de edificar o homem.

Conhecido como Tim Maia do Recôncavo, a sua trajetória musical até gravar o seu primeiro disco em 1988 foi marcada por uma série de revezes, a exemplo da evasão escolar, objeção paterna, tentativas frustradas de alavancar sua carreira em outros estados (REINA, 2014), prêmios em festivais e a própria mudança do seu estilo musical, quando adota a tônica do *reggae* em suas composições. Devido às dificuldades financeiras, abandonou os estudos e empregou-se nas obras de construção civil, sem deixar esmorecer, a sua produção musical composta por versos simples, mas facilmente compreendidas nas sociedades, onde a oralidade prevalece.

A escolha do “*reggaeman*” baiano, Edson Gomes, não se deu à toa. Ele se tornou um ícone pela cadência característica de seu ritmo e o seu discurso, que em muito se assemelha com os elementos encontrados no ideário rastafári. A sua poética passada por meio de um discurso filosófico contra *status quo* é marcado pela exposição das dificuldades enfrentadas pelos afro-baianos como o racismo, a violência e a desigualdade social. Arelado a isto, a musicalidade do artista apresenta um trinômio – etnia, política e religião – recorrentes em suas composições, que ligados à estética constituem suas matrizes discursivas e imagéticas.

2. A perspectiva pecheutiana de análise do discurso

A análise do discurso, embasamento teórico-metodológico que guiará a análise das letras de Edson Gomes, estuda o discurso, compreendido como a língua em movimento, caracterizado em sua materialidade histórica e social “[...] como uma mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social [...]” (ORLANDI, 2015, p. 13) considerando a sua capacidade de produzir sentido. Trabalhando na confluência de três correntes teóricas – a linguística, o marxismo e a psicanálise, funciona no entremeio dessas, fazendo uso de suas contradições pois

[...] interroga a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo histórico perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvido por ele. (ORLANDI, 2015, p. 18)

Dessa forma, a análise do discurso não apenas se preocupa com a palavra, trata do discurso entendido como “[...] palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observar-se o homem falando” (ORLANDI, 2015, p. 13), uma vez que se atenta ao espaço e ao contexto social em que ocorre e aos efeitos de sentido que produz. Relaciona a linguagem a sua exterioridade, pois conforme ensina Eni Puccinelli Orlandi (2015, p. 15), “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”.

Ao se considerar o texto como materialidade discursiva, se busca entender como os discursos que circulam na sociedade propagam ideologias, instaurando e cristalizando certas representações. “[...] assujeitado a língua e interpelado pela ideologia para se constituir [...]” (HEINE, p. 12, 2015), o sujeito se insere numa formação discursiva e realiza um gesto de interpretação, que “[...] está subordinado à formação ideológica a que se filia a formação discursiva tomada pelo formulador no exercício da função-autor para se subjetivar” (SANTANA NETO, 2015, p. 4), regulando assim, o que pode e deve ser dito em uma determinada situação de comunicação.

Sendo atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, esse sujeito histórico, social e descentrado (ORLANDI, 2015) não é fonte nem tampouco a origem dos processos discursivos. Essa ilusão é determinada pela formação discursiva na qual se inscrevem assim como pelos dois tipos de esquecimento que os afetam: o ideológico (o sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer) e o enunciativo (acredita que aquilo que se diz

não pode ser dito de outra forma). Entretanto, esses esquecimentos são considerados estruturantes por que constituem os sujeitos e os sentidos, bem como tais

[...] ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito - e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. (ORLANDI, 2015, p. 34)

O interdiscurso deriva dessas ilusões entendidas como “[...] silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que a posição-sujeito seja estabelecida, daí resulta o movimento da identidade e movimento dos sentidos” (SANTANA NETO, 2015, p. 5). O gesto de interpretação é determinado pelo interdiscurso ou memória discursiva, definido como “[...] todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos [...]” (ORLANDI, 2015, p. 31). A memória integra o discurso e a maneira como se materializa induz as condições de sua produção.

Essa associação entre palavras e os sentidos ativados pela memória, define o interdiscurso, como algo que surge de um lugar independente, por isso fala antes; ou seja, algo que foi dito e que causa efeito no que está sendo dito. Desse modo, o interdiscurso ou memória discursiva é imprescindível para que os discursos façam sentido socialmente.

Pensar o discurso é refletir sobre a produção de sentidos considerando o sujeito e a história, como um dos elementos essenciais. Com a explanação de alguns conceitos da análise do discurso, apresenta-se agora um tópico percorrendo sobre o movimento rastafári e o *reggae* para em seguida, o *corpus* que se pretende analisar nos limites desse artigo.

3. Rastafarismo e reggae: produções da diáspora afro-caribenha

Urdido nas favelas de Kingston, capital jamaicana, o rastafarismo pode ser entendido como um movimento cultural híbrido, contestatório e social. Suas raízes possuem origens milenares, especificamente nas práticas oriundas do continente africano mescladas com elementos religiosos protestantes e afro-caribenhos.

Dessa forma, o movimento rastafári configura-se em

[...] um amplo conjunto de práticas e ideias que começaram a se esboçarem movimentos político-religiosos e, sobretudo, étnicos na Jamaica desde o século XIX. [...] relacionados com a luta contra a opressão da estrutura escravista

britânica, tinham vínculos com associações religiosas, organizações e igrejas do sul dos Estados Unidos e do Caribe que, a partir de uma interpretação étnica da Bíblia, começaram a fazer junto aos negros jamaicanos pregações nas quais o "paraíso" e a Terra Prometida se localizavam na Etiópia/África. (CUNHA, 1993, p. 122)

A coroação de *Haillê Selassîê* (cujo primeiro nome era Ras Tafari), na Etiópia, fez com que os afro-jamaicanos enxergassem nesse episódio o cumprimento da profecia ora atribuída a *Marcus Garvey*¹⁸⁹ (a coroação de um rei africano como símbolo de libertação), intitulado-se rastafáris. Surgia, então, um movimento, um profeta e um símbolo de luta: o rastafarismo, *Marcus Garvey* e *Sellassîê*, respectivamente.

Segundo Rabelo (2006), o movimento rastafári surgiu na Jamaica em 1933, momento histórico desse país marcado pelo aumento da pobreza, formação de favelas, luta pela independência, o que provocava uma extrema tensão social. Caracterizando um determinado grupo, o movimento rastafári formalizou-se a partir da fusão de práticas culturais de ex-escravos africanos, e que por meio de uma leitura e interpretação individualizada e étnica da versão bíblica trazida do Panamá (Holy Pibe), das ideias pan-africanista de *Marcus Garvey*, conduzira os afro-jamaicanos a adoração incondicional a Jeovah (abreviado origina a palavra Jah) identificado como sendo *Haillê Selassîê*, na Etiópia como sendo a terra prometida e no repatriamento, como alternativa necessária à liberdade e a redenção dos povos espalhados na diáspora.

Nesse sentido, o movimento rastafári representa um intercruzamento das ideias etiopianistas¹⁹⁰, pan-africanistas e garveístas com in-

¹⁸⁹ *Marcus Mosiah Garvey* (1887-1940) nasceu na Jamaica, no distrito de *Saint Ann's Bay*. Visionário e excelente orador, político e empresário, tornou-se ativista negro. Criou a *Universal Negro Improvement-UNIA*. Almejou constituir os Estados Unidos da África, advogando o retorno a África para os africanos e seus descendentes. Por esta razão, organizou a *Black Star Lines*, uma companhia de navegação. Herói nacional jamaicano se opunha a política de *Selassîê*, o que ocasionou o afastamento de muitos dos seus seguidores. Interessante mencionar, que Garvey não dominava nenhuma língua africana nem tampouco pôs os pés naquele continente. Mas, o seu pensamento e ideário eram tão fortes que conseguiu popularizar a ideia de que o continente africano era a origem e o lar dos povos espalhados em diáspora, civilização grandiosa e que voltaria a sê-lo novamente. Deriva dessas concepções as ideias garveístas, ou seja, o pensamento pan-africanista de *Marcus Garvey*. (PAIM, 2014)

¹⁹⁰ Essa corrente de pensamento se originou entre os escravos e ex-escravos dos EUA, que eram educados pelos seus senhores e expostos à leitura da Bíblia, que fazia várias referências aos etíopes. A partir dessa identificação, surgiu uma ideologia de resistência. Essa ideologia, assim definida por Rabelo (2006), consistia na valorização das raízes africanas, e cuja "identificação racial servia para contradizer a pretensa superioridade racial sobre os escravos, uma vez que a Etiópia era um país africano que possuía várias referências na Bíblia, como por exemplo, o salmo 68, versículo

fluências hindus e revivalistas (RABELO, 2006). Trata-se de um sistema simbólico e por esta razão, pode ser interpretado como uma identidade diaspórica afro-caribenha dotada de tradições imagéticas e discursivas, de caráter híbrido e rizomático.

Quanto a sua relação com o *reggae*, é atribuída aos rastas jamaicanos a criação deste gênero musical, embora não exista nenhuma comprovação para esta afirmação (RABELO, 2006), uma vez que ele é tido como uma música profana do dia a dia, pois a verdadeira música rastafári é o *nyabbingi*. Contudo, o *reggae* pode ser entendido

[...] como consequência de toda uma evolução rítmica e musical, desde as tradições negro-africanas, passando pelo mento, pelo *rock-steady*, *rhythm and blues*, além das influências marcantes do rastafarismo. Desde o seu início, o *reggae* foi considerado música dos becos, porque reflete nas suas letras, os anseios das populações de baixa renda. (SILVA, 1995, p. 51)

O *reggae* possui um poder elevado de comunicação, marcado pela sua base rítmica e pela mistura de variados temas, ora de paz e amor, ora de pedidos de justiça e igualdade. Por isso, Fabrício Mota (2012, p. 46) vai afirmar que “[...] o *reggae* é uma contracultura musical (re)produzida no Atlântico Negro, portanto, um gênero musical transnacional”.

Com a disseminação desse novo ritmo na Jamaica, surgem cantores como *Jacob Miller*, *Peter Tosh*, e um dos principais divulgadores desse estilo musical e da filosofia que o define, o cantor *Bob Marley*. Este último tornou-se o maior ícone da aspiração rastafári, sendo responsável pela internacionalização do *reggae*, e por vezes, confundido com o próprio ritmo. Produziu uma musicalidade engajada disseminando as ideias do rastafarismo e denunciando as desigualdades sociais; valendo-se para tanto de estratégias, que mais tarde seriam adotadas pelo próprio Edson Gomes.

Ainda sobre a importância desse gênero transnacional, Fabrício Mota (2012, p. 55) acrescenta que

[...] a música *reggae* foi o estilo que deu além de divisas para a Jamaica e alguns dos seus artistas, o primeiro astro pop do terceiro mundo e uma nova referência étnico-identitária que alteraria profundamente as políticas culturais negras em todo o Atlântico Negro. Este fato está associado à centralidade simbólica que a Jamaica passa a assumir entre os artistas e outros intelectuais orgânicos em outros países como o Brasil.

31: “Príncipes vem do Egito: a Etiópia corre a estender mãos cheias para Deus”. (RABELO, 2006, p. 117). A sua base teórica é a Bíblia e o livro litúrgico *Kebra Negast*.

O rastafarismo e o *reggae* não passaram despercebidos na capital baiana. As ideias do movimento aportaram em Salvador e imediatamente foram apropriadas e traduzidas pelos afro-baianos. Sua influência na cidade foi, e ainda é, tão significativa, que possibilitou duas experimentações: a Legião Rastafári, tentativa de reviver o ideário e tradições rastas e a música, o principal elo, contribuindo como elemento de referência para formação da negritude baiana (GUERREIRO, 2000). Em nosso contexto prevaleceu à musicalidade e a estética, ou seja, o ideário rastafári não assumiu uma conotação religiosa, como aconteceu na Jamaica.

Quanto aos bairros populares e periféricos, o *reggae* se sedimentou de forma expressiva. Os blocos afros como Muzenza do *Reggae*, Ilê Aiyê e Olodum adotaram suas batidas rítmicas, embora com algumas adaptações locais, evidenciando-se o caráter imprescindível da cultura *reggae* na criação desses blocos, assim como, no estabelecimento de uma estética de negritude com “o uso do cabelo como forte representação étnico-identitária”. (MOTA, 2012, p. 52)

Percebe-se, portanto, que o movimento rastafári encontra adeptos em Salvador. Todavia, a “[...] absorção da cultura jamaicana se dá pela via da música *reggae*, que passa a ocupar um lugar de destaque no gosto musical de grupos negros” (GUERREIRO, 2000, p. 95), haja vista, essas canções trazerem em suas letras não apenas poemas de amor, mas também, um discurso de autoafirmação com uma vertente altamente combativa contra a opressão racial e social, conquistou uma parte da juventude baiana, que com este discurso veio a se identificar.

Essas ideias quando aportaram em nossa cidade não foram repetidas tal e qual eram, sofreram deslizamentos (INDURSKY, 20[?]) que produziram ressignificações. Por esta razão, Guerreiro (2000 *apud* MOTA, 2012, p. 58) vai ressaltar que “[...] em tempos onde a disputa contra o silêncio (racializado) foi demarcada pela polifonia de cantos e toques autoidentificados com a ideia de negritude, é prudente analisar com suspeição a trama alegre de seus tambores”, ou seja, sua memória discursiva, o contexto sócio histórico e os efeitos de sentido.

E foi justamente por meio dessa aproximação e tomada de consciência que surgiu, no recôncavo baiano, cantores de *reggae*, cujo maior expoente é Edson Gomes, que passaram a adotar os *dreadlocks*¹⁹¹, a usar roupas e adereços que nos remetem àquele país e a cantar o *Reggae Re-*

¹⁹¹ Gomos estilizados nos cabelos.

sistência. Expressão utilizada em Cachoeira para definir uma produção musical mais próxima ao *reggae roots* e, portanto, clássico, comparado a sonoridade herdada da Jamaica, valorizando a palavra do negro oprimido, narrando protesto e lamento. (FALCÓN, 2009; MOTA, 2012)

A aproximação de Edson Gomes com a música *reggae* ocorreu nos anos 1980, depois da internacionalização do *reggae* atrelado à figura mística de Bob Marley, especificamente quando foi apresentado as músicas que constituíram os álbuns *Rastaman Vibration* e *Survival*. É válido ressaltar, que antes desse período, o cantor/compositor baiano não era *reggaeman*. Do mesmo modo, independente da barreira linguística, pois não compreendia as mensagens veiculadas se identificou com o ritmo e a estética rastafári.

Pouco conhecia da obra de Marley quando assistiu a reportagem que anunciava sua morte (REINA 2014). Nesse processo de adaptação do *reggae*, Edson Gomes figurou como um dos principais articuladores deste gênero e o

[...] pioneiro em assumir o ritmo como único veículo para suas canções e retratou e boa parte da sua obra musical a conscientização de raça negra no Brasil. Mas para consolidar sua carreira superou a objeção cotidiana do pai. Escolheu o protesto social e as denúncias raciais como conteúdo de suas poesias, e acreditou no sonho de se tornar um nome respeitado na MPB. (REINA, 2014, p. 110-111)

Em 1988, grava seu primeiro disco o álbum *Reggae Resistência*, pela EMI ODEON, gravando nesse novo gênero musical, as canções como “Malandrinha” e “Samarina”, esta última seu maior sucesso veiculado na grande mídia. Atrelado a isto, os anos de 1988, ano marcado pelas comemorações alusivas a abolição da escravidão do Brasil e pela intensa atuação dos militantes negros, que insurgiam e reivindicavam a necessidade de reconhecimento da importância dos seus antepassados na construção do país. Solicitavam a adoção de medidas de reparação para amortizar uma dívida histórica e a construção de uma historiografia que narrasse tais produções/contribuições.

É notório que o *reggae* representa/representou para a maioria dos afro-baianos, a principal fonte de informação do ideário e discurso rastafári (CUNHA, 1993), mesmo que nem sempre fossem devidamente tematizadas nas canções. Isso por que, conforme mencionado anteriormente, as letras das canções em *reggae* eram em língua inglesa e marcadas

por expressões em *patois*¹⁹² (dialeto jamaicano). Passando a compreendê-las por meio de interpretações outras. Sendo assim, o conteúdo de suas canções em muito se assemelha com o ideário rastafári, pois parafraseando Freda Indursky, os saberes que circulavam nas práticas discursivas foram apropriados e “discursivizados” em diferentes discursos.

4. “Minha fonte da vida, Jesus é!”: fé e resignificação religiosa

Falar sobre religião ou a noção discursiva de religião nas letras de *reggae*, implica correr alguns riscos (MOTA, 2012), uma vez que, os estudos caminham para retratar a participação dos negros no universo do pentecostalismo. De forma muito peculiar, os artistas de maior projeção fonográfica na música *reggae* no estado da Bahia, tem alguma ligação com o campo pentecostal. (MOTA, 2012; FALCON, 2009)

Todavia, conforme visto no tópico anterior, a trajetória desse gênero musical esteve associada ao movimento ao rastafári, em seu território de origem, a Jamaica. As referências bíblicas, expressas nessa musicalidade negra, não somente conectavam a história africana a Deus e referenciava as glórias da Etiópia, mas justificavam a manutenção das tranças e da barba, a alimentação naturalista e o próprio uso da ganja¹⁹³. As passagens bíblicas foram “[...] reinterpretadas ou readaptadas às perspectivas críticas dos Rastafáris, sendo essa interpretação uma parte da própria história rasta, o que configura um processo criativo de asserção de sua identidade e subjetividade”. (CAETANO, 2005, p. 21)

A Bíblia, para a maioria dos rastafáris jamaicanos, se constitui como principal fonte de argumentação, interpretada sob a perspectiva do homem negro (CAETANO, 2005). Junto com o *Kebra Negast*¹⁹⁴, compõem as fontes textuais que dão conotação religiosa ao movimento rastafári, ao inscrever o povo africano em contextos simbólicos onde a perspectiva eurocêntrica é privilegiada, imprimindo novos códigos de resistência.

¹⁹² Também chamado de crioulo jamaicano.

¹⁹³ Sinônimo de maconha. Aspecto que não integra o escopo desse trabalho.

¹⁹⁴ Segundo Paulo Henrique Caetano (2005, p. 19), o livro *Kebra Negast* é “um amálgama de interpretação etíope de textos bíblicos, mitos africanos, tradições e fragmentos da tradição oral Rastafári Jamaicana. [...] os etíopes os verdadeiros judeus, aqueles que foram escravizados e para quem Deus dirigiu suas palavras e atenção”.

Essas readaptações trouxeram uma gama de versões (CUNHA, 1993) que foram materializadas no discurso. Observando algumas letras do cantor/compositor Edson Gomes vislumbram-se aspectos importantes que confirmam a recorrência de temas religiosos em suas composições. Um exemplo seria a letra da canção "Louvor a Jah" (Recôncavo, 1990), na qual o cantor baiano traz

[...] Louvor a *Jah/forever Jah*/...

Vou agradecer a Deus, por Ele ter me protegido
por ter me dado seu abrigo
quando eu estava ferido
[...] somente o povo não compreendeu
ouviu a palavra e não entendeu.
nada, nada, nada
ou não deu ouvido a voz de Deus.

Na verdade, Jah é abreviação da palavra *Jeovah*, identificado na figura de *Selassiê*. Todavia, a religiosidade dos rastas ou regueiros baianos se formou através de um elo entre os músicos da Banda Cão de Raça e Remanescentes (FALCÓN, 2012), podendo ser concebido como uma comunidade rasta evangélica. Usavam e ainda usam, os *dreadlocks* (com exceção de Edson Gomes, que já não os tem mais) e adereços que nos remetem aquele país e a sua musicalidade, mas comungam do Velho e Novo Testamento com tendências ao pentecostalismo, sem nominação.

Jah revela-se como sinônimo de Deus, e na maioria das vezes, as duas palavras são utilizadas na mesma letra e com o mesmo sentido. Difere da concepção dos afro-rastas jamaicanos que acreditavam que *Jah* seria a reencarnação de *Haillê Selassiê* na terra, mas uma marca do sionismo negro. Embora não faça uma leitura etíopianista, as letras de Edson Gomes são ricas em símbolos; logo, são híbridas e multifacetadas e nos remetem a dizeres ditos em outro local, numa conjuntura dada: o rasta-farismo.

Agradece e clama pela proteção divina, reconhecendo Jesus Cristo (Deus) como Salvador. Todavia, aponta para o descaso da população perante aos ensinamentos deixados nas Escrituras e as revelações bíblicas, conforme alerta na letra da canção Arca da Fuga (Edson Gomes, Acorde, levante e lute, 2001):

Não posso perder o trem, que vai pro além, não, não
não posso perder meu bem, que o trem já vem
se você vem, vem, vem, agora
se tem olhos veja
se você vem, tenha pressa, corra

se tem ouvidos, ouça
Não sei dia, nem sei a hora
o momento ser agora
não sei o dia, nem sei a hora
o momento pode até ser agora
Você está brincando, está distraído
assim como era no mundo antigo
Deus avisou, Noé construiu
a arca da fuga, seu povo viveu
Foram oito almas salvas
Você está bebendo, está se drogando
Assim também era no mundo antigo
Deus avisou, Noé construiu
A arca da fuga, desperta Brasil
Para não ser pego de surpresa.

Edson recorreu à narrativa bíblica da Arca de Noé, alertando sobre a necessidade de permanecermos em vigília para não sermos pegos de surpresa. Faz associação e comparações com o povo do Mundo Antigo, que viviam em perversão, usando expressões como

you está bebendo, está se drogando
assim também era no mundo antigo
Deus avisou, Noé construiu

e naquele momento, foram incapazes de ouvir os ensinamentos do Senhor que foram transmitidos a Noé, culminando com a construção de uma arca para atingir a salvação.

Recorre às parábolas bíblicas, atribuídas a Cristo em seus momentos de pregação como “se tem olhos, veja” e “se tem ouvidos, ouça”. Quanto à ideia de fuga, analisando pelo viés religioso, revela que as pessoas precisam se libertar das coisas terrenas que corrompem a alma, e passem a seguir os ensinamentos de Cristo, aspecto este reafirmado na letra “Fonte da Vida”, onde aponta Jesus Cristo como a fonte de existência sem deixar, de expor os problemas sociais e os aspectos denunciativos, tão comuns na sua musicalidade. Denuncia a falta de políticas públicas que priorizem a educação, a saúde e a justiça somadas, as falsas alegrias relacionadas ao futebol e o carnaval, que mascaram a realidade. Eis a poética musical:

Uma nação que não prioriza a educação,
Que não prioriza a saúde do povo,
Não tem alegria, pode até ter,
Alegria de carnaval, alegria de festa qualquer,
Alegria de futebol, alegria, alegria, alegria, falsa alegria
Uma nação que não prioriza, dizer a verdade,
Que não prioriza viver a justiça,

Não tem a vida, pode até ter
Vida de muito trabalho, vida de muito cansaço,
Vida de muita tristeza, oh, vida de muita pobreza
Agora que eu estou vivendo
Agora que eu estou sabendo
De quase tudo, a respeito do mundo
Eu já achei um amor, já encontrei minha paz,
A minha vida tem vida,
achei a fonte da vida
Aonde quer que eu vá, ali também ele está
Aonde quer que eu esteja, ali também estará
Agora eu estou vivendo,
Agora eu estou sabendo,
Que a fonte da vida Jesus é...
A minha fonte da vida Jesus é.

A temática escatológica - anúncio de fim dos tempos, é frequente nas canções de Edson Gomes, a exemplo da poética musical – Apocalipse (1997), onde traz

[...] mundo como está perdido
em conflitos [...] filho matando pais
fome, calamidade e peste
o mundo é do cão
tudo me faz sentir
tudo me leva a crê
a destruição do mundo está aqui [...],

onde prenuncia que os problemas sociais e a guerra como sinal dos fins dos tempos, afirmando que o inferno é o aqui e agora com expressões como “o mundo é de cão”. A conotação apocalíptica também aparece em Resgate Fatal (1995), onde se ouve

[...] o mundo tem fim, sim
e todos seguirão
espero que venha a ser homem natural
por que agir assim
se todos tem o mesmo fim [...].

Com o Apocalipse, a ideia de pagamento, também se faz presente em suas canções, a exemplo da música – Dívidas com o seguinte trecho

De um lugar tão distante...
virá um homem, nas suas mãos
a justiça e o juízo
quem tem dívidas,...
quem tem dívidas? pra pagar;

onde além de reforçar a ideia de um Deus que salva, a certeza bíblica de que os homens de boa vontade serão os herdeiros dos céus e das novas

terras. Ocorre o mesmo em outra na letra da canção – Homens Lixo (Acorde, levante e lute, 2001), onde canta

Mas com certeza o quadro vai mudar
Com a pura certeza eles vão pagar
Mas pensam que podem fugir do castigo, meu Pai
Eles pensam que podem conter o perigo.

Essa certeza da salvação pelo juízo final gera um apelo constante na música do Edson Gomes, quase uma oração, também expressão em

[...] Oh Deus...
toque apenas, com as pontas dos teus dedos
E tudo se resolverá, tudo se resolverá...
o povo se acalmará,
Senhor Deus

(Ira, Apocalipse, 1997)

5. Considerações finais

As letras das canções analisadas revelam que, além de explorar as temáticas relacionadas ao cotidiano, às músicas de Edson Gomes contêm mensagens de cunho político, étnico e religioso. Esse trinômio é uma herança do movimento rastafári e do seu gênero musical, o *reggae*, posto que na Jamaica, a trajetória dessa música esteve e ainda, está, dissociada dos caminhos percorridos pelo rastafarismo.

Se ao afro-rastas jamaicanos traziam nas letras de *reggae* os ensinamentos rastafáris, como o seu ideário, a divindade de Haillê Selassîê, a leitura e gesto interpretativo da Bíblia na perspectiva do homem negro; nas canções de Edson Gomes, ocorre uma ressignificação, ou seja, uma aproximação com o universo simbólico pentecostal, fenômeno observado entre a maioria dos rastas e cantores de *reggae* baianos.

As suas composições são marcadas por uma gramática pentecostal com recorrência a passagens do Velho e Novo Testamento. Embora, não frequente nenhuma instituição, já que muitos vivenciaram alguns conflitos, um deles relacionado a postura estética adotada (MOTA, 2012), quando tentaram essa aproximação; buscam uma ligação espiritual através do culto a Palavra sem submissão as regras da Igreja e a figura do pastor. Palavras como Jah, Deus, Babilônia, impressas nos conteúdos de suas canções, em muito se assemelha com a ideologia rastafári, até mesmo no significado e conotação, revelando o papel da memória discursiva na releitura desses conceitos.

Em poucas palavras, acreditando que há muito a ser investigado sobre a noção discursiva de religião e a produção do *reggae* baiano, faço das palavras de Fabrício Mota (2012) as minhas, este é um caminho produtivo para análises futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Fazendo a “coisa certa”: *reggae*, rastas e pentecostais em Salvador. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 23, ano 8, p. 120-155, outubro de 1993.

CAETANO, Paulo Henrique. As origens do movimento rastafári: o significado da música *reggae* e da obra de Bob Marley na construção de novas subjetividades na diáspora africana. *Maestria – Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas*, vol. 1, n. 3, p. 11-34, jan/jul.2005.

FALCÓN, Maria Bárbara Vieira. *O reggae de Cachoeira: produção musical em um Porto Atlântico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos étnicos e africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – CEAO, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GUERREIRO, Goli. *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*. São Paulo: Editora 34, 2000.

HEINE, Palmira. Entre a magreza e o sobrepreço: discurso, corpo, sentimento sobre mulher em anúncios publicitários. In: HEINE, Licia Maria Bahia et al. (Orgs.). *Sujeito e discurso: diferentes perspectivas teóricas*. Salvador: Edufba, 2015

INDURSKY, Freda. *Memória, interdiscurso: limites e contrastes*. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/28766524/memoria-discursiva-indursky>>.

MOTA, Fabrício. *Identidades negras da música reggae da Bahia: produção fonográfica e contracultura sonora (80/90)*. EBECULT, 2009.

_____. *Guerreir@s do terceiro mundo: identidades negras na música reggae*. Salvador: Pinaúna, 2012.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12^a ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PAIM, Márcio. Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica do livro *Na casa do meu Pai*. *Sankofa-Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. Ano VII, n.º XIII, jul., 2014, p. 88-112.

RABELO, Danilo. *Rastafári: identidade e hibridismo cultural na Jamaica, 1930 – 1981*. 565 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

REINA, Ricardo. *As interseccionalidades de classe e raça na trajetória de Edson Gomes*. Disponível em:

<<http://www3.ufrb.edu.br/olharessociais/wp-content/uploads/7-As-Interseccionalidades-De-Classe-E-Ra%C3%A7a-Na-Trajet%C3%B3ria-De-Edson-Gomes-.pdf>>. Acesso em: 12-06-2016.

SANTANA NETO, João Antônio de. No silêncio da história, a ficção: a morte de Van Dorth. *Tabuleiro de Letras – Revista do programa de Pós Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (PPGEL - UNEB)*, Salvador, vol. 9, n. 1, p. 3-17, 2015.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. *Das terras da primavera as ilhas do amor: reggae, lazer e identidade cultural*. São Luís: Edufma, 1995.

Álbuns:

GOMES, Edson. *Acorde, levante e lute*. Atração, 2001.

_____. *Apocalipse*. EMI MUSIC, 1997.

_____. *Recôncavo*. EMI MUSIC, 1990.

_____. *Resgate Fatal*. EMI ODEON, 1995.

SALVO MONTALBANO E O MANIFESTO DA COZINHA SICILIANA: O CARDÁPIO DE MONTALBANO

Gisele Maria Nascimento Palmieri ()
gmpn80@yahoo.com.br

RESUMO

O personagem Salvo Montalbano, um comissário de polícia da fictícia cidade de Vigàta, é considerado um *buona forchetta*. Criado pelo escritor italiano Andrea Camilleri para uma série de *gialli*, o detetive siciliano aprecia a boa culinária, vale dizer, típica da sua região. Uma das possíveis leituras dos romances policiais de Andrea Camilleri é a da literatura como manifesto da cozinha da Sicília. Um prato bem feito, uma *pasta* bem cozida, o ato de mastigar devagar, saboreando bem os alimentos, tornam-se, para Montalbano, prerrogativas de um verdadeiro italiano. Pode-se montar um livro de receitas a partir da leitura dos livros da série ou mesmo criar um cardápio digno de um excelente restaurante de cozinha regional siciliana, levando o leitor a perceber, na literatura policial de Andrea Camilleri, traços de uma representação identitária do Sul da Itália.

Palavras-chave:

Montalbano. Literatura. Culinária. Manifesto. Cardápio. Intertextualidade.

1. Referências e alusões gastronômicas

O personagem Salvo Montalbano, criado por Andrea Camilleri, possui como uma de suas mais peculiares características um traço emprestado de outro personagem famoso: Pepe Carvalho. Ambos são amantes da boa culinária. O primeiro detetive gourmet da literatura policial serviu de base para a criação, empreendida por Andrea Camilleri, do comissário siciliano. Amigo íntimo de Vázquez Montalbán, o escritor catalão “pai” de Pepe Carvalho, Andrea Camilleri batiza seu personagem mais famoso com o sobrenome homônimo do amigo escritor:

Ho battezzato il commissario Salvo Montalbano in onore di Manuel Vázquez Montalbán, il mio caro amico di cui oggi piango la scomparsa. [...] Non ne ammiravo solo il raffinato stile narrativo, l'invenzione del detective-gourmet Pepe Carvalho, ma anche e soprattutto il profilo intellettuale, antifascista e comunista¹

¹Batizei o comissário Salvo Montalbano em homenagem a Manuel Vázquez Montalbán, o meu caro amigo de quem hoje choro o desaparecimento. [...]Não admirava somente o refinado estilo narrativo, a invenção do detetive-gourmet Pepe Carvalho, mas também, e sobretudo, seu perfil intelectual,

A admiração que Andrea Camilleri tinha pelo personagem criado por Montalbán proporcionou ao escritor siciliano a oportunidade de criar o seu próprio personagem que, não apenas levou o nome daquele autor o qual queria homenagear, mas que permitiu a reapropriação dos traços estéticos de Pepe Carvalho. O prazer pela comida do personagem espanhol foi ressignificado nos livros policíacos de Andrea Camilleri, posto que a característica de personagem *gourmet* coincide com um traço identitário que Montalbano representa. Comer bem faz parte do estilo de vida do detetive de Andrea Camilleri assim como faz parte do estilo de vida de um cidadão siciliano. A intertextualidade estabelecida entre o escritor italiano e o escritor catalão em seus romances policiais coincidiu com o projeto de representação identitária do autor siciliano, que era criar um personagem que personificasse o homem siciliano, à maneira como ele é idealizado pelo autor: honesto, intelectualizado e “bom de garfo”. Mesclou-se, em Salvo Montalbano, características do escritor Vázquez Montalbán e o personagem criado por este, Pepe Carvalho. Criador e criatura serviram de inspiração para o nascimento do mais famoso detetive da ficção policial italiana.

Considerando que “não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário” (MARCUSCHI, 2014, p. 129), essa aproximação entre Pepe Carvalho, Manuel Vázquez Montalbán e Salvo Montalbano é explicitamente explorada por Andrea Camilleri em seus *gialli*. Em *O Cão de Terracota* o narrador nos informa que “o comissário andava lendo um romance policial de um escritor barcelonês que o intrigava bastante e que usava um sobrenome igual ao dele, mas na forma espanhola, Montalbán” (CAMILLERI, 1996, p. 6) A intertextualidade provocada por referências e alusões a outros personagens e escritores da literatura mundial, italiana e, ainda, siciliana fazem parte da tessitura das tramas policíacas camillerianas.

Apesar do dialogismo estabelecido na construção do personagem Montalbano, de Andrea Camilleri, a partir do personagem Pepe Carvalho, de Vázquez Montalbán, o narrador das séries policíacas do detetive siciliano faz alusão, em uma passagem de *O Cão de Terracota* (1996, p. 36), ao modo de comer do amigo de ficção de Montalbano, Pepe Carvalho, distanciando-os:

antifascista e comunista”. Disponível em:

<http://www.vigata.org/camilleri_montalban/camilleri_montalban.shtml> Acesso em: 02-07-2017

Montalbano pegou os petiscos, uma garrafa de vinho, o pão, ligou a tevê e acomodou-se à mesa. Gostava de comer sozinho, saborear os bocados em silêncio. Entre os muitos vínculos que o ligavam a Livia, havia também este: o de não abrir a boca enquanto comia. Ocorreu-lhe que, em matéria de gosto, ele era mais parecido com Maigret do que com Pepe Carvalho, o protagonista dos romances de Montalbán, o qual se empanturrava de pratos que fariam explodir a barriga de um tubarão.

O autor, por meio dessa passagem, quer deixar claro que a homenagem ao amigo catalão se limitou ao sobrenome dado ao seu personagem, como bem esclareceu em uma entrevista realizada por Mario Spezi (2003):

*No, Montalbano non ha alcuna parentela con Pepe Carvalho e neanche con Montalbán. Hanno in comune la passione per la cucina, è vero, ma il mio poliziotto è probabilmente più vicino alla solarità di certi personaggi marsigliesi del povero Jean Claude Izzo. Il nome, invece sì, è un omaggio a Montalbán, perché proprio leggendo un suo libro capii come doveva strutturare un romanzo giallo.*²

Mikhail Bakhtin (2017, p. 297) esclarece que

cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Sendo assim, fica claro que, em comum com o personagem Pepe Carvalho, Montalbano toma emprestado apenas a “paixão pela cozinha”. Andrea Camilleri retoma o texto de Vázquez Montalbán, baseia-se nele, mas rejeita qualquer outro atributo emprestado do personagem criado pelo amigo escritor catalão. E é a partir desse traço em comum entre ambos os personagens detetives que se desenvolverá o presente artigo.

2. *Montalbano, o detetive “buona forchetta”*

A relação do italiano com a comida o singulariza no cenário gastronômico mundial. Sua fama de bom cozinheiro ou apreciador da boa mesa se estende à literatura. Fabiano Dalla Bona (2009, p. 15) diz que

² Não, Montalbano não tem nenhum parentesco com Pepe Carvalho e nem mesmo com Montalbán. Têm em comum a paixão pela cozinha, é verdade, mas o meu policial é provavelmente mais próximo à solaridade de alguns personagens marselheses do pobre Jean Claude Izzo. O nome, esse sim, é uma homenagem a Montalbán, porque foi lendo seu livro que entendi como deveria estruturar um romance policial. Disponível em:

<http://www.vigata.org/camilleri_montalban/camilleri_montalban.shtml>. Acesso em: 02-07-2017.

“(…) para o povo italiano, a ‘ciência’ do bem comer e o instinto plenamente desenvolvido, mantidos através dos hábitos alimentares seculares, é de fácil percepção na crônica de seus escritores, de seus críticos sociais”.

O personagem de Salvo Montalbano é o representante literário que melhor exemplifica, dentro da vasta literatura italiana, o profícuo relacionamento entre a Itália e a cultura gastronômica. Conhecedor e apreciador dos pratos típicos da sua terra, Montalbano personifica, na ficção camilleriana, o homem italiano, mais especificamente o homem siciliano, que valoriza o momento da refeição como algo extraordinário. Um almoço ou jantar é um importante ritual para o personagem Salvù, apelido dado por amigos íntimos, e funciona como artifício narrativo de suspensão do fluxo natural do enredo. É uma pausa na rotina estafante e agitada do detetive siciliano para um momento de gozo e paz, recurso utilizado por Andrea Camilleri para contrapor a rudeza da violência urbana de Vigàta, pela leveza de uma refeição feita com prazer. Esta última representação redime a Sicília como um lugar conhecidamente perigoso, tantas vezes assim retratada nos jornais, televisão e até mesmo, na literatura. A hora da refeição de Montalbano seria um momento em que a trama ganha ares *locus amoenus*, afastando qualquer ideia *locus horrendus* que haja sobre a região da Sicília.

Retomando a referência que o personagem faz de Pepe Carvalho em *O Cão de Terracota* (1996, p. 36), segundo o raciocínio de Montalbano, naquela passagem, o detetive catalão comete o pecado da gula, que “é a vontade imoderada de comer e beber, o afã de assimilar todo o universo pela via digestiva” (DALLA BONA, 2009, p. 21). Ou seja, Pepe Carvalho faz-se glutão. Já o comissário estaria representado à maneira de um indivíduo de bom paladar e gosto refinado, que faz escolhas requintadas nos restaurantes, *osterie* e *trattorie* do sul da Itália. Em *Os Mares do Sul*, após um bom tempo preparando para uma visita berinjelas gratinadas com camarões e presunto, Pepe Carvalho revela que seu paladar não é sofisticado: “– Admito que é muito pouco ortodoxo. O normal é fazer com bechamel quimicamente puro e com menos sabor de camarão. Mas eu tenho um paladar primário” (MONTALBÁN, 2001, p. 86). O paladar, definitivamente, não é o mesmo de Montalbano, que atenta para detalhes que só um paladar requintado e exigente possui, como pode-se perceber nesta passagem em que vai à casa de dona Angelina: “Este se sentou e ela serviu-lhe sopa de peixe, concentrada até onde Deus permitia e incrementada com salsa” (CAMILLERI, 1996, p. 185). Para Mon-

talbano, pequenos detalhes gastronômicos fazem toda a diferença no sabor dos alimentos.

Refletindo sobre essas duas passagens (a de *Os Mares do Sul* e a de *O Cão de Terracota*), chega-se a um dos argumentos defendidos nesse artigo, que é o isolamento cultural do siciliano no campo gastronômico representado pela figura do comissário de Vigàta. Montalbano representaria essa separação entre a relação de um italiano da Sicília e a de outros cidadãos do mundo com a comida, pois seu modo de comer, suas escolhas de refeições e dos locais onde vai comer e a preferência que dá a comer a comida de quem sabe cozinhar bem, enfim, o como, quando, onde e a comida de quem comer é tão importante quanto o ato de comer em si. O seu interesse peculiar pela comida, pelo momento da refeição, pelo ato de comer emerge, no texto literário de Andrea Camilleri, como um estandarte identitário, pois “se a identidade de um povo pode ser construída através da sua língua, podemos afirmar que pode ser construída também através de suas práticas alimentares” (DALLA BONA, 2009, p. 119). E é nesse momento que ele se afasta, propositadamente, do personagem Pepe Carvalho.

O comissário de Vigàta não come, apenas. Ele ritualiza cada encontro com o alimento à mesa. Seus ritos gastronômicos são perceptíveis quando se vai lendo os livros da série. À maneira de um manifesto, atos e comportamentos repetitivos do siciliano são apreendidos pelo leitor que acompanha suas aventuras no texto literário. A cozinheira Adelina, que ele prefere como companhia à sua namorada Livia, pois esta não gosta de cozinhar; as desculpas dadas para refutar convites (até amorosos) para sair, quando se é convidado, no mesmo dia, para jantar na casa do chefe, cuja esposa cozinha muito bem; o hábito de comer em silêncio e não permitir que ninguém fale perto de si enquanto está degustando um prato bem feito; a preferência por comer pratos tipicamente sicilianos, a *osteria* San Calogero, lugar cativo ao qual ele recorre quando Adelina não vai trabalhar em sua casa, entre outros, são hábitos e comportamentos os quais os leitores apreendem e que podem ser lidos como uma declaração dos direitos e deveres de um siciliano à hora de comer.

O tempo dedicado ao ato de comer é, para ele, sagrado e de puro deleite.

Montalbano è veramente una buona forchetta, mangia per consolarsi, per coccolarsi, per premiarsi, si percepisce un rapporto quasi sensuale con il ci-

bo. Certe descrizioni di piatti sono talmente eccitanti da stimolare le papille gustative del lettore...³.

A comida é o seu consolo, seu refúgio, seu gozo, sua retribuição.

Nos *gialli* de Andrea Camilleri, “a literatura fornece um modo de se conhecer e, por que não, de se reapropriar da identidade cultural, fazendo uma viagem pela cultura alimentar do sul da Itália” (DALLA BONA, 2009, p. 36). Seguindo uma tradição literária de escritores sicilianos predecessores a Andrea Camilleri, sua produção literária soma-se àquelas que buscam revisitar a identidade da região da Sicília. Walter Mauro (1970, p. 09) diz que “*a chi voglia esaminarla nella sua globalità, la cultura siciliana si presenta con quei caratteri di discontinuità e di difformità che ne imporrebbero una urgente revisione (...)*”.⁴ Essa necessidade de examinar a cultura siciliana, presente também em Andrea Camilleri, ganhou um recorte dentro de suas tramas policiais. O seu artifício literário para a representação identitária é a implantação da característica típica de um siciliano, que é a sua cultura alimentar e sua culinária, conhecida e difundida em todo o mundo.

3. Comida e identidade

É possível, lendo os livros da série policial protagonizadas por Montalbano, anotar receitas típicas sicilianas descritas pelo narrador. “Quando acabou de comer, foi dar uma olhada no freezer. Havia aquela *granita* de limão que a cozinheira preparava segundo a receita um-dois-quatro: um copo de limão, dois de açúcar, quatro de água” (CAMILLE-RI, 1996, p. 97). É possível, também, montar um cardápio de pratos, bebidas e sobremesas sicilianas como veremos mais adiante. E é, ainda, possível compreender as regras de comportamento dos sicilianos à mesa, por meio da observação do que faz, habitualmente, Montalbano na hora da refeição.

Considerando a seguinte reflexão do jornalista e escritor Gianni Bonina (2007, p. 13),

³ Montalbano é verdadeiramente um bom garfo. Come para consolar-se, para paparicar-se, para premiar-se, percebe-se uma relação quase sensual com a comida. Certas descrições de pratos são tão excitantes que estimulam as papilas gustativas do leitor. Disponível em: <<http://www.vigata.org/maigret/maigret.shtml>>. Acesso em: 02-07-2017.

⁴A quem pretende examiná-la na sua globalidade, a cultura siciliana se apresenta com aquelas características de descontinuidade e deformação que a impoariam uma revisão urgente.

Soggetti ad ammalarsi di se stessi ed essere Il coltelo e la ferita, i siciliani trovano in se stessi la cura, che consiste in un cordone sanitario eretto contro le influenze esterne ma anche in una cintura di contenimento indossata contro gli empiti esterofili⁵

vemos que os sicilianos possuem certa resistência à cultura externa, o que o leva a valorizar a sua própria. Assim é com a sua cultura gastronômica, nos *gialli* de Andrea Camilleri. Comer os pratos típicos da região é, para o autor, na figura do comissário Montalbano, uma ode a esse cordão de isolamento culinário, podendo ser interpretado como a cura de que fala Gianni Bonina. A cura para a perda da identidade gastronômica que possivelmente aconteceria caso os sicilianos não resissem à globalização, ou seja, à invasão estrangeira. Para ilustrar esse pensamento, apresentaremos um manifesto da culinária siciliana e um cardápio de pratos típicos da Sicília, que consistem na parte teórica do pôster a ser apresentado no congresso nacional do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIEFIL), em agosto de 2017.

Como uma paródia ao *Manifesto da Cozinha Futurista* (MARINETTI, 1927), texto traduzido e adaptado por Filippo Tommaso Marinetti, em que o futurista italiano busca renovar a gastronomia do século XX, com “a ambição de teorizar a primeira autêntica revolução cultural, antropológica e gastronômica do sistema alimentar italiano” (DALLA BONA, 2016, p. 44), apresentaremos o manifesto da cozinha siciliana, pelo comissário Salvo Montalbano. No pôster, por questões de formatação, não serão apresentadas as citações, apenas as frases do manifesto.

Posteriormente, com a forma de um cardápio, apresentaremos alguns pratos típicos da Sicília degustados pelo comissário. Alguns desses pratos típicos possuem um nome em dialeto siciliano. Portanto, serão mostrados, em itálico, o nome siciliano dos pratos com a sua versão italiana em dialeto. No pôster, apresentaremos as fotos desses pratos.

Tanto o manifesto quanto o cardápio foram criados a partir dos três primeiros livros da série policial de Andrea Camilleri, a saber: *A Forma da Água* (1994), *O Cão de Terracota* (1996) e *O Ladrão de Merendas* (1996).

⁵ Sujeitos a adoecer de si mesmo e de ser a faca e a ferida, os sicilianos encontram em si mesmos a cura, que consiste em um cordão sanitário erguido contra a influência externa e também em um cinto de contenção usado contra as ondas estrangeiras.

4. Manifesto da cozinha siciliana (por Montalbano)

- 1) Reduzir o ritmo da mastigação a fim de prolongar o prazer de saborear o prato:

Mais que uma nova receita para cozinhar polvo, a invenção da senhora Elisa, a mulher do chefe de polícia, pareceu ao palato de Montalbano uma verdadeira inspiração divina. Ele serviu-se de uma segunda e abundante porção e, quando viu que também esta chegava ao fim, reduziu o ritmo da mastigação, a fim de prolongar, por menos que fosse, o prazer de saborear o prato. (CAMILLE, 1994, p. 125)

- 2) Sempre confiar na comida de quem cozinha bem (e desconfiar da comida de não sabe cozinhar:

[...] Montalbano abriu a geladeira: Adelina havia preparado um abundante ensopadinho de camarão, suficiente até para quatro. Adelina era mãe de dois delinquentes, o caçula dos dois tinha sido detido três anos antes pelo próprio Montalbano e ainda estava na prisão. [...]

No último mês de julho, quando veio a Vigata para passar duas semanas com ele, Livia ficou apavorada ao ouvir aquela história.

– Você é louco? Mis da, menos dia, essa daí resolve se vingar e envenena sua sopa!

– Mas de que ela se vingaria?

– Você prendeu o filho dela!

– E daí, é culpa minha? Adelina sabe muitíssimo bem que não é culpa minha, mas do filho, que foi babaca de se deixar apanhar. Eu agi lealmente pra pender ele, não recorri a estratégias nem armadilhas. Foi tudo normal.

– Não quero nem saber desse jeito distorcido de vocês raciocinarem. Você tem que mandar ela embora.

– Mas, se eu fizer isso, quem cuida da casa, lava e passa, faz comida pra mim?

– Você arranja outra!

– Aí você se engana: boa como Adelina não existe. (CAMILLE, 1994, p. 63-64)

- 3) Jamais recusar um convite para sentar-se à mesa, mas recusá-lo quando sabe-se que o (a) cozinheiro (a) não é bom (a):

– Bom, minha senhora, eu lhe agradeço e... – principiou o comissário, enguendo-se.

– Por que não fica pra jantar comigo?

– Montalbano sentiu seu estômago empalidecer. Dona Clementina era uma boa pessoa, muito agradável e tudo, mas devia alimentar-se á base de semolina e batatas cozidas.

– Realmente, eu tenho tanta coisas pra...

– Pina, a empregada, é uma excelente cozinheira, pode acreditar. Hoje preparou massa à Norma, sabe qual? Aquela com berinjelas fritas e ricota salgada.

– Jesus! – fez Montalbano, voltando a sentar-se.

– E, como segundo, uma guisado.

– Jesus! – repetiu Montalbano.

– Por que esse espanto todo?

– Não é uma comida um tantinho pesada para a senhora?

– E por quê? Eu tenho um estômago que uma garota de vinte anos tem, daquelas que atravessam o dia inteiro com meia maçã e um suco de cenoura. Será que o senhor é da mesma opinião do meu filho Giulio?

– Não tenho o prazer de conhecer essa opinião.

– Ele diz que, na minha idade, não é decoroso comer essas coisas. E me considera um pouco desavergonhada. Acha que eu devia me aguentar à base de mingauzinhos. Então, o que o senhor resolve, fica?

– Fico. – respondeu o comissário, decidido. (CAMILLERI, 1996, p. 52)

Como estava ficando tarde, Valente convidou o colega para jantar em sua casa. Montalbano, que já havia sofrido a experiência da terrificante culinária da mulher do subchefe, recusou, dizendo que precisava voltar imediatamente a Vigàta. (CAMILLERI, 1996, p.122)

4) A massa não deve ser cozida além do ponto:

Júlia, a mulher do subchefe Valente, não só era da mesma idade que Livia como, além disso, tinha nascido em Sestri. A simpatia entre as duas foi instantânea. O mesmo não aconteceu com Montalbano em relação à senhora Valente, em virtude da massa vergonhosamente cozida além do ponto(...) (CAMILLERI, 1996, p. 203)

5) Cumprimentar o cozinheiro do restaurante (caso a comida tenha sido bem preparada):

Adiantado para o encontro com Valente, resolveu estacionar à frente do restaurante onde já estivera da outra vez. Traçou um *sauté di vongole* com farinha de rosca, uma porção abundante de *spaghetti in bianco con le vongole* e um rodoválho ao forno, com orégano e limão caramelado. Completou com uma forminha de chocolate amargo ao molho de laranja. Por fim levantou-se, foi à cozinha e, como de costume, apertou a mão do cozinheiro, sem dizer uma palavra. (CAMILLERI, 1996, p. 172)

- 6) Farejar o prato antes de comer, a fim identificar seus ingredientes e apreciar o seu aroma:

Montalbano sentiu-se agradecido, mais uma notícia daquelas e seu apetite desapareceria. Depois chegaram as oito postas de merluza, porção claramente suficiente para quatro pessoas. Gritavam as postas, em alegria por terem sido preparadas como Deus manda. À primeira farejada, o prato já demonstrava sua perfeição, alcançada com a justa quantidade de farinha de rosca, com o delicado equilíbrio entre anchova e ovo batido. (CAMILLERI, 1996, p. 26)

- 7) Não engolir logo a comida, apreciá-la antes de degluti-la:

O comissário levou à boca a primeira garfada, mas não a engoliu logo. Deixou que o gosto se difundisse suave e uniformemente sobre a língua e o palato, que a língua e palato dessem conta plenamente do regalo que lhes era oferecido”. (CAMILLERI, 1996, p. 26)

- 8) Não permitir ser interrompido enquanto come. O momento da refeição é único e não permite distrações:

– Arrumei aqui – disse o dono, assim que viu Montalbano comparecer para o jantar, e conduziu-o a uma saletinha onde só cabiam duas mesas. O comissário sentiu-se agradecido: a sala grande retumbava com as vozes e risadas de um grupo barulhento.

– Botei mesa pra dois – prosseguiu o dono. – Tudo bem se o *cavaliere* Pintacuda comer com o senhor?

Tudo bem, tudo bem, não: ele sempre temia precisar falar enquanto estava comendo. (CAMILLERI, 1996, p. 206)

- 9) Não colocar queijo parmesão sobre a *pasta alle vongole*:

Enquanto esperava, Augello apoderou-se do jornal do comissário e começou a ler. Os spaghetti chegaram quando, por sorte, Montalbano já terminara a merluza, porque Mimì espargiu generosamente queijo parmesão sobre o prato. Jesus! Nem mesmo uma hiena, que é uma hiena e se alimenta de carniça, teria estômago para a ideia de um prato de *pasta alle vongole* com parmesão por cima. (CAMILLERI, 1996, p.26)

- 10) Abdicar-se de sentimentos de raiva e não brigar no momento de uma refeição:

Começaram a almoçar, Livia e François de vez em quando se falavam, fechados numa invisível esfera de cumplicidade, da qual Montalbano havia ficado completamente excluído. Mas a comida estava tão gostosa que ele não conseguiu se enraivecer como gostaria. (CAMILLERI, 1996, p. 97)

- 11) Ser capaz de identificar cada ingrediente utilizado em um prato, degustando-o lenta e prazerosamente:

O comissário pôs na boca meia almôndega e, com a língua e o palato, principiou uma análise científica que deixaria Jacomuzzi envergonhado. A saber: peixe e, não havia dúvida, cebola, pimentão picante, ovo batido, sal, pi-

menta-do-reino, farinha de rosca. Mas, para achar o nome, ainda faltavam dois sabores a buscar sob o gosto da manteiga que servira para fritar. Ao segundo bocado, ele identificou o que não descobrira antes: cominho e coentro. (CAMILLERI, 1996, p. 212)

5. *Cardápio (siciliano) de Salvo Montalbano**

1. Antipasti (entradas)

Antipasto di mare

2. Primi e secondi piatti (primeiro e segundo pratos)

Italiano / *Siciliano*

Alalunga in agridolce / *Alalonga in agrodolce*

Attupatedri al sugo / *Attupateddi cuu purpu*

Nasello in salsa d'acciugghi/ *Nasello in sarsa d'acciugghi*

Pasta incassata (o pasta al forno) / *Pasta 'ncasciata*

Pasta alla Norma

Pasta con i broccoli

Sarde a beccafico / *sardi a beccaficu*

Sauté di vongole col pangrattato

Sugo al nero di seppia

3. Dessert (sobremesas)

Italiano / *Siciliano*

Cassata siciliana

Cannoli / *Cannolu*

Mustazzoli di vino cotto / *Mustazzoli di vinu cottu*

* - Baseados nos três primeiros livros da série: *La forma dell'acqua* (1994) , *Il cane di terracota* (1996) e *Il ladro di merendine* (1996)

4. Bevande (bebidas)

Granita

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BONINA, Giani. *Il carico da undici*. Le carte di Andrea Camilleri. Siena: Barbera, 2007.

CAMILLERI, Andrea. *A forma da água*. São Paulo: Record, 1999.

_____. *La forma dell'acqua*. Palermo: Selerio, 1994.

_____. *Il ladro di merendine*. Palermo: Selerio, 1996.

_____. *O cão de terracota*. São Paulo: Record, 2000.

_____. *O ladrão de merendas*. São Paulo: Record, 2000.

DALLA BONA, Fabiano. O manifesto da cozinha futurista. *Interfaces*. Rio de Janeiro. vol. II, n. 25, p. 41-52, jul./dez.2016.

_____. O prazer gastronômico no reino das duas Sicílias: entre o sagrado e o profano na representação literária. 2001. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/fabianodallabonadoutorado.pdf>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual*. Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2014.

MARINETTI, Filippo Tommaso. La cucina futurista: Manifesto della cucina futurista. *La Fiera Letteraria*, 1927. Disponível em: <<http://cucinafuturista.blogspot.com.br/2016/05/manifesto-della-cucina-futurista-storia.html>>.

MAURO, Walter. *Sciascia*. Firenze: La Nuova Italia, 1970.

SISTEMATIZAÇÃO DA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Camillo Cavalcanti (UESB)
camillo.cavalcanti@gmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe um esquema histórico-crítico para a literatura brasileira no século XX, em especial o quartel crepuscular chamado improvisadamente “contemporâneo”. Após notável desordem, o repertório reclama organização, e um cânone mínimo se faz necessário. Primeiramente, a diferença entre dois períodos – Pós-Modernismo (1945-1964) e literatura contemporânea (1970-2000) - aparece como questão essencial, cuja resposta será procurada. Em segundo, o método de estudo precisa ser discutido - talvez nem exista para além da leitura atomística. Em terceiro lugar, a quantidade de autores no fim-de-século alcança os fantásticos 245 nomes, denunciando a necessidade de uma redução radical. A literatura contemporânea, ainda sem capítulo definitivo na história literária, se constitui formidável laboratório metodológico à espera de organização rígida, metódica e até sistemática como vista no estudo dos estilos desde 1500 até 1945.

Palavras-chave: Crítica literária. Metodologia. História literária. Literatura.

1. Assystematicidade na abordagem da literatura contemporânea

Pensar a literatura contemporânea remete a questões gerais sobre o método de abordagem crítica. Embora a historiografia literária tenha sofrido sucessivos ataques, permanece como via mais usual para estudar a literatura, ao menos em caráter introdutório. Ao mesmo tempo, as críticas ao historicismo são conservadas, evitando-se o excesso apaixonado de setores da análise hermenêutica, hoje triunfante.

Na encruzilhada entre historiografia e hermenêutica, surge nova demanda por uma ciência da literatura capaz de abranger os diversos caminhos críticos num método de mínimo rigor científico e máxima aplicação, dissolvendo contradições e superando incompletudes.

Para lograr êxito, esse método de crítica global precisaria revisitar as correntes formalistas, visto apresentarem modelos de aplicação pretensamente “universais”, embora insuficientes, à espera de revisões. Em termos metodológicos, a literatura contemporânea, ainda sem capítulo definitivo na história literária, se constitui formidável laboratório.

O estudo da literatura contemporânea reclama, já de início, a metodologia que falta às práticas hermenêuticas atuais. Será mesmo por isso que os capítulos contemporâneos na historiografia literária são claramen-

te assistemáticos e ametódicos, discrepando das sincronias pretéritas. O problema metodológico começa antes mesmo de se discutir o enfoque: historicista, hermenêutico ou estético.

Sem escapar do impasse, uma resposta se faz necessária, embora no risco de críticas ou insuficiências. As histórias literárias que incluem a literatura contemporânea são apenas as publicadas depois de 1980 ou a partir desta data reeditadas e ampliadas. Então restam apenas quatro grandes nomes tradicionais desde 1970: Alfredo Bosi (grande revisão em 1994), Massaud Moisés (refusão editorial em 2001), José Aderaldo Castello (2001) e Luciana Stegagno-Picchio (revisão em 2004).

Permanecer neste quarteto favorece também o questionamento de como e por que, após o desfeto antiparnasiano, surge outro erro notável: se antes o juízo crítico antiparnasiano era condenável, agora o é a falta de metodologia, para os contemporâneos. Tanto o exercício quanto o próprio método da história literária se esfacelaram, e nos cumpre reconstruí-los.

Histórias da Literatura Brasileira publicadas depois de 1983 (Massaud Moisés, Alfredo Bosi, José Aderaldo Castello): Tratamento dos estilos passados e contemporâneos	
Estilos passados (antes de 1970): do Barroco ao Modernismo	Estilos contemporâneos (depois de 1970): literatura contemporânea
Organização rígida	Desordem
Metódica e sistemática	Atípica e improvisada
Seleção rigorosa de autores	Lista interminável de autores
Estudos do texto literário	Elenco sumário de obras, títulos e biografias
Abordagem histórica e contextual	Abordagem descontextualizada

Em primeiro lugar, nota-se uma organização rígida, metódica e até sistemática no estudo dos estilos desde cartas e tratados quinhentistas até 1945.

Em segundo lugar, percebe-se uma seleção rigorosa de autores. Cada estilo figura, no máximo, com seis autores. O Romantismo, a depender da história literária escolhida, constitui exceção, com dezenas de autores, mas há preocupação em destacar três ou quatro figuras, mantendo, no geral, a sistemática dos outros capítulos.

Em terceiro lugar, verifica-se a quebra do sistema crítico operacionalizado até meados do século XX. A partir de 1970, a sistematicidade se perde, vingando rol interminável de autores epígonos, por vezes inexpressivos, dentro das mesmas histórias da literatura.

Assim, o capítulo sobre literatura contemporânea em geral não passa de bibliografia superficialmente resenhada, pela altíssima quantidade de obras citadas em cada frase, sem estudo mínimo (sobretudo Luciana Stegagno-Picchio). Raramente, quando escapam desse problema, as histórias da literatura incorrem em outro erro de semelhante gravidade: preconceitos, simpatias e desafetos a guiarem a escolha do repertório.

Para fugir do comentário ligeiro e índices de publicação na escrita do capítulo sobre a literatura contemporânea, é preciso construir metodologia semelhante à de capítulos antecedentes na história literária. Observados em sua regra, esclarecem basicamente os seguintes procedimentos para o final dos Novecentos:

- 1– voltar à velha teoria literária para definir o que é literatura e identificar suas manifestações entre 1970-2000 ou mesmo estendendo ao período atual do século XXI;
- 2– estabelecer um elenco de obras literárias condizentes com o número de obras dos outros capítulos da história literária;
- 3– organizar o cânone estabelecido segundo critério historiográfico, reconhecendo diversidade estética;
- 4– oferecer estudo crítico sobre as principais obras, na linha teórica preferida (análise literária, estilística, hermenêutica, etc.).

2. *Retorno à teoria literária*

Recorrer à teoria literária é se perguntar quais obras pertencem ao sistema literário. Inevitavelmente, surge a pergunta: o que é literatura?

Na virada para o século XXI, a produção multimidiática convergiu as artes em diversas mesclas e expressões, inclusive oportunizando relações com tecnologias e mercadorias.

O conceito de literatura, variando sincrônica e diacronicamente, parece viver hoje um desses momentos de mudança epistemológica, acompanhando a passagem de um século a outro, de um milênio a outro, do analógico ao informático.

No entanto, essas variações se restringem a aspectos circunstanciais de suporte e aresta. A definição de literatura atenta a propriedades essenciais transitará pela mudança de suportes e superficialidades, conservando, todavia, a essência literária.

O fenômeno literário acompanha o homem, mesmo trocando o suporte. Inicialmente, da pedra talhada o texto evoluiu a papiro e pergaminho; hoje, está conhecendo sua alforria do impresso para o virtual (*e-book*), seja pelo arquivo pdf, doc, ou até flash e filmagem.

Seja qual for a variação midiática, a obra literária se define como discurso ficcional plurissignificativo.

Uma definição radical excluiria obras de ficção cuja densidade narrativa não suportasse a estrutura literária. Por um lado, a larga aceitação não fará da obra de Paulo Coelho uma estrutura literária de fato. Por outro, recusá-lo não dará à crítica o álibi para prorrogar, *sine die*, o método de abordagem crítica para a literatura contemporânea. Como resolver o problema?

Se radicalismo não convém, libertinagem menos ainda. Encarar a literatura como produto histórico, na linha sociológica, confunde o objeto literário com outras mercadorias, principalmente as semelhantes, como livros não-literários. Se a tese de Antonio Candido guiasse o estudo, a relação entre autor, obra circulante e público leitor erguerá, como autores representativos, aqueles que circulam em todo o país, proclamados símbolos nacionais. Nessa lógica, os três grandes nomes seriam: a) na prosa: Paulo Coelho, escritor de *best seller*; b) no teatro: Glória Perez, roteirista de telenovela; c) na poesia: algum cantor famoso, de Roberto Carlos a Chico Buarque. Não é só na literatura contemporânea que o enfoque sociológico se revela ineficaz, mas, de qualquer modo, foi citado para diversificar a listagem de cânones segundo critérios distintos. Afinal, em qualquer nicho se encontra alta literatura.

Paulo Coelho e Glória Perez são exemplos da mistura entre literatura e indústria cultural. No primeiro caso, romance e *best seller*; no segundo, teatro e telenovela. A observação não é nova: “houve naturalmente um revigoramento da figura do *best seller*. [...] O livro vê o seu auditório ampliado. [Mas] a repercussão quantitativa não pode nunca implicar numa aferição qualitativa” (Portella, 1978: 51-52). Paulo Coelho representa a época da invasão do *best seller*, no terreno literário; Glória Perez, de telenovelas, minisséries, filmes e outras multimídias.

Entre rigorismo e prodigalidade, o meio termo é o único plausível. Aliás, o critério de enquadramento no sistema literário nunca foi rígido, condescendente com Durão, Magalhães e Euclides da Cunha (fora da mais alta estrutura literária), mas não com Caldas Barbosa ou Afrânio Peixoto, aclamados pelo público. Esse cânone, mesmo contraditório,

prova que nem todos os gêneros textuais satisfazem os quesitos de literariedade e notoriedade.

Repetindo o procedimento para a literatura passada, haveria espaço para os níveis simbólico e alegórico na contemporaneidade, incluindo os *best sellers*. Foi a decisão de Luciana Stegagno-Picchio: “uma história literária [...] não pode ignorar fenômenos paraliterários [...] como os da ficção científica ou da literatura esotérico-astrológica”. (STEGAGNO-PICCHIO, 2004, p. 651)

Hoje, a história literária somente sobreviverá se abranger as histórias da música, da telenovela e do mercado livresco. Sua missão é acompanhar a evolução do fenômeno literário, registrando e avaliando suas formas, onde estejam.

3. O corpus literário

Além da flexibilidade com o conceito de literatura, o diálogo com outras interfaces constitui ponto inicial para o elenco de obras no fim-de-século XX.

Se Eduardo Portella advertiu a invasão do *best seller*, Affonso Romano de Sant'anna alertou sobre a parceria entre poesia e música: “como a poesia literária havia destruído o verso e o poema e chegado à página em branco, a poesia começou a ser servida em forma musical com muita eficiência política e estética” (SANT'ANNA, 1983, p. 286). Além do *best seller* e da música, acrescente-se a telenovela.

Compreendidas as interfaces multimidiáticas, as parcerias entre prosa e *best seller*, teatro e audiovisual, poesia e música devem ser introduzidas sem resistência, desde que avaliado o valor artístico da matéria verbal, bem assim nas sincronias anteriores.

Recusando a relativização, a história literária criou engodo indesejado: desconsiderando autores ligados a outras mídias/suportes, excluiu verbalizações de cunho artístico, componentes dessas multimídias, muitas vezes de alto valor literário. Fossem excluídos os trovadores e Gil Vicente, pela interface com artes performáticas, estaria mutilada a literatura portuguesa.

Numa crítica arcaizante, preencher as lacunas da contemporaneidade tem, como critério primordial, preservar a fonte impressa, preferencialmente sem interfaces com outras mídias. Na carência de nomes, são

convocados autores já publicados entre 1930 e 1956, ainda na primeira metade do século, portanto mui forçosamente ditos “contemporâneos” – visto pertencerem ao Modernismo ou “Pós-Modernismo” da terceira fase em 1945-1970.

Ainda rege a abordagem crítica da literatura contemporânea a paixão pela letra impressa, na ilusão de que na multimídia o texto não nasceria escrito. Sem predileções saudosistas, os nomes da produção impressa devem ter o mesmo tratamento dos autores multimidiáticos.

No quarteto de autores em questão – Bosi, Massaud, Castello e Luciana Stegagno-Picchio – o *corpus* contemporâneo de seus livros de *História da Literatura Brasileira* é completamente congestionado. A extensa bibliografia impede um comentário crítico mais apurado. Para esclarecer o problema, o quadro a seguir informa *aproximadamente* a quantidade exorbitante de poetas e prosadores citados nos capítulos de literatura contemporânea:

Quantidade de escritores citados	Bosi	Massaud	Castello	Stegagno-Picchio
	180	115	100	245

Destes quatro, o único crítico a de fato elaborar capítulo judicativo e interpretativo sobre a literatura contemporânea foi José Aderaldo Castello, mas chega com dificuldades à década 1970 em diante. Ligeireza e improviso pertencem à rubrica de Massaud Moisés e Alfredo Bosi, o mais desorganizado. Quanto à Luciana Stegagno-Picchio, soube organizar, mas faltou abordagem detida sobre pelo menos os melhores autores, dentre 245 escritores citados!

Propor cânones é exercício judicativo, implicando, pois, exclusão e lapsos. Mas é preciso fazê-lo, para se estruturarem ensino e memória cultural: é inaceitável, em capítulo sobre apenas três décadas (1970-2000), uma lista de cem a trezentos nomes.

A primeira lacuna metodológica diz respeito à própria nomenclatura. “literatura contemporânea”, referente ao período 1970-2000, até quando será contemporânea? Já sofre, em verdade, a inadequação terminológica na segunda década do século XXI: faz dez ou quinze anos que a literatura do século XX não é mais contemporânea.

A segunda lacuna trata dos limites cronológicos. Além de vários problemas, a periodização literária também assombra a literatura contemporânea. Os dois principais modelos historiográficos divergem na demarcação de fases e períodos após a chamada “2ª Geração” Modernista

de 1930, porque o período literário conhecido como Geração de 1945 ora integra o Modernismo como 3ª Geração, ora se diferencia, por seu caráter opositor, como “Pós-Modernismo”. Entendida como terceira fase, muitos compreenderam que, em seguida, o “Pós-Modernismo” se instalaria, isto é, em 1956, quando o Concretismo surge vigorosamente em poesia, e Guimarães Rosa publica o vultuoso romance *Grande Sertão: Veredas*, cuja estrutura literária se autonomiza frente aos parâmetros modernistas, concluindo o esboço revolucionário (na escrita) de *Sagarana*. Ao lado desse impasse epistemológico, outro problema: a literatura contemporânea sucederia ao Pós-Modernismo ou com ele se confunde? De modo atabalhado ou inocente, a crítica novecentista importou de José Veríssimo a divisão do Romantismo em três gerações, que cai postiza na literatura do séc. XX.

A terceira lacuna versa sobre falta de estilos. Sob o rótulo genérico de “contemporâneo”, correntes díspares em poesia, prosa e dramaturgia se dissolvem tanto na exposição cronológica, quanto na simplória organização temática ou regional. Especialmente a prosa sofre a falta de nomenclatura. O nome “Geração de 45”, próprio da poesia, costumeiramente é usado também para discriminar o período literário no geral, isto é, incluindo prosa. Mas “Geração de 45” pode caracterizar a prosa dos mesmos anos? Como se chamaria o estilo romanesco do mesmo período? Tal celeuma se repete em 1956 (Poesia Concreta) e em 1970 (Poesia Jovem) – porém na prosa? A lacuna deixa de ser exclusiva da prosa, para, em 1980, também não conhecer a poesia um estilo nomeado. Nem mesmo o período destinado a reunir essa colcha de estilos literários (nível estético) recebe nome característico conforme sintomas epocais cravados nos usos linguísticos, pois “contemporâneo” é adjetivo que pretende localizar algo, mas se move abandonando o lastro. Por isso é que a literatura brasileira de 1970-2000 não tem condições de ser contemporânea. Cabe lembrar que em outras ocasiões existiram outras literaturas contemporâneas, modernas ou “modernistas” que, quando obsoletas, exigiram mudanças: a exemplo, José Veríssimo nomeou “modernismo” a produção literária do último quartel do séc. XIX.

4. Organização do cânone

A periodização da literatura contemporânea se torna problema grave, pela instabilidade do término das fases anteriores. Para facilitar o estudo, o quadro a seguir esclarece as principais marcações periodológi-

cas:

PÓS-MODERNISMO E LITERATURA CONTEMPORÂNEA				
	1945-1956 Geração de 45	1956-1964 Concretismo	1964-1980 Sem nome	1980-2000 Sem nome
Proposta 1	Modernismo (3ª fase)	Pós- -Modernismo	Pós- -Modernismo	Lit. Contemp.
Proposta 2	Modernismo (3ª fase)	Pós- -Modernismo	Lit. Contemp.	Lit. Contemp.
Proposta 3	Modernismo (3ª fase)	Pós- -Modernismo ou Lit. Contemp.	Pós- -Modernismo ou Lit. Contemp.	Pós- Modernismo ou Lit. Contemp.
Proposta 4	Pós- -Modernismo	Pós- -Modernismo	Lit. Contemp.	Lit. Contemp.
Proposta 5	Pós- -Modernismo	Lit. Contemp.	Lit. Contemp.	Lit. Contemp.
Proposta 6	Pós- -Modernismo ou Lit. Contemp.	Pós- -Modernismo ou Lit. Contemp.	Pós- -Modernismo ou Lit. Contemp.	Pós- -Modernismo ou Lit. Contemp.

Não é difícil reconhecer estes seis pontos de vista nas diversas abordagens sobre a literatura brasileira da segunda metade do século XX. Por exemplo, as propostas 1, 2 e 3 são disseminadas pelos que sustentam o Modernismo durante toda a primeira metade do século, incluindo a Geração de 45 (na poesia) bem assim as estreias de Clarice Lispector e Guimarães Rosa (na prosa) como manifestações ainda modernistas, guardando a data de 1956 – Concretismo (na poesia) e *Grande Sertão: Veredas* (na prosa) – para o fim do Modernismo. Essas três primeiras propostas divergem apenas quanto ao tratamento periodológico depois do Modernismo, isto é, se houve Pós-Modernismo, e quanto durou; se houve literatura contemporânea, e quanto durou; ou se apenas são dois nomes para um mesmo período (proposta 6). Ainda há nuances dessas propostas: há quem considere o Modernismo de 1922 até 1945 com uma Geração de 45 que responde pelo Pós-Modernismo, incluindo o período 1956-1964 (proposta 4), ou já classificando Clarice Lispector e Guimarães Rosa, mesmo estreantes na década 1940 e falecidos antes de 1980, como literatura contemporânea (proposta 5). Outra controvérsia (nas propostas 3 e 6) é tratar, a partir de marcos equivocados, Pós-Modernismo e literatura contemporânea como sinônimos. Igualá-los é a solução mais simples, entretanto exige domínio epistemológico do sistema literário, para a elaboração de recortes (períodos) coerentes com a dinâmica da literatura.

As propostas 1 e 2 têm maior difusão no ensino médio, talvez porque preservem as três nomenclaturas (modernismo, pós-modernismo e literatura contemporânea) divergindo apenas no marco de transição. A proposta 2 reconhece o Pós-Modernismo como período breve, seguindo a

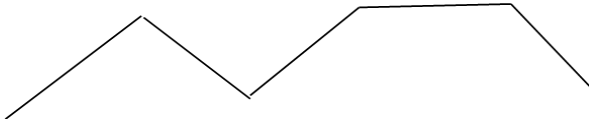
tradição crítica geral - que costuma assinalar a brevidade de outros estilos “pós” (também “neo”) ou “pré” (pré-romantismo, neobarroquismo) -, e evita problemas com as agendas educacionais, principalmente no ensino médio, mantendo as três fases do Modernismo até 1956, reconhecendo o Pós-Modernismo a partir desta data até 1964 e assinalando como literatura contemporânea a produção a partir de 1964, com o fim do Concretismo, até o fim do século XX (com duas fases ou estilos).

De minha parte, todo o esquema precisa ser refeito. O Modernismo é uma nomenclatura essencialmente histórica, pois nasce querendo assinalar um período, não exatamente um estilo (já que a história literária reconhece estilos simultâneos). Esse marco terminológico propôs Alfredo Bosi, seguindo a tradição literária de Alceu Amoroso Lima (1956) e Afrânio Coutinho (1959). Todavia em 1970, quando Alfredo Bosi (1994) lançou sua *História Concisa da Literatura Brasileira*, havia feito um estudo sobre autores que estavam no intervalo entre o fim da Geração de 45 (1956) e a publicação do seu livro (1970), enquadrando o Concretismo, embora de maneira especial, como uma das modalidades de literatura contemporânea na poesia, sem esquecer a historiação da prosa. Em outras palavras, quando Alfredo Bosi usou o termo “literatura contemporânea”, referia-se a um curto período (1956-1970), de tal forma que lhe bastou destacar Concretismo na poesia e Experimentalismo na prosa (Guimarães Rosa e Clarice Lispector), tratando o restante do *corpus* concernente como “literatura contemporânea”. Nas edições até 1994, sua *História Concisa*, mantendo o caráter assistemático, aumentou as listas de autores e obras e determinou, dada a sua influência nas letras do Brasil, esse quadro instável, improvisado e aligeirado, próprio de um epílogo de história literária sobre as últimas publicações antes do prelo.

Penso que, além desse ponto fulcral no desenho da história literária do Brasil, o Modernismo, em si mesmo, já encerrava sua aparição por aqueles anos de 1970, portanto, considerando que aqui o término do Modernismo, literatura contemporânea e Pós-Modernismo são sinônimos para o período subsequente, ou seja, até 2000. Contudo, a classificação “contemporânea” deve ser retirada. Adotando essa sistemática, ainda há a vantagem de se alinhar o transcurso do fenômeno literário ao longo do séc. XX com os recortes historiográficos consolidados sobre os séculos XVIII e XIX: os neoclássicos de 1770 (com prorrogações a 1810 e 1820) e os pós-românticos de 1870 até 1900 (ou com prorrogações a 1910 e 1920). José Guilherme Merquior assinalou esse paralelismo, inclusive como padrão ocidental: “o neoclassicismo literário [...] a partir das cer-

canias de 1780” (1973, p. 61) e “o complexo estilístico pós-romântico [...] entre aproximadamente 1860 e 1910” (*idem*, p. 66).

O Modernismo é período constituído por linhas de força que disputam a cena literária desde 1912 (quando timidamente as novidades europeias se propagavam com a chegada de Oswald de Andrade) até o fim-de-século, projetando o sentido beligerante ou competitivo, sempre natural das vanguardas. Observando a literatura brasileira como *corpus* distribuído cronologicamente, o percurso adquire características próprias. No século XX, independente da origem estilística, três vanguardas determinaram os ápices da estética modernista: os primitivistas e antropófagos de 1922, os existencialistas de 1945 e os concretistas de 1956. O esquema abaixo ilustra melhor as coordenadas do Modernismo, com seus altos e baixos:

	primitivismo		existen- cialismo	concretismo	
	1918-1928		1945-1956	1956-1964	
					
1912-1922		1930-1945			1970-2000
pré- -modernismo		Geração de 30			pós- -modernismo

Mister ressaltar que historiar a literatura é localizar formas literárias com seus estilos dentro de um recorte temporal, de modo que a confusão entre período e estilo inviabilizou melhor desfecho para o estudo literário dos Novecentos. Os estilos assinalados no topo não correspondem a um período, nem muito menos o dominam como sistema prevalente: são eclosões estéticas muitas vezes simultâneas a outras. A abordagem precisa distinguir de uma vez por todas período histórico e estilo estético. Já os termos no rodapé do esquema, pelo contrário, denominam períodos e infelizmente não conhecem terminologia que indique os estilos literários ali presentes. Se do quadro de propostas interessa solução, eis a alternativa para a periodologia literária do século XX:

2a. metade XX	1945-1956 (Geração de 45)	1956-1964 (Concretismo)	1964-1980 (Sem nome)	1980-2000 (Sem nome)
Periodologia literária	Modernismo	Modernismo	Pós-Modernismo ou Lit. Contemp.	Pós-Modernismo ou Lit. Contemp.

Desfazendo as antigas divisões periodológicas equivocadas, clareia-se a síntese abaixo:

1912-1970	1970-2000
Modernismo	Pós-Modernismo

Então, definido o recorte da “literatura contemporânea” sob o nome Pós-Modernismo (1970-2000), resta listar autores e obras com mais destaque com o fim do Modernismo. O Concretismo ainda se afirmou vanguarda interessada em pertencer à tradição modernista dos antropófagos como Oswald de Andrade, mas a “Poesia Jovem” de 1970, por outro lado, queria novo marco.

As três décadas finesseseculares possuem duas fases: de 1970 a 1984 e 1984 a 2000, à semelhança do séc. XIX: Parnasianismo (c.1878) que não morreu quando veio o Simbolismo (c.1893), e ambos se desdobraram até 1920. Já se advertiu que autores mais ou menos consolidados até 1960 não serão elencados. Tal procedimento, extremamente coerente, diminui, todavia, o elenco de poetas. Com a pobreza estética, sobretudo nos impressos, das gerações 1970 e 1980 (raras exceções!), os antigos, principalmente de 1950, sobressaíram no mercado livresco, reformulando suas poéticas em textos do melhor cânone.

Outro critério adotado neste trabalho é a semelhança com outros capítulos da história literária sobre períodos anteriores, a começar pelo número de autores. Muitos críticos consagrados acabam privilegiando epígonos por mera afinidade pessoal, aumentando a quantidade e desorganizando um método qualitativo.

Este trabalho propõe a seguinte lista:

Organização do cânone – corpus literário	
Poesia	Poetas: Thiago de Mello, Romério Rômulo
	Letristas de música: Roberto Carlos, Chico Buarque, Tropicalismo, Bossa-nova, MPB
Prosa	Romancistas: Néida Piñon, Márcio Souza
	Contos: José J. Veiga, Sérgio Sant’Anna, Cony
	<i>best seller</i> : Paulo Coelho
Teatro	Dramaturgia: Gianfrancesco Guarnieri, Dias Gomes
	Telenovela: Glória Perez, Benedito Ruy Barbosa

Desse alto cânone, poderiam entrar três ou quatro nomes. Não

causa estranheza a falta de poetas como Ferreira Gullar e prosadores como Autran Dourado: já firmaram carreira antes de 1970. Muito diferente o caso de Thiago de Mello, cuja carreira só desabrochou de fato em 1965, com *Faz Escuro, mas eu Canto*, seguido da antologia homônima em 1966.

Feita e assumida essa mutilação ingrata, mas necessária, dá-se lugar à caracterização estética da “literatura contemporânea”, já entendida como Pós-Modernismo. Aqui é consenso buscar o diagnóstico de e Max Horkheimer e Theodor Adorno (1985) sobre indústria cultural e alienação das massas.

A literatura de massa não consegue superar a carência de propriedades estéticas. Num estilo excludente e totalitário, a massa cria sua dialetologia, e quem não se enquadra é remetido logo à *margem*, associada ao passado julgado obsoleto. A opressão do centro totêmico, capitalista e massivo sobre a periferia anônima, excluída e manipulada é *dominação cultural*, transformando a arte em mercadoria. Tal processo é chamado por Max Horkheimer e Theodor Adorno de *Iluminismo* ou esclarecimento: a razão (racionalismo). Remoto aos socráticos, segundo os teóricos de Frankfurt, a moderna *mitificação* (relegada ao absurdo *ridículo*), crendo-se racional, destrói mitos e surge, sem as massas perceberem, muito antes da tão famigerada televisão. A *mitificação das massas* é *feedback* ao poder totêmico do sistema racional. A arte decomposta no entretenimento é patente também em outras épocas, símbolo da perdição alienante: porém hoje adquire inédita força descomunal. Nesse contexto, Max Horkheimer e Theodor Adorno atribuem ao esclarecimento *status* de barbárie: a “destruição de mitos” não pode ser um sistema que se afaga.

A simplificação banalizatória, tornada lei pelas massas bárbaras do século XX, e espero não mais no século XXI, mortifica o sistema eliminando o caráter alegórico da obra-de-arte. O público não tem mais *abertura* para compreender os diversos matizes semânticos da polissemia ficcional. Os signos permanecem em *status* simbólico, isto é, quando muito remetem a arquétipos sociais e contextos. Nessa forma escriturária, a produção dos sentidos é escassa ou relativa. Continuaríamos diante de um texto literário? Como exposto anteriormente, a literatura simbólica cresce, enquanto a alegórica diminui.

O *sacrifício do literário* é propriedade do Pós-Modernismo (1970-2000) porque, inclusive, pode ser considerado raiz de uma característica muito anotada pela crítica: a tendência à crônica. Todas as referências li-

terárias desse período obedecem aos reclames do público inculto, para “descomplexar” a escrita. É o caso de Luis Fernando Veríssimo ou Rubem Braga – e até João Ubaldo Ribeiro. Recentemente, também há Patrícia Melo, cujo desleixo com a forma resvala para o erro sintático ou ortográfico.

Dentre os escritores contemporâneos, é raro quem trabalhe o cunho estético na estrutura literária. Parece que o recrudescimento da forma, no Concretismo, exauriu a tal ponto o cuidado formal que reapareceu aquela libertinagem modernista, a contribuição milionária de todos os erros (Oswald), principalmente o “vale-tudo” na escrita do cotidiano, em nome da liberdade. Então o verso livre muitas vezes é invólucro para conteúdos não literários, porque não estéticos.

Assim, identificamos o *Estilo Simbólico*, ou “Simbologismo”, como marca escriturária comum da literatura do fim-de-século XX: sacrifício do literário, crise da forma, queda do nível estético, cotidianidade, prevalência do gênero crônica, mesmo pela extensão confundido com romance. O texto, seja prosa ou poesia, em geral não atinge plenamente a forma literária. Sua inserção no cânone se dá numa história literária permissiva, que releva ou ignora a definição do objeto literário; salvo raras exceções.

É preciso ainda ressaltar que este trabalho propõe um esboço de sistematização para este repertório novecentista, cabendo num outro momento abordar as obras dos autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 46. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTELLO, José Aderaldo. *Literatura brasileira: origens e unidade*. São Paulo: Edusp, 2004.

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: São José, 1959.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LIMA, Alceu Amoroso Lima. *Quadro sintético da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Agir, 1956

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

PORTELLA, Eduardo. *Vanguarda e cultura de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Anotações sobre a poesia brasileira de 1922 a 1982. In: PROENÇA FILHO, Domício. *O livro do seminário: ensaios Bienal Nestlé 1982*. São Paulo: LR, 1983.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. *História da literatura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar; Lacerda; Academia Brasileira de Letras, 2004.

SUPERVISÃO EDUCACIONAL E A ESCOLA: A HORA DA ESCOLHA

Osmeire Pinheiro de Matos (UNIGRANRIO)

osmeire@gmail.com

Angela Roberti (UNIGRANRIO)

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO)

jpinheiro@unigranrio.edu.br

RESUMO

O artigo é fruto de um semestre de discussões, trocas de experiências nas aulas da disciplina “Literatura e História”, com a Profa. Dra. Ângela Roberti e entre os mes-trandos, no curso de mestrado na Unigranrio, que tem proposta interdisciplinar”. O objetivo é através de uma crônica refletir sobre as diferentes linguagens encontradas nas duas disciplinas: literatura e história, utilizando os textos trabalhados em sala de aula como base teórica, as experiências vividas e o projeto de pesquisa apresentado pela pesquisadora, que tem como tema: O mapa da supervisão educacional em Duque de Caxias: transformações ocorridas entre os anos 2000 a 2016. Pretende-se refletir sobre a realidade da escola.

Palavras-chave: Crônica. Escola. Sociedade. Supervisão educacional.

1. Introdução

Neste artigo a partir de uma crônica de Gabriel Perissé, com o título de “Escola Puxada”, propomos uma reflexão sobre a nossa realidade. No primeiro item apresentamos o texto, definindo o conceito de crô-nica; é proposta uma reflexão sobre a linguagem escolhida pelo autor, para que o público escolhido por ele, seja alcançado; a manipulação da palavra; a influência da obra sobre a realidade e da realidade sobre a obra.

No segundo item situamos a escola como parte integrante da sociedade e que, como tal, sofre influências; a especialização e a interdisci-plinaridade como proposta para integração dos saberes.

No terceiro item, a função do supervisor educacional em Duque de Caxias é apresentada e propomos uma discussão entre este profissio-nal, que tem o papel de ser elo entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola, mas que também faz parte desta escola, vive nela, e precisa ter um sentimento de pertencimento do espaço que acompanha.

Foram momentos de leituras que nos enriqueceram como profissional e estudante e com os argumentos apresentados, como pesquisadoras, queremos contribuir com a discussão entre a literatura e história.

2. Crônica, uma maneira de contar a escola

Gabriel Perissé tem uma maneira bem criativa de contar a história, como fez nessa crônica, que faz parte de seu livro *A Escola Puxada*, com o título de "Escola, hora da escolha".

– Nossa escola é puxada, viu? – afirmou aos pais que vieram matricular a menina.

– Puxa! Escola puxada é tudo o que desejamos para nossa filha!

A menina olhou para a diretora, que lhe sorria com todos os dentes no fundo. Olhou para os pais, e sentiu um aperto no coração. Escola puxada? Mas o que é que vão puxar aqui? Puxar as minhas orelhas?

À noite, a menina puxou o lençol até os olhos. No dia seguinte, seria puxada por professores, sabe Deus para onde. Sonhou que estava amarrada por mil cordas e um gigante a puxava para cima e para baixo, como ioiô. Sonho puxa sonho: outras cenas teríveis povoaram sua última noite antes de estrear na nova escola, uma escola puxada, e não mais aquela escolinha frouxa em que estivera antes de completar 5 anos de idade.

– Acreditamos em você.

De manhã, quase que puxada pelo pai, foi deixada na escola. E ao longo de um ano, ao contrário de suas previsões, ninguém lhe puxou nada. Vez por outra a diretora puxava o hino nacional, mas quem tinha que cantar mesmo eram os alunos. Ela só murmurava, com rosto de devoção à pátria...

A biblioteca vivia fechada. Vazamento.

Aula de balé, música da Xuxa.

Aulas insossas com professoras cheias de boa vontade mas apenas uma ou duas pinceladas de Paulo Freire e Piaget.

No livro didático, meio ultrapassado, a imagem do antigo telefone de disco.

Certo dia, certa empresa visitou a escola trazendo um iogurte novo para as crianças degustarem. Um pequeno teste: – “Você gostou?” – “Deveria ser mais doce?”

Não houve, ao longo do ano, nenhuma reunião de pais. A escola enviava bilhetes dentro da agenda da menina, avisando de um passeio à fascinante e “engordadora” fábrica de refrigerantes ou sobre a necessidade de enviar dinheiro para alguma atividade que projeto pedagógico algum tinha previsto.

Em novembro, a menina pediu para sair da escola. Cansara-se de ouvir os gritos da professora da sala ao lado, que seria sua no ano seguinte.

– Gritos?! Nossas professoras jamais gritam!!

A menina olhou apreensiva para os pais. Mas eles responderam à diretora:

– Se nossa filha disse que há gritos, é porque é verdade. Acreditamos em você, filha.

Vamos procurar outra escola. E se alguém nos disser que a escola é puxada, vamos verificar primeiro quem está puxando a carroça! (PERISSÉ, 2011)

Esta crônica fala sobre a realidade de uma escola. Para os pais a diretora da escola mostra uma cena não real e os pais com seus desejos de proporcionar uma melhor educação, querem que sua filha estude em uma escola “puxada”, uma escola que poderá oferecer “conteúdos”. A criança, que com sua sabedoria infantil, com sonhos, imaginações, passa a elaborar em sua mente como seria esta escola. Fica em sua mente as palavras ditas “Escola Puxada” e Philippe Breton (1999, p. 45), fala sobre a construção da imagem, que é usada como recurso de convencimento, manipulando portanto a realidade:

A construção da imagem, que requer forçosamente especialistas, se fará seguindo regras, amplamente aperfeiçoadas, da demagogia clássica: adaptar-se ao que o outro espera mais do que assumir sua própria realidade. As vias para a tecnicização da palavra estão assim abertas em larga escala.

Em literatura a crônica é confundida com conto, pois nas duas há participação de personagens, enredo, tempo e espaço quando há acontecimentos da sociedade.

Célia Aparecida Nasrala Passoni escreve a respeito da crônica:

Costuma-se definir a crônica como um conto sem enredo. Nascida no século XVIII é um gênero literário de assunto aberto e livre, geralmente apoiado em pequenos fatos do cotidiano e prestando-se a reflexões sobre arte, política, crimes, processos, divagações acerca de incidentes diversos, enfim, tudo o que um observador atento pode extrair do dia-a-dia de pessoas comuns. O tempo está preso ao presente, mas, quando solicitada, a memória socorre o narrador, que busca associações com acontecimentos de diferentes épocas e, muitas vezes, passadas e presente estão juntos para que seja feito um prognóstico do futuro, do que se pode esperar dos homens e da vida. Há dois veios básicos para que os assuntos divaguem em uma crônica: escreve-se ou em tom sentimental ou em tom humorístico, ambos, porém, sem a agressividade que pode ser importante em outros gêneros narrativos. (PASSONI, 1998, p. 147)

Temos então uma maneira de contar o cotidiano da escola, o que Gabriel Perissé fez muito bem, com emoção e de uma forma clara para

que o leitor possa refletir sobre a realidade da escola e sua forma de transmissão de mensagem através da palavra. Desta forma, podemos refletir se esta palavra foi ou não manipulada. Se a construção da imagem da escola é real ou não e, de que forma este tipo de texto pode nos remeter à história da sociedade e da escola como espaço de construção de saberes.

Sandra Jatahy Pesavento (2006, p. 14) afirma que

a literatura e a história são narrativas que têm o real como referente para confirmá-lo ou negá-lo, construindo sobre ele toda outra versão ou ainda ultrapassá-lo. E que narrativas, são representações que se referem à vida e que a explicam.

Continua dizendo que “a literatura é um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas”. O historiador não cria fatos e nem personagens, podendo descobri-los, diferentemente do literato. De acordo com a autora, os discursos literários e históricos são formas diferentes de dizer o real. Ambas são representações construídas sobre o mundo e traduzem sentidos e significados inscritos no tempo.

Gabriel Perissé (2011) usa as palavras de uma forma tão mágica que dão sentido à realidade por ele apresentada e o leitor se imerge na história ao ponto que vive aquele momento como se lá estivesse e, como se trata de literatura, aquela realidade pode ou não ter acontecido e ao mesmo tempo pode estar descrevendo o real. A partir da leitura, o leitor pode refletir mudar sua realidade, se as palavras escritas no texto forem de encontro às suas experiências vividas, que Sandra Jatahy Pesavento (2006, p. 22-23) diz que

o texto literário é expressão ou sintoma de formas de pensar e agir. Tais fatos narrados não se apresentam como dados acontecidos, mas possibilidades, como posturas de comportamento e sensibilidade, dotadas de credibilidade e significância.

Ela afirma que a literatura registra a vida e a impressão da vida.

Mas podemos refletir com esta crônica. O meio social influenciou a obra do autor ou o contrário? Antonio Candido (2010, p. 29) aborda alguns aspectos sobre essa reflexão. “1º – estudar em que medida a arte é expressão da sociedade; 2º - em que medida é social”. Afirma que a Literatura é um produto social e Gabriel Perissé ao apresentar a escola mostra isso. O que foi relatado na crônica nada mais é do que um produto social.

Para o sociólogo moderno, como afirma Antonio Candido (2010, p. 31) em seu texto, “a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo”. O autor explica o processo de comunicação que pressupõe: um comunicante, que no caso é o artista; um comunicado, que é a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige e graças a isso diz o mesmo autor, o 4º elemento é definido: o seu efeito.

O mesmo autor define os 3 momentos na produção, que se traduzem na comunicação do artista: o autor, a obra e o público. Na crônica, o autor parece se inspirar na experiência coletiva, usou um meio de comunicação acessível, que Antonio Candido (2010, p.31) define como a arte de agregação. Com o tipo de comunicação usada por ele, o mesmo autor afirma que “a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos: a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público”. Vendo os problemas sobre esta dupla perspectiva, continua ele, percebe-se o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto solidário de influências recíprocas.

3. *Escola e sociedade*

Não há escola sem que esta esteja inserida num contexto histórico. Nesta crônica podemos observar que a escola citada pelo autor, é uma escola de controle, que manipula a palavra, que Philippe Breton (1999, p. 16) fala em seu livro sobre *A Manipulação da Palavra* que, mesmo numa democracia ainda há maneiras de manipular através da palavra e que podemos pensar que neste regime não há mais manipulação, por ser o homem moderno livre. Interroga-nos:

Podem nos regimes democráticos abrigar em seu interior, eventualmente em massa, métodos de argumentação, de debate, de circulação da palavra que sejam manipulatórios? Ainda segundo o autor, devemos construir uma reflexão sobre as grandes categorias de manipulação, de modo a estabelecer seus traços universais, que transcendem as causas assim defendidas ou nos regimes políticos que as utilizam.

E como analisar a escola sem analisar sua transformação através da história?

Michel Foucault, citado por Gilles Deleuze (1992, p. 01) diz que, o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado para outro. Primeiro cita a família e depois a escola, dentre outros espaços, mas a esco-

la, como as outras encontram-se em crises. Crises essas que vemos claramente o grito da sociedade por reformas, por atualizações, mesmo assim, esse espaço ainda é usado como forma de controle para esta sociedade que procura disciplinar seus alunos. A disciplina é uma forma de controle. As sociedades de controle, segundo o autor, operam por máquinas de informática e computadores. As informações chegam com mais facilidade e rapidez. As pessoas são motivadas a produzir e precisam de formação permanente para atender a demanda desta sociedade, mas estão sob um novo regime de dominação.

Na escola há ainda uma fragmentação do saber, e a interdisciplinaridade surge como proposta para que a escola possa organizar seu currículo de uma forma que os saberes sejam integrados. É claro que o homem precisa de tecnologia, mas não de uma tecnologia que o aprisione, que o emburreça. Pierre Lévy (1993, p. 46) coloca da seguinte forma:

As tecnologias intelectuais desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no ligar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação. Por exemplo: nossa percepção da cidade onde vivemos muda dependendo se costumamos ou não consultar seus mapas. Muitas vezes, os métodos para resolver certos problemas são incorporados nos sistemas de representações que a cultura nos oferece, como é o caso, por exemplo, na notação matemática e nos mapas geográficos.

O mesmo autor, citado por Sílvia Gallo (1996, p. 02) delimita os três momentos da história do conhecimento humano marcados pelas tecnologias específicas: o polo da oralidade primária - quando o homem ainda não dominava a escrita, o conhecimento era transmitido pela palavra; o polo da escrita - com todo impacto gerado no saber humano; o polo mediático- informático - que já podemos ver o impacto causado pela velocidade das informações e dos conhecimentos gerados a partir delas.

Com essa tecnologia da escrita, a escola também é influenciada e houve a necessidade de disciplinarização, que se deu através da especialização. Sílvia Gallo, diz que Michel Foucault já analisou o processo de disciplinarização do saber, tanto no aspecto de produção/organização, quanto no aspecto de hierarquização política. Em ambos os casos, o autor diz ficar claro a íntima relação do saber organizado em disciplinas.

A interdisciplinaridade surge numa perspectiva de integrar os saberes e de ser capaz de vencer as barreiras da resistência que ainda encontramos. Desta forma haveria maior probabilidade de trânsito entre os saberes. A compartimentalização daria lugar à integração, e a escola, se-

gundo Sílvio Gallo (1996, p. 11) “romperia de vez com as hierarquizações e disciplinizações e possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade”.

4. *Supervisão educacional e o cotidiano escolar*

A supervisão é conceituada como aquele que vê de cima, mas como pode este profissional estar num espaço de transformação, de oportunidades se está olhando de cima, fora dele? A supervisão sofreu algumas transformações. Antes chamada como Inspeção Escolar, que estaria a serviço do governo para fiscalizar, para garantir que os profissionais da escola produzissem. Com o passar dos anos, com a mudança do regime não há mais espaço para um profissional que dite regras. Que decida sozinho. A sociedade não aceita mais este tipo de postura e na escola isso não é diferente. A equipe escolar busca com seus pares um fazer pedagógico que atenda as necessidades daquela comunidade, que é diferente de outras, mesmo que estejam próximas.

Cada escola, bem como qualquer organização tem sua cultura e é esta cultura que diferencia uma escola da outra. O papel da equipe diretiva, assim chamada em Duque de Caxias na Rede Municipal de Ensino, é preponderante visto que, deverá atuar junto com o Conselho escolar, que também foi eleito pela comunidade escolar. Mesmo que o diretor seja um profissional eleito não é ele o único responsável pelo desenvolvimento da escola. Ele não responde sozinho pelas decisões tomadas e o supervisor neste novo formato de organização, com gestão democrática, tem um desafio a cumprir, ser um elemento elo entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação e fazer parte da equipe escolar onde ele faz o acompanhamento.

Os profissionais da escola só aceitam o supervisor se este exerce o papel de mediador nas questões existentes no cotidiano escolar. Este profissional precisa de algumas competências para exercer essa função, como: saber lidar com conflitos, ter um bom relacionamento com os professores e equipe diretiva e saber seus limites. Saber que sozinho nenhum especialista consegue vencer esses desafios encontrados. São muitos problemas, muitas situações a resolver e o supervisor precisa integrar os saberes existentes na escola. Saber a linguagem usada naquela realidade.

O ser humano é o que a escola tem de maior valor e cada um tem consigo crenças, valores, que precisam ser considerados e todos podem contribuir para que o cotidiano escolar seja vivido com mais leveza, sabendo que todos juntos podem mais.

Na crônica apresentada, nitidamente podemos perceber que esta escola é apresentada pela diretora como um espaço democrático, perfeito, mas que mesmo uma criança, na sua ingenuidade pode perceber que a palavra estava sendo manipulada. A realidade não condiz com a apresentação feita e neste momento a presença do supervisor educacional é fundamental porque ali presente ele poderia ver os problemas citados na crônica, que também são problemas reais (vazamento e o balé).

A falta de proposta pedagógica, outro problema apresentado, e que está diretamente ligado ao trabalho da supervisão educacional é, ao nosso ver o mais grave, a proposta pedagógica é a identidade da escola e se a escola não é pensada pelos seus pares, se ela não pensa nas ações a partir dos desafios encontrados, todo seu fazer está comprometido e algumas atividades vão acontecer, mesmo que sem sentido, como no caso da crônica.

5. Considerações finais

Através da crônica pudemos fazer uma reflexão entre o real e o imaginário, entre a palavra e a manipulação dela. A forma de expressar o mundo através desta forma literária mostrou que o literato, assim como o historiador descreve o real e este real pode e são narrados de maneiras diferentes, com linguagens diferentes, de acordo com o tempo vivido. O público a ser atingido é uma preocupação da literatura e diante disso a forma como o texto é apresentado difere de acordo com o público escolhido. E a escola como parte da sociedade sofre influências que acarretarão sua forma de agir e pensar sobre a realidade e como profissional da educação, o supervisor educacional fazendo parte desta sociedade e desta escola torna-se importante no processo de transformação. O sentimento de pertencimento é o que difere este profissional, que além de estar na escola, pertencer a ela, representa a secretaria de educação.

6. Sobre o Autor

Gabriel Perissé é professor universitário, escritor e palestrante. Doutor em filosofia da educação pela USP, publicou em 2003 o livro *Filosofia, Ética e Literatura – Uma Proposta Pedagógica*; em 2004, *Arte de Ensinar*; e em 2005, o livro *Elogio da Leitura*, pela Editora Manole. Desde 1983, ministra palestras e cursos em escolas, faculdades, empresas, ongs, livrarias, bibliotecas e editoras, sobre temas relacionados à arte de ler, pensar, escrever e ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRETON, Philippe. Permanência da manipulação. In: _____. *A manipulação da palavra*. Trad.: Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Estudos de teorias e história literária. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2010.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle, in L'Autre Journal, n. 01, maio de 1990. In: _____. *Conversações*, 1972 – 1990. Trad.: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Disponível em: <https://grupodeestudosdeleuze.files.wordpress.com/2016/05/deleuze-g-conversac3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 23-03-2016.

GALLO, Sílvio. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc, 1996. Acesso em: 23-03-2016.

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

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. História não é literatura. *Revista de La APEESP*, n. 4. jul./dez.1992.

PASSONI, Célia Aparecida Nasrala. *Literatura*. São Paulo: Núcleo, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. *A escola puxada e outras histórias*. São Paulo: Fac-tash, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e literatura: uma velha – nova história. Identidades e fronteiras. In: COSTA, Clélia Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz (Org.). *História e literatura: identidades e fronteiras*. Uberlândia: Edufu, 2006, p. 11-28.

**TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
NO ENSINO DAS CIÊNCIAS EXATAS:
ENTRE A TECNOFILIA E A TECNOFOBIA**

Marcelo Cunha (UFABC)

marcelo.cunha@ufabc.edu.br

Margarethe Born Steinberger-Elias (UFABC)

mborn@ufabc.edu.br

RESUMO

A informática oferece para o ensino-aprendizagem uma grande quantidade de recursos, entre eles o processamento de informações, os simuladores de realidades virtuais e os recursos de comunicação amplificados pela internet. O novo pode gerar sedução imediata ou resistência, o uso dos computadores no ensino tem sido alvo destas posições aparentemente antagônicas. Esta pesquisa busca por meio da análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault descrever concordâncias e conflitos entre discursos de alguns pesquisadores do ensino das ciências exatas. Para tanto realizou uma breve contextualização histórica, delimitou as aproximações e rupturas entre discursos relativos ao uso dos computadores no ensino.

Palavras-chave: Blog escolar. Análise do discurso. Comunicação. Ensino de Ciências.

1. Introdução

Nas últimas décadas, os computadores passaram a ocupar um espaço significativo no cenário educacional. Os estudos em torno das questões relacionadas ao uso destas máquinas no ensino já são consideravelmente extensos, diversificados e por vezes, conflitantes em determinados aspectos.

Os discursos que tratam do uso dos computadores no ensino das ciências naturais, assim como de outras disciplinas no ensino básico, são, muitas vezes, contrastantes. Por este motivo, estas “contradições”, são o objeto desta pesquisa.

Além de descrever discursos que se complementam, se reforçam e se contradizem, este estudo objetivou responder a seguinte questão: É possível traçar uma genealogia dos discursos que tratam do uso dos computadores no ensino das ciências?

Há uma carência na literatura científica de uma abordagem das formações discursivas em torno do uso educacional dos computadores. Tal lacuna é ainda mais evidente quando se trata dos aspectos comunica-

cionais mediados pelos computadores no ensino, particularmente no emprego de softwares sociais.

Deste modo, é importante tentar lançar um olhar, mesmo que limitado e arbitrário, sobre uma linha histórica do desenvolvimento e do uso da ciência computacional no ensino. E somente a partir daí, das emergências de conceitos, é que se deve tentar compreender esta genealogia discursiva.

Os recursos computacionais, a princípio, foram associados ao emprego de softwares de simulação, passando pelo o uso da linguagem computacional no ensino básico, e recentemente, pelo fortalecimento da tecnologia de informação e comunicação e dos softwares sociais nas estratégias pedagógicas.

Neste novo cenário, surge uma perspectiva do uso da tecnologia como forma de ampliar os conceitos de comunicação, e, para alguns pesquisadores, entre eles Alex Fernando Teixeira Primo (2008) surge uma nova forma de tentar humanizar a educação, usando a máquina como mediadora. Deste modo, tenta ocupar espaço, a concepção de interatividade com valorização das relações interpessoais, utilizando o computador como mediador.

Ainda dentro desta concepção de interatividade, inúmeros autores passam a usar o conceito de *Web 2.0*, como uma justificativa para o uso da internet no ensino. Autores como Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa Santos (2010), entre tantos, apoiam-se no conceito de produção colaborativa, como forma de desenvolver a “inteligência coletiva”, teoria discutida de modo incisivo por Pierre Lévy (2011).

Alex Fernando Teixeira Primo (2007, p. 2) afirma que o termo *Web 2.0* foi criado pela empresa O'Reilly Media. Segundo este pesquisador, o termo foi usado para designar a segunda geração de serviços online que trouxe mudanças significativas na estruturação da internet.

Esta nova geração de serviços online possibilitou o surgimento de novas formas de publicação, compartilhamento e organização de informações na rede mundial de computadores privilegiando a liberdade destas ações.

A utilização dos softwares sociais é a grande marca da *Web 2.0*. Dentro deste contexto, as pesquisas tratam de novas ferramentas tecnológicas com características socializantes, entre elas os sites, as redes sociais e os *blogs*. A dinâmica dos softwares sociais parece ser intensa e, caso

isso algum dia aconteça, estamos, aparentemente, longe de ver o cessar do surgimento de novos meios de comunicação mediada por computador.

Para Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa Santos (2010, p. 124), a comunicação desenvolvida por meio de softwares sociais ampliou em muito as manifestações da "inteligência coletiva", sendo estas mudanças responsáveis pelo surgimento de novas possibilidades epistemológicas.

Pierre Lévy (2011, p. 12), afirma que estamos vivenciando o nascimento da cultura em rede. As mudanças causadas pelas tecnologias de informação e comunicação devem gerar transformações significativas nos diversos setores da sociedade. Na economia, nas artes, na produção de bens culturais, na divulgação científica e no ensino das ciências, estas mudanças deverão, cada vez mais, valorizar a produção colaborativa de conhecimento.

O mundo está cada vez mais conectado em uma rede de informações que é, por excelência, cooperativa e portadora de uma organização que remete à "anarquia". Esta rede não reconhece fronteiras e é heterogênea em sua constituição, formando aquilo que se convencionou chamar de *ciberespaço*. (LÉVY, 2011, p. 12)

A busca desta genealogia passa pelas concepções das interações homem-máquina, caminha pelas concepções de interações homem-máquina-homem, pelas relações no *ciberespaço*, pela emergência de alguns objetos de estudo, dentre eles os *ecossistemas educacionais*, para, por fim, lançar um olhar sobre discursos que tratam dos *blogs* escolares, de softwares sociais e o uso de computadores com todos os seus potenciais no ensino das ciências exatas.

2. Metodologia

Para Michel Foucault (2015, p. 159-160), os textos e outras formas de registro, são designados como materialidades, as mesmas podem ser tratadas como objetos de pesquisa.

É por meio da observação do surgimento de novos conceitos nas materialidades, de como as ideias presentes nestes registros se relacionam, das disputas de ideias presentes nos discursos, levando em consideração o contexto histórico e social, é que se efetua a análise do discurso na perspectiva deste autor.

O presente estudo adota a análise do discurso, como metodologia, embora reconheça as possibilidades epistemológicas que esta prática pode proporcionar.

A princípio, a pesquisa se inicia com um recorte linear da história da ciência, estratégia que foi adotada para simplificar as observações. Gradativamente, as explorações passaram a objetivar a observação das relações de complementação e de ruptura entre os discursos que são os objetos deste estudo.

Segundo Rosa Maria Bueno Fisher (2011, p. 198), o discurso para Michel Foucault, não deve ser entendido como uma interpretação de fatos ocultos, de significados contidos nas entrelinhas. Nesta concepção de análise, o pesquisador deve ater-se à materialidade do discurso, ao que foi dito, ao que está escrito, deve observar o contexto histórico e social que deram a origem aos enunciados, deve, ainda, levar em consideração as construções de práticas não discursivas que surgirem por meio dos discursos.

Os discursos estão associados a um contexto, trazem as marcas de uma época, estão “guardados” pela memória, ou, como afirma Michel Foucault, os discursos estão disponíveis “no arquivo”, de tal modo que, ao acessá-los, podemos observar as leis que regem sua construção e as motivações de suas escolhas, que são sempre, em suas regularidades, regras estabelecidas institucionalmente.

Pela ótica de Michel Foucault (1996, p.17-18), os discursos são construtos sociais, que carregam marcas de sua época, assim como traços de tempos anteriores a eles próprios. São, ao mesmo tempo, os reflexos e a origem de disputas de poder, de lutas ideológicas que tentam definir a verdade que deve ser aceita pela sociedade, ou por estratos sociais específicos.

Michel Foucault (2015, p. 149-151) afirma, que da observação do "arquivo", é possível perceber além das regras internas que orientam a organização dos enunciados e conhecer as motivações institucionais para a produção de um dado discurso. Explorar o arquivo permite compreender as externalidades, entendendo-se por externas, as relações entre discursos de uma mesma área do conhecimento ou de áreas distintas, para definir os espaços institucionais dos saberes. Esta disputa de espaço é uma relação de poder entre dois ou mais discursos que tentam se estabelecer como verdades.

Ao analisar discursos de uma mesma área do saber, assim como de áreas distintas, é possível encontrar elementos comuns, as continuidades, que mantém os conceitos preservados, e os contraditórios. Michel Foucault chama de descontinuidades ou emergências, as rupturas conceituais, que criam novos objetos, mudando o significado de palavras e fazendo surgir novas ideias, novas positivities.

No contexto das contradições, os discursos podem, também, ser silenciados ou substituídos por outro discurso, como afirma Michel Foucault (1996, p. 10-11), uma vez que as relações sociais são, muitas vezes, regidas pela competição de ideias.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam. (FOUCAULT, 1996, p. 10)

A aceitação ou a negação de verdades em uma dada época é consequência de lutas ideológicas. Tais conflitos devem ser vistos com naturalidade, pois permeiam as relações sociais e definem a construção da ciência, que é uma obra coletiva, em continua modificação, fruto do desencadeamento histórico. As verdades, então, são os conceitos aceitos por uma geração, que podem ser aceitos, adaptados ou radicalmente modificados na sucessão de gerações.

Este trabalho realizou a análise de discurso em três campos distintos, porém interligados, e deles foram selecionados discursos relacionados direta e indiretamente ao uso de *blogs* no ensino.

Os três campos investigados são os usos de tecnologias de informação no ensino, a educomunicação quanto interface de duas áreas do saber e, por fim, o uso prático dos *blogs* no ensino.

Na seleção de textos, foi dada preferência a trabalhos focados no ensino de ciências e matemática no ensino básico.

Para tanto, os discursos analisados são os textos considerados mais representativos, tendo como parâmetro a revisão bibliográfica presente em Marcelo Cunha e Margarethe Born Steinberge-Elias (2016), sendo este trabalho, portanto, uma continuação, um aprofundamento da pesquisa citada.

Deste conjunto de trabalhos, foram observados que alguns autores e seus trabalhos são recorrentes nas pesquisas, portanto, os mesmos foram considerados relevantes para a compreensão da genealogia da educação e do objeto *blogs* escolares.

A perspectiva de análise empregada nesta pesquisa é a da genealogia do poder descrita por Michel Foucault nas obras *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*.

3. A análise de discurso e a genealogia do poder

Para Michel Foucault (2015, p. 95-128), a função do arquivo é possibilitar o armazenamento de materialidades discursivas, por meio dele ocorrem as enunciações, o ato de ler e reler os discursos. Neste sentido, o arquivo permite que os enunciados sejam lembrados, resgatados e proferidos.

Existem formas diversas de materialidades, a fala, os gestos, as imagens, a música e os textos são algumas possibilidades. Este trabalho se ocupa deste último modo de materialidade, o texto.

As materialidades discursivas carregam marcas sociais e institucionais, obedecem a leis de construção e, suas estruturas, podem validá-las, interditá-las ou excluí-las.

Michel Foucault (1996, p. 17-18) afirma que a emergência, a permanência ou exclusão de objetos estão ancoradas nos suportes institucionais.

Os discursos nunca são produções de autoria individual, eles são de autoria institucional e revelam um jogo de poder entre instituições. É no jogo de poder institucional que são delimitadas as verdades socialmente aceitas.

O surgimento de objetos e a sua permanência são demonstrados por Michel Foucault (2015, p. 215-216), que descreve o modo como foi construído o discurso psiquiátrico no século XIX a partir de um intenso jogo de relações entre várias instituições. A medicina, a jurisprudência, a classe burguesa e seus meios de produção, tiveram que reconstruir o objeto loucura, assim como todos os outros objetos associados a esse contexto.

A construção de um novo objeto, a “loucura” como entendida no século XIX, que é bem diferente dos objetos “loucura” de outros contextos históricos, gerou ações não discursivas. Entre essas ações, temos a internação, as interdições e a culpabilidade ou não nos crimes. A loucura do século XVIII não era objeto da patologia, por exemplo.

No caso do exemplo da história da loucura, tão usado na obra de Michel Foucault, podemos observar que o uso da palavra loucura, quanto signo, antes do século XIX, referia-se a outro objeto, que não era digno de internação. Ao contrário, em dados momentos históricos, o louco foi considerado portador da “palavra divina”. Sendo assim, o objeto loucura, presente nos discursos do século XIX, é um objeto patologizado, do domínio médico e de outras instituições, que validaram socialmente esta concepção.

Com isso, o autor mostra como objetos novos emergem da construção do conhecimento; como os enunciados obedecem a regras internas e externas ao discurso; como leis de construção refletem um dado contexto histórico, social, uma epistemologia.

Rosa Maria Bueno Fisher (2001, p. 201-202) diz que Michel Foucault considera quatro elementos essenciais nos enunciados, sendo eles:

- a- O referente é alguém ou algo a que se refere o enunciado.
- b- O sujeito é alguém ou algo, não no sentido individual, mas sim no coletivo, no institucional, que é responsável pela materialidade discursiva e que pode ser identificado no enunciado.
- c- A relação de um enunciado com outros enunciados em um mesmo discurso e em outros discursos.
- d- A materialidade, a forma como estes enunciados se manifesta.

Deste modo, a epistemologia defendida por Michel Foucault (2015, p. 196) ambiciona mostrar como elementos discursivos inteiramente diferentes podem surgir de regras similares, assim como objetos distintos podem ser definidos por uma mesma palavra.

Portanto, a genealogia do poder almejada pela análise discursiva de Michel Foucault, tenta entender quais discursos originaram e contribuíram para o surgimento de um determinado discurso, quais enunciados foram alterados e preservados em seus objetos, quais lutas institucionais geraram as emergências, validaram ou invalidaram conceitos, levando os

enunciados ao esquecimento, e à preservação ou a emergências de objetos nos discursos.

[...] A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas. Chamemos de positivities esses domínios de objetos [...]. (FOUCAULT, 1996, p. 70)

A parte crítica é outro componente que pode ser explorado na análise de discurso. Michel Foucault (1996, p. 69) procura delimitar as descontinuidades, as diferenças e emergências que um discurso tem a oferecer.

[...] A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. Digamos, jogando com as palavras, que ela pratica uma desenvoltura aplicada. [...] (FOUCAULT, 1996, p. 70)

A exploração genealógica aqui apresentada, parte dos discursos envolvendo tecnologias de informação e o uso da informática educacional, deste modo, é imperioso o breve recorte, mesmo que linear, da computação como ciência.

4. A ciência computacional e seu desenvolvimento histórico

Assim como todo conhecimento, os recursos computacionais não podem ser creditados a um “inventor”. Segundo Clézio Fonseca Filho (2007, p. 8), podemos situar a década de 1940 como a época em que surgiu o equipamento que no futuro chamaríamos de computador e os fundamentos da ciência computacional.

Objetivo da linha histórica apresentada é oferecer parâmetros de contextualização, tentar facilitar as reflexões dentro daquilo que Michel Foucault chamou de “história das ideias”. Este exercício é uma atividade preliminar para o estudo da genealogia, na qual tomaram-se como referência os registros do surgimento de equipamentos computacionais. Apesar disso, o objetivo desta exploração é descrever a história das ideias para a ciência computacional.

[...] “a história das ideias se atribui a tarefa de penetrar as disciplinas existentes, tratá-las e reinterpretá-las. Constitui, pois – mais do que um domínio marginal –, um estilo de análise, um enfoque. Ela se encarrega do campo histórico das ciências, das literaturas e das filosofias: mas aí descreve os conhecimentos que serviram de fundo empírico e não refletido para formalizações ulteriores;

tenta reencontrar a experiência imediata que o discurso transcreve; segue a gênese de sistemas e obras, a partir das representações recebidas ou adquiridas [...]. (FOUCAULT, 2015, p. 167-168)

A ciência computacional é fruto do trabalho de uma cadeia longa de colaboradores. Entre os pensadores antigos, destaca-se Aristóteles com seu trabalho sobre a lógica, na obra *Organon*, do grego “Instrumento”, onde propôs que, por meio da dedução, qualquer problema poderia ser resolvido. (FONSECA FILHO, 2007, p. 38)

Apesar da contribuição de Aristóteles, não é coerente atribuir a ele o início da história da ciência computacional. Artefatos de cálculos, construídos por razões pragmáticas, não filosóficas, criados para contabilizar rebanhos e auxiliar em outras tarefas, talvez caibam melhor como marco inicial.

Os primeiros equipamentos de cálculo, os ábacos, datam de aproximadamente 3.000 a.c., sendo os mais antigos originários da antiga Babilônia. (FONSECA FILHO, 2007, p. 85-86)

Ainda segundo este autor, em Londres, no ano de 1822, o matemático e astrônomo Charles Babbage (1792-1871), criou a primeira máquina analítica, um projeto mecânico que operava com cartões perfurados.

Mas antes de Charles Babbage, no século XVIII, outros matemáticos deixaram contribuições importantes, como por exemplo, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) e Isaac Newton (1643-1727), que criaram “tabelas facilitadoras de cálculos”. (FONSECA FILHO, 2007, p. 88)

A revolução que originaria o computador começou o ano de 1935, quando, o então estudante inglês, Alan Mathison Turing (1912-1954), iniciou suas pesquisas sobre a linguagem matemática e a heurística, resultando no que conhecemos hoje como os fundamentos da ciência da computação. (FONSECA FILHO, 2007, p. 74-75)

Os dispositivos analógicos, de natureza mecânica, foram amplamente desenvolvidos durante a Primeira Guerra Mundial, para equacionar com agilidade, problemas de balística e equações diferenciais.

Os computadores eletrônicos surgiram apenas na época da Segunda Guerra Mundial, entre 1940 a 1952. Os Estados Unidos da América tiveram um papel relevante no desenvolvimento desta tecnologia, que foi desenvolvida com o objetivo de efetuar cálculos de lançamento de mísseis.

Deste modo, os computadores, assim como as teorias que deram origem a ciência computacional, foram objeto de discurso em diversas áreas do saber; da filosofia, ao dia a dia do homem do campo, da matemática pura à física aplicada, dos conflitos armados ao controle das finanças e da economia.

Instituições diversas incorporaram objetos e conceitos da ciência computacional. A educação não foi diferente, também entrando na arena de disputas ideológicas em torno das tecnologias de informação.

Não há um consenso na sociedade sobre os benefícios e malefícios do uso das tecnologias, muito antes do advento dos computadores eletrônicos, no século XIX, entre 1811 e 1816, surge na Inglaterra um movimento de artesões, liderados por Ned Ludd. Os protestos nesta ocasião foram contra o uso de máquinas, durante a primeira revolução industrial, uma vez que as mesmas suprimiam empregos, em referência ao líder, o grupo ficou conhecido como os luditas.

Daniel Gohn (2007, p. 163) ao citar Steven Jones (2006, p. 24), afirma que podemos identificar a partir dos anos de 1990 um grupo que se autodenominou neoluditas, os mesmos se uniram a movimentos políticos de esquerda e a ativistas ecológicos, objetivando protestar contra o uso das tecnologias no processo de globalização, sendo, portanto, as tecnologias, dentro do ponto de vista ludita, um dos muitos instrumentos de dominação global do capitalismo.

Diante deste contexto, esta pesquisa passa a explorar discursos educacionais aparentemente conflitantes em relação ao uso dos computadores no ensino das exatas.

5. As tecnologias de informação na educação básica

Os estudos referentes ao uso de computadores na educação básica costumam tomar como ponto inicial a necessidade de “inclusão digital”. Paralelamente, estes mesmos estudos tendem a trabalhar com a ideia de que o aluno deve ser preparado para o “mundo globalizado”, para o mercado de trabalho, ou seja, para competir por emprego em um mercado onde o analógico está perdendo campo.

As primeiras políticas públicas a serem implementadas do Brasil, voltadas para o uso de computadores no ensino, datam no início dos anos 1980.

Em 1981, foi realizado o I Seminário de Nacional de Informática Educativa. Depois deste evento surgiram programas como o EDUCOM (Computadores na Educação), em 1983, o FORMAR (Programa de Formação de Profissionais de Informática Educativa), em 1987, o PRONIFE (Programa Nacional de Informática na Educação), em 1989, e a criação do atual programa em andamento a nível nacional, o PROINFO, um novo Programa Nacional de Informática na Educação, no ano de 1997. Esta política pública criou os NTEs (Núcleos de Tecnologia Educacional), com o objetivo de levar o uso da informática educacional a todo Brasil (BORBA & PENTEADO, 2016, p. 11-12)

É vasta a literatura que trata dos benefícios e das suspeitas de ineficácia do uso dos computadores no ensino de ciências, matemática e de outras disciplinas.

Foram selecionados dois textos que discutem o uso de computadores no ensino. Em ambos, é abordado o emprego de softwares que não são de caráter social, são estudos que estão, relativamente, distantes do conceito de redes sociais e da *Web 2.0* e, portanto, razoavelmente distantes da educomunicação.

Tom Dwyer et al. (2007) levanta severos questionamentos quanto ao uso de recursos computacionais no ensino de matemática e língua portuguesa no ensino básico.

O artigo em questão, foi escrito por uma equipe de oito autores, todos pesquisadores da Unicamp. A formação dos mesmos compreende diversas áreas, sendo elas as ciências sociais e a filosofia, bem como as engenharias e a ciência da computação. Trata-se, portanto, de um estudo feito por uma equipe interdisciplinar, que faz “cobranças” de resultados imediatos, uma vez que o uso da informática não é mais exatamente “uma novidade”.

Ainda em relação aos autores, para Michel Foucault (1996, p. 26), o papel da autoria nada mais é que uma função de manifestação de poder institucional. Quem fala pelos autores não são, propriamente, eles mesmos, e sim, as instituições às quais eles estão integrados. Portanto, os autores são porta-vozes das instituições a que eles pertencem, o discurso é uma construção social, são, eles, a construção de um estrato da sociedade.

[...] O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.

Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato. [...]. (FOUCAULT, 1996, p. 26)

Rosa Maria Bueno Fisher (2001, p. 207) detalha esta questão ao interpretar a obra de Michel Foucault. Segundo ela, o sujeito autor é ao mesmo tempo falante e falado, a voz do autor é emprestada para outras vozes, uma vez que em um discurso o sujeito que fala, empresta sua voz a uma classe, a uma instituição.

Ao analisar um discurso – mesmo quando o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (FISHER, 2001, p. 207)

Observa-se que o texto, quanto discurso, não apresenta em seus sujeitos, a presença efetiva de estudiosos da comunicação. Quanto a isto, cabe esclarecer que o presente trabalho não aponta este fato para desmerecer a pesquisa citada, mas apenas para reafirmar a opção de distanciamento da educomunicação nesta parte da análise.

A metodologia empregada por Tom Dwyer et al. (2007) compreende a revisão de literatura, na qual foram discutidas produções científicas nacionais e internacionais sobre o tema, assim como um estudo quantitativo envolvendo índices de avaliação externa.

Para tanto, foram usados dados extraídos do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico), de 1997. Após o tratamento estatístico, os pesquisadores concluíram que há a possibilidade de o uso de computadores não melhorar o rendimento escolar.

Tom Dwyer et al. (2007) iniciam seu estudo de modo bastante crítico, ao discutir uma “consciência” que, segundo os autores, “penetra” na instituição escolar. A pesquisa sugere que, provavelmente, o processo de adesão às novas tecnologias não tenha sido espontâneo, levantando a possibilidade de que o uso da informática educacional tenha ocorrido para preparar melhor o aluno para a disputa por trabalho e, assim, para atender necessidades de mercado. Nesse sentido, a informática na escola deveria oferecer condições para o jovem atuar em uma sociedade globalizada e imersa na digitalização.

No final do século XX, uma nova consciência penetrou o sistema escolar brasileiro. O padrão de escola desenvolvido desde a industrialização do país teria que mudar. Seria necessário refazer os currículos devido aos avanços alcançados na sociologia e na psicologia de educação e no campo da pedagogia, assim como readaptar o sistema educacional de modo a permitir aos jovens brasileiros um futuro promissor tanto no contexto da economia brasileira, quanto no contexto da economia mundial cada vez mais internacionalizada, competitiva e informatizada. (DWYER et al., 2007, p. 1305)

Após apresentar o contexto histórico e econômico onde estão ancoradas a maioria das pesquisas sobre tecnologias de informação no ensino, os autores apresentam seus questionamentos, equiparando a percepção da eficiência do uso de recursos computacionais a uma espécie de dogma.

O foco deste artigo é o efeito da informática na educação fundamental e média, que são os objetos destas várias iniciativas. O investimento em informática tem trazido melhoras no desempenho dos alunos? Esta pergunta não está sendo examinada – parece que a informatização das escolas é um ato de fé. Para respondê-la, decidimos recorrer a análises da bibliografia internacional e a uma análise dos resultados do SAEB de 2001, o mesmo usado pelo “Mapa da Exclusão Digital”, já que naquele SAEB os alunos tinham de responder a várias questões sobre posse e uso de computadores. (DWYER et al., 2007, p. 1306)

Segundo Tom Dwyer et al., ocorreram significativos investimentos financeiros em informática no ensino, gerando um deslocamento de recursos e esforços, tanto da iniciativa privada como da escola pública. Tal fenômeno ocorreu como se as tecnologias fossem capazes de garantir a inclusão dos alunos a uma nova realidade social e econômica, de um mundo cada vez mais digital.

Esta dupla tomada de consciência levou, num primeiro momento, as escolas particulares a investirem pesadamente em informática – o domínio da informática passou a ser visto como chave para o êxito dos alunos neste novo tipo de economia e de sociedade que se anunciava. A outra face da tomada de consciência foi a nova LDB para a educação e os programas e políticas governamentais para a informatização das escolas públicas, (DWYER et al., 2007, p. 1305)

Quando os autores equiparam o posicionamento de uma parcela significativa de pesquisadores a questões de fé, eles estão questionando não só a eficácia do uso da informática no ensino, mas também os investimentos, as relações do poder econômico e as políticas educacionais. Deste modo temos um discurso com um certo grau de ceticismo moderado.

Portanto, trata-se de um questionamento sobre as interferências do capital, incluindo de corporações internacionais, que talvez possam influenciar as concepções pedagógicas em torno das tecnologias de informação e comunicação.

Em nível internacional, o programa “One laptop per child” ou “o laptop de US\$100” propõe que computadores (laptops) sejam distribuídos para crianças de países pobres por governos e outras instituições. O governo brasileiro já expressou seu interesse na iniciativa e o site do projeto lista o Brasil como um dos lugares de testes-piloto da iniciativa (DWYER et al., 2007, p. 1306).

Por fim, Tom Dwyer et al., reforçam seus questionamentos quanto à eficácia do emprego de recursos computacionais no rendimento escolar. Porém nota-se que o autor não descarta o uso destes equipamentos, recomendando o “uso leve”, evidenciando a dificuldade em definir na prática o uso leve dos computadores no ensino.

Uma análise dos resultados da pesquisa demonstra que, independente da classe social, onde existem diferenças significativas, usar o computador raramente é, em quase todos os casos, associado a melhores resultados de não usar. Esta descoberta leva diretamente à hipótese de que é necessário promover o uso leve de computadores para melhorar o desempenho escolar. Isto, sobretudo, porque a ausência de uso é associada a piores resultados do que o uso leve. Contudo, como desenvolver um conceito robusto de ‘uso leve do computador’ e uma política adequada é um desafio que, conforme os resultados desta pesquisa, precisa ser enfrentado. (DWYER et al., 2007, p. 1324)

As mudanças de cenário educacional, apontadas no discurso dos autores, situam-se no campo econômico e social. O que eles fazem é sugerir uma reflexão sobre as relações de poder, de ordem econômica, que podem ter dado ao computador o status de prioridade de investimento educacional.

Tom Dwyer et al. (2007) promovem uma reflexão sobre a influência do capital, que pode ter criado uma visão exagerada da importância do computador no desenvolvimento cognitivo.

Os pesquisadores sugerem que talvez o uso excessivo de informática no ensino não seja tão produtivo, como muitos estudos afirmam. Apresentam, assim, a hipótese de que o emprego intenso de computadores mais prejudique do que otimize o aprendizado. Simultaneamente, reconhecem que o não uso da informática é, também, prejudicial ao aprendizado.

Ainda vemos nestes autores a recomendação de que é preciso “desenvolver uma política adequada”, revendo a influência do poder econômico

mico e buscando o distanciamento dos interesses da indústria da informática.

Portanto, o discurso presente em Tom Dwyer et al. (2007), demarca uma disputa de poder de ordem comercial, na qual grandes corporações, unidas ao poder público, são apontadas com suspeitas de terem influenciado as concepções pedagógicas em torno do uso dos computadores.

Tom Dwyer et al., demonstram preocupação com a possibilidade de seu discurso sofrer uma espécie de exclusão. Tal situação é evidenciada ao dizerem que o questionamento apontado sobre o “uso de tecnologia no ensino” pode não ser aceito por outros pesquisadores, sendo assim os resultados negados pela ordem vigente. Na sequência eles apelam para a confiabilidade dos seus resultados, buscando assim validar suas percepções.

Hoje a ideologia dominante é claramente favorável ao maior uso de computadores nas escolas e nos lares. Assim, quando se apresentam resultados que vão contra posições dominantes, é de se esperar uma avaliação muito mais política do que científica dos mesmos. Como equipe de pesquisadores, não temos medo desta avaliação crítica, acreditamos que nossos resultados são dignos de confiança, não estão incompatíveis com a bibliografia científica internacional dominante e certamente devem estimular novos estudos. Mas, também, nossos resultados devem inspirar profundas interrogações entre todos aqueles que apoiam o uso de computadores no sistema escolar e nos lares e telecentros da nação, em nome da luta contra uma suposta ‘desigualdade digital’ [...]. (DWYER et al., 2007, p. 1325-1326)

Para compreender um pouco mais o cenário do uso de computadores no ensino, esta pesquisa optou por analisar o discurso no momento em que a informática educacional ensaiava ocupar um espaço na Educação. O ano da publicação do texto em questão data de 1996. Por tanto trata-se de uma visão otimista do uso da informática, uma postura que deposita esperança no futuro.

Nele, temos as impressões otimistas do pesquisador e matemático Ubiratan D’Ambrosio, pesquisador com ampla produção no campo do uso da história das ciências e da matemática no ensino. O documento em questão foi publicado pelo PROINFO.

Para o autor, o uso da informática pode ser uma forma de renovação do ensino na área das ciências exatas, uma vez que, na sua visão, o ensino da matemática e demais ciências estão ultrapassados diante das novas dinâmicas epistemológicas. O ensino destas áreas tem sido um pe-

so, uma espécie de sofrimento para os jovens e isto se deve, fundamentalmente, ao anacronismo das práticas pedagógicas, ao apego excessivo ao positivismo e à desconexão com a realidade da sociedade atual.

O problema maior do ensino de ciências e matemática é o fato das mesmas serem apresentadas de forma **Desinteressante**, **Obsoleta** e **Inútil**, e isso **DOI** para o jovem. O ensino de fatos e conceitos apresentados como verdades absolutas e incontestáveis, como um corpo de conhecimentos congelado ao longo de séculos, não pode responder à enorme curiosidade dos jovens e nem à própria dinâmica da elaboração do conhecimento. A aquisição desse conhecimento é falsamente verificada através de provas e testes. (D'AMBROSIO, 1996, p. 1)

Ubiratan D'Ambrosio é bastante incisivo ao criticar o sistema educacional. Para ele o ensino é marcado pelo autoritarismo, não contribui para o desenvolvimento crítico do cidadão e a partir de investimentos inadequados de recursos.

Tudo se soma para a grande farsa que é o sistema educacional vigente. Em nome desse sistema se empregam enormes recursos e, o que é ainda mais grave, se destrói a autoestima do jovem, encaminhando o para uma subordinação a crenças e autoritarismo. O ensino de ciências e matemática é catequético na maneira como é conduzido e como é avaliado. (D'AMBROSIO, 1996, p. 1)

Os discursos de Tom Dwyer et al. e Ubiratan D'Ambrosio apresentam este traço em comum, uma crítica que recai sobre a gestão de recursos. No primeiro, os autores alertam para uma possível supervalorização da informática como investimento educacional, já o segundo, considera que a Educação não investe, como seria de se esperar, em sua atualização tecnológica, apostando na tecnologia como uma grande oportunidade em adequar o ensino a nova realidade.

Com a disponibilidade das calculadoras e dos computadores, o ensino de ciências e de matemática deve mudar radicalmente de orientação. Uma vez aceita a calculadora sem restrições, estaria desfeito o nó górdio da educação de hoje. Isto porque a calculadora sintetiza as grandes transformações de nossa era e a entrada de uma nova tecnologia em todos os setores da sociedade. A incorporação de toda a tecnologia disponível no mundo de hoje é essencial para tornar a Matemática uma ciência de hoje. (D'AMBROSIO, 1996, p. 1-2)

A argumentação de Ubiratan D'Ambrosio a favor da tecnologia segue no campo de sua especialização, a história das ciências. Para ele, o desenvolvimento da tecnologia e a construção social da ciência são historicamente indissociáveis, sendo, este, um dos seus argumentos para o emprego das tecnologias de informação no ensino de ciências.

A tecnologia, entendida como a convergência do saber [ciência] e do fazer [técnica], e a matemática são intrínsecas à busca solidária de sobreviver e

de transcender. A geração do conhecimento matemático não pode, portanto, ser dissociada da tecnologia disponível. Os primeiros passos para a elaboração desse conhecimento remontam aos australopitecos e às primeiras manifestações de conhecimento socialmente organizado dos hominídeos.

(D'AMBROSIO, 1996, p. 2)

Reconhecendo que as metodologias tradicionais de ensino sobreviverão, Ubiratan D'Ambrosio defende que a educação irá, cada vez mais, incorporar os recursos tecnológicos em suas práticas.

Sem dúvida, o cientista do presente tem como instrumento de trabalho toda a tecnologia disponível. É muito possível que continue o fascínio por obter resultados com o mínimo de tecnologia disponível. Resolução de problemas geométricos com utilização apenas de régua e compasso continuarão a atrair interesse de alguns matemáticos, como aconteceu desde a Antiguidade. Mas o grande desenvolvimento da ciência se dará, como foi em outros tempos, quando incorporando toda a tecnologia disponível, isto é, inserida no contexto cultural. (D'AMBROSIO, 1996, p. 4)

Em dada proporção, os dois discursos, tanto o presente em Tom Dwyer et al. (2007), quanto o observado em Ubiratan D'Ambrosio (1996), são moderadamente antagônicos, porém convergentes na busca de solução de uma “crise educacional”. O primeiro, alerta para os possíveis prejuízos causados pela crença quase religiosa, de que o uso da máquina poderia salvar a educação. O segundo discurso, que também traz críticas ao sistema educacional, aponta uma tendência de que, no futuro, a presença da informática como recurso pedagógico seja consolidado.

Ubiratan D'Ambrosio, mesmo com sua declarada afinidade pelas tecnologias se aproxima a uma certa medida, das metodologias tradicionais de ensino, ao afirmar “que a utilização da régua e compasso continuarão a atrair interesse de alguns matemáticos, como aconteceu na antiguidade”. Deixando claro, ao seu ver, que os recursos da informática não substituirão plenamente as estratégias convencionais de ensino.

A preocupação com a gestão de recursos e a influência dos problemas econômicos é um dos pontos em comum nos dois textos. Nesse sentido, cada um a seu modo, trata das relações de poder entre economia, cultura, sociedade, ciência e tecnologia.

A interatividade é um dos temas recorrentes nos trabalhos que discutem o uso de computadores, sendo ela a grande novidade trazida pelas tecnologias ao ensino. Entre as vertentes que se apropriaram da informática como estratégia de ensino, temos o uso da comunicação na educação mediada por computadores.

Para melhor compreender esta nova proposta interativa, faz-se necessário um exercício exploratório da emergência do conceito “interatividade” por meio do uso de computadores no ensino.

6. *A emergência da interatividade na educação-comunicação mediadas por tecnologias*

Um dos argumentos mais usados pelos pesquisadores para justificar o uso da informática educacional no ensino é o fato de que o uso de computadores amplia a interação. Porém, a questão da interatividade não é objetivo exclusivo da informática, uma vez que a educação e a comunicação também apresentam uma extensa tradição neste campo.

O próximo esforço desta pesquisa é discutir a emergência do objeto de estudo “interatividade” em um discurso da interface educação-comunicação e verificar como as relações de poder interdiscursivas estabeleceram-se em torno do computador, da educação e de sua vertente comunicativa.

Para Michel Foucault (1996, p. 60-61), a análise de discurso busca ir além dos três mecanismos de poder que determinam quais discursos podem ser proferidos e quais devem ser silenciados. Os três mecanismos citados são o princípio da exclusão, o da limitação e o da apropriação. É preciso entender como um discurso dá origem a outro discurso e de que maneira ocorre a genealogia dos discursos e das relações que determinam as leis de construção daquilo que se fala.

De outra parte, o conjunto “genealógico” que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação. (FOUCAULT, 1996, p. 60-61)

Sendo assim, arbitrariamente, este trabalho parte do discurso presente em Alex Fernando Teixeira Primo (2008), e de uma concepção possível para o objeto interatividade.

Alex Fernando Teixeira Primo é um estudioso da Comunicação e Informação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com formação inicial em publicidade, propaganda e jornalismo. Realizou estudos sobre Informática na Educação, sendo um dos pesquisadores que efetuaram estudos que discutem tecnologias mediadoras na comunicação e no ensino.

Alex Fernando Teixeira Primo parte do conceito de interações face a face e segue trazendo definições apresentadas por teóricos para a interação mediada.

Com a evolução das tecnologias, a humanidade passou a adotar artefatos tecnológicos diversos para facilitar a comunicação, das cartas ao rádio e a televisão, chegando à internet nos dias atuais.

Neste contexto, Alex Fernando Teixeira Primo (2008, p.31), levanta a questão de que as pesquisas tendem a focar na ideia da interatividade como sendo algo advindo da relação homem-máquina. As pesquisas que discutem as máquinas como mediadoras, como ser coadjuvantes das relações sociais, ainda são pouco exploradas.

Quando se fala em “interatividade”, a referência imediata é sobre o potencial multimídia do computador e de suas capacidades de programação e automotização de processos. Mas ao estudar-se a interação mediada por computador em contextos que vão além da mera transmissão de informação (como na educação a distância), tais discussões tecnicistas são insuficientes. Reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada. É fechar os olhos para o que há além do computador. Seria como jogar futebol olhando apenas para a bola, ou seja, é preciso que se estude não apenas a interação com o computador, mas também a interação através da máquina. (PRIMO, 2008, p. 30-31)

Alex Fernando Teixeira Primo demonstra preocupação com as limitações de se estudar a interatividade sob a perspectiva tecnicista, como se fosse uma forma de “automatizar” processos. Para ele a interação encontrada em plataformas de ensino à distância, assim como nos simuladores de realidade virtual, não é a única forma de interação possível. É necessário compreender as interações pessoais, construídas pelos dispositivos tecnológicos, estas serão denominadas por ele como interações mútuas.

[...] a interação mútua é aquela caracterizada pelas relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa na construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e respostas. (PRIMO, 2008, p. 57)

Assim, o objeto de estudo computador se distancia um pouco dos algoritmos, da lógica matemática, dos simuladores de realidade virtual e da inteligência artificial. Os computadores no ensino se aproximam da comunicação, dos processos dialógicos e do conceito de “inteligência coletiva” preconizado por Pierre Levy, usando como estratégias os softwa-

res sociais, destacando-se as redes sociais como o Facebook, os Youtube e os *blogs* escolares.

7. Considerações finais

O uso de computadores no ensino ganhou, nas últimas décadas, importância como prática não discursiva nos meios educacionais.

O uso dos recursos computacionais está, historicamente, associado ao desenvolvimento e ao ensino de matemática, embora essas tecnologias tenham ganho cada vez mais espaço no ensino das ciências naturais.

Provavelmente, o motivo desta forte adesão se deve aos softwares simuladores, que são capazes de criar experiências virtuais, substituindo em parte, ou complementando as aulas práticas de laboratório, além da sedução natural oferecida pelo uso das tecnologias.

Apesar de a maioria dos estudos defenderem os pontos positivos referentes ao uso destes recursos, algumas pesquisas, dentre elas a de Tom Dwyer et al. (2007), questionam a eficácia da informática educacional no rendimento escolar, trata-se de um discurso com a marca do ceticismo moderado, que de certo modo, sem radicalismo possui afinidades neoluditas, na medida que é cauteloso com o uso dos computadores no ensino.

Existe em certa medida aproximação entre os discursos tecnófilo e tecnófobo uma vez que os autores, ainda, problematizam as relações de poder econômico que podem influenciar o uso da informática no ensino, o tecnófilo tende a valorizar os seus resultados do uso das máquinas como ferramenta pedagógica, tornado a tecnologia quase uma obrigação do ofício de ensinar, do mesmo modo que a economia do século XIX valorizou ao extremo os potenciais da máquina em detrimento a mão de obra, sendo assim, o discurso tecnófilo sugere maiores investimentos nas tecnologias de informação em ambiente escolar.

O discurso com tendências tecnófobas por sua vez levanta suspeitas sobre possíveis interferências econômicas na opção do uso “excessivo” das tecnologias, do mesmo modo que os luditas tinham um olhar cautelosos em relação ao uso das máquinas a vapor. Solicitando cautela ao atribuir melhorias de rendimento escolar graças ao uso dos computadores.

As formações discursivas presente nos discursos de Tom Dwyer et al. (2007) e Ubiratan D'Ambrosio (1996) possuem em comum respeito aos métodos tradicionais de ensino, a posição otimista de Ubiratan D'Ambrosio em relação aos computadores não descarta “o uso da régua e do compasso”, assim como Tom Dwyer et al, recomenda o “uso leve de computadores”, ao mesmo tempo ambos discursos não descartam de todo o uso da informática no ensino.

A educomunicação entra no contexto das tecnologias da informação e da comunicação por meio do uso da internet e dos softwares sociais, buscando valorizar o papel mediador de diálogos da máquina. Para Alex Fernando Teixeira Primo (2008), o computador é um potencializador da comunicação, pois o que importa para o discurso educ comunicativo não é a relação homem-máquina, mas sim o diálogo que circula entre homem-máquina-homem no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo a interatividade emerge no discurso educ comunicativo de Alex Fernando Teixeira Primo, como uma tendência recente de práticas de ensino, que coloca a tecnologia como coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem.

As questões levantadas por este estudo, para as quais desenvolvemos nossas hipóteses, são:

Como podem os computadores no contexto educ comunicativo, por meio do conceito de interatividade mútua, colaborar para o ensino das ciências naturais?

O uso dos computadores de forma educ comunicativa seria uma prática não discursiva capaz de aproximar ainda mais discursos tecnófilo e tecnófobo?

Ou seria o discurso educ comunicativo apenas uma nova versão da tecnofilia, dogmatizando os supostos benefícios do uso das máquinas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Mirian Godoy. *Informática e educação matemática*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CUNHA, Marcelo; STEIMBERGER-ELIAS, Margarethe Born. Os rumos das pesquisas envolvendo blogs educacionais. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo, 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Informática, ciências e matemática*. Brasília: Proinfo, 1996. Disponível em:

<<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/202.pdf>>. Acesso em: 31-03-2017.

DWYER, Tom *et al.* Desvendando mitos: os computadores e o desempenho do sistema escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1303-1328, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0328101.pdf>>. Acesso em: 26-03-2017.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Caderno de Pesquisas*, n. 144, Porto Alegre, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 26-03-2017.

FONSECA FILHO, Clézio. *História da computação*. O caminho do pensamento e da tecnologia. Porto Alegre: Edpucrs, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College De France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GOHN, Daniel. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. *Opus*, Goiânia, vol. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007.

JONES, Steven. E. *Against technology: from luddites to neo-luddism*. New York: Routledge, 2006.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TEXTOS, CONTEXTOS E INTERTEXTOS DA TROPICALIA

Maria Lúcia Mexias-Simon (USS)

mmexiassimon@yahoo.com.br

A excelência das criaturas pensantes, sua rapidez de apreensão, a clareza e vivacidade de seus conceitos e, em suma, toda a extensão de sua perfeição, torna-se mais alta e mais completa na proporção direta da distância de seu lugar de moradia em relação ao sol. (E. Kant)

Os moralistas sempre tenderam a depreciar o homem tropical. Em benefício de quê? Do homem ‘temperado’ do moral, do mediocre? (F. Nietzsche)

Uma responsabilidade pelo destino do homem tropical, um dinamismo que desencadeasse uma resposta histórica para uma pergunta semelhante à de Nietzsche – eis a motivação íntima do que se chamou Tropicalismo. (Caetano Veloso, 1997, p. 501)

1. Introdução

Os arquétipos de gênero, por mais abstratos que sejam, constituem estruturas textuais sempre presentes no espírito de quem escreve (arquitrato). Perdem sua transitividade, já não falam, são falados; deixam de denotar para conotar; já não significam por conta própria, passam a ser material de reconstrução. Dizer que a obra literária vive e funciona num sistema e que o seu sentido e estrutura só se consagram através da relação com seus arquétipos é verdade evidente. “*Dans l’espace d’un texte plusieurs énoncés, pris à d’autres textes, se croisent et se neutralisent*” (KRISTEVA, 1966, *apud* BUSSATO, 1978). A relação da obra de arte com seus arquétipos pode ser de realização, de transformação ou transgressão. Muitas vezes, é o tipo dessa relação que define a natureza da obra (sátira, drama, imitação, paródia, citação, plágio etc.). Os contos, mitos e histórias tradicionais tendem a englobar-se e formar agregados enciclopédicos, distanciando-se durante séculos, constituindo uma série de analogias, sobretudo numa cultura homogênea. Toda obra literária, portanto, se constrói como uma rede dupla de relações: com outras obras literárias e com outros elementos culturais. “Todo texto é um mosaico de citações, é absorção e transformação de outro texto” (LAURENT, 1979, p. 13). O texto “etimologicamente, tecido” é entrelaçamento de fios de

outros discursos. É zona de interseção, onde se cruzam várias séries textuais e mesmo elementos não textuais. A nenhuma obra se permite que através dela, se entrevejam filamentos de outras obras, sejam de que natureza forem.

Ó palimpsestos humanados:
Esse imensíssimo poema
Onde os outros se entrelaçaram....
Não sou a luz, mas fui mandado
Para testemunhar a luz
Que flui deste poema alheio. Amém. (LIMA, 1980, p. 367 e 53)

E mais:

A arte utiliza-se da pessoa do artista como de um veículo que se puxa (não auto), possuindo ela sua presença própria, sua realidade. A arte seria revelação, o artista espetáculo dessa revelação. O artista é apenas um colaborador na magia de que é oficiante, na tragédia sagrada de que é cúmplice. (LIMA, 1980, p. 76)

O único problema é fazer caber vários textos num só, no texto que absorve outros, embora mantendo o seu próprio sentido. Os poetas (e a poesia) são, frequentemente, errantes. O *intertexto* desempenha o papel do filósofo, do santo, unanimemente venerado, tido como mártir e de quem se veste, como uma roupa, o *modo de dizer*. Na literatura, o essencial é que ela seja o compêndio, o mais perfeito possível, de tudo o demais. “O mistério nunca se oferece por si mesmo” (BORGES, p. 90). Essa interferência, esse efeito de *eco* são, de fato, condição de legibilidade da obra literária. Fora dessa condição, toda obra é impensável. Visto que sempre os textos resultam de um trabalho de leitura, de absorção, de subversão, ou de transfiguração de textos de base, seus autores estarão incitando ao jogo da descoberta do hipotexto; menos explícita e menos literal que a citação e o plágio, a alusão pressupõe um enunciado, do qual o conhecimento supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro ao qual remete, obrigatoriamente, essa ou aquela de suas inflexões.

Rimado ou não rimado, tudo saiu espontaneamente de mim, embora o que estivesse dentro de mim não me pertencesse. (LIMA, p. 41)

Releio e digo: “Fui eu?”
Deus sabe, porque o escreveu. (LIMA, p. 41)

Visamos, aqui, a apontar os *links*, de uns a outros textos, que os tornam assimiláveis por uma comunidade e que, ao mesmo tempo, tornam-se retratos dessa mesma comunidade. O momento de produção escolhido foi o que, no Brasil, se chamou Tropicália ou Tropicalismo. Nessa fase, de intensa movimentação política, sentiu-se a necessidade de

passar um grande número de informações. Na escolha das informações repassadas, o autor fazia sua profissão de fé, seja citando outros autores, seja citando a si mesmo, seja citando elementos de nossa cultura, aparentemente dispersos, fazendo dos poemas murais de informação. Sendo mesmo a simples citação uma releitura, uma vez que coloca o citado em outro contexto, a identificação e justificativa das citações já são, por conseguinte, um seu reestudo. As obras intertextuais não revelam crise cultural, mas, ao contrário, são um evocar formalmente, ainda que seja para negar. Partindo de poemas musicados, principalmente, e abordando, também, a produção literária e cinematográfica do período, traçaremos essa rede de citações, que é o que situa a obra de arte no seu contexto sócio-histórico-cultural.

A abordagem do movimento denominado Tropicália poderá trazer alguma luz sobre o conturbado período 60-70 de nossa história. Conturbado politicamente, quando a repressão deixava apenas os palcos artísticos como tribuna de debate e, mesmo assim, por algum tempo, antes que o movimento armado endurecesse suas regras. Por outro lado, a contra-propaganda ativava-se, procurando coopções. Frequentemente, saíam esses planos ao reverso, especialmente na chamada “música brega” de forte apelo popular, como veremos no decorrer do artigo.

Nossa pesquisa baseou-se, inicialmente, em obras do cancionário popular, da década de 70, no Brasil. Foi uma fase difícil de nossa história, quando havia temas proibidos e temas privilegiados. Várias foram as saídas encontradas por artistas e literatos para a expressão de suas ideias. Desde a saída propriamente dita, até o uso de fortes metáforas, passando pela *carnavalização*, que, de resto, não foi uma novidade no cenário artístico mundial. O movimento denominado *Tropicália*, aparentemente de breve duração, de fato sempre houve e ainda perdura na cultura brasileira. Se em determinada época robusteceu-se, deve-se a fatores sociopolíticos, analisados no decorrer da pesquisa.

Por estarem as manifestações artísticas estreitamente ligadas, mencionaremos, também, a literatura e a cinematografia da época, sobretudo na intensa intertextualidade, sua característica mais marcante.

A dificuldade está em determinar o grau de explicitação da intertextualidade em qualquer obra, excetuando-se os casos de citação literal. Abstraindo a determinação desse grau, limitam-nos a mencionar as ocorrências de intertextualidade, justificando-a, quando possível.

2. *Desenvolvimento*

Uma geração sonhou reverter o quadro da péssima distribuição de renda existente no Brasil. Mas, como essa parece ser a única forma de a economia brasileira funcionar (mal), os militares tomaram o poder, em 1964. Houve, também, como pano de fundo, a ideia de defesa de liberdade de mercado (nos empregadores), o medo do regime comunismo disseminado pela mídia (nos empregados). Entre essas forças, o Brasil lutava por se definir, dividindo-se entre manter sua individualidade e, ao mesmo tempo, sua posição periférica ao império norte-americano. A chamada revolução de 64 foi, em parte, fomentada pela propaganda anti-comunista desse mesmo império.

Nesse quadro, formou-se o movimento denominado Tropicália, um impulso criativo na arte brasileira, intensificado do final da década de 60 ao início da década de 70. Mostrou, de forma alegórica, principalmente, a revolta com a desigualdade reinante no povo brasileiro, sem vinculação cega aos chamados, na época, *movimentos de esquerda*. É, também, a constatação da coincidência, no Brasil, da onda de contracultura com o auge do regime autoritário. O nome *Tropicália*, extraído de uma música de Caetano Veloso, soa bem e não adota o sufixo *-ismo*, designativo de doutrina, já que não o era. Mesmo assim, vamos encontrar a forma *tropicalismo*, em trabalhos a respeito, podendo até aparecer no presente estudo.

No início do nosso século, sabe-se que não existia a chamada música popular brasileira. Nos salões, dançavam-se os ritmos europeus, ficando outras manifestações tidas como *baixas, vulgares*, reservadas aos descendentes de escravos, nos seus *terreiros*, com designações genéricas de batuque, lundu, maxixe etc. A partir, principalmente, de Chiquinha Gonzaga e Nair de Tefé, os ritmos *vulgares* foram aparecendo nos salões e apresentados a pessoas de outros países. Lembre-se de ser o violão, até algum tempo, desprestigiado como marca de vadiagem e desordem. O movimento de 22 não trouxe sensíveis contribuições nesse terreno, apesar de Villa Lobos tê-lo pretendido, com seus cocos e berimbau. Na década de 30, e, a seguir, com o fenômeno Noel Rosa, o samba ganhou acordes sofisticados, letras elaboradas, ganhou os ambientes *de família*, ganhou registros em discos e trabalhos acadêmicos. Paralelo ao Estado Novo, criou-se o chamado samba-exaltação, de propaganda ufanista, dos quais o mais famoso é *Aquarela do Brasil*. Nas décadas de 40 e de 50, tinha-se essa forma de samba urbano e, por outro lado, uma música regionalista, de exagero quase caricatural. Isso na chamada *música de meio de*

ano, já que havia fartura de composições próprias para carnaval: marchinhas com letras de duplo sentido e sambas de rasgado sentimentalismo. Já na década de 50, houve uma grande importação de ritmos latino-americanos e europeus que, juntamente com a música brasileira, sobretudo o *sambolero*, concorria com a voga da música americana, a grande invasão do *rock-roll*. Se essa tinha concorrentes, o cinema americano não os tinha, reinava absoluto.

Esse cinema nos trazia som e imagem, devidamente consumidos e incorporados aos hábitos da juventude. Rapazes de *jeans* e botas, moças mascando *chiclets*, de rabo-de-cavalo, eram, a um tempo, exóticos e medíocres. Despertavam atitude crítica e condescendente diante de sua obvia inautenticidade. Não se cobrava fidelidade a raízes regionais ou nacionais, mas criticava-se o esforço para copiar um estilo que os deslumbrou, mas que não conseguiam acompanhar. Eram canastrões, provocavam sorrisos de tolerância. Na verdade, no seu comportamento não havia traços de rebeldia, mas sim de conformismo e moralismo. Os gestos com que pretendiam obter *status* ocorriam dentro de uma escala de valores já colocada. Marilyn e Elvis são os grandes ícones, a informação nova, o século XX. As versões das letras mostram a falta de autenticidade, que resulta da desigualdade social, da ignorância, impondo estilos e produtos.

Contra essa vertente, sobreveio a bossa-nova, por um lado e, por outro lado, o iê-iê-iê, a jovem guarda, que, nos seus melhores momentos, não foi uma mera cópia do que se fazia no estrangeiro (era acusada somente de excesso de ingenuidade). Essa fase foi, também, de sambas elaborados, com letras de conteúdo político ou falando de amores infelizes.

A Tropicália bebe em todas essas fontes. É uma revolta contra a ditadura militar, sim, e, mais além, uma forma de andar para algum lugar, de botar algo para fora. Nas imagens violentas das letras das músicas, nos sons desagradáveis dos arranjos, nas atitudes agressivas das apresentações, mostra uma identificação com a guerrilha urbana. Os tropicalistas são, porém, doces e alegres. Pretendem situar-se além das esquerdas e são despidoradamente festivos. Despertam carinho em pessoas de todas as rodas. Nara Leão, com toda sua delicadeza, sempre esteve ao lado deles. Buscam uma pureza regional, mas que atinja uma juventude urbana. Prestam atenção em Roberto Carlos. Têm que dar conta do imaginário e da problemática particulares do Brasil. Souzaândrade, ressuscitado na poesia concreta, e essa própria poesia, assim como Oswald de Andrade e Mário de Andrade, têm participação intensa na história da Tropicália,

com sua montagem nuclear, fragmentada em muitos cortes. O nome foi tirado de uma canção de Caetano Veloso, sugerido por Luís Carlos Barreto, por achar-lhe afinidade com um trabalho de Hélio Oiticica, com o mesmo nome (VELOSO, 1997, p. 187). Os tropicalistas pretendem mostrar o Brasil exótico aos próprios brasileiros. “Um turbante de bananas não é útil a um cientista, mas o fato ‘Brasil’ libera energias criativas úteis a quem não se envergonhar delas” (VELOSO, 1997, p. 207). Isto quer dizer: não perderemos nossa personalidade luso-indígena, nem mesmo diante de máquinas que vão nos transformando em sociedade industrializada. A Tropicália chegou para derrubar as defesas. A princípio, ninguém sabia, ao certo, de que se tratava. Há, no movimento, um certo masoquismo, no culto pelo antes considerado desprezível. É barroco, no sentido de extravagante, sobrecarregado ou irregular. Ganhou corpo na história da MPB como um conjunto de atos, cujo centro estava em outra parte. Faz paródia de estilos sentimentais, tidos como cafonas, e, ao mesmo tempo, quer enobrecê-los. A palavra-chave para entendê-la é sincretismo. Popularizou a expressão *geleia geral*, que traz tudo de mistura. É irônica e desconfiada. Foi chamado chanchada, paródia da paródia, estética do deboche. “As canções têm vida própria, outros podem revelar-lhes sentido de que seu autor não teria suspeitado” (VELOSO, 1997, p. 337). Os tropicalistas querem ser autores e não só personagens de sua própria obra. São pacifistas e, ao mesmo tempo, radicais. Têm parentesco com o movimento *hippie*. Recusam o papel de paladinos ou reformadores. No dizer de Chacrinha, sua figura inspiradora, não vêm para explicar, mas para confundir. Não têm apetite pela luta física, porém querem abolir o casamento, o dinheiro, o Congresso, as forças armadas, a polícia e os bandidos, o preconceito e a injustiça, tudo de uma vez, mas “numa boa”.

A seguir, transcreveremos algumas das obras representantes do período, acompanhadas de observações dos próprios autores ou de outros mencionados na bibliografia. Na relação não tivemos preocupação cronológica, porém de uma aproximação temática.

3. *Canções*¹⁹⁵

4. **I – *Tropicália*** (que deu nome ao movimento) – **Caetano Veloso**

Sobre a cabeça os aviões
Sob os meus pés os caminhões
Aponta contra os chapadões
Meu nariz
Eu organizo o movimento
Eu oriento o carnaval
Eu inauguro o monumento
No planalto central
Do país
Viva a bossa sa sa
Viva a palhoça ça ça
O monumento é de papel crepom e prata
Os olhos verdes da mulata
A cabeleira esconde atrás da verde mata
O luar
Do sertão
O monumento não tem porta
A entrada é uma rua antiga estreita e torta
E no joelho uma criança sorridente feia e morta
Estende a mão
Viva a mata ta ta
Viva a mulata ta ta ta
No pátio interno há uma piscina
Com água azul de Amaralina
Coqueiro fala e brisa nordestina
E faróis
Na mão direita há tem uma roseira autenticando eterna primavera
E nos jardins os urubus passeiam a tarde inteira
Entre os girassóis
Viva Maria iá iá
Viva a bahia iá iá iá iá
No pulso esquerdo o bang bang
Em suas veias corre muito pouco sangue
Mas seu coração balança a um samba
De tamborim
Emite acorde dissonantes
Pelos cinco mil autofalantes
Senhoras e senhores ele põe os olhos grandes sobre mim
Viva iracema ma ma
Viva ipanema ma ma ma ma
Domingo é o fino da bossa
Segunda-feira está na fossa
Terça-feira vai à roça
Porém
O monumento é bem moderno

¹⁹⁵ As letras das canções foram extraídas de Veloso (1981). Respeitou-se a grafia.

Não disse nada do modelo do meu terno
 Que tudo mais vá pro inferno
 Meu bem
 Que tudo mais vá pro inferno
 Meu bem
 Viva a banda da da
 Cármen miranda da da da da

O carnaval, a miséria, a opressão, a Jovem Guarda, tudo está presente. Remete a *Coisas Nossas*, de Noel Rosa, onde já aparece a palavra *bossas*. Os dois primeiros versos, dialogam com a linguagem “para-choque de caminhão”. Contrapondo nariz a movimento e a planalto central, diz que podemos saber onde temos o nariz, mas preferimos fazer carnaval, com ou sem ordem do “planalto” (de papel e prata). Opõe a TV de *O Fino da Bossa* ao *Brasil Rural da Palhoça*. Citam-se José de Alencar, Olavo Bilac e Catulo da Paixão Cearense. Há referências a cantigas de roda e a composições da música popular brasileira. Brasília é o elemento chave, central, embora não nomeada, impondo certa estrutura ao que poderia ser (sem Brasília) mero arrolamento. Cada inserção é motivada: cada uma tem, com efeito, na origem, um tema, um personagem, por vezes um simples pormenor apenas evocado e que a inserção parece desenvolver e mesmo reescrever. No conjunto de piscinas e faróis, aparecem os ícones da classe média: piscina em casa e automóveis. É a nossa dor, nossa alegria, nosso ridículo. As rimas são primárias, de contiguidade desconcertante. Cada refrão tem sua constelação de sugestões e referências: o filme *Viva Maria*, com Brigitte Bardot, o refrão iá-iá, tratamento devido às senhoras – a duplicação ocorre por deferência, já que iá é mãe em iorubá (VELOSO, 1981, p. 187). Os termos combinados são contraditórios: à fragilidade do papel crepom opõe-se a prata; a criança sorridente está morta, mas estende a mão. Nela podemos ver Lautréamont, assim como Jerônimo Bosch. Note-se a grafia “autofalantes”. No penúltimo conjunto faz-se descrição de um ser com pouco sangue e olhos grandes. Quem será? O Brasil? O brasileiro? A mídia? A massificação ou o massificado? Na sequência de rimas *bossa*, *fossa*, *palhoça*, além de simples citação o que se diz, de fato é que a massificação é uma *joça*, mas resistiremos. Temos bossa, e não fazemos questão de sair da fossa, sendo essa, talvez mais criativa, histórica ou momentânea. A canção iluminou e batizou o movimento tropicalista. Tem em comum com o filme *O Rei da Vela* o modo cubista de fragmentar as imagens. Um religioso português viu na canção a certeza de um futuro feliz para o Brasil, inclusive com referência à profecia de D. Bosco para o Planalto Central, sem ironia. Amarra-se, assim, a tropicália no mito sebastianista, também pre-

sente em *Terra em Transe* e *Deus e Diabo na Terra do Sol*. É um inventário, mostrando passadismo e cafonice, caótico, divertido, ironizando o mau-gosto nacional e o pretenso bom-gosto intelectual.

5. A banda – Chico Buarque de Holanda

Estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a banda passar
Cantando coisa de amor
A minha gente sofrida
Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar
Cantando coisa de amor
O homem sério que contava dinheiro
[parou]
O faroleiro que contava vantagem
[parou]
A namorada que contava as estrelas
[parou]
Para ver, ouvir e dar passagem
A moça triste que vivia fechada sorriu
A rosa triste que vivia calada se abriu
É ameninada toda se assanhou
Pra ver a banda passar
Cantando coisa de amor

O velho fraco se esqueceu do cansaço e
pensou
Que ainda era moço pra sair no terraço e
dançou
A moça feia debruçou na janela
Pensando que a banda tocava pra ela
A marcha alegre se espalhou na avenida e
[insistiu]
A lua cheia que vivia escondida surgiu
Minha cidade toda se enfeitou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor
Mas para meu desencanto
O que era doce acabou
Tudo tomou seu lugar
Depois que a banda passou
E cada qual no seu canto
Em cada canto uma dor
Depois da banda passar
Cantando coisa de amor.

III Alegria, alegria – Caetano Veloso

Caminhando contra o vento	Eu tomo uma coca-cola
Sem lenço sem documento	Ela pensa em casamento
No sol de quase dezembro	Uma canção me consola
Eu vou	Eu vou
O sol se reparte em crimes	Eu tomo uma coca-cola
Espaçonaves guerrilhas	Ela pensa em casamento
Em cardinales bonitas	Uma canção me consola
Eu vou	Eu vou
Em caras de presidentes	Por entre fotos e nomes
Em grandes beijos de amor	Sem livros e sem fuzil
Em dentes pernas bandeiras	Sem fome e sem telefone
Bomba e brigitte bardot	No coração do brasil
O sol nas bancas de revista	Ela nem sabe até pensei
Me enche de alegria e preguiça	Em cantar na televisão
Quem lê tanta notícia	O sol é tão bonito
Eu vou	Eu vou
Por entre fotos e nomes	Sem lenço sem documento
Os olhos cheios de cores	Nada no bolso ou nas mãos
O peito cheio de amores vãos	Eu quero seguir vivendo
Eu vou	Amor
	Eu vou
	Por que não? Por que não?

Essa última é uma composição lírica e musicalmente audaciosa. A base rítmica é a marcha, mas o acompanhamento foi feito por um conjunto dos denominados *pop*. O título foi extraído dos programas do Chacrinha. Algumas pessoas até o desconhecem, chamam de “sem lenço e sem documento”, ou por outros versos. O título é irônico em relação à letra. A menção à Coca-Cola foi polêmica, sua também ironia não foi imediatamente apreendida. Satirizam-se, também, os chamados intelectuais de esquerda (sem livros e sem fuzil) e os meios de comunicação (pensei em cantar na televisão). Ocorre o já citado processo de reunir elementos da nossa cultura, aparentemente desconexos. Insiste-se na necessidade de absorver informações (a banca de revistas, quem lê tanta notícia). A composição é datada, já que menciona ícones da época: Brigitte Bardot, Claudia Cardinale. Há contestação à ditadura do bom-gosto dos festivais, mesmo tendo sido apresentada pela primeira vez num festival, num jogo de cena já tropicalista, com uso de guitarras elétricas, para escândalo dos

puristas da MPB. O refrão soa como um desafio: “por que não”. As últimas palavras foram extraídas de *As Palavras* de J. P. Sartre¹⁹⁶.

A banda e *Alegria* têm tudo a ver. Elas representam o casamento da MPB e da *música jovem*. Porém, *A banda*, que não faz parte da obra maior de Chico Buarque de Holanda, é atemporal, atópica, embora fale em “minha gente sofrida”, enquanto *Alegria*, *alegria* é datada, fala de fatos da época. A imprensa, na ocasião falou em paródia, em antagonismo, mas não é disso que se trata. *Alegria* é uma outra *Banda*, ainda que não seja, a paródia, obrigatoriamente uma troça. Os dois primeiros versos de cada composição poderiam ser permutados. Ambas são antiquadas na sua estrutura heptassilábica, já presente no português arcaico. O personagem é o mesmo pícaro. O tópico da moça na janela em *A Banda* seria, mais tarde, várias vezes retomado pelo autor, assim como a efemeridade da alegria e a volta da inevitável tristeza: “carnaval, desengano, deixei a dor em casa me esperando”; “amanhã tudo volta ao normal”.

IV Soy loco por ti América – Caetano Veloso

Soy loco por ti, América,
Yo voy traer una mujer playera
Que su nombre sea Marti,
Que su nombre sea Marti
Tenga como colores la espuma blanca de Latinoamérica
Y el cielo como bandera,
Y el cielo como bandera
Soy loco por ti, América,
Soy loco por ti de amores
Sorriso de quase nuvem,
Os rios, canções, o medo
O corpo cheio de estrelas,
O corpo cheio de estrelas
Como se chama a amante
Desse país sem nome, esse tango, esse rancho,
Esse povo, digei-me,
Arde o fogo de conhecê-la,
O fogo de conhecê-la
Soy loco por ti, América,

¹⁹⁶ “O que amo em minha loucura é que ela me protege, desde o primeiro dia, contra as sedução da ‘elite’: nunca me julguei feliz proprietário de um ‘talento’: minha única preocupação era salvar-me – nada nas mãos ou nos bolsos – pelo trabalho e pela fé. Desta feita, minha pura opção não me elevava acima de ninguém: sem equipamento, sem instrumental, lancei-me por inteiro. Se guardo a impossível Salvação na loja dos acessórios, o que resta? Todo um homem, feito de todos os homens, que os vale todos e a quem não importa quem” *As palavras*. Rio: Nova Fronteira, 1984, p. 183.

Soy loco por ti de amores
 El nombre del hombre muerto
 Ya no se puede decirlo, quién sabe?
 Antes que o dia arrebente,
 Antes que o dia arrebente
 El nombre del hombre muerto
 Antes que a definitiva noite se espalhe em Latinoamérica
 El nombre del hombre es pueblo,
 el nombre del hombre es pueblo
 Soy loco por ti, América,
 Soy loco por ti de amores
 Espero a manhã que cante,
 El nombre del hombre muerto
 Não sejam palavras tristes,
 Soy loco por ti de amores
 Um poema ainda existe
 Com palmeiras, com trincheiras, canções de guerra
 Quem sabe canções do mar,
 Ai, hasta te comover, ai, hasta te comover
 Soy loco por ti, América,
 Soy loco por ti de amores
 Estou aqui de passagem,
 Sei que adiante um dia vou morrer
 De susto, de bala ou vício,
 De susto, de bala ou vício
 Num precipício de luzes
 Entre saudades, soluços, eu vou morrer de braços
 Nos braços, nos olhos,
 Nos braços de uma mulher,
 Nos braços de uma mulher
 Mais apaixonado ainda dentro dos braços da camponesa,
 [guerrilheira
 Manequim, ai de mim, nos braços de quem me queira,
 Nos braços de quem me queira
 Soy loco por ti, América,
 Soy loco por ti de amores

Uma rumba, em homenagem a Che Guevara, composta logo após sua morte, misturando português e castelhano. O sentimento de latinoamericanidade não é forte entre nós. Sentimo-nos mais ligado ao *american way of life*. A ironia, mais uma vez se faz presente, assim como o caráter de inventário de elementos da nossa cultura, mais ou menos desprestigiados. A montagem utiliza, como em outras composições, elementos redundantes ou ligados, indo além da elipse.

V Superbacana – Caetano Veloso

Toda essa gente se engana	Me engana
Então finge que não vê	Esconde o superamendoim
Que eu nasci	O espinafre biotônico
Pra ser o super bacana	O comando do avião supersônico
super bacana	Do poder atômico
super bacana	Do avanço econômico
super bacana	A moeda número um do tio patinhas
super-homem	Não é minha
superflit	Um batalhão de cowboys
supervinc	Barra a entrada
superhist	Da legião dos super-heróis
superbacana	E eu superbacana
Estilhaços sobre copacabana	Vou sonhando
Tudo em copacabana	Até explodir colorido
Copacabana	No sol dos cinco sentidos
O mundo explode	Nada no bolso ou nas mãos
Longe muito longe	_ Um instante, Maestro!
O sol responde	super-homem
O tempo esconde	superflit
O vento espalha	supervinc
E as migalhas	superhist
Caem todas	superviva
Sobre	supershell
Copacabana	superquentão

É um corolário de *Tropicália*. Faz arrolamento de produtos cujos nomes se iniciam com o prefixo *super-*, numa amarga ironia de nossa posição de consumidores periféricos. Retoma a ideia constante nas telas de Andy Wahrol da fileira de produtos na prateleira do supermercado, dos anúncios das revistas populares. Faz, também, associação entre heróis de histórias em quadrinhos e o universo de marcas e produtos, colocando-os no mesmo terreno mitológico, do qual somos habituais consumidores. “Um instante, maestro” era o bordão adotado pelo apresentador Flávio Cavalcanti, quando queria criticar pesadamente alguma composição musical. Em “nada no bolso ou nas mãos” o autor cita a si mesmo (*Alegria, alegria*)

VI Atrás do trio elétrico – Caetano Veloso

Atrás do trio elétrico	O som é seu
Só não vai quem já morreu	O sol é meu
Quem já botou pra rachar	Quero viver
Aprendeu	Quero viver lá
Que é do outro lado	Nem quero saber
Do lado de lá	Se o diabo nasceu
Do lado que é lá do lado de lá.	Foi na bahi foi na bahia
O sol é seu	O trio elétrico
O som é meu	Só rompeu
Quero morrer	No meio-di no meio-dia
Quero morrer já	

Faz carnavalização da Tropicália e de tudo o mais, com alegria e leveza, num exercício de antropofagia cultural. É resposta aos puristas que censuravam a utilização de instrumentos elétricos, tidos como estranhos à MPB. Vai desaguar na axé-music.

VII Paisagem útil Caetano Veloso

Olhos abertos em vento	Quem vai ao trabalho
Sobre o espaço do aterro	Quem vai descansar
Sobre o espaço, sobre o mar	Quem canta quem canta
O mar vai longe do flamengo	Quem pensa na vida
O céu vai longe suspenso	Quem olha a avenida
Em mastros firmes e lentos	Quem espera voltar
Frio palmeiral de cimento	Os automóveis parecem voar
O céu vai longe do outeiro	Os automóveis parecem voar
O céu vai longe da glória	Mas já se acende e flutua
O céu vai longe suspenso	No alto do céu uma lua
Em luzes de luas mortas	Oval vermelha e azul
Luzes de uma nova aurora	No alto do céu do rio
Que mantém a grama nova	Uma lua oval da esso
E o dia sempre crescendo	Comove ilumina o beijo
Quem vai ao cinema	Dos pobres tristes felizes
Quem vai ao teatro	Corações amantes
	Do nosso Brasil.

Entre essa canção e *Alegria, alegria* há uma ponte, um pensar de novas tarefas. É, evidentemente, paródia de *Inútil Paisagem* de Antonio Carlos Jobim. Persiste o caráter de inventário, de arrolamento, digno do movimento tropicalista. O primeiro verso cita Oswald de Andrade no seu Manifesto da Poesia Pau-Brasil, 1924: “ver com olhos livres” – clamor contra a eloquência tradicional, a falsa reverência, pela libertação da poe-

sia de regras e noções preconcebidas. A letra se desenvolve como uma câmera, focando primeiramente o cenário, em seguida os figurantes e, por último, a dupla que se beija. Em “frio palmeiral de cimento” (os postes), “a lua oval da esso” (logotipo da multinacional do petróleo) opõe-se a natureza à tecnologia. Essa oposição prolonga-se nos contraditórios “tristes, felizes”. Aqui vem outra citação de Oswald de Andrade e seu manifesto: “os postes da Light”, sendo a *Light*, em 1922, algo insólito, agressivo e indispensável. A dicotomia, na verdade, é: natureza tropical = subdesenvolvimento + tecnologia estrangeira → desenvolvimento. Nos versos começados com a palavra *quem*, o ritmo de marcha lenta sofre modificação, abandonam-se os instrumentos de percussão, com realce dos movimentos das pessoas, obrigatórios na vida urbana moderna. A partir de “os automóveis” o ritmo lento é retomado, para nos últimos versos passar à forma de seresta tradicional. Os nomes de lugar, grafados com minúscula, nos lembram de que essas palavras são substantivos comuns ou adjetivos, tornados topônimos: rio, glória, flamengo.

VIII Baby – Caetano Veloso

Você	Você
Precisa saber da piscina	Precisa a prender inglês
Da margarina	Precisa aprender o que eu sei
Da carolina	E o que eu não sei mais
Da gasolina	E o que eu não sei mais
Você	Não sei
Precisa saber de mim	Comigo vai tudo azul
Baby baby	Contigo vai tudo em paz
Eu sei que é assim	Vivemos na melhor cidade
Você	Da américa do sul
Precisa tomar um sorvete	Da américa do sul
Na lanchonete	Você precisa
Andar com a gente	Não sei
Me ver de perto	Leia na minha camisa
Ouvir	Baby baby
Aquela canção do Roberto	I love you
Baby baby	Baby baby
Há quanto tempo	I love you

É outra composição em que se faz arrolamento de elementos de nossa cultura. Enfatiza-se a necessidade de se estar familiarizado com esses elementos. Admite-se o volume de informações sincrônicas que os canais planetários lançam no dia-a-dia, apenas para mostrar-lhes a transitoriedade. “Na Bahia explode sempre a sùmula, soma ou suma multilate-

ral, antilinear, desde Gregório de Mattos, que escrevia poemas trilingües para fixar, num só texto, as vertentes de uma só situação política.”¹⁹⁷ Estamos diante do citado mural de informações, que vai da *Carolina* de Chico Buarque à “canção do Roberto”, qualquer que seja.

IX Não identificado – Caetano Veloso

Eu vou fazer uma canção pra ela	Minha paixão há de brilhar na noite
Uma canção singela brasileira	No céu de uma cidade do interior
Para lançar depois do carnaval	Como um objeto não identificado
Eu vou fazer um iê-iê-iê romântico	Como um objeto não identificado
Um anticomputador sentimental	Que ainda estou sozinho apaixonado
Eu vou fazer uma canção de amor	Como um objeto não identificado
Para gravar num disco voador	Para gravar num disco voador
Uma canção dizendo tudo a ela	Eu vou fazer uma canção de amor
Que ainda estou sozinho apaixonado	Como um objeto não identificado.
Para lançar no espaço sideral	

A palavra disco é tomada em dois sentidos: veículo extraterrestre e objeto em que uma música pode ser gravada. Na aproximação entre esses dois sentidos, há referência à canção rápida e amplamente divulgada. Como em *Paisagem útil*, há oposição entre natureza (céu, espaço sideral) e tecnologia (disco voador). A palavra que reforça a contradição é *anti-computador*.

X DIVINO MARAVILHOSO – Caetano Veloso e Gilberto Gil

Atenção	Atenção
Ao dobrar uma esquina	Precisa ter olhos firmes
Uma alegria	Pra esse sol
Atenção menina	Para essa escuridão
Você vem	Atenção
Quantos anos você tem?	Tudo é perigoso

¹⁹⁷ *O Estado de São Paulo*, suplemento literário, 06/01/1968, p. 141

Tudo é divino maravilhoso	Atenção
Atenção para o refrão	Tudo é perigoso
É preciso estar atento e forte	Atenção
Não temos tempo de temer a morte	Para as janelas no alto
Atenção	Atenção
Para a estrofe	Ao pisar o asfalto mangue
Pro refrão	Atenção
Pro palavrão	Para o sangue sobre o chão
Para a palavra de ordem	É preciso estar atento e forte
Atenção	Não temos tempo de temer a morte
Para o samba exaltação	

A letra é, sensivelmente, antiufanista, como algumas outras. Aponta, inclusive, como elemento perigoso, o samba-exaltação do tipo *Aquarela do Brasil*. Funciona em antíteses: sol/escuridão; perigoso/maravilhoso; asfalto/mangue. Pede atenção para várias formas de discurso: refrão, palavrão, palavra de ordem, samba-exaltação, deixando entendido que o perigo está nos discursos de persuasão, amenos ou autoritários. O título dessa canção foi também de um programa de televisão com os participantes da Tropicália. O programa foi subitamente tirado do ar e nunca mais voltou, nem em retrospectivas. Observe-se que, na segunda parte, a palavra *atenção* é mais frequentemente repetida. A referência ao *sol* é tópico retomado.

XI Batmacumba – Caetano Veloso e Gilberto Gil

Batmacumbaiéié batmacumbaobá
Batmacumbaiéié batmacumbao
Batmacumbaiéié batmacumba
Batmacumbaiéié batmacum
Batmacumbaiéié batman
Batmacumbaiéié bat
Batmacumbaiéié ba
Batmacumbaiéié
Batmacumbaíé
Batmacumba
Batmacum
Batman
Bat

Ba
 Bat
 Batman
 Batmacum
 Batmacumba
 Batmacumbaié
 Batmacumbaiéié
 Batmacumbaiéié ba
 Batmacumbaiéié bat
 Batmacumbaiéié batman
 Batmacumbaiéié batmacum
 Batmacumbaiéié batmacumbao
 Batmacumbaiéié batmacumbaobá

É a intertextualidade tomada nas últimas consequências, levando à desintegração do narrativo e do próprio discurso. Leva-se, também, às últimas consequências, a *mise en abyme*, com a segunda parte sendo o espelhamento da primeira. Nesse rock-macumba nota-se a presença de diversas referências culturais. Bem no centro do texto está a palavra *bá* (pai-de-santo). Nas margens superior e inferior está *obá* (rei ou ministro no culto afro-brasileiro). A palavra *bat*, primeiramente, faz pensar em percussão de tambor, até que aparece, na quinta linha e, no seu espelho, a vigésima terceira linha, o nome *batman*, do conhecido super-herói, opõe-se a indústria internacional da cultura de massa ao elemento nativo, isto é, o ritual. A linha melódica é repetitiva, aumentando e baixando a intensidade, de acordo com o comprimento dos versos. Na terminação ié-ié, assim como no acompanhamento musical, está presente a cultura popular também internacional. No conjunto, a poesia traça a figura das asas abertas do morcego (*bat*). Completa-se a fusão da música com a poesia concreta, afinidade muitas vezes evidenciada na obra dos autores.

XII Domingo no parque – Gilberto Gil

O rei da brincadeira - ê José	E não foi pra ribeira jogar Capoeira
O rei da confusão – ê João	Não foi pra lá pra ribeira,
Um trabalhava na feira – ê José	Foi namorar.
Outro na construção – ê João	O José, como sempre, no fim da semana
A semana passada no fim da semana	Guardou a barraca e sumiu.
João resolveu não brigar.	Foi fazer, no domingo, um passeio no parque,
No domingo de tarde saiu apressado	Lá perto da boca do rio.

Foi no parque que ele avistou

Juliana girando – oi girando

Juliana,	Oi na roda gigante – oi girando
Foi que ele viu	Oi na roda gigante – oi girando
Juliana na roda com João,	O amigo João – oi João
Uma rosa e um sorvete na mão.	O sorvete é morango – é vermelho
Juliana, seu sonho, uma ilusão,	Oi girando e a rosa – é vermelha
Juliana e o amigo João.	Oi girando, girando – é vermelha
O espinho da rosa feriu Zé	Oi girando, girando – olha a faca
E o sorvete gelou seu coração.	Olha o sangue na mão – é José
O sorvete e a rosa – ê José	Juliana no chão – ê José
A rosa e o sorvete – ê José	Outro corpo caído – ê José
Oi dançando no peito – ê José	Seu amigo João – ê José
Do José brincalhão – ê José	Amanhã não tem feira – ê José
O sorvete e a rosa – ê José	Não tem mais construção – ê João
A rosa e o sorvete – ê José	Não tem mais brincadeira – ê José
Oi girando na mente – ê José	Não tem mais confusão – ê João
Do José brincalhão – ê José	

No estilo descritivo, visual, cinematográfico, a canção de Gilberto Gil apresentou-se, pela primeira vez, no mesmo festival que *Alegria, alegria*. Enquanto essa fala em cinema, *Domingo no parque* é cinema. Após caracterizar os personagens e descrever o cenário, passa a narrar os fatos, em pequenos movimentos, como um videoclipe. É um rock-baiano. Narra um crime passionai, sem explicitá-lo. A influência dos Beatles em Gilberto Gil, com seu apelo ao visual, continua a se fazer sentir na abertura do programa de TV *O Sítio do Picapau Amarelo*. O efeito de movimento é reforçado pela aliteração dos nomes dos personagens, e acentuação no ritmo da melodia.

XIII AQUELE ABRAÇO – Gilberto Gil

O Rio de Janeiro continua lindo,	Alô, alô, Teresinha, aquele abraço.
O Rio de Janeiro continua sendo	Alô, moça da favela, aquele abraço.
O Rio de Janeiro, fevereiro e março.	Todo mundo da Portela, aquele abraço.
Alô, alô, Realengo, aquele abraço.	Todo mês de fevereiro, aquele passo.
Alô, torcida do Flamengo, aquele abraço.	Alô, banda de Ipanema, aquele abraço.
Chacrinha continua balançando a pança	Meu caminho pelo mundo, eu mesmo traço.
E buzinando a moça e comandando a massa	A Bahia já me deu régua e compasso.
E continua dando as ordens no terreiro.	Quem sabe de mim sou eu, aquele abraço.
Alô, alô, seu Chacrinha, velho guerreiro,	Pra você que me esqueceu, aquele abraço.
Alô, alô Teresinha, Rio de Janeiro.	Alô, Rio de Janeiro, aquele abraço.
Alô, alô, seu Chacrinha, velho palhaço,	Todo o povo brasileiro, aquele abraço.

Foi composta logo ao deixar Gil a prisão em Realengo, no Rio de Janeiro, em 1969. Era quarta-feira de cinzas e o centro do Rio ainda apresentava a decoração de Carnaval. Na expressão “aquele abraço” o

demonstrativo não tem esse valor, funciona, antes, como superlativo. Além de Realengo, citam-se, no já mencionado aspecto de inventário, diversos elementos do universo carioca: favela, escola de samba Portela, banda de Ipanema etc. O apresentador de programas de auditório, Chacrinha, como se sabe, é o ícone da Tropicália. Há um sabor de “vamos deixar tudo pra lá”, que aparece também em *Não Chore Mais*. Porém, essa proposta de conciliação não envolve a perda da autonomia: “quem sabe de mim sou eu”.

XIV EXPRESSO 2222 – Gilberto Gil

Começou a circular o expresso 2222
Que parte direto de Bonsucesso pra depois.
Começou a circular o expresso 2222 da
[Central do Brasil]
Que parte direto de Bonsucesso
Pra depois do ano 2000.
Dizem que tem muita gente de agora
Se adiantando e partindo pra lá.
Pra 2001 e 2 tempo afora
Até onde essa estrada do tempo vai dar,
Menina do tempo vai.
Segundo quem já andou no expresso
Lá pelo ano 2000 fica a tal
Estação final do percurso-subida,
Na Terra-mãe concebida
De dentro de fogo, de água e sal,

Oi, menina, de água e sal.
Dizem que parece com o bonde do morro
Do corcovado daqui
Só que não se pega e entra e sente e anda,
O trilho é feito um brilho
Que não tem fim,
Oi, menina, não tem fim.
Nunca se chega no Cristo concreto
De matéria ou qualquer coisa real.
Depois de 2001 e 2 tempo afora
O Cristo é como que foi visto
Subindo ao céu,
Subindo ao céu,
Num véu de nuvem brilhante,
subindo ao céu.

A fusão espaço-tempo (de Bonsucesso pra depois; no ano 2000 fica a estação final) é aparentemente surrealista. Já permitiu várias leituras, desde o sucateamento da estrada de ferro, iniciado na época, até uma referência ao uso de ácido lisérgico. O aparecimento de tópicos religiosos, o tom apocalíptico reforça o efeito surreal e preparam a composição seguinte de Gilberto Gil, em parceria com Chico Buarque, a famosa *Cálice*.

XV São São Paulo – Tom Zé

São São Paulo meu amor	A família protegida
São São Paulo quanta dor	Um palavrão reprimido
São oito milhões de habitantes	Um pregador que condena
De todo canto em ação	Uma bomba por quinquena
Que se agridem cortesmente	Porém com todo defeito
Morrendo a todo vapor	Te carrego no meu peito
E amando com tanto ódio	São São Paulo meu amor
Se odeiam com todo amor	São São Paulo quanta dor
São oito milhões de habitantes	Santo Antonio foi demitido
Aglomerada multidão	Dos ministros de Cupido
Por mil chaminés e carros	Armados de eletrônica
Caseados à prestação	Casam pela TV
Porém com todo defeito	Crescem flores de concreto
Te carrego no meu peito	Céu aberto e ninguém vê
São São Paulo meu amor	Em Brasília é veraneio
São São Paulo quanta dor	No Rio é banho de mar
Salvai-nos por caridade	O país todo de férias
Pecadoras invadiram todo o centro da cidade	E aqui é só trabalhar
Armadas de rouge e baton	Porém com todo defeito
Dando vivas ao bom humor	Te carrego no meu peito
Num atentado contra o pudor	São São Paulo meu amor
	São São Paulo quanta dor

Composição da mesma época das demais, segue a mesma linha de inventário de elementos que rodeiam a vida, nesse caso, a vida urbana: pregadores, prostitutas, automóveis. Denuncia a invasão da TV em corações e mentes, assim como a construção desordenada que mata a paisagem. Em “flores de concreto” faz-se referência à poesia concreta que, como já se disse, é cultuada pelo movimento tropicalista. Ironiza-se o discurso de que apenas em São Paulo se trabalha, não no restante do Brasil. Joga com São Paulo, santo protetor e São Paulo, cidade.

Ao mesmo tempo em que se produziam canções de caráter experimental quanto a melodia, arranjos, uso de instrumentos díspares, com letras mais ou menos engajadas, produzia-se um outro tipo de música, que, de forma alguma, chegava aos festivais. O público do Anhembi mostrava-se autoritário e intolerante. Porém, as composições eram um grande sucesso de público. Trata-se da chamada música *brega*, ou *cafona*, terreno onde pisaram todos os grandes nomes da MPB, conscientes disso, ou não, por paródia, ou não.

O diálogo entre o segmento brega e o não brega se faz de diversas formas:

- desmascarando o *slogan* da época “disco é cultura” – “Não quero lhe falar, meu grande amor, das coisas que aprendi nos discos” (Belchior – *Como nossos pais*)
- como citação apaziguadora, após polêmica – “Oh frenéticas *dancin'days*, não sei se sete, não sei se são seis” (Odair José – *Coisas simples*)
- como retomada de slogans – “Só o amor constrói, por favor plante uma flor, pra florir nosso país (Don e Ravel – *Só o amor constrói*) – retomada dos slogans *flower-power*, *faça amor, não faça guerra* e de várias canções internacionais como *Acquarius*, *Let the sunshine*, *Give peace a chance* e *Imagine*, essas duas últimas de John Lennon. O brado pelo fim da guerra no Vietnã desaguou em Hino do Morral. Esse mesmo apelo foi retomado por Geraldo Vandré em *Para não dizer que não falei de flores* (*caminhando e cantando...*).
- por conciliação de canção de caráter político e canção de lamento amoroso – “Quando a gente volta o rosto para o céu e diz, olhos nos olhos da imensidão, eu não sou cachorro não” (Chico Buarque – *Pecado original*).
- *idem* – “Você não gosta de mim, mas sua filha gosta” (com o pseudônimo de Julinho da Adelaide).
- em retomada da temática – “Se eu quiser falar com Deus” (Gilberto Gil, em composição do mesmo título, com base em *Se eu pudesse conversar com Deus*, de Nelson Ned, lançado em 1966)
- *idem* – “Nenhuma força irá me fazer calar, faço no tempo soar minha sílaba” (Roberto Carlos, gravada por Caetano Veloso, 1997, p. 274)
- pela declarada homenagem a um autor –
Ele foi um rei e brincou com a sorte, hoje ele é nada e retrata a morte. Ele passou por mim mudo e entristecido, eu quis gritar seu nome e não pude. Ele olhou pra parede e disse coisas lindas. Disse um poema para um poste, me vi eram lágrimas. O que foi que fizeram com ele? Não sei, só sei que esse trapo, esse homem, foi um rei”. (Benito de Paula – *Para Geraldo Vandré*)

O tema da volta ao lar, recorrente entre os poetas, inclusive nos tropicalistas, tem sua versão, nessa fase de volta do exílio político:

Meu caro amigo – Chico Buarque de Holanda e Francis Hime

Tô voltando – Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro

O bêbado e o equilibrista – João Bosco e Aldir Blanc

Esse mesmo tema esse foi explorado na música brega, com a marca da volta à região natal, em geral, o Nordeste brasileiro: “Aqui não fico mais, a saudade é tanta, de rever meu lar e abraçar meus pais” (Paulo Sérgio – *Asa branca*).

Outro tema recorrente é a tristeza do brasileiro, contrariando o seu estereótipo de pessoa sempre alegre:¹⁹⁸

Não tenho culpa de ser triste – Nelson Ned

Oração de um jovem triste – Alberto Luiz

Meu sorriso também é triste – Amilton Lelo

Sou mais um triste – Alessandro

Eu sou um rapaz triste – Livi-Maluin

O homem mais triste do mundo – Letinho

Ainda hoje, os estudos sobre os artistas da MPB esquecem os da MPC (música popular cafona). Nesse ponto, os tropicalistas não se fizeram de rogados e assumiram galhardamente sua boa convivência com a chamada música brega, inclusive nas capas de seus discos, com elementos da fauna e da flora, boá de plumas etc. De fato, tinham em comum as dificuldades com a censura. Se as letras tropicalistas eram politizadas, as cafonas eram tidas como eróticas. Uma das mais combatidas foi a famosa *Pare de Tomar a Pílula*, de Odair José, contrária à política de redução da taxa de natalidade.

A maior dificuldade em relação à chamada música *popular*, está na subjetividade de sua delimitação. O que é cafona para algumas pessoas não o é para outras. Paulo César de Araújo, tratando desse tema, chega à conclusão de que cafona é aquilo que não tem compromisso, nem com a tradição, nem com a vanguarda. A Tropicália, que chegou a gravar *Coração Materno*, convoca, de forma desinibida, referências, temas, palavras, ruídos, frases de universos isolados no espaço e no tempo. Faz justaposição de fragmentos, culturemas e sucata. Oferece um painel histórico, porém estrangidamente, como se o espectador permanecesse num ponto ideal de equidistância, frente a um panorama tumultuado de cita-

¹⁹⁸ Cf. Paulo Prado: *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. 1927, p. 253.

ções e transcrições, sem outro elo, que não seja o estarmos com elas familiarizados.

Talvez daí a eleição de Chico Buarque de Holanda como o músico do século, por sintetizar, em sua obra várias tendências, do regional ao urbano, do tradicional ao inovador, do cerebral ao abertamente sentimental.

6. Conclusão

A Tropicália coincidiu com a *pop-art*, na época em que transcorreu e no seu efeito de recorte-colagem que, como num imenso mural, procura apresentar o máximo de informação possível. A sintaxe é *estilhaçada*, correlacionando palavras que normalmente não deveriam estar juntas, num arrolamento insólito. Nesse arrolamento, os autores citam todo material disponível, desde suas próprias criações, até temas populares e religiosos, que compõem o painel da nossa imagística. Procuramos levantar essas indicações, em obras do período, traçando-lhes o itinerário e o porquê do emprego dessa técnica de palimpsesto, mais explorada no período em estudo. É preciso informar e informar rapidamente, o mais possível. Não há tempo para digressões, a censura está nos calcanhares. “Poeta é aquele que, com seu sacrifício, mantém na sua obra a questão aberta”. (BLANCHOT, *apud* LAURENT, 1979)

Ou:

Alta noite, quando escreveis um poema qualquer,
Sem sentirdes o que escreveis,
Olhai vossa mão – que vossa mão já não vos pertence mais; (...)
Não sou eu que descrevo. Eu sou a tela
E oculta mão colore em mim. (...)
Depois de escrever, leio.
Por que escrevi isso?
Onde fui buscar isso? Isso é melhor que eu.
Sermos nós neste mundo apenas canetas com tinta
Com que alguém escreve a valer o que nós aqui traçamos? (PESSOA,
1977, p. 127 e 394)

É notável a coincidência, no Brasil, da fase mais dura da ditadura militar com o auge da maré da contracultura e, também, com o chamado *milagre econômico*. Esse é o pano de fundo da Tropicália. Está presente todo o tempo a tensão entre as aspirações individuais e a realidade externa. Está, também, presente o meio circundante que, às vezes ajuda, por vezes impede e acaba por transformar as ditas aspirações individuais. Há

traços românticos ao lado de traços de irônico e amargo realismo. São obras alegóricas, mas a alegoria, aqui, não tem a finalidade de mascarar, mas de realçar o imanente, o histórico.

A perseguição aos tropicalistas foi violenta, com prisão rigorosa. Um dos motivos foi a presença da palavra *desestruturar*, muito frequente nas declarações à imprensa. Isso foi mexer em coisas perigosas. Os tropicalistas veem a ditadura militar como uma expressão do Brasil, não baixou de nave espacial. Hoje se sabe que qualquer tentativa de não alinhamento com os interesses do Ocidente capitalista resultaria em maior agressão às liberdades fundamentais. Essa reflexão dá um ar de bom senso (embora não justifique) à frase de Juracy Magalhães: “o que é bom para os USA é bom para o Brasil”, tida, na época, como modelo de subserviência.

Em resumo: com toda menção, toda denúncia de elementos socio-culturais e econômicos, presentes nas manifestações artísticas do período em questão, não se implantou a era de Aquarius, não se superou o Ocidente, não se acabou com o preconceito nem com a hipocrisia sexual. Mas as coisas nunca voltaram a ser como antes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A posição do narrador no romance contemporâneo. In: *Benjamin, Habermas, Horkeimer, Adorno*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ARAÚJO, Paulo César de. *Eu não sou cachorro não*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BORGES, Jorge Luís. *Ficções*. Lisboa: Livros do Brasil, 1969.

BUSSATO, L. *La révolution du langage poétique*. Paris: Seuil, 1974.

GIL, Gilberto. *Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico*, por Fred de Góes. São Paulo: Abril, 1982.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico*. São Paulo: Abril, 1980.

_____. *Chico Buarque, letra e música*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

HUIZINGA, Jphan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LAURENT, Jenny. *Intertextualidades*. Coimbra: Almedina, 1979.

LIMA, Jorge de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MERQUIOR, José Guilherme. A estética do modernismo do ponto de vista da história da cultura. In: _____. *Formalismo e tradição moderna*. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

MOTTA, Nelson. *Noites tropicais*. Rio de Janeiro: Objetivas, 2000.

PERRONE, Charles Andrew. *Letras e letras da música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Elo, 1988.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Organização: Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

SANTOS, Maria Manoela da Costa. *Invenção de Orfeu: uma reflexão crítica*. Dissertação (de Mestrado). – Universidade do Porto, Portugal, 1998.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política. In: *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VELOSO, Caetano. *Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico* Organização: Paulo Franchetti e Alcyr Pecora. Paulo: Abril, 1981.

_____. *Verdade tropical*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

**TRANSITIVIDADE DE VERBOS PSICOLÓGICOS:
UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA**

Joana Angelica Santos Lima (UNEB)

joanalimma@yahoo.com.br

RESUMO

Na visão funcionalista, a transitividade é propriedade gradual da oração, a qual deve ser analisada avaliando os seguintes parâmetros: participantes; cinese, aspecto e pontualidade do verbo; intencionalidade do sujeito; polaridade e modalidade da oração; agentividade do sujeito; afetamento e individuação do objeto. Esse trabalho tem como objetivo analisar, à luz do funcionalismo norte-americano, a transitividade de verbos psicológicos\sentimento, presentes em orações expressas em três charges do tipo engraçada divulgadas online. Foram analisadas, no presente estudo, quatro orações, cujos resultados revelaram que as mesmas (compostas com os verbos amar, odiar, gostar e apaixonar-se) não apresentam alta escala de transitividade, principalmente por causa da ausência da cinese, da intencionalidade do sujeito e agentividade do sujeito e do afetamento do objeto.

Palavras-chave: Transitividade. Verbo. Funcionalismo.

1. Introdução

O presente estudo visar analisar a transitividade verbal na perspectiva do Funcionalismo norte-americano. Para essa análise serão utilizadas quatro orações extraídas de três charges de natureza variada (política, engraçada) estruturadas com verbos psicológicos\sentimento (AZEREDO, 2000). Esse artigo está organizado em quatro seções: na seção 2, será feita uma reflexão acerca da transitividade na concepção da gramática tradicional (BECHARA, 2009; CUNHA & CINTRA, 2008); da gramática descritiva (PERINI, 1995) da gramática funcionalista (HOPPER & THOMPSON, 1980). A seção 3, constituirá da metodologia utilizada, da constituição e análise do *corpus*. Na seção 4, será feita uma breve reflexão sobre os resultados encontrados.

2. Transitividade verbal: diferentes abordagens

De acordo com a tradição gramatical (BECHARA, 2009; CUNHA & CINTRA, 2008), a transitividade verbal refere-se ao movimento do verbo, muitas vezes, em direção a um complemento (objeto direto e objeto indireto). Assim, os verbos podem ser transitivos (quando exigem

complemento), como os exemplos em 1, ou intransitivos (quando não exigem complemento), como os exemplos em 2. Como se sabe, os verbos transitivos são classificados em direto (1a), indireto (1b) e direto e indireto (1c).

José	a) viu	<u>Maria</u>	
	VTD	OD	
	b) gosta		<u>de Maria.</u>
	VTI		OI
	c) trouxe	<u>flores</u>	<u>para Maria.</u>
	VTDI	OD	OI
	d) saiu		
	VI		

Como se pode perceber, os verbos transitivos diretos distinguem-se dos indiretos pela presença ou não da preposição (tal como mostram os exemplos em 1a e 1b, respectivamente). Há verbos que exigem simultaneamente complementos com ou sem preposição (como em 1c), sendo, portanto, qualificados como bitransitivos.

Celso Cunha e Luís Felipe Lindley Cintra (2008) acrescentam que a transitividade de um verbo deve ser determinada a partir de um contexto. Assim é possível que um mesmo verbo apresente diferentes transitividades:

- 1- a. Os jovens **reclamam** muito. (VI)
- b. O jovem **reclamou** o irmão. (VTD)
- c- O jovem **reclamou** de seu irmão. (VTI)

Embora não se deixe claro nas gramáticas tradicionais, observa-se que essa distinção se baseia em propriedades sintáticas e semânticas. Sintáticas ao considerar que os verbos transitivos diretos se distinguem dos indiretos por não virem acompanhados de preposição e semânticos porque os verbos transitivos diferem-se dos intransitivos porque precisam de complementos.

Na visão descritiva, a transitividade verbal refere-se à propriedade do verbo. Mário Alberto Perini (1995) a entende como uma questão de regência visto que o verbo determina/rege a ausência ou a presença de um constituinte que complementa seu sentido. Para ele, a classificação dos verbos deve considerar uma matriz de traços formais baseada na aceitação, recusa e aceitação livre dos complementos: A descrição das

transitividades deve ser feita em termos de *exigência, recusa e aceitação* livre de cada uma das funções relevantes. (PERINI, 1995, p. 164)

Vale ressaltar que as funções relevantes a que o autor se refere são objeto direto, adjunto circunstancial, complemento do predicado e predcativo (do objeto).

Mesmo reconhecendo que a transitividade possua relativa propriedade semântica, Mário Alberto Perini defende que a mesma é estritamente sintática:

A concepção de transitividade aqui adotada é puramente sintática (...). No entanto, isso não significa que a transitividade de um verbo não possua correlato algum; pode-se argumentar que, se *comer* admite objeto direto, isso é derivado do fato de que exprime uma ação que envolve um paciente (“uma coisa comida”). (PERINI, 1995, p. 168 e 169)

Ao defender o caráter sintático da transitividade, o autor se opõe à visão tradicional de que esta ocorre conforme o contexto justificando que determinados verbos podem apresentar-se como transitivo direto, transitivo indireto ou até mesmo como intransitivo (conforme exemplos ilustrados em 3) por haver esvaziamento da noção de transitividade.

Orientando-se pela gramática funcional, Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980 *apud* CUNHA *et alii*, 2003) defendem que a sentença em sua totalidade é transitiva. A transitividade se associa a uma noção contínua, escalar, representada por um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes. Esses parâmetros ordenam a oração numa escala de transitividade, a qual pode ser alta ou baixa (HOPPER & THOMPSON, 1980 *apud* CUNHA *et alii*, 2003). O quadro abaixo ilustra tais parâmetros da transitividade:

PARÂMETROS	TRANSITIVIDADE ALTA	TRANSITIVIDADE BAIXA
1. Participantes	dois ou mais	apenas um
2. Cinese	ação	não-ação
3. Aspecto do verbo	perfeito	não-perfeito
4. Pontualidade do verbo	punctual	não-punctual
5. Intencionalidade do sujeito	intencional	Não-intencional
6. Polaridade da oração	afirmativa	negativa
7. Modalidade da oração	modo realis	modo realis
8. Agentividade do sujeito	agentivo	não -gentivo
9. Afetamento do objeto	afetado	não- afetado
10. Individuação do objeto	individuado	não-individuado

Quadro 01 - Parâmetros de transitividade (Cunha et alii: 2003, p.37).

Conforme se vê no quadro acima, se a oração apresentar dois participantes, a transitividade é alta; se possuir um participante, a transitividade é considerada baixa. Quanto à cinesia, se o verbo for de ação (cinética), a transitividade é alta; se o verbo for de não-ação (não cinética) a transitividade é baixa. Quanto ao aspecto, se o verbo for perfectivo (télicos), a transitividade é alta; se for não-perfectivo (atélico), a transitividade é baixa. Em se tratando da pontualidade, os verbos punctuais são de transitividade alta, e os não-punctuais são de transitividade baixa. No que diz respeito à intencionalidade, transitividade é considerada alta quando há uma intenção do sujeito e baixa quando não há uma intenção do sujeito. Ressalta-se que a pontualidade refere-se ao inesperado de uma ação ou à ausência de uma fase transicional clara entre início e completude. A polaridade afirmativa implica na transitividade alta; e a negativa, transitividade baixa. Quanto à modalidade, quando o modo é realis, tem-se alta transitividade; quando não-realiz, tem-se baixa transitividade. A agentividade indica alta transitividade quando os sujeitos de verbos transitivos são agentivos e apresenta baixa transitividade quando os sujeitos desses verbos são não-agentivos. Quanto ao afetamento, quando o objeto é afetado pela ação do verbo, decorrente de uma perfectividade semântica do verbo, a transitividade é alta; se objeto for não-afetado, a transitividade é baixa. Em se tratando de individuação do objeto, o objeto individuado, isto é, quando o argumento referencial é definido, indica alta transitividade, e o objeto não-individado, pois os objetos indefinidos, associados a estruturas intransitivas, indicam, baixa transitividade.

Cunha *et alii* ainda esclarecem que para o funcionalismo norteamericano, a transitividade está associada à função discursivo-comunicativa:

Hopper e Thompson associam a transitividade a uma função discursivo-comunicativa: o maior ou menor grau de uma sentença reflete a maneira como o falante estrutura o seu discurso para atingir seus propósitos comunicativos. A universalidade do complexo da transitividade parece residir no fato de que os parâmetros que o compõem estão relacionados ao evento causal prototípico, que é definido como um evento em que um agente animado intencionalmente causa uma mudança física e perceptível de estado ou locação em um objeto. (CUNHA & CINTRA, 2003, p. 38)

Os autores chamam atenção que existe uma correlação de traços que caracterizam o evento causal prototípico e os parâmetros que identificam a oração transitiva canônica. A transitividade da oração está associada a uma função pragmática. Assim, o falante organiza seu texto levando em conta tanto seus objetivos comunicativos, como as necessida-

des do seu interlocutor. Dessa forma, o texto apresenta uma distinção entre o que é central e o que é periférico. Essa divisão corresponde, respectivamente, a distinção entre figura (parte do texto narrativo que apresenta a sequência temporal dos eventos concluídos, pontuais, afirmativos, reais, sob a responsabilidade de um agente que compõe a comunicação central) e fundo (descrição de ações e eventos (concomitantes à cadeia da figura), dos estados, da localização dos participantes da narrativa e dos comentários avaliativos).

Na perspectiva dessa proposta, o grau de transitividade de uma oração está atrelado a sua função discursiva característica: sendo, portanto, as orações com alta transitividade marcadas por porções centrais do texto correspondentes à figura, e as orações com baixa transitividade por porções periféricas, correspondentes ao fundo.

Uma vez reconhecendo a consistência dessa proposta para melhor compreender como se processa o fenômeno da transitividade na língua, nesse trabalho, propõe-se analisar o grau da transitividade de verbos de sentimento à luz do funcionalismo norte-americano. Para tanto, serão utilizadas orações extraídas de charges, visto que no sentido dessa teoria, a transitividade é a propriedade da oração.

3. Tratamento funcionalista da transitividade de verbos psicológicos

Esse estudo objetiva analisar a transitividade de orações constituídas de verbos psicológicos extraídos de quatro charges obtidas via online, das quais foram destacadas apenas quatro orações para análise.

Vale ressaltar que *charge* é um termo francês (*charger*) que significa *carga*. Trata-se de uma ilustração humorística que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade. Por retratar fatos do cotidiano, a charge tem um caráter temporal. Geralmente, utilizada para fazer críticas de natureza política, costuma ser publicada em jornais ou revistas. Para interpretar o significado de uma charge, é necessário estar a par dos acontecimentos políticos nacionais e, também, internacionais. A charge caracteriza-se uma excelente ferramenta para as aulas de língua portuguesa, visto que além de promover aulas mais prazerosas para o aluno, também lhe oportunizará aguçar seu potencial de leitor crítico, visto que sua compreensão aciona além da linguagem, a história e ideologias. Assim sendo, nesse artigo, toma-se a charge como fonte de material objetivando analisar a

transitividade das orações presentes nas mesmas, conforme a proposta do Funcionalismo norte-americano, o qual entende a transitividade como propriedade da oração.

A oração, segundo Thompson e Couper-Kuhl (2005 *apud* CUNHA & CINTRA, 2007) é:

o *locus* da interação, no sentido de que é um dos formatos gramaticais mais frequentes pelo qual os falantes se orientam para projetar as ações realizadas pelos enunciados dos seus interlocutores e para agir sobre essas projeções. (...) as orações são formatos interacionalmente para a ação social. (CUNHA & CINTRA, 2007)

No modelo funcionalista, visa-se buscar explicações para o processo de constituição da oração, focalizando a organização desse formato linguístico a partir do uso efetivo da língua em situação de comunicação verbal. No sentido de Givón (2001 *apud* CUNHA & CINTRA, 2007) “o verbo é o coração semântico da oração”, pois é através deste que se define o tipo de situação e os papéis de seus participantes. Nesse artigo, pretende-se analisar a transitividade de orações constituídas, estritamente, por verbos psicológicos classificados como de sentimentos, segundo José Carlos de Azeredo (2000). Ou seja, verbos que expressam emoção, afetividade, etc., tais como: *amar, gostar, apaixonar, sentir, estimar, odiar, apaixonar-se*, dentre outros. Numa visão funcionalista, orações estruturadas com esse tipo de verbo revestem-se de um baixo grau de transitividade em decorrência da ausência de ação e intencionalidade e também da natureza do objeto.

Enfim, a presente análise se baseará nas charges seguintes, cujas orações a serem analisadas serão destacadas abaixo de cada uma delas:



Charge 01:

a. Eu odeio estes pneus. b. Eu adoro esses pneus.

Segundo a classificação da gramática tradicional, todas as duas sentenças são transitivas, apresentam um complemento verbal. Entretanto, na perspectiva do funcionalismo, estas sentenças apresentam graus de transitividade diferenciados, isto porque nesse modelo de análise, todos os elementos sintáticos devem ser considerados (sujeito, verbo e complementos), pois cada um apresenta peculiaridades que determinam a constituição da transitividade. Nesse sentido, pode-se dizer que as orações em 4 não apresentam uma alta escala de transitividade, visto que não contemplam todos os traços do complexo. Em (4a) há dois participantes (*Eu* e *estes pneus*); um verbo acinético (*odeio*), por não apresentar ação; não-perfectivo, por não apresentar uma ideia acabada e, não-pontual, já que não apresenta um fato concluído; um sujeito não-intencional (*Eu*); polaridade afirmativa, pois a oração é afirmativa; modalidade *realis*, visto que o verbo corresponde a um evento real, ou seja, está expresso no modo indicativo; um sujeito não-agentivo (*Eu*); um objeto não-afetado e não individuado (*estes pneus*), pois se trata de um objeto inanimado, singular.

A oração em 4b, assim como a oração em 4a, apresenta apenas três traços positivos: dois participantes (*Eu* e *esses pneus*), polaridade afirmativa, modalidade *realis*. Vale, também, elencar os traços negativos apresentados nessa oração: verbo acinético, não-perfectivo e não-pontual (*amo*), sujeito não-intencional (*Eu*) e objeto não-individuado (*esses pneus*); sujeito não-agentivo (*Eu*), objeto não-afetado (*esses pneus*). Observa-se, portanto que ambas orações (4a e 4b) apresentam uma escala baixa de transitividade.



Charge 02:

Eu gostei dos seus planos de governo!

Classificada como transitiva indireta pela gramática tradicional, a oração em (5) apresenta dois participantes (*Eu e seu plano de governo*); um verbo acinético, perfectivo, pois apresenta uma ideia concluída, e, pontual (*gostei*); um sujeito-não intencional (*Eu*) - contudo, considerando que a proposta funcionalista prima por ponderar o contexto, esse sujeito poderia ser classificado como intencional, visto que o personagem é forçado a dizer que gostou de algo, ou seja, há uma intenção por traz de sua afirmação; oração afirmativa; modalidade *realis* (verbo no indicativo); sujeito não-agentivo (*Eu*); objeto não-afetado e não-individuado (*seu plano de governo*). Como visto, a referida oração apresenta quatro traços positivos da transitividade.

Charge 3:



www.DrPepper.com.br
Me apaixonei por você

No exemplo (6) acima, a oração apresenta a oração apresenta três participantes (*Eu (oculto), me e você*); um verbo acinético por não configurar uma ação e perfectivo, por apresentar uma ideia concluída, e, pontual (*apaixonei*); sujeito-não intencional (*Eu*); oração afirmativa; modalidade *realis* (verbo no indicativo); sujeito não-agentivo (*Eu*); objeto não-afetado e individuado (*por você*). Percebe-se, assim que essa oração possui uma escala de transitividade acima das orações em (4) e em (5), pois apresenta sete traços positivos da transitividade.

Enfim, consoante a gramática tradicional, todas as orações aqui analisadas são transitivas, pois são compostas por verbos que necessitam de complementos. Todavia percebe-se que, na abordagem em estudo, o que se evidencia está além de uma relação entre o tipo de verbo e seu complemento, isto é, evidencia-se principalmente a relação sintático-semântica estabelecida simultaneamente com todos os elementos da sentença.

4. Considerações finais

A transitividade numa visão funcionalista consiste numa propriedade contínua da oração, um todo, e não uma propriedade categórica do verbo. É, pois, a gramática da oração, haja vista que é nela que se podem observar as relações entre o verbo e seus argumentos. Essa análise permite perceber que esse modelo desenvolve uma abordagem sobre a transitividade muito mais consistente do que as gramáticas tradicional e descritiva. Com isso, fica claro a necessidade de mais aprimoramento no modelo de explicação para a transitividade verbal, assim como sugere Luiz Francisco Dias (1999).

Esse estudo objetivou analisar orações organizadas com verbos psicológicos\sentimento finalizando examinar o grau de transitividade dessas orações, presentes em charges variadas. A análise permitiu perceber que orações estruturadas com verbos psicológicos tendem apresentar uma baixa escala de transitividade, muitas vezes, em vista da ausência de alguns parâmetros em seus argumentos, tais como: agentividade do sujeito, intencionalidade do sujeito, afetamento do objeto etc.

Estudar o referido fenômeno na perspectiva funcionalista revela-se de grande relevância para professores de língua portuguesa, uma vez que muito contribuirá para sua formação e qualificação profissional. Contribuirá ainda para instrumentalizá-lo para melhor compreender as limitações da gramática tradicional em relação aos fenômenos da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Pressupostos teóricos fundamentais. In: MARTELOTA, Mário Eduardo et al. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Verbos transitivos diretos: estrutura argumental sintática e semântica*. Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande no Norte, 2007.

DIAS, Luiz Francisco. Fatos sintáticos e propriedades enunciativas: uma visão semântica da transitividade verbal. In: HORA, Dermeval da; CHISTIANO, Elizabeth. *Estudos Linguísticos: realidade brasileira*. São Paulo: Ideia, 1999.

HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. In: BRIGHT, William Oliver. (Org.). *Language: Journal of the Linguistic Society of America*, Baltimore: Waverly Press, vol. 56. n. 2. p. 251-299, 1980. Disponível em: http://latina.phil2.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Hopper_Thompson.pdf.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. A visão funcionalista da linguagem. In: ____ et al. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

____ et al. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**TRANSMISSÃO DOS TEXTOS
DO TEATRO DE CORDEL NA BAHIA:
ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS**

Rosa Borges dos Santos (UFBA)
borgesrosa66@gmail.com

RESUMO

Os textos do teatro de cordel trazem o registro de uma modalidade de língua de influência do popular, na fala de personagens, delineando dialetos sociais e diferentes níveis da língua falada. Na edição de um texto para fins de estudo linguístico, deve-se observar o *usus scribendi*, a cultura do autor, os pormenores da tradição e transmissão textuais, e ainda diferenciar o que é erro (lição desprovida de autoridade) de variante. Cabe ao filólogo, antes de interpretar a língua de um texto ou de um gênero textual, estabelecer as características de sua transmissão material. A etapa de transmissão e as particularidades textuais condicionam igualmente as decisões editoriais. Assim, o editor crítico, em função das diferentes situações apresentadas pelo texto e por seus testemunhos, assume a atitude de conservar apenas um testemunho do texto que se quer editar, ou conservar vários, além de propor diferentes modelos editoriais, conforme seu interesse e fim a que destina a edição. Pretende-se, nesta comunicação, abordar o processo de transmissão textual, destacando os tipos de edição que levem em conta as especificidades dos testemunhos, fazendo um estudo interpretativo dos dados fornecidos pela tradição textual e trazendo alguns exemplos retirados dos textos teatrais adaptados da literatura de cordel para, neles, destacar algumas das características que lhes constituem, como a representação escrita das variações da língua oral e o vocabulário próprio daqueles textos.

Palavras-chave:

Edição. Transmissão de textos. Teatro de cordel. Filologia. Linguística.

1. Relação entre filologia e linguística

A filologia, entendida como ciência do texto, estuda o próprio texto e, nele, a língua, a literatura e a cultura. A atividade de edição de textos, com o propósito de desenvolver estudos de língua, possibilita aos estudiosos a construção de um acervo de grande valia para o conhecimento dos fatos de língua neles documentados, como também o contrário se verifica, ou seja, é preciso conhecer o uso linguístico da obra e da época para buscar, então, estabelecer o texto crítico. Célia Marques Telles e Rosa Borges dos Santos Carvalho (2005, p. 82) estreitam a relação da filologia com a linguística, ao tratarem da mudança linguística e da crítica textual, perspectivas inseparáveis no âmbito dos estudos filológicos na Bahia,

na primeira, a da mudança linguística, o texto é o testemunho da língua; na segunda, a da crítica textual, a língua é apenas um dos testemunhos do texto, embora o mais importante deles, pois o texto é estruturado pelas possibilidades de uso da língua. (TELLES, 2000, p. 101-102)

Para Rafael Cano Aguilar (2000, p. 20-21),

[...] filología y lingüística han mantenido entre sí una relación que podríamos calificar de complementariedad utilitaria. La filología ha venido a servir a la lingüística (casi sólo a la de carácter histórico) como suministradora y clasificadora de datos: en justa reciprocidad, la lingüística (histórica) proporciona a la Filología, entendida como análisis reconstructivo de textos, las imprescindibles referencias que ayuden a fechar y diferenciar manuscritos, imaginar arquetipos, vincular a zonas geográficas o ámbitos culturales, etc. De hecho, incluso los lingüistas históricos que parecen reivindicar hoy la Filología no otorgan a ésta, en principio, otro papel que el estudiar los textos para obtener de ellos datos (incluyendo los textos de gramáticos antiguos, etc.) y clasificarlos adecuadamente: es la Lingüística la que se ocupará de dar sentido y explicar esos datos.¹⁹⁹

Ainda na esteira do que afirma Rafael Cano Aguilar (2000, p. 24), a análise filológica da língua é utilizada para algo mais,

[...] estudia la lengua de esos textos no como si fuera el reflejo, la manifestación de “estados estables” (valga la redundancia), sino como momentos concretos en el devenir del idioma, cuyos modos evolutivos ejemplifica. [...] el análisis lingüístico-filológico (análisis de la lengua de un texto según la perspectiva del filólogo) es siempre análisis global: desde los aspectos menores de la fonía que el texto parece traslucir a través de su organización gráfica a las distintas significaciones que en él puedan hallarse, pasando por todos los aspectos de su configuración gramatical y léxica, el investigador no debe pasar nada por alto. Además, todos esos aspectos lingüísticos han de ser vistos dentro del contexto (histórico, lingüístico e histórico-cultural) en que se halla el texto: el análisis filológico-lingüístico non es nunca “inmanente”, y ello no sólo cuando se quiere caracterizar un momento determinado de la historia de un pueblo o una variante de un texto dado, sino también cuando se analiza el texto como tal texto. Para el filólogo, el texto siempre remite a otros textos, bien

¹⁹⁹ Tradução nossa: [...] filologia e Linguística mantiveram entre si uma relação que poderíamos classificar de complementaridade utilitária. A filologia serviu à linguística (quase apenas a de caráter histórico) como fornecedora e classificadora de dados: em justa reciprocidade, a Linguística (histórica) proporciona à filologia, entendida como análise reconstutora de textos, as imprescindíveis referências que ajudam a datar e diferenciar manuscritos, imaginar arquétipos, vincular a zonas geográficas ou âmbitos culturais etc. De maneira que, mesmo os linguísticas históricos que parecem reivindicar hoje a filologia não outorgam a esta, em princípio, outro papel que o de estudar os textos para obter deles dados (incluindo os textos de gramáticos antigos etc.) e classificá-los adequadamente: é a Linguística que se ocupará de dar sentido e explicar esses dados.

como eslabones ejemplificadores de la evolución de una lengua, o bien porque haya que recurrir a ellos para poder entender el texto que se está analizando.²⁰⁰

Vê-se então que essa relação entre a filologia e a linguística se mostra mais produtiva, quando se entende os textos em uma perspectiva mais ampla, como objetos culturais, como sistemas ideológicos de valores e crenças, consubstanciais à cultura em que são escritos ou lidos (GUZMÁN GUERRA; TEJADA CALLER, 2000, p. 34). O texto passa a ser compreendido como um espaço de possibilidades relacionais, como um processo que envolve o contexto no qual é produzido e se inscreve, e onde adquire sua significação. O filólogo, estudioso de língua e editor de textos, deverá levar em conta, em seus estudos, o homem, sujeito dessa história, que usa e transforma essa língua, por razões que extrapolam os fatores linguísticos, tais como, culturais, sociais, etnográficas, psicológicas, estilísticas, entre tantas outras, e que deixa em seus escritos, antigos, medievais, modernos e contemporâneos, diversas marcas. Por isso, como Celso Cunha (2004, p. 349), citando Paul Valentin (1969, p. 297), afirma-se: “Il faut être philologue avant d’être linguiste”.²⁰¹

2. Transmissão textual, edição e estudo de língua

Na prática filológica, busca-se restituir o texto à sua forma original ou dela aproximada para apresentação ao leitor, especializado, sobretudo, ou comum, para o acesso às fontes documentais e/ou literárias. Quando se realiza a edição de um texto, independente de se tratar da *filologia do manuscrito ausente* ou da *filologia do manuscrito presente*, ou das diferentes *formas de transmissão textual*, manuscrita, impressa e digital, considera-se que há ali uma variação textual que evidencia diferen-

²⁰⁰ Tradução nossa: [...] estuda a língua desses textos não como se fosse o reflexo, a manifestação de “estados estáveis” (que valha a redundância), mas sim como momentos concretos no devir do idioma, cujos modos evolutivos exemplificam [...] a análise linguístico-filológica (análise da língua de um texto, segundo a perspectiva do filólogo) é sempre análise global: desde os aspectos menores da fonia que o texto deixa transparecer através de sua organização gráfica às distintas significações que nele se pode encontrar, passando por todos os aspectos de sua configuração gramatical e léxica, o investigador não deve deixar que nenhuma informação seja imprecisa. Além disso, todos esses aspectos linguísticos têm de ser vistos dentro do contexto (histórico, linguístico e histórico-cultural) em que se encontra o texto: a análise filológico-linguística não é nunca “imaneante”, e isso não apenas quando se quer caracterizar um momento determinado da história de um povo ou uma variante de um texto dado, mas também quando se analisa o texto com um texto. Para o filólogo, o texto sempre remete a outros textos, tal como eles exemplificadores da evolução da língua, ou porque tenha que recorrer a eles para poder entender o texto que se está analisando.

²⁰¹ Tradução nossa: É necessário ser filólogo antes de ser linguista.

ças que, por sua vez, devem ser integradas na apresentação textual. Célia Marques Telles (2000, p. 115) remete, em suas observações, para Gianfranco Contini (1990, p. 165-173), ao tratar dos tipos de dados linguísticos fundamentais para o editor de textos: “aqueles ligados à rima, à métrica e ao ritmo; aqueles ligados às chamadas *lectiones difficiliores*²⁰² e, finalmente, as variantes”. Assim, o trabalho do filólogo-linguista somente deverá ser feito a partir de textos fidedignos, caso contrário, como nos adverte Giuseppe Tavani (1988, p. 53), todas as operações hermenêuticas e críticas podem tornar-se arbitrárias, intempestivas e inseguras.

Rosa Virgínia Mattos e Silva (2008), ao posicionar-se em relação à questão por ela formulada à seção D de seu trabalho, “É possível fazer linguística histórica ou diacrônica sem considerar a filologia?”, afirma:

A filologia, hoje, parece integrar-se melhor como uma das formas de abordar a documentação escrita, tanto literária como documental em sentido amplo, enriquecida pelas vias da crítica textual, tanto de textos antigos como modernos. (MATTOS E SILVA, 2008, p. 14)

Adiante acrescenta “a edição tem de ter sido feita com *rigor filológico* e com objetivo claro de servir a estudos linguísticos”. (MATTOS E SILVA, 2008, p. 15)

Outro aspecto bastante discutido na prática editorial, diz respeito ao grau de intervenção do editor nos textos que, a partir dos critérios por ele adotados, são, segundo Lola Pons Rodríguez (2006, p. 12), “en buena medida *critérios de transcripción*, esto es, decisiones selectivas sobre el todo del *acto* lingüístico original”.²⁰³ Discutem-se também alguns aspectos relativos à modernização gráfica, ponto mais polêmico, a heterogeneidade da pontuação, a eliminação da variação sintática. Defende-se o *intervencionismo razoável da crítica textual* e também necessário para história da língua, pois, como adverte Claire Blanche-Benveniste (1998), se o filólogo se engana na transcrição, ele cria um fato linguístico novo. Assim, “[n]o hay que sacralizar la paleografía ni hay tampoco que demonizar al editor, lo que supone desechar la idea de que el historiador de la

²⁰² Lição que, pela sua estranheza linguística ou pela sua dificuldade geral, e quando contraposta a outras mais banais ou fáceis dadas por outros testemunhos para o mesmo lugar, é tida como a que tem maior probabilidade de ser a do original: pressupõe-se que, por ser rara e difícil, os copistas a tenham reproduzido com mais atenção, havendo assim uma tendência para conservá-la quer na tradição quer nas edições críticas. (DUARTE, 1997, p. 81)

²⁰³ Tradução nossa: [...] em boa medida *critérios de transcrição*, isto é, decisões seletivas como um todo sobre o *ato* linguístico original.

lengua es por defecto conservador”²⁰⁴ (PONS RODRIGUEZ, 2006, p. 13). Aconselha-se, desse modo, um *conservadorismo prudente*, “sustentado en los usos gráficos de la tradición escritural implicada, que revele el valor geosocial de las grafías y tome en consideración su posible irrelevancia fonética”²⁰⁵ (PONS RODRIGUEZ, 2006, p. 14), sobretudo diante da situação na qual se encontra o filólogo editor, entre o princípio científico, diante de um paleografismo servil, e o compromisso em facilitar a legibilidade da obra ao leitor.

Cabe ao filólogo, para fins de edição, antes de interpretar a língua de um texto ou de um gênero textual, estabelecer as características de sua transmissão material, delineando as tecnologias e os produtos de cada época.

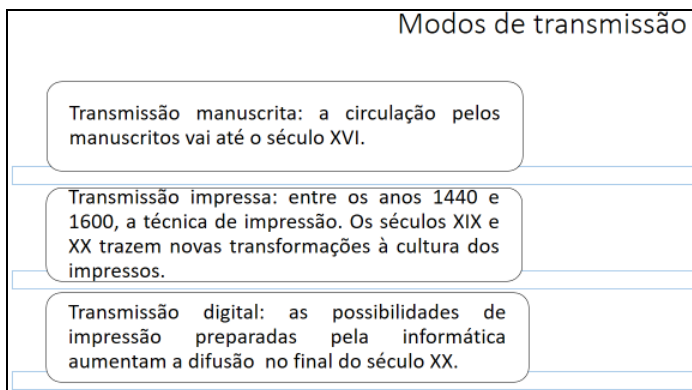


Fig. 01: Modos de transmissão textual

Fonte: Elaborado pela autora com base em Glessgen (2007)

A etapa de transmissão e as particularidades textuais condicionam igualmente as decisões editoriais. Assim, o editor crítico, em função das diferentes situações apresentadas pelo texto e por seus testemunhos, assume a atitude de conservar apenas um testemunho do texto que se quer editar ou conservar vários, além de propor diferentes modelos editoriais, conforme seu interesse e fim a que se destina a edição (cf. **Fig. 2 e 3**).

²⁰⁴ Tradução nossa: Não se deve sacralizar a paleografia, tampouco demonizar o editor, o que supõe descarta a ideia de que o historiador da língua é defeituosamente conservador.

²⁰⁵ Tradução nossa: [...] sustentado nos usos gráficos da tradição escritural implicada, que revele o valor geossocial das grafias e leve em consideração sua possível irrelevância fonética.

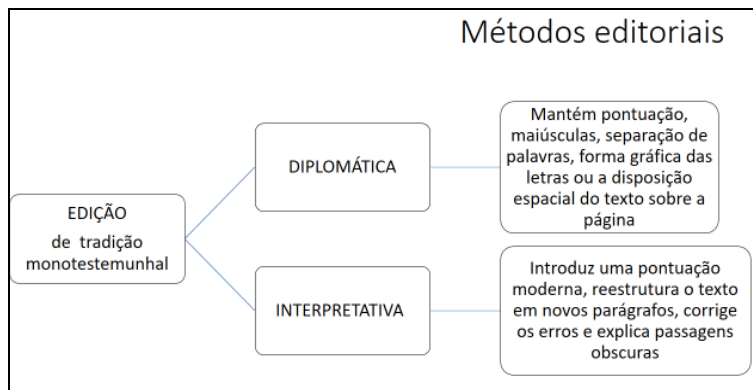


Fig. 02: Métodos editoriais (tradição monotestemunhal)
 Fonte: Elaborado pela autora com base em Glessgen (2007)

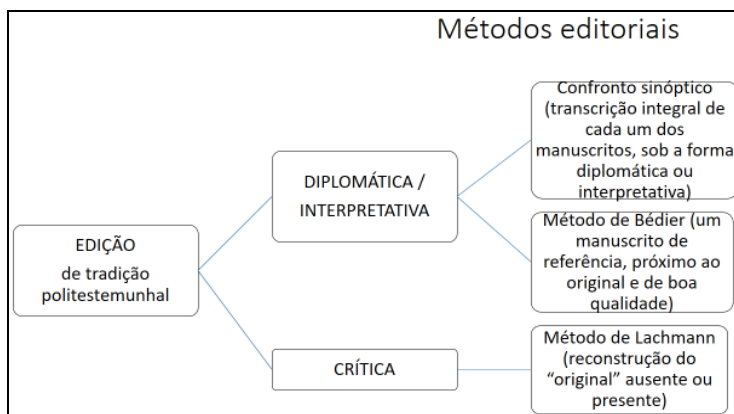


Fig. 03: Métodos editoriais (tradição politestemunhal)
 Fonte: Elaborado pela autora com base em Glessgen (2007)

A filologia, assim, cumpre sua finalidade como “ciência do texto” que é a edição de textos, seja por meio da *reprodução documental*, fazendo a transcrição do texto, seja por meio do *estabelecimento do texto crítico*. Como se pode ver nas **Fig. 2** e **3**, há diversos tipos de edição e cada uma delas atende a determinados propósitos do editor que busca agir em conformidade com as situações textuais encontradas, se se propõem a editar textos de tradição monotestemunhal ou politestemunhal. Para além da diplomática ou paleográfica, interpretativa e crítica, destacam-se ainda a sinóptica, a semidiplomática e a fac-similar.

Na edição de um texto para fins de estudo linguístico, deve-se ter muita cautela, observando-se o *usus scribendi*, a cultura do autor, os pormenores da tradição, e ainda diferenciar o que é *erro* – lição desprovida de autoridade – de *variante*, pois, neste caso, caberá ao editor advertir o leitor para tal fato, mas não deverá corrigi-lo. É preciso também conhecer as normas ortográficas vigentes à época em que o texto fora escrito, consultar gramáticas históricas e dicionários para que possa o editor ser coerente no seu trabalho de edição e estudo. Cabe ao filólogo editor estudar as variantes a fim de proceder ao estabelecimento do texto crítico, conservando todas as características da *scripta* do texto.

Segundo Carlos Reis e Maria do Rosário Milheiro (1989, p. 201), para transcrição e reprodução de um texto, deve-se levar em conta sua especificidade, além de tornar essa transcrição a mais rigorosa e inequívoca possível, daí optar-se “por uma transcrição diplomática que integralmente respeita o movimento de escritura, as suas hesitações, os seus equívocos e as marcas dos seus incidentes caligráficos”. Quando, porém, pretende-se “dar a conhecer a disposição gráfica cultivada pelo Escritor, prefere-se a reprodução fac-similada”.

Rita Marquilhas (2004, p. 1-2) assevera que

[p]ara resolver o problema da decifração, começa por se tornar paleógrafo. No momento de escolher as normas de transcrição, aí torna-se crítico textual, adoptando a regra de ouro da mesma disciplina: *fixar um sistema ortográfico capaz de, na medida do possível, representar fielmente a língua do autor e do seu tempo, utilizando os sinais gráficos de hoje*. Na prática, sempre tolhido pelo medo de se afastar “da língua do autor e do seu tempo”, sempre indeciso entre o que são grafias fonetizantes e grafias só convencionais, sempre inseguro perante o enigma da pontuação antiga, opta pela solução conservadora, muito próxima do texto do original manuscrito. A edição enche-se de símbolos não alfabéticos, de algarismos, de itálicos e sublinhados, de grafias contrastantes com a ortografia actual. Dá-se conta do que estava na entrelinha, da dúvida na decifração desta ou daquela letra, da abreviatura, da variante gráfica, da emenda, da outra mão que interveio pontualmente... O texto fica diplomaticamente (ou paleograficamente) próximo do original, mas ganha uma codificação e um grafismo tão variáveis, que o resultado só pode ser um, do ponto de vista da sua leitura: – o da *ilegibilidade* do discurso escrito ali oferecido.

Assim justificado, Rita Marquilhas, pensando na recepção dos textos, propõe uma edição interpretativa para algumas cartas do século XVII que a inquisição portuguesa arquivou, com uma transcrição modernizada. Diz ela:

Chamo-lhe *edição interpretativa*, utilizando o termo na acepção de Aurelio Roncaglia, quando distingue edições *mecânicas* e *diplomáticas*, conservadoras, portanto, e tradicionalmente destinadas aos historiadores, de edições

modernizadas. Nestas últimas, aplicadas usualmente a textos de interesse literário, distinguem-se as *interpretativas* das *críticas*, sendo que as interpretativas incidem sobre textos que se conservaram num único testemunho. A associação que os editores de textos fazem tradicionalmente entre *documento histórico* e *edição mecânico-diplomática*, por um lado, e *texto literário* com sua *edição interpretativo-crítica*, por outro, tem sido, de resto, a grande responsável pela referida inclinação dos linguistas para as edições diplomáticas ou quasidiplomáticas. (MARQUILHAS, 2004, p. 2)

Se, porém, se quer um texto para análise linguística com menor grau de intervenção do editor, sugere-se uma edição fac-similar (o fac-símile digital, por exemplo), se pretende avançar mais nesse processo de mediação do editor, aconselha-se apresentar o texto, reproduzindo-o diplomática ou paleograficamente, ou ainda em uma edição sinóptica, que consiste na “reproducción simultánea (normalmente en páginas contrastadas o en columnas paralelas, verticales u horizontales) de la transcripción diplomática de todos y cada uno de los testimonios de la tradición de una obra”.²⁰⁶ (PÉREZ PRIEGO, 1997, p. 50)

O que se vê naturalmente é que cada texto apresenta seus problemas particulares, pertence à determinada tradição, e que, por isso, é necessário pensar no que seria o fim último da crítica textual, a edição do texto, assumindo o editor, em função das diferentes situações apresentadas pelo texto e por seus testemunhos, uma postura crítica. Assim, para o estabelecimento do texto crítico, resultado de qualquer edição crítica, deve o filólogo editor escolher, primeiro, dentre os testemunhos, o texto de base, depois, a lição que melhor corresponda ao estilo, à época do autor, ao gênero a que pertence o texto a ser editado, e seu contexto, tomado em seu processo de produção, circulação e recepção, fazendo-se uma análise interpretativa dos dados fornecidos pela tradição textual, ou seja, tomam-se os textos em seu processo de transmissão e considera-se a história da tradição exposta no aparato crítico.

Desse modo, em se tratando de uma edição crítica, pauta-se o editor em uma leitura interpretativa, para que as decisões referentes àquilo que entrará no texto crítico sejam tomadas com segurança. Afinal, aqui o editor, partindo do texto de base, substitui lições, levando-se em conta o que está em outros testemunhos, fornece outras lições, corrige erros, omissões, ou alterações não autorizadas (DUARTE, 1997, p. 88). Trata-se de um processo que se completa com

²⁰⁶ Tradução nossa: [...] reprodução simultânea (normalmente em páginas contrastadas ou em colunas paralelas, verticais ou horizontais) da transcrição diplomática de todos e de cada um dos testemunhos da tradição de uma obra.

[...] la presentación última de un texto con unas determinadas características gráficas y tipográficas (*dispositio textus*) y la organización de un aparato crítico que dé cuenta de aquel proceso, a lo que aún puede añadirse en un segundo aparato una anotación de carácter histórico, cultural o lingüístico todo lo amplia y exhaustiva que considere el editor.²⁰⁷ (PÉREZ PRIEGO, 1997, p. 50)

Como os textos aqui tomados para estudo pertencem ao gênero teatral, marcados pelo traço da oralidade, decidiu-se abordar um pouco sobre a prática editorial atinentes aos textos orais. Para tanto, parte-se do trabalho Claire Blanche-Benveniste (1998), que, no capítulo 5, chama atenção para a atividade exclusiva dos filólogos, o estabelecimento de textos, como tarefa que se amplia também para outros âmbitos da linguística, sobretudo no que concerne ao estabelecimento dos dados para estudo de textos de “escritores inexperitos o para o establecimiento de datos orales”.²⁰⁸ (BLANCHE-BENVENISTE, 1998, p. 129)

No que concerne à edição de tais textos, Claire Blanche-Benveniste (1998) assevera que cabe ao filólogo estabelecer o texto, buscando adaptá-los aos nossos hábitos de leitura; não se chega a um texto verdadeiro, definitivo, mas procura-se alcançá-lo por meio de aproximações sucessivas. Em relação às fontes divergentes, têm-se, para o editor de textos medievais, manuscritos diferentes; para o editor de textos modernos, versões de um manuscrito de autor. Enfim, “[t]oda su práctica [do filólogo] muestra un incesante juego de ir y venir entre el texto y la interpretación”.²⁰⁹ (BLANCHE-BENVENISTE, 1998, p. 137)

Esclarece-se que para trabalhar com as produções orais o filólogo precisa comportar-se como o editor de textos antigos, primeiro deve realizar a atividade de transcrição para depois proceder à edição.

3. Transmissão dos textos do teatro de cordel na Bahia

Para estudo da representação oral no escrito, tomaram-se alguns dos textos teatrais censurados, adaptados da literatura de cordel por João

²⁰⁷ Tradução nossa: [...] apresentação última de um texto com determinadas características gráficas e tipográficas (*dispositio textus*) e a organização de um aparato crítico que de conta daquele processo, ao qual ainda pode acrescentar-se em um segundo aparato uma anotação de caráter histórico, cultural ou linguístico, tudo o que amplia e exaustivamente considere o editor.

²⁰⁸ Tradução nossa: [...] escritores inábeis ou para o estabelecimento de dados orais.

²⁰⁹ Tradução nossa: Toda sua prática mostra um incessante jogo de ir e vir entre o texto e a interpretação.

Augusto, editados por Ludmila Antunes de Jesus²¹⁰ (2008), em sua dissertação de mestrado. Selecionaram-se os textos *A Chegada de Lampião no Inferno*²¹¹ (ACLI), uma adaptação construída a partir de três folhetos: *História Completa do Grande João Soldado*, de autor anônimo, *A Chegada de Lampeão no Inferno*, de José Pacheco, e *O Barulho de Lampião no Inferno*, de Rodolfo Coelho Cavalcante; e *Antônio, meu Santo*²¹² (AmS), adaptação dos folhetos de Pedro Quaresma e José Martins dos Santos, respectivamente: *A Viúva que Amarrou Santo Antônio n'um Foquete Para se Casar a 2ª vez* e *A moça que Pisou Santo Antônio no Pilão Para se Casar com um Boiadeiro*.

São textos datilografados, submetidos à ação da censura. Neles, evidenciam-se as marcas da linguagem popular falada em vários níveis, no léxico, na prosódia e na fonética, na sintaxe, nas vacilações ortográficas, porém aqui representadas pelo sujeito culto, aquele que domina a norma padrão, trazendo representações fictícias dos variados tipos humanos. Nesse caso, quando se tenta retratar a linguagem popular das personagens, deve-se levar em conta a figura do autor que busca aproximar-se da linguagem do indivíduo a que se está reproduzindo. Essa aproximação entre a linguagem escrita e falada pode ainda ser observada na obra de muitos literatos. Segundo Dino Preti (2000, p. 62), “exemplos expressivos desse fato iríamos encontrar, sem dúvida, no teatro [...]”, pois

o gênero teatral pode servir-se, com maior liberdade e fidelidade, da fala da época, retratando os *dialetos sociais* e os *níveis de fala*, no sentido também, de possibilitar uma compreensão melhor por parte do espectador até uma possível identificação deste como as situações criadas em cena. (PRETI, 2000, p. 62, nota 2)

Uma análise do domínio do léxico permite conhecer os padrões orais da variedade popular do português na literatura: expressões típicas, palavras regionais, arcaísmos, logo, indícios da cultura popular. Nilce

²¹⁰ Ludmila Antunes de Jesus (2014) também tratou do tema *O teatro de cordel de João Augusto*, em sua tese de doutoramento.

²¹¹ “*A Chegada de Lampião no Inferno* foi encenado nos espetáculos *Estórias de Gil Vicente* (1966), *Cordel 3* (1975), *Teatro de Rua* (1977), e em *Oxente Gente, Cordel*, (1977/78). Nos Acervos, encontram-se, apenas, dois testemunhos datiloscritos, não datados, e com títulos diferentes: *A Chegada de Lampião no Inferno*, T66*, e *O Barulho de Lampião no Inferno*, T77.” (JESUS, 2008, p. 63)

²¹² O *script* submetido à DCDP data de 1971, mas a documentação censória data de 1972. O texto foi submetido outras vezes à Censura para encenação em outros espaços e lugares em anos diferentes.

Sant'Anna Martins (1988, p. 21-22) adverte para o fato de que “[...] é difícil distinguir as *expressões populares* e os regionalismos dos arcaísmos, visto tratar-se de formas ou expressões antigas que o povo conserva”. Os regionalismos, por sua vez, dão um tom pitoresco à linguagem. Vejam-se, a seguir, algumas das palavras e expressões que caracterizam o *léxico regional* nordestino representado nos textos dramáticos examinados:

[...] Lampião foi ao inferno: quase que o diabo *se campá*. (ACLI, p.77, l. 3-4)

LAMPIÃO – Olha lá, seu *estafêrmo* – sua cara não me convém. [...] (ACLI, p. 77, l. 9)

PORTEIRO – Eu num tou aqui pra *troça*. Repita seu nome e *deixe de bossa!* (ACLI, p. 77, l. 11)

[...] Onde é que já se viu um homem *alumiar?* (ACLI, p. 78, l.3)

PORTEIRO – Lá na porta da entrada, tá o *celebra* Lampião, de *babicacho* passado e *parabelum* na mão. Trazendo sete *bornais*, repleto de munição. E traja *calça culote*, blusa caqui e *perneira*. Um *chapéu acabanado* [...] Tá lá e faz *arrelia*. Dois *trompaço* que deu quase arrebenta o salão. [...] (ACLI, p. 79, l.1-5)

[...] Traga *punhal* e *bacamarte*. Ande logo, seu *moleirão*. (ACLI, p. 80, l. 6)

CANTADOR – Chegou uma diabinha com a *trempe* e a *escora*. Danada dan-do pinote saiu pela rua afora. Porém o cordão partiu – sua *calçola* caiu botando tudo de fora. [...] (ACLI, p. 80, l. 15-17)

SERÉCO – Dizem que tá com a *arca caída*. (AmS, p. 92, l.14)

FILÓCA – Eu sabia que era *espinhela*. Sabia. (AmS, p. 93, l. 4)

[...] Não pode se aguntá. Quando vê home, dá uma *roedeira* nela, de fazer se envergonhar. Quêta, menina! (AmS, p. 95, l. 6)

MIMINHA – No *barricão* eu não fico, que isso é um horror. Se interar mais um ano sem arranjar um amor – eu *me pico* prá Capital: CASO! Seja lá com quem for. (AmS,p. 96, l. 10-11)

FILÓCA – Santo Antônio vê se deixa de ser tão *prezepeiro* [...] (AmS,p. 99, l. 8) [...] Ó Santo *catimbozeiro*, me traga Manuel Menez! De vez! (AmS, p. 99, l. 10-11)

CHICA - Tem certeza, Miminha? Não é *pabulagem* dela não? (AmS, p. 100, l. 10)

CHICA – Agora o que? Fala, *inferno*, que já tou *retada!* (AmS, p. 101, l.9)

CHICA – *Oxente, peste* – e por que? (AmS, p. 101, l.11)

CHICA – Ah, *peste da bexiga!* [...] (AmS, p. 101, l.13)

[...] Diz a Urânia prá *soltar* o garoto. Isso vai dá confusão, *Estropiço*. [...]
(AmS, p. 102, l.10-11)

[...] Vá pras *profundas*, pro cativoiro. [...] (AmS, p. 104, l.11)

SERÉCO – Pode vir. Não fique *avexado*. Entra. (AmS, p.105, l. 4)

SERÉCO – Eu vou. Vou contente – e *aperreado*. A sra. foi dexá... (AmS, p. 106, l.12)

[...] Filóca – cara de boboca! Nenen – cara de *com-quem*! Bruxas [...]
(AmS, p. 108, l. 13)

TONICO – Tô é cansado agora. Andei muito prá chegar. Tô *arriado*... (AmS, p. 110, l. 13)

CHICA – Se *abanque* aqui, ao meu lado. (AmS, p. 110, l. 14)

TONICO – Tô *pregado*... (*adormece logo*). (AmS, p. 110, l.15)

No que tange às *alterações fonéticas*, verificam-se registros de metaplasmos que podem ser de supressão, em sua grande maioria, como aférese (inda, tá, tou, cês), síncope (Ciço, pra), apócope (passá, tratá), e elisão (Santonio), e de permuta (mulé, Ciço), por meio de processos de assimilação, dissimilação, entre outros. Tais alterações, perceptíveis na fala popular, são coibidas na língua culta. Ressalte-se, porém, que modificações desse tipo se observam na passagem do latim para a língua portuguesa.

PORTEIRO – Eu *num* tou aqui *pra* troça. Repita seu nome e deixe de bossa!
(ACLI, p. 77, l. 11)

LAMPIÃO – Padre *Ciço*, meu padrinho [...] (ACLI, p. 78, l. 9)

[...] *cê* pode ficar aqui. (ACLI, p. 78, l.15)

FIFI – A coisa tá preta, mas eu com essa marreta, baixo a lenha. Quem quiser lutar que venha. (ACLI, p. 80, l. 14)

[...] Raça de Caim, *cês tão* querendo mesmo é tudo ver meu fim. (ACLI, p. 81, l. 19-20)

[...] Do dedo mindinho ao cotovelo, não faz diferença *dum* ombro *prô* outro. (AmS, p. 93, l. 5-6)

NENEN – Olha: se *passá* três sexta-feira e *num* *tratá*... o estômago incha, ele sofre fadiga, vomita tudo que come e acaba *estupurando*. Morre! (AmS, p. 93, l. 10-11)

NENEN – Nem escolhe mais, a coitada. É homem, *qué casá* – SERVE!
(AmS, p. 95, l. 6)

[...] Não pode se *aguntá*. Quando *vê* *home*, dá uma roedeira nela, de fazer se envergonhar. *Quéta*, menina! (AmS, p. 95, l. 6)

[...] Olha *prá* nós, olha *prá* nós Santo Antônio. Peço-vos nos *ajudá*. [...] Por tanto... meu *Santonio* peço *prá* nos ajudar. [...] (AmS, p. 98, l. 16-17; l. 20-21)

CHICA – Agora o que? Fala, inferno, que já *tou* retada! (AmS, p. 101, l.9)

[...] *Inda bem* que ela é viúva. (AmS, p. 102, l.2)

[...] *mulé* quando arranja marido – demora muito, não – fica logo viúva! (AmS, p. 102, l.3)

[...] Diz a Urânia *prá* soltar o garoto. Isso vai **dá** confusão, Estropiço. [...] (AmS, p. 102, l.10-11)

[...] Vá *pras* profundas, *pro* cativoiro. [...] (AmS, p. 104, l.11)

MIMINHA – “Vou *prá* Bahia, meu bem. *Vapô* *chegô* no mar!” (AmS, p. 106, l. 9)

TONICO – *Tô* é cansado agora. Andei muito *prá* chegar. *Tô* arriado... (AmS, p. 110, l. 1)

TONICO – *Tô* pregado... (*adormece logo*). (AmS, p. 110, l. 3)

A *sintaxe* apresenta-se de forma bastante espontânea e com um estilo que lhe é próprio. Observa-se o uso do pronome proclítico, a ação espontânea da fonética sintática que tendia a apocopar os pronomes enclíticos, o emprego da concordância fora dos padrões, ou daquilo que determina a norma do momento, o uso do *não* posposto ao verbo, por exemplo. Seguem os excertos que confirmam o que se disse:

MIMINHA – No barricão eu não fico, que isso é um horror. Se interar mais um ano sem arranjar um amor – eu *me pico* *prá* Capital: CASO! Seja lá com quem for. (AmS, p. 96, l. 10-11)

MIMINHA – *Vou simbó*ra. Vou. Eu? Eu? Ficar aqui perdendo a minha juventude? [...]. (AmS, p. 100, l. 2)

PORTEIRO – Seu nome *tem jeito não*. Lamparina, ou Lampião? (ACLI, p. 77, l.16)

[...] Sete luas, sete estrelas, *sete volante* no chão. [...] (ACLI, p. 78, l. 18)

[...] *Dois trompaço* que deu quase arrebenta o salão. [...] (ACLI, p. 79, l.5)

NENEM – Olha: *se passá três sexta-feira e num tratá*... o estômago incha, ele sofre fadiga, vomita tudo que come e acaba estupurando. Morre! (AmS, p. 93, l. 10-11)

NENEM – Urânia! Você toma jeito. “*Acho, não. Acho não.*” Tá sempre contra tudo. (AmS, p. 91, l. 14; p. 92, l.2)

SERÉCO – *Veio não*. (AmS, p. 92, l. 6)

Diante do que aqui foi apresentado, esclarece-se que, ao realizar o trabalho de edição, faz-se relevante conhecer as estratégias utilizadas pelo autor ao escrever seu texto, por exemplo, se a fala de determinada personagem caracteriza dado dialeto social popular, se o “erro” gramatical foi usado para marcar a linguagem da personagem, em caso negativo, tem de ver se as vacilações existentes no texto são ou não produzidas pelo dramaturgo, entre outros aspectos. João Augusto muitas vezes, nos testemunhos tomados para edição, apresentava vacilações na grafia de algumas palavras, talvez influenciado por sua cultura. Outras vezes, deixava-nos a dúvida, seria aquela palavra um possível registro da variedade popular ou era de fato um erro do autor? ([...] Mas tem *giboia* sobrando [...]. (AmS, p. 93, l. 7)). Nestes casos, optou-se por conservar a grafia do texto de base, sobretudo porque a forma vacilante será evidenciada no aparato, e as observações do editor virão em notas. Vejam-se, a seguir, alguns desses registros no que tange às vacilações ortográficas:

NENEN – Nem escolhe mais, a coitada. É homem, *qué casá* – SERVE! (AmS, p. 95, l. 6) / [...] Doente tá ela prá se *casar*. (AmS, p. 95, l. 10)

MIMINHA [...] A *gente* tá aqui prá *rezá*. (AmS, p. 96, l. 1-2) / NENEM [...] Vimos prá festa de Francisca prá *rezar*. [...] (AmS, p. 96, l. 3)

[...] Olha prá *nós*, olha prá nós Santo Antônio. Peço-vos nos *ajudá*. [...] Por tanto... meu Santonio peço prá nos *ajudar*. [...] (AmS, p. 98, l. 16-17; l. 20-21)

[...] Ela pediu *para deixá* o moço *almoçar* aqui, *prá viajar pro* Roçado. (AmS, p. 104, l. 17)

Na busca de formas para retratar a oralidade, vê-se a fragilidade do escritor na transcrição que também é patente. Aparecem grafias convencionais para os verbos *casar*, *rezar*, *ajudar*, ao lado de *casá*, *rezá*, *ajudá*, do pronome *nós* ao lado de *a gente*, da preposição *para* em contraste com a forma sincopada *pra*, mistura a língua oral com a escrita, aparecem regências populares ao lado de outras convencionais. Deve-se, porém, lembrar de que oralidade e escrita têm suas próprias complexidades e que, portanto, devem ser tomadas em suas especificidades.

4. Considerações finais

No que tange à edição de textos modernos, deve-se considerar, quanto ao texto concreto que será oferecido ao leitor, se apresentam uma tradição singular, monotestemunhal, ou plural, politestemunhal, para que assim se definam os procedimentos de edição. Como aqui se tratou da

edição de textos para estudo de língua, defende-se que deva o filólogo assumir a atividade filológica como prática interpretativa para edição e estudo linguístico conjugados. Acredita-se que o ponto mais polêmico no trabalho filológico ainda se restrinja à decisão de *conservar ou modernizar o texto*. Assim, para estudar a língua do texto, editores críticos se dividem quanto à realização de uma regularização gráfica, preservando a ortografia em vigor na época em que o texto fora escrito, ou à execução de uma prática modernizada, buscando, por meio de edições distintas, um texto que sirva de suporte para as análises a serem elaboradas.

Miguel Ángel Pérez Priego (1997) adverte que o ponto de partida de uma edição científica não pode ser o da decisão de conservar ou modernizar o texto, mas o de hierarquizar os fatos gráficos que nele aparecem e seleccioná-los segundo determinados critérios.

[...] Tales criterios son lógicamente cambiantes según las necesidades y objetivos que se plantee el filólogo. Un razonable conservadurismo o una razonable modernización son perfectamente aceptables, siempre que se expliquen previamente los criterios y, si quiera de un modo aproximado, se trate de reflejar los usos de escritura de la época, y desde luego no se arrastren en la modernización palabras o giros que son particularismos lingüísticos del autor (arcaísmos, cultismos, dialectalismos) o sencillamente formas que ignore el editor pero que son de absoluta propiedad lingüística. ²¹³ (PÉREZ PRIEGO, 1997, p. 83-84)

Deve-se deixar claro que o texto a que se chegou por meio da prática editorial filológica, seja ele uma reprodução fac-similar, diplomática, ou um texto crítico, no campo da chamada crítica textual moderna, é o resultado do laborioso trabalho do filólogo no sentido de decifrar e interpretar os traços deixados pelos vários atores sociais e culturais na materialidade do texto, em cada testemunho ou no conjunto dos testemunhos disponíveis, na história da tradição e em seu processo de transmissão. Trata-se, portanto, de o filólogo fazer-se cômico de seu papel no território disciplinar da filologia, realizando, com estudo e competência técnica, as edições, com o intento de recuperar, preservar, valorizar, investigar e disponibilizar o patrimônio cultural escrito para variados fins.

²¹³ Tradução nossa: [...] Tais critérios são logicamente modificáveis segundo as necessidades e objetivos que se apresentem ao filólogo. Um conservadorismo razoável ou uma modernização razoável são perfeitamente aceitáveis, desde que se expliquem previamente os critérios de uso da escrita da época, e desde que não se arrastem na modernização palavras ou traços que são particularidades linguísticas do autor (arcaísmos, cultismos, dialetalismo) ou simplesmente formas que o editor ignora, mas que são de absoluta propriedade linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Trad.: Lia Varela. Barcelona: Gedisa, 1998.

CANO AGUILAR, Rafael. *Introducción al análisis filológico*. Madrid: Castalia, 2000.

CONTINI, Gianfranco. *Lettere all'editore (1945-1954)*. Organizadas por Paolo Di Stefano. Torino: Einaudi, 1990.

CUNHA, Celso. *Sob a pele das palavras*: dispersos. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

DUARTE, Luiz Fagundes. *Crítica textual*. Relatório para a obtenção do título de agregado em estudos portugueses, disciplina "crítica textual". Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 1997. Glossário.

GLESSGEN, Martin-Dietrich. Philologie: Étude des sources pour l'histoire des idiomes romans. In: _____. *Linguistique romane*: domaines et méthodes em linguistique française et romane. Paris: Armand Colin, 2007, p. 387-424.

GUZMÁN GUERRA, Antonio; TEJADA CALLER, Paloma. *¿Cómo estudiar filología?* Madrid: Alianza, 2000.

JESUS, Ludmila Antunes de. *A dramaturgia de João Augusto: edição crítica de textos produzidos na época da ditadura militar*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *Teatro de cordel de João Augusto entre arquivo(s), edição e estudos*. 2014. 177 f. + 1 DVD. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MARQUILHAS, Rita. "O preço da ilegibilidade". Nota em defesa das edições interpretativas, seguida da edição de cartas privadas e de cartas testemunhais portuguesas (séc. XVII). In: BOULLÓN AGRELO, Ana Isabel; KREMER, Dieter. (Eds.). *Novi te ex nomine. Estudos filológicos oferecidos ao Prof. Dr. Dieter Kremer*. A Corunha: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2004. p. 721-747. Disponível em:

<<http://www.clul.ul.pt/equipa/rmarquilhas>>. Acesso em: 20-07-2009.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *História da língua portuguesa: século XIX*. São Paulo: Ática, 1988.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola, 2008.

PÉREZ PRIEGO, Miguel Ángel. *La edición de textos*. Madrid: Síntesis, 1997.

PICCHIO, Luciana Stegagno. O método filológico: comportamentos críticos e atitude filológica na interpretação de textos literários. In: _____. *A lição do texto*. Filologia e literatura. I – Idade Média. Trad.: Alberto Pimenta. Lisboa: Edições 70, 1979.

PONS RODRÍGUEZ, Lola. La historia de la lengua y la historia de las transmisiones textuales. In: _____. (Ed.). *Historia de la lengua y crítica textual*. [s.l.]: Iberoamericana; Vervuert, 2006.

PRETI, Dino. *Sociolinguística – os níveis de fala*: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

REIS, Carlos; MILHEIRO, Maria do Rosário. *A construção da narrativa queirosiana*: o espólio de Eça de Queirós. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989.

SANTOS, Rosa Borges dos. A edição de textos modernos e os estudos linguísticos: por uma caracterização do filólogo-linguista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA HISTÓRICA – ROSAE, 1., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA/UNEB/UEFS, 2013.

TAVANI, Giuseppe. Teoría y metodología de la edición crítica de textos literarios contemporáneos. In: _____. *Litterature latino-americaine et des caraibes du XX siecle*: theorie et pratique de l'edition critique. Roma: Bulzoni, 1988, p. 65-84.

TELLES, Célia Marques. Mudanças linguísticas e crítica textual. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, vol. 25-26, n. 1, p. 91-119, 2000.

_____; CARVALHO, Rosa Borges dos Santos. O trabalho filológico: mudança linguística e crítica textual. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 31-32, p. 76-89, 2005.

VALENTIN, Paul. *Phonologie de l'allemand ancien*: les systèmes vocaliques. Paris: Klincksieck, 1969.

UM POUCO DE CHICO BUARQUE E VINÍCIUS DE MORAES: EXEMPLOS ONDE O AMOR ROMÂNTICO RESPIRA NA RACIONALIZAÇÃO DA PÓS-MODERNIDADE

Manuela Chagas Manhães (UNESA/UENF)
manuelacmanhaes@hotmail.com

RESUMO

O discurso, então é uma força constitutiva e como ação, representa a vida socio-cultural e realiza atos sociais. É agir no mundo, à luz dos interlocutores e dos personagens das histórias ao mesmo tempo em que o escritor constrói e constitui os seus interlocutores. São as interações entre os sujeitos que promovem o discurso, e assim, diferentes significações para ele, de acordo com uma série de valores e sentidos. O discurso promove a comunicação entre os atores sociais. A linguagem será mediadora de todas as relações mantidas em nossas vidas por meio de expressão e comunicação. Ela é estabelecida nas relações sociais por diferentes formas de interação e conjunturas sociais. Por isso ela favorece para que haja a constituição da linguagem artístico-subjetiva com características próprias que trazem o sentido de amor romântico em um tempo que as mudanças voltadas para relações descartáveis se tornam marcas. Tal discurso, repleto de figuras de linguagens, é base da linguagem artístico musical de Vinícius de Moraes e Chico Buarque, que se transforma, adquire outra roupagem a parti de sua paratopia, introspecção e fontes, permeando o cotidiano de diferentes sujeitos sociais, e, favorecendo para que haja existência e persistência do amor romântico na música popular brasileira.

Palavras chave: Amor romântico. Modernidade. Poesia. Música.

1. Introdução

É fato que todas as criaturas humanas surgem da vida psíquica e de suas relações com o mundo exterior. Nesta afirmação, associam-se à experiência de vida, a evolução da imagem do mundo, a utilidade da linguagem e todo poder simbólico implícito na estrutura e na maneira pela qual se constroem as relações sociais dentro de um contexto determinado, propiciando diferentes formações de representações sociais. Surgem necessariamente interpretações da realidade: as concepções de mundo, das emoções humanas, pensamentos e ações, que procuram solucionar o enigma da vida em sociedade.

Por conseguinte, pode-se perceber que a interação social não é repleta apenas de objetivações, pois o indivíduo está constantemente envolvido por objetos que pré-determinam as intenções subjetivas de seus semelhantes. A objetivação é de suma importância, pois ela remete à sig-

nificação – à produção humana de sinais, por sua vez, agrupam-se em um certo número de sistemas. Assim, há sistemas de sinais gesticulatórios, musicais, classes sociais, regiões geográficas, grupos socioculturais, profissões, movimentos corporais, entre outros. Os sistemas de sinais são objetivações no sentido de serem acessíveis, além da expressão de intenções subjetivas. De todos estes sistemas, o mais eficiente são os códigos linguísticos: a vida cotidiana é, sobretudo, a vida com linguagem verbal, e é por meio dela que se pode compreender, de modo mais amplo, a realidade social e cultural em que se vive, tendo a linguagem artística como instrumento de expressão das emoções, paradigmas entre tantas outras.

Para nós, tal discurso, repleto de figuras de linguagens, é base da linguagem artística musical de Vinícius de Moraes e Chico Buarque, que se transforma, adquire outra roupagem a partir de sua paratopia, introspecção e fontes, permeando o cotidiano de diferentes sujeitos sociais, e, favorecendo para que haja existência e persistência do amor romântico na música popular brasileira.

Isso significa dizer que, a linguagem será mediadora de todas as relações mantidas em nossas vidas por meio de expressão e comunicação. Ela é estabelecida nas relações sociais por diferentes formas de interação e conjunturas sociais. Por isso, ela favorece para que haja a constituição da linguagem artística- subjetiva com características próprias que trazem o sentido de amor romântico em um tempo que as mudanças voltadas para relações descartáveis se tornam marcas.

Assim num período em que o indivíduo se cansa da viuvez imposta pelo sistema econômico – marcado pelo processo de divisão social e sexual do trabalho e a consolidação de valores burgueses que são, por sua vez, causados pelas grandes guerras, que remetem o sujeito social a um comportamento mais recluso, fechados em si mesmo, em outras palavras, mais autocentrado e individualista, em virtude da necessidade de lutar pela sua sobrevivência, quando os valores sociais são dissipados, e, consequentemente, o caos toma grandes proporções na sociedade e à razão entra em crise. Com isso, a civilização ocidental (de forma geral) faz com que haja o “renascimento” de uma linguagem subjetiva no final do século XIX e durante o século XX, a qual é utilizada a princípio como válvula de escape ou como uma forma de oxigenação da sociedade.

Nesse contexto, a poesia e a música passaram a ser consideradas as expressões da pós-modernidade, ou seja, são utilizadas como forma de comunicação num mundo esvaziado de sentido, devido ao próprio pro-

cesso e tendências respaldadas numa racionalização ocidental, que instrui os homens a dominarem e reprimirem seus desejos, suas emoções de tal modo que passam cada vez mais contribuir com seu trabalho e dedicação para construir a cultura e as riquezas que ele é capaz de gerar. Eis o progresso! A formação da cultura pôde, nesse processo de domínio de sua corporiedade, de seus sentimentos, de seus desejos, formar um “ego” enrijecido e que transformara cada sujeito social em indivíduo consciente de sua própria pessoa e apenas dela.

2. *O amor: seus dilemas e suas contradições na subjetividade da arte*

Eu , sinceramente, preferia
Uma vida de poesia na vigília de um amor...
Eu só acredito em ter liberdade
E estar sempre com saudade
De viver um grande amor.

(MORAES, 2001, p. 120)

No dicionário de filosofia, amor é a força primordial do espírito dotado de atividade volutiva, força animadora e criadora de valores, é uma atitude da vontade, considerado enquanto vivência global é uma atitude afirmativa – reconhecedora, criadora, em busca de união – o amor não é um mero sentimento de prazer, nem uma espécie de “sentimento superior” isolado. O amor integralmente humano pode sem dúvida fundir-se com o instinto para constitui uma totalidade vivencial e elevá-lo, como meio de expressão, a uma superior unidade de sentido, como acontece no matrimônio, mas por si só, a tendência como tal visa, de acordo com a experiência vivida, a satisfação do apetite dos instintos convertendo a comparte em meio para esse fim, ao passo que o amor se dirige à comparte, afirmando e criando valor.

Desse modo, voltaremos um pouco na mitologia grega esclarecendo as conotações dadas ao amor personificado como Eros. Nesse primeiro aspecto, Eros é considerado como deus primordial por equacionar a formação do universo Gaia ou Geia (terra) e Abismo (caos). Nasce uma tríade da qual saiu o cosmo, os deuses: Eros, assim, assume um papel primordial. Seu poder assegura tanto a coesão quanto à perenidade do universo, ou seja, seu poder se estende não apenas aos deuses e aos homens, mas aos elementos e à própria natureza. Entretanto, o que é importante salientar, é que este poder primordial de Eros encontrará seu prolongamento na onipotência do deus do amor.

Eros herdou de seus dois pais, ao mesmo tempo, numa mistura, afinal de contas, feliz, ainda que não seja harmoniosamente estável: mendigo e investigador, inquieto e apaixonado (...) não tem nada, mas quer tudo. Daí sua natureza dinâmica, mas instável, seu caráter ardente, mas caprichoso, mas engenhosidade inventiva, mas sempre insatisfeita. Está em penúria, mas conhece sua penúria, quer sair e aspirar por saber, por beleza e fecundidade. (DROZ, 1997, p. 4)

Nesta intermediação ele transita sendo ora hospedaria ora estrada, entra sem bater e sai pela greta da janela e instala nostalgia, a saudade; é leve e livre e paradoxalmente obscuro, acorrentado e angustiante. Ele é o mediador das emoções e sensações humanas, determinando sonhos, projetos enquanto ele vive, mas quando ele se esvai o contraste se instala tornando o ser humano solitário e melancólico racional diante da alma cansada. Eis a duplicidade de Eros.

Segundo Geneviève Droz (1997, p. 4) para entender o nascimento do amor faz necessário voltar ao essencial, ou seja, a natureza do amor. O amor deseja o que não possui; desejando o belo e o bom, está privado deles; não poderia, portanto, seu um deus. Entretanto, não é mortal. O amor é um intermediário, o mediador entre dois mundos: o ilusório, o sonhador e o racional, a consciência, ou seja, ele participa simultaneamente em ambos. É por estar no meio, mediando à dualidade humana e suas interações, suas incansáveis buscas entre a ignorância e o saber, a inspiração e a consciência, o romantismo e a praticidade, que o amor é desenhado, descrito na linguagem artística.

Dessa forma, Eros passa a ser inspirador para os artistas ao longo da história. Ao falar do amor estaria realizando uma analogia às diferentes conotações no ato de amar, na forma de sentir o amor, tendo a transformação do amor de acordo com os costumes, valores, rituais de uma sociedade. O amor formatado no âmbito social sendo subjugado como certo ou errado, bonito ou feio nas convenções sociais e, com o passar do tempo seus dilemas, suas sensações e emoções são vistas como prisões, como algo que atrapalha os planos, os projetos de vida mundana, em outras palavras, o amor torna-se equivocado diante do mundo racional e individualista em que vivemos. Esse amor fica em segundo plano.

Assim, suas contradições essenciais são aprisionadas e o ser humano passa a viver num estado de viuvez sem acreditar na possibilidade de viver esse estado de amor. A maneira de vivenciá-lo ou pelo menos imaginá-lo será através da subjetividade da linguagem artística, em especial, poética e na música. Isso significa dizer que se foge do amor romântico, de desejo, da beleza da alma e quando não se erotiza, banaliza-se

essa força abstrata e motriz do cotidiano. O amor romântico tornou-se démodé, já que esse amor é que faz com que as pessoas tenham em si o bem quere e o querer bem.

A sobrevivência do amor romântico durante séculos tem se dado de formas distintas. Tal afirmação é perceptível quando nos deparamos numa composição de Chopin, em poemas de Alfred Musset, em ainda uma vez de Gonçalves Dias, Marília de Dirceu de Tomás Antonio Gonzaga, na passionalidade de Neruda, na sensibilidade de Monet, na perfeição métrica de Olavo Bilac, nos versos de Florbela Espanca, na dramaturgia de Shakespeare, nos sonetos de Camões, nos Cânticos de Cecília Meireles, na imperfeição de verbalizar as emoções de Vinícius de Moraes, no lirismo trovadoresco da Idade Média e que se perpetua em nosso tempos na música popular brasileira em Chico Buarque, Vinícius de Moraes, Aldir Blanc, entre tantos outros compositores e letristas. A intensidade de seus versos, de suas letras, de suas melodias, de suas telas, sejam elas em quaisquer períodos históricos, podem ser percebidas, quando o receptor se permite a ver, e, assim, vivenciar as emoções. Eis a grande questão: o que fez o ser humano transformar e desejar o amor como algo burocrático e cheio de limitações, boicotando suas possibilidades de relações amorosas, banalizando suas sentimentalidades, preferindo como diria Luis Fernando Veríssimo: uma “vida morna”?

Eros foi expulso da vida moderna. Virou um espectro. O que temos hoje é um resquício dos deuses do amor, exauridos dos desencontros, o amor vive na imaginação, nas metáforas que só ganham sentido quando o receptor permite aflorar a sensibilidade, na tela que congela a emoção. O que impossível aconteceu: racionalizou se as relações, tornando o amor prático desalmado do enamoramento desse estado inebriante que poderia acontecer quando tirava se o véu que separava a necessidade de entregar se ao estado amoroso e suas descobertas na vida cotidiana. A entrega, a renúncia, a sedução, o ato de cuidar, a tolerância, a devoção, a doação e a embriaguez de sentimentalidades ficaram acorrentadas em nossos desejos secretos, em nosso imaginário, por isso, todas essas sensações provocadas pelo amor são comungadas na linguagem artística musical.

Por isso quando estamos abertos e conseguimos ver essa força abstrata na música poetada ou em versos quase tristes ou de extremo entusiasmo ascendemos imagens poéticas em nossa alma, dando sentido a sobrevivência do amor romântico. Nessa hora singular há o regresso aos braços acalentadores dos deuses do amor, entretanto, a escolha, em se-

guida, é fugir dessa mortalha e prefere-se ter apenas momentos de devaneios, os quais dão fôlego do que restou do Eros em todos nós, ao sermos embalados por tais liturgias, já que estas com suas imagens não irão desmorrionar os castelos de areia que estruturou se na vida cotidiana da pós-modernidade.

3. *Um pouco de Chico Buarque e Vinícius de Moraes: exemplos onde o amor romântico respira na racionalização da pós-modernidade*

(...) a maior solidão é do ser que não ama. A maior solidão é do ser que se ausenta, que se defende, que se fecha, que se recusa a participar da vida humana. (MORAES, 1976, p. 565)

Affonso Romano de Sant'anna (1978) nos traz um elemento crucial e estrutural para serem considerados quando tratamos da música popular brasileira, que é considerada canção poetada brasileira: os recursos retóricos e as figuras de linguagem. Ele nos lembra que há muitas afinidades entre a poesia e a canção ao utilizarem tais recursos. Todos os elementos favorecem o aumento da sensibilidade para os diversos caminhos da construção da narrativa, que os compositores podem explorar na dimensão sonora e verbal. Desse modo, a discussão sobre a posição que os letristas da música popular brasileira ocupam nesse panorama de criação artística do século XX e XXI está aberto (claro que nem todos). Na verdade, o que eles fazem, é uma forma poética que sai dos livros e ganha os bares, um público maior, saindo dos pequenos grupos elitizados, realizando uma comunicação através da linguagem artística musical, a partir de suas subjetividades.

Tal fato transborda o que há de mais humano: seus dilemas, suas fantasias, suas observações, suas emoções, seus sentimentos, seus medos, suas angústias. Nesse aspecto, Augusto de Campos (In: PERRONE, 1988), afirma que a música popular brasileira dos anos 60 aos 80, é extremamente criativa e utiliza uma linguagem que aplica modelos literários para fazer a constituição de suas narrativas. Ou seja, algumas letras de música brasileira nas últimas décadas sobressaem e merecem ser entendidas a partir seu efeito poético independentemente de seu contexto musical. Tal efeito é perceptível nas imagens que ficam em evidência na constituição da própria letra, ao trabalhar temáticas que resplandecem as suas emoções e aspirações.

É dessa maneira que percebemos que apesar de existir um movimento complexo e profundo do individualismo moderno – fomentado pela racionalização ocidental na modernidade e continua na pós-modernidade, há também um desejo desenfreado nos sujeitos sociais de tentar-se respirar e comunicar-se com o outro e, de certo modo, fugir da solidão, ser reconhecido e reconhecer, perder-se e afirmar-se, estar imerso na conquista e na escravidão do amor, mantendo um duelo entre sentimentalidades e autocontrole, controle da e na relação, o que, de maneira singular, têm sido questões trabalhadas na arte, em particular, na linguagem artística da música popular brasileira.

Podemos constatar que nada de fundamental é possível fazer sem o ato de valorar o que é subjetivo, o que é solitário de cada ser humano. Isso significa dizer que o valor do que se escreve depende em muito dos sentimentos vividos, observados e que são traduzidos na obra, na composição, e ganha sentido pela sensibilidade do receptor. É a representação da subjetivação da arte segundo Camelo Bonet (1970, p. 74).

Com isso, a linguagem subjetiva verbal musical brasileira na pós-modernidade é considerada como uma das principais formas de manifestação do amor de suas diversas conseqüências, condenado ou absorvendo as relações amorosas travadas entre homens e mulheres. Portanto, é um dos objetos de estudo do campo da análise textual, que utiliza diferentes universos simbólicos para remeter significações socioculturais e subjetivas, particularmente na forma em que os interlocutores se comunicam e compartilham idéias, aspirações, sonhos, fantasias no que se referem às emoções e expressões de amor.

É nesse contexto que escolhemos "Sem Você", composta por Vinícius de Moraes e Tom Jobim, ele mostra a importância que dá ao amor. O eu poemático se expressa como se estivesse fazendo uma confissão amorosa. É indiscutível a afetividade e a emotividade do clima lírico, sempre ligado ao íntimo e ao sentimento, tornando fluida e inconsciente a relação de suas vozes. Assim utilizando uma nova roupagem para o romantismo, ele recria ao descrever o sentimento causado pela ausência da pessoa amada. Nessa canção, ele nos diz da sensação de paz quando estamos juntos de alguém que na métrica do amor é capaz de tirar-nos do ermo aliviando o desespero que existia, quando nos agasalhávamos com a mortalha da ausência.

1. sem você	10. E o mundo é triste
2. sem amor	11. Sem você
3. é tudo sofrimento	12. Meu amor, meu amor
4. pois você	13. Nunca te ausentes de mim
5. é o amor	14. Para que eu viva em paz
6. que eu sempre procurei em vão	15. Para que eu não sofra mais
7. você é o amor que resiste	16. Tanta mágoa assim
8. ao desespero e a solidão	17. No mundo sem você
9. Nada existe	

(Sem você. Vinícius de Moraes e Tom Jobim)

É perceptível o apelo que ele faz a pessoa amada nos versos 11, 12, 13, 14 e 15:

sem você
meu amor, meu amor
nunca te ausentes de mim
para que eu viva em paz
para que eu não sofra mais

A narrativa passa em primeira pessoa mostrando a súplica direta que o sujeito faz, demonstrando o medo de perder a pessoa amada. Logo, o sujeito amoroso sobrevive ao tempo, ao próprio desespero e a própria solidão. O interessante nessa métrica amorosa vinicianiana é que nem sempre a presença dessa pessoa (para QUEM fala) coexiste. Ele deixa subentendido que a ausência é agasalhada pela saudade, e que esta mesma saudade é que leva o interlocutor ao limite e ao renascimento dia após dia, tendo a agonia como par.

Transcendendo as amarras do cotidiano, o simples fato de ter essa pessoa sob forma de imagem poética ele encontra a paz. Ou seja, sem esse amor e a personificação do espectro da pessoa amada, a parte funcional da sentimentalidade é transformada em mágoa, desilusão, desespero como podemos verificar nos três primeiros versos

sem você
sem amor
é tudo sofrimento

e nos versos

ao desespero e a solidão
nada existe
e o mundo é triste
sem você.

São exatamente as emoções trazidas com o ato de amar que faz o indivíduo sobreviver, resistindo ao caos do próprio sentimento, tendo a dicotomia que o próprio Eros, Deus do Amor, provoca com sua presença.

Já em *Futuros Amantes*, a linguagem subjetiva verbal musical, traz marcas identitárias de uma geração de Vinícius. Este traço poético seria encontrado em outras canções de Chico Buarque e, em outros autores na nossa arte musical. Logo, a formação da linguagem Buarquiana envolveu a natureza sócio-construtiva na qual o lugar comum, a cotidianidade das relações amorosas estaria envolvida por uma alteridade de sensações, valores, ações. Chico Buarque, então, em seu artesanato de palavras traduz um discurso, que desvela a sensibilidade comungado no conhecimento estruturado no cotidiano, denunciando segredos da alma do sujeito pós-moderno entranhados em sua alma, há muito esquecidos, guardados em sigilo. Assim em "Futuros Amantes" percebemos que à expressão (significante) e o conteúdo (significado) são analisados a partir da intensidade e da extensividade que incidem em suas imagens figurativas, com um tom metafórico.

1. Não se afobe não	15. Sábios em vão
2. Que nada é para já	16. Tentarão decifrar
3. O amor ao tem pressa	17. O eco de antigas palavras
4. Ele pode esperar em silêncio	18. Fragmentos e cartas, poemas
5. Num fundo de armário	19. Mentiras, retratos
6. No posto restante	20. Vestígios de estranha civilização
7. Milênios	21. Não se afobe não
8. Milênios no ar	22. Que nada é para já
9. E que sabe, então o rio será	23. Amores serão sempre amáveis
10. Alguma cidade submersa	24. Futuros amantes, quiçá
11. Os escafandristas virão	25. Se amarão sem saber
12. Explorar sua casa	26. com o amor que eu um dia
13. Seu quarto, suas coisas	27. Deixei para você
14. Sua alma, desvãos	

Futuros Amantes- Chico Buarque de Holanda

Nessa composição, Chico Buarque traz à tona emoções contínuas instaurando um movimento progressista que delata carências, os receios, havendo um aumento de uma tensão emocional quando se refere ao ato de esperar pelo amor. Ou seja, o imediatismo é colocado em questão, o que seria paradoxo e o próprio complemento vislumbrado nos seus quatro primeiros versos:

Não se afobe não
que nada é para já
amor não tem pressa
ele pode esperar.

A constituição dessa composição é observada a partir da evolução amorosa num discurso figurativo do eu poemático. Oscilando entre a

calmaria e a tensão, percebemos o Deus do amor, mais uma vez, causando dilemas e confrontos com a possibilidade de ser personificado. Dessa forma, a possibilidade de o amor ser descoberto, o enunciador racionaliza seus sentimentos, entretanto, ainda assim deixa claro: a sua existência e a sua atemporalidade. Nesse sentido, o amor quando existe é por si só o elemento crucial que mantém o elo entre os amantes, mesmo em silêncio, mesmo que fique suspenso, ele continuará vivo, muitas vezes sem ser visto, como pode ser verificado nos versos 4, 5, 6, 7 e 8:

ele pode esperar em silêncio
num fundo de armário
na posta restante
milênios
milênios no ar.

A sua existência não depende de estar próximo, de vidas que caminham juntas na cotidianidade, simplesmente o amor transcende. O amor, dessa forma, sobrevive à ausência e de forma metafórica ele demonstra esta existência tanto no passado quanto no presente e futuro ao trabalhar com o arquétipo de descobridores de um mundo perdido, que busca *em alguma cidade submersa* (quem sabe Atlântida) uma grande revelação. Essa investigação ainda é percebida nos versos 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20:

os escafandristas virão
explorar sua casa
seu quarto, suas coisas
sua alma, desvãos
sábios em vão
tentarão decifrar
o eco de antigas palavras
fragmentos de cartas, poemas
mentiras e retratos
vestígios de estranha civilização.

Usando de uma linguagem figurativa, a qual, numa espécie de quebra-cabeça, iria entender o grande mistério que está escamoteado nas entrelinhas: a existência e a permanência do amor.

Por isso, além dos versos em que temos tais analogias, encontramos uma linguagem direta do eu poemático em que ele apresenta o amor em pequenos e simples detalhes desses futuros, ou melhor, eternos amantes. Essa participação direta do eu poemático é vislumbrada pelo ser amado/amada, em uma linguagem em que eles são interlocutores. Dessa forma nos versos 21, 22 e 23:

não se afobe não
que nada é pra já
amores serão sempre amáveis

ele dá ênfase a sobrevivência desse amor, e, sem pudor assume que este mesmo amor será uma referência para “futuros amantes” quando se depararem com esse estado de enamoramento, e, ainda assim, mesmo diante de segredos : *se amarão sem saber com o amor que um dia eu deixei para você*. O amor se perpetua porque ele é intrínseco ao que é mais humano. O amor romântico resplandece nos versos, nas entrelinhas e silêncios, sobrevivendo na história dos eternos amantes que dão vazão para que os deuses do amor insistam em viver sorrateiramente entre nós meros mortais.

4. Conclusão

A linguagem artística, em particular, a linguagem subjetiva verbal musical, transcende esse processo de racionalização que deixou o homem pós-moderno mais individualista e fechado para as sentimentalidades. Nossos artistas tentaram e continuam tentando oxigenar nossa sociedade, trazendo a subjetividade em seu artesanato de palavras. Encontramos nesse contexto, a música popular brasileira com um grande veículo e de maior penetração na vida cotidiana dos sujeitos dando fôlego aos sujeitos sociais que se enclausuraram em seus mundinhos abdicaram do estado amoroso.

Essa simetria entre sentimentalidades e a arte, traz os medos, os paradoxos, os dilemas de atitudes de amar, num mundo em que a problemática da exploração do homem, atraída pelos mecanismos capitalistas neoliberais, como todo um processo de divisão social e sexual do trabalho, um processo de individualização que, consequentemente, provocou uma desintegração dessa subjetividade. Na verdade, é um esforço para humanizar a sociedade de forma geral, num caminho em que o amor possa ser mais uma vez o protagonista de histórias e enredos.

Enquanto isso, a linguagem artística faz-se de instrumento para inebriar os sujeitos sociais para que esses pelo menos em seus mundos imaginários possam ter imagens poéticas e reencontrar esse arranha-céu de emoções e assim emergir-se e salvar-se dos seus castelos de areia, vazios de sentidos e emoções, fomentando a sobrevivência do amor romântico nas fantasias, que ainda são o elo entre os deuses do amor com a humanidade, esses mesmos deuses que em algum momento da civiliza-

ção desceram dos céus para a vida mundana, dessacramentando o amor, estendendo-o a práxis de amar intransitiva e por isso intensamente humana até quando não é permitida pelas convenções sociais, ainda assim estará vivo, ainda que seja pelas imagens criadas e que traem essa realidade que nós, sujeitos pós-moderno utilizamos como escudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: Tratado de sociologia do conhecimento. 22. ed. Trad.: Flórida de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BONET, Camelo. *As fontes da criação literária*. São Paulo: Mestre Jou, 1970. (Col. Estudos Literários)

CALDAS, Waldenyr. *Iniciação à música popular brasileira*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*: Estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

COUTINHO, Afrânio et al. *Vinícius de Moraes, poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

DAGHLIAN, Carlos. (Org). *Poesia e música*. São Paulo: Perspectiva, 1985. (Col. Debates: Literatura)

DROZ, Geneviève. *Os mitos platônicos*. Trad.: Maria Auxiliadora Ribeiro Keneipp. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad.: Ricardo Correnia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MANGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*: enunciação, escritor e sociedade. Trad.: Marina Appenzeller: revisão de tradução: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2000. (Col. Leitura e Crítica)

MORAES, Vinícius de. In: _____. (Org.). *Pedro Lyra*. Rio de Janeiro: Agir, 1983. Coleção Nossos Clássicos, vol. 109)

_____. *Vinícius de Moraes: livro de letras*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MURIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX*, vol. II: Necrose. Trad.: Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

PERRONE, Charles A. *Letras e letras da música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Elo, 1988.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Música popular e poesia brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1978.

**UM SOPRO DE VIDA:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE CRIAÇÃO
E TRANSMISSÃO DA OBRA DE CLARICE LISPECTOR**

Nathally Regina Monteiro Nunes Campos (UFF)

nathallyregina@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende ser uma análise do processo de criação e de transmissão da obra *Um Sopro de Vida*, de Clarice Lispector sob a perspectiva dos estudos desenvolvidos pela crítica genética. Para tanto, discorreremos, inicialmente, sobre aspectos fundamentais da vida da autora para uma melhor compreensão de sua escrita peculiar. Discutiremos a respeito das circunstâncias de produção da obra em questão e os reflexos de tais momentos neste que foi seu último livro. A posteriori, versaremos acerca de conceitos que apresentarão de forma mais abrangente e detalhada a crítica textual moderna e suas aplicações neste trabalho. Concluiremos com a exposição das considerações concernentes às comparações realizadas entre o manuscrito original e algumas das edições impressas da obra.

Palavras-chave:

Clarice Lispector. Crítica genética. Crítica textual Moderna. Criação. Transmissão.

1. Introdução

Quando hoje para ler um livro, precisamos apenas abrir um leitor de textos em nossos computadores ou *tablets* e deslizar a tela, não estimamos o longo e árduo caminho que este objeto imensurável em valor cultural percorreu para que assumisse este formato. Contudo, além das incontáveis transformações formais, nos deparamos também, ao longo de tantos anos, com modificações textuais e editoriais que resultam em obras heterogêneas de um mesmo texto original. Em verdade, essas alterações não constituem o texto e não respeitam o que, de fato, seria a intenção do autor.

Na Antiguidade, fazia-se a leitura através dos livros em rolos. Estes exigiam certa habilidade do leitor, visto que deveriam ser sustentados com as duas mãos, simultaneamente, desenrolados para a visualização e enrolados novamente ao decorrer da leitura. Na Idade Média, os manuscritos elaborados em folhas dobradas a formarem cadernos costurados uns aos outros e, posteriormente, conservados por encadernações substituem os rolos, permitindo ao leitor maior autonomia. Esta mesma organi-

zação seria preservada até os dias atuais. Roger Chartier (1999) argumenta que:

A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutemberg, e depois dele, pelo livro moderno. (CHARTIER, 1999, p. 7)

Para que os textos fossem disseminados, faziam-se necessárias as cópias manuais destes. Estas reproduções, naturalmente, continham alterações e incorreções, visto que eram feitas por diversas pessoas e em distintos momentos. Segundo Barbara Spaggiari e Maurizio Perugi (2004):

Antes da invenção da imprensa, um texto muito divulgado e muito lido é, necessariamente, um texto que foi copiado muitas e muitas vezes. E, a cada cópia, o texto é sujeito ao risco de ser alterado, de maneira mais ou menos grave, no que diz respeito à sua versão original. Transcrever um texto qualquer sem cometer erros, ou sem introduzir alterações, é tarefa quase impossível. (SPAGGIARI & PERUGI, 2004, p. 19)

Os manuscritos e os livros impressos possuíam os mesmos aspectos formais e coexistiram até o século XIX. Mesmo depois do advento da imprensa a qual viabilizou a difusão dos livros mediante a facilidade de reprodução dos originais, os manuscritos ainda agradavam a um público contrário à mecanização deste trabalho. Roger Chartier (1999,9) acrescenta que “para os textos proibidos, cuja existência devia permanecer secreta, a cópia manuscrita continuava sendo a regra”. Todavia, com a reprodução impressa dos textos, as irregularidades ainda estavam presentes: em uma mesma edição, encontravam-se copiosas variações do mesmo texto.

Hoje, com a disseminação dos computadores e aparatos tecnológicos, o livro assume também um formato eletrônico, de acordo com Claudia Amigo Pino (2007, p. 57), o que “torna o texto volátil e imaterial”. Ao mesmo tempo em que a revolução tecnológica contribuiu significativamente para a divulgação e o acesso ao mercado editorial, a vulnerabilidade do texto eletrônico gera uma quantidade ainda mais significativa de versões, de autores ilegítimos e cópias não autorizadas.

A partir deste breve apanhado histórico, conclui-se que muitos textos antigos, clássicos, medievais e, até mesmo, contemporâneos foram repassados de formas distintas dos originais durante séculos. Diante de tantos exemplares alterados, as versões originais tornaram-se inidentificáveis. Para que estes textos corrompidos sejam recuperados, a crítica textual moderna busca minuciosamente toda a composição manuscrita

vinculada a eles, desde manuscritos autógrafos e datiloscritos a correspondências e fólhos²¹⁴. Quanto à crítica genética, esta busca o estudo do processo de criação, sendo este processo e o de transmissão da obra os focos principais de nossos estudos.

Para averiguarmos as questões dispostas neste trabalho, fundamentar-nos-emos nas análises desenvolvidas pela crítica genética, nos postulados da crítica textual moderna²¹⁵ e nas experiências pessoais e profissionais documentadas por biógrafos e estudiosos da escritora Clarice Lispector.

2. A crítica genética

Quando em 1966, a Biblioteca Nacional da França adquire uma coleção de manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine, aos pesquisadores Almuth Grésillon e Louis Hay são delegados os trabalhos de análise e edição do conjunto. Originou-se, pois, com a imprescindibilidade de se conhecer as etapas de construção de uma obra e os componentes autorais agregados a ela até sua edição, os primeiros estudos em crítica genética. No Brasil, somente em 1985, no *I Colóquio de Crítica Textual: o Manuscrito Moderno de Philippe Willemart*, foram introduzidas produções genéticas.

Os estudos geneticistas consistem numa análise de documentos concernentes à criação de uma determinada obra para que, detalhadamente, estruture-se, pelo geneticista, uma hipótese do movimento de elaboração desta. Desta forma, os manuscritos tornam-se fonte substancial desta pesquisa. Entretanto, de acordo com Claudia Amigo Pino (2007, p. 9), “para evitar confusões, a geneticista brasileira Cecília Almeida Salles propôs o nome “documentos de processo” para se referir aos manuscritos objeto da crítica genética”, visto que indícios das etapas de construção da obra precisam estar presentes nestes documentos sejam eles autógrafos ou não. Entende-se por estas impressões autorais as rasuras, correções, substituições gramaticais, ilustrações, quaisquer marcas as quais denotem um movimento sequencial rumo ao projeto final. Dito isto, o geneticista

²¹⁴ O fólho corresponde ao elemento mínimo de um manuscrito, geralmente soltos e não encadernados. Não apresentam dimensões iguais como um bloco ou caderno, podem ser envelopes, guardanapos ou papéis avulsos. Representa cada folha de um manuscrito.

²¹⁵ Nesta concepção, o termo filologia corresponde aos estudos de transmissão dos textos impressos.

estrutura suas análises com base na dinâmica que o autor construiu, o que dá ao trabalho um caráter muito mais analítico e reflexivo do que reconstitutivo. Sobre tal questão, Claudia Amigo Pino (2007) discorre:

Ao relacionar as tarefas de um geneticista no livro *Éléments de critique génétique* (leitura obrigatória para os novos pesquisadores na área), Gréssillon deixa clara a relevância do papel da construção. Segundo a autora, o trabalho do geneticista teria duas partes: a primeira consistiria em *dar a ver* (reunir os manuscritos, classificar, decifrar, transcrever e editar); a segunda, que não seria necessariamente consecutiva, mas muitas vezes paralela à primeira, consistiria em *construir hipóteses sobre o caminho percorrido pela escritura* (identificação de rasuras, acréscimos e elaboração de conjecturas sobre as operações mentais subjacentes). (PINO, 2007, p. 27)

Desta forma, verificamos a importância de tais estudos para as pesquisas acerca da origem de uma obra. Tão significativo quanto analisar os processos de estruturação através dos manuscritos, é investigar a autenticidade e fidedignidade dos textos que nos são repassados depois de tantas edições e cópias. Na seção seguinte, discutiremos a respeito deste ramo que se ocupa da transmissão dos textos, a filologia.

3. *Crítica textual moderna*

A filologia ou crítica textual antiga ou tradicional manifesta-se da premência em recuperar textos cujos manuscritos autógrafos e originais haviam se perdido. Contudo, também trabalha com obras que tenham originais. Nesse sentido, recebe o nome de crítica textual moderna. Segundo Maximiano de Carvalho e Silva,

A crítica textual, com o seu método rigoroso de investigação histórico-cultural e genética, toma os textos como expressões da cultura pessoal ou social, com as preocupações fundamentais de averiguar a autenticidade dos mesmos e a fidedignidade da sua transmissão através do tempo, e de cuidar de interpretá-los, prepará-los e reproduzi-los em edições que se identifiquem ou se aproximem o mais possível da vontade dos autores ou dos testemunhos primitivos de que temos conhecimento. (SILVA, [s./d.])

Alguns dos textos mais antigos nos foram transmitidos através de cópias já alteradas. Deles não há manuscritos originais. Contudo, esta não é uma problemática exclusiva dos textos antigos. Muitos textos modernos cujos originais são de conhecimento público sofrem alterações e incorreções a cada nova edição descuidada, pois alguns editores e revisores com o propósito de modernizar ou, até mesmo, retificar trechos acabam por desvirtuar toda uma obra. Em algumas edições percebemos modificações profundas em parágrafos e/ou páginas inteiras, as quais inter-

ferem no sentido global do texto e não refletem a intenção materializada do autor. Consoante Barbara Spaggiari e Maurizio Perugi (2004),

(...) se o filólogo tem a obrigação profissional de emendar as modificações introduzidas ao longo da transmissão, tem igualmente que reconhecer e respeitar a vontade do autor, mesmo nas suas irregularidades, contanto que sejam cada vez devidamente racionalizadas. (SPAGGIARI & PERUGI, 2004, p. 175)

Por conseguinte, entendemos que o papel do filólogo consiste no resgate da história da literatura pela transmissão da genuína arte textual, respeitando o real intento materializado pelo autor que busca, com sua obra, atingir em diversos e distintos aspectos seus leitores. Esta reflexão sugere que quaisquer modificações realizadas nos textos precisam estar devidamente notificadas, mesmo as que eventualmente intentem uma correção gramatical ou sintática.

Todo este trabalho de recuperação dos textos genuinamente autorais culmina em um trabalho o qual a crítica textual denomina edição crítica. Trata-se de uma edição específica de uma determinada obra que apresenta o texto representativo da última modificação ou vontade do autor acompanhado de notas indicativas de eventuais alterações que, por ventura, tenham sido realizadas para adequação da escrita ou da fonética.

Deste modo, a edição crítica de uma obra representa o trabalho final do crítico textual após uma sequência de estágios de diagnósticos que se iniciam com a pesquisa do material concernente ao texto a ser editado e prosseguem com a exclusão de algumas cópias não significativas, comparações entre os manuscritos e as edições impressas, composições de notas explicativas acerca de incorreções e modificações, e, por fim, a exposição da reconstituição do texto.

4. O momento “Um Sopro de Vida”

Toda a história de uma pessoa é a história de seu fracasso. (...) Eu era a culpada nata, aquela que nascera com o pecado mortal. (LISPECTOR, C. 1999)

Chaya Lispector nasceu em 10 de dezembro de 1920, em Tchetchelnik, na Ucrânia, de onde veio com apenas meses de idade para o Brasil, desembarcando com seus pais e irmãs em Maceió. Sua família, de origem semita, fugia das guerras e perseguições que ocorriam naquele momento na Europa. Todos modificaram seus nomes ao chegarem em território brasileiro e fariam de tudo para seguirem suas vidas sem recordações dos infortúnios vividos.

Em Maceió a família adotou nomes brasileiros. Pinkhas virou Pedro, Mania virou Marieta, Leah virou Elisa e Chaya virou Clarice. Somente Tania, cujo nome era comum no novo país, manteve o seu. Clarice, que ainda não completara um ano e meio, não teria nenhuma lembrança de Chaya nem dos horrores da Ucrânia. (MOSER, 2013, p. 80)

Mudou-se para Recife onde permaneceu durante toda sua infância. Ficou órfã precocemente. Sua mãe, Mania Lispector, falece quando Chaya, já nesta ocasião Clarice Lispector, ainda tinha 10 anos de idade, em decorrência de uma doença progressiva que comprometera seus movimentos e fora adquirida durante a guerra. A menina acompanhou todo o sofrimento silencioso de sua mãe. Após seu falecimento, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro. Alguns anos mais tarde, já adolescente, em consequência de uma cirurgia malsucedida, Clarice Lispector perde seu pai, Pinkhas Lispector. A orfandade precoce marca significativamente a existência de Clarice Lispector, assim como, aparecerá de maneira representativa em suas obras. Ela e as duas irmãs, Elisa e Tania, seguem suas vidas de formas distintas.

Clarice Lispector dá início a sua carreira literária ao mesmo tempo em que cursa Direito, casa-se com um diplomata, Maury Gurgel Valente, e mora por alguns anos fora do Brasil. Lança alguns livros, escreve crônicas em jornais, faz traduções, entretanto, o fato de viver no exterior compromete o andamento de seu trabalho. A escritora não esconde seu descontentamento com a vida diplomática e o afastamento do Brasil. O casamento entra em crise e, em meados de 1959, separa-se do marido regressando ao país que diz ser seu verdadeiro lar com seus dois filhos, Pedro e Paulo. Clarice Lispector passa a viver da pensão dada por seu ex-marido e de seus trabalhos como cronista e colunista. Os direitos autorais referentes às suas publicações rendiam pouco e, constantemente, a autora relatava sua situação financeira controlada. Publica, também, livros destinados ao público infantil, os quais continham histórias que contava a seus filhos e um pouco de suas experiências pessoais.

De fato, Clarice Lispector tinha muitos amigos; escritores renomados, representantes do governo, pessoas influentes, contudo, sua sobrecarga emocional e seus pensamentos demasiadamente profundos, complexos e, até mesmo, pungentes afastavam-na do convívio social. A convivência com Clarice Lispector pesava aos que dela aproximavam-se. Em sua biografia, Benjamin Moser (2013) reproduz um comentário de Jacob David Azulay, na qual o psicanalista de Clarice Lispector esclarece:

Ela era uma figura fantástica, uma mulher generosíssima, mas mesmo assim não era fácil conviver com ela. Era uma pessoa com uma carga de ansiedade que poucas vezes eu vi na vida. É muito difícil conviver com alguém assim. “Full time” autocentrada, não porque ela quisesse, por vaidade, era dificuldade mesmo, de se conectar. Ela não se desligava e, quando sua ansiedade se acendia, a coisa atingia níveis avassaladores, e ela não tinha paz, não se aquietava. Viver era para ela, nessa medida, um tormento. Ela não se aguentava. E as pessoas também não aguentavam. Eu mesmo, como analista, não aguntei. (AZULAY *apud* MOSER, 2013, p. 558)

Continua a publicar seus livros, os quais representam verdadeiras reflexões filosóficas acerca da existência humana, espiritualidade e outros temas labirínticos, outrossim, escreve para o *Jornal do Brasil* como colunista da seção de crônicas. Em 1970, conhece Olga Borelli com quem manterá uma profunda amizade até sua morte.

O ano de 1974 traz novas mudanças na rotina de Clarice Lispector. A escritora é dispensada por carta dos serviços prestados ao *Jornal do Brasil*, o que abala mais uma vez seu orçamento mensal. Para manter as finanças em ordem, inicia traduções de vários livros. Seus dois filhos deixam a moradia no Leme comprada após sua separação; o filho mais velho passa a morar com o pai no Uruguai e o mais novo, muda-se para um apartamento próximo ao de sua mãe. Nesta mesma época, publica mais um livro dirigido às crianças, o terceiro. De certo, Clarice Lispector estimava escrever para elas e agarrava-se às recordações aprazíveis de sua infância em Recife.

Clarice vinha se retirando cada vez mais do mundo adulto, enquanto Olga Borelli assumia o papel materno e Jacob David Azulay, o paterno. À medida que se aproximava do fim da vida, suas lembranças de um tempo mais feliz, a infância, assomavam à consciência com crescente insistência. (MOSER, 2013, p. 559-560)

Por volta de 1975, começa a escrever, simultaneamente à novela *A Hora da Estrela*, o que seriam os primeiros e únicos esboços da obra *Um Sopro de Vida*, objeto de nossos estudos. Dedica-se à pintura, arte secundária a qual traduz a abstração de sua arte elementar, a literatura.

Seu filho, Paulo, casa-se no início de 1976. Na mesma época, a literata é reconhecida por sua obra ao receber um prêmio em Brasília, cedido pela Fundação Cultural do Distrito Federal. Clarice Lispector prossegue com os ajustes finais de *A Hora da Estrela* contando com a ajuda de Olga Borelli para a datilografia dos manuscritos originais, visto que, como relata Benjamin Moser (2013),

Não era uma pose: escrever a exauria cada vez mais e ela temia que a atividade tivesse se tornado um tique obsessivo. “Estou escrevendo porque não sei o que fazer de mim”, ela escreveu num dos fragmentos do que se tornaria *Um Sopro de Vida*. (...) Ela estava cansada de escrever, mas era igualmente incapaz de dar um basta à inquieta ânsia criativa que ao longo da vida a empurrava de um experimento a outro. (MOSER, 2013, p. 600)

Ainda em 1976, faz sua última visita a Recife e, ao regressar ao Rio de Janeiro, Clarice Lispector permanece internada devido ao uso excessivo de ansiolíticos, medicamentos os quais faziam parte de sua rotina diária há vários anos. A escritora os usava para combater sua frequente insônia, contudo, as dosagens e a variedade de comprimidos aumentavam cada vez mais sem controle médico algum.

Em fevereiro de 1977, Julio Lerner entrevista Clarice Lispector, a única aparição televisiva que se tem da autora. Na entrevista, Clarice Lispector parece melancólica, desmotivada, acredita-se que a doença já havia dado seus primeiros sinais. Os trinta minutos decorrentes apresentam-se reticentes, pesados, e as repostas para as últimas perguntas do entrevistador representam o pesar de toda a entrevista. Estas palavras já anunciavam o que dentro de alguns meses aconteceria. A pedido de Clarice Lispector, esta entrevista somente viria a público depois de sua morte.

Em meados de 1977, ao lado de Olga Borelli, Clarice Lispector planeja uma viagem à Europa, contudo, resolve regressar antes do tempo programado. Logo após sua volta, o livro *A Hora da Estrela* é publicado, sua última publicação em vida, já que, em outubro deste ano Clarice Lispector é internada e diagnosticada com câncer terminal no ovário. Sua doença encontrava-se em estágio avançado, o que não permitia a ela uma volta para casa. No Hospital da Lagoa, no Rio de Janeiro, a autora permaneceu por poucos meses sob a companhia diária de Olga, de suas irmãs e escassos amigos. Mesmo internada e sob o efeito de expressivas doses de medicamentos paliativos, Clarice Lispector não parou de escrever, desejava finalizar *Um Sopro de Vida*. Escreveu enquanto tinha forças para tal, e quando não mais podia, ditava suas reflexões a Olga que anotava em papéis avulsos. Foi deste modo, ditando palavras à Olga, que Clarice Lispector faleceu ao dia 9 de dezembro de 1977, um dia antes de completar 57 anos de idade.

Depois de seu primeiro encontro, sete anos antes, Clarice Lispector escreveu a Olga Borelli que esperava tê-la por perto na hora da sua morte. Agora, às dez e meia da manhã de 9 de dezembro de 1977, ela morria segurando a mão de Olga. (MOSER, 2013, p. 650)

5. O processo de criação da obra *Um Sopro de Vida*

Observaremos, nesta seção, inicialmente, algumas considerações acerca dos movimentos de escritura da obra em questão através dos documentos referentes à obra, que se encontram, hoje, catalogados no Instituto Moreira Salles, no Rio de Janeiro e, também, através de relatos da própria autora e de pessoas importantes em sua vida.

Um Sopro de Vida é uma escrita singular em vários sentidos. Muitos aspectos desta obra tornam-na objeto de interesse científico. Publicado postumamente, este livro começou a ser esboçado em 1974, juntamente com outros textos, e, ao final de 1977, mesmo com a morte de Clarice Lispector, ainda não estava finalizado. Depois do falecimento da autora, sua amiga Olga Borelli encarregou-se de reunir os documentos da obra, entre eles, manuscritos autógrafos, manuscritos ditados pela autora e datiloscritos; dá-los forma e prepará-los para o processo editorial. Tal tarefa, conjectura-se, após conhecidos os manuscritos, pareceu-nos um tanto quanto ímproba e obscura.

Clarice Lispector, que se dizia uma amadora para que não se sentisse pressionada a produzir, não costumava escrever em blocos ou cadernos, escrevia em papéis soltos, dentre os quais podiam ser envelopes de correspondências, embalagens de produtos aleatórios, e até mesmo, guardanapos. Acordava cedo, tomava café à companhia de um cigarro e ao inspirar-se, tomava nota de seus pensamentos. Esta escrita desordenada seria resultado de sua abrupta inspiração, a qual não tinha momento certo para materializar-se. Seus manuscritos não obedecem a uma ordem cronológica e somente alguns estão numerados pela autora que não teve tempo ou mesmo desejo (quem sabe?!) de organizá-los.

Desta forma, perscrutamos se realmente o que nos é apresentado como versão final da obra *Um Sopro de Vida* deveras representa a vontade de Clarice Lispector, visto o quão complexo se torna editar um texto sem que o autor esteja presente para coordená-la à sua vontade. Contudo, Claudia Amigo Pino (2007) argumenta que:

Não é impossível chegar a certas linhas a partir da observação de cada escolha, de cada rasura. Mas esse trabalho costuma ser feito paralelamente a outro: observar, na obra anterior do escritor, quais são as escolhas comuns, o que distingue seu traço autoral. O cruzamento dessas duas tarefas ajudará a apontar uma tendência. (PINO, 2007, p. 39)

A autora ainda acrescenta que:

Ao lidar com obras que não foram publicadas em vida pelo autor, é natural questionar o alcance ético desta escolha. É válido trabalhar e dar a conhecer uma obra que o autor engavetou, não pôde concluir, que, enfim, não responde à estética que ele procurava? Uma das respostas dadas a essa pergunta – que sem dúvida aceita muitas outras respostas – poderia ser descrita da seguinte forma: “o valor não estaria na última versão, mas no processo de criação”. (PINO, 2007, p. 16)

A partir destas considerações, compreende-se que, em obras publicadas postumamente, a relevância de uma análise genética dita-se primordial, posto que ao investigar as características da produção são resgatadas particularidades sobre o próprio autor e seu momento criativo. Ao analisarmos trabalhos anteriores de Clarice Lispector, os manuscritos de *Um Sopro de Vida* e comentários feitos por estudiosos e pessoas próximas a ela, depreendemos que alguns aspectos estruturais e formas estão presentes no conjunto de sua obra, outros peculiarizam o texto em questão.

Para um ser tão reflexivo e complexo quanto Clarice Lispector, escrever não poderia deixar de ser uma atividade igualmente contemplativa. A autora transformou sua obra numa representação gráfica de suas experiências, seus anseios, seus temores, suas frustrações, tal como um diário inconsciente. Em *Um Sopro de Vida*, a autora narra episódios de sua própria vida pessoal, como quando relata sua experiência com Ulisses, seu cão. O animal mordeu o rosto de Clarice Lispector que precisou de reparações cirúrgicas após o incidente.

Nos manuscritos de *Um Sopro de Vida*, há folhas em que, além dos textos desenvolvidos para o livro, a autora lista as compras que fará no mercado, ou então, ordena seus afazeres pessoais e profissionais do dia como visita a uma amiga, ida ao salão de beleza, comparecimento a entrevistas; ou mesmo, faz desenhos casuais. Inferimos com base nestas apreciações que muito mais do que sua arte, a literatura fundia-se a seu cotidiano, sua singular inspiração rompia-se de qualquer atividade apaziguadamente pessoal que a escritora vivenciasse. Em vários depoimentos, Clarice Lispector discute sua relação com a literatura e o que ela representa em sua vida e, por vezes, não alcançamos a linha tênue entre ficção e fato em seus textos.

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.

Escrevo porque encontro nisso um prazer que não consigo traduzir. Não sou pretensiosa. Escrevo para mim, para que eu sinta a minha alma falando e cantando, às vezes chorando... (LISPECTOR *apud* ROCHA, 2011, p. 117)

A escrita clariciana constitui-se de uma leitura psicanalítica e de-veras enigmática das relações humanas, da condição mundana e das questões espirituais. O misticismo impresso em suas obras torna ainda mais nebulosa a visão dos leitores sobre a escritora que acreditava em forças sibilinas, combinações cabalísticas e, até mesmo, vinha visitando cartomantes. Sobre esta experiência com as cartas do tarô, a escritora faz referências acerca de suas recorrentes previsões satisfatórias em *A Hora da Estrela*. O que nos remete também ao número de títulos dado por Clarice Lispector para a mesma obra: treze, algarismo este escolhido propositalmente. Quanto a esta característica singular da literata, Olga Borelli comenta:

Quando ela me mandava bater à máquina, ela dizia: “Conta sete, dá sete espaços para teu parágrafo, sete. Depois, tente não passar da página 13”. Olha a superstição! Quando era um conto, dizia: “Aperta. Dê pouco espaço para não passar da página 13”. Ela gostava muito do número 9, do 7, do 5. É uma coisa muito estranha essa em Clarice, mas ela pedia ao editor que não ultrapassasse o número X de páginas, que terminasse o livro naquele ponto. É meio cabalístico, não é? Ela tinha muito disso. (BORELLI *apud* MOSER, 2013, p. 637)

Deste modo, observa-se que Clarice Lispector mostrava-se bastante cuidadosa com a apresentação de seus textos, desde preocupações de foro supersticioso a caprichos ortográficos. A autora não consentia que editores fizessem alterações em seus textos, mesmo a título de revisão. Dizia ser intencional cada escolha vocabular e sintática que usava. Não admitia mudanças em parágrafos, planejava cada palavra meticulosamente. Desejava que seus leitores compreendessem a intencionalidade de sua escrita como se habitassem o mais profundo âmago. Em carta a um editor de uma de suas obras traduzidas para o francês, Clarice Lispector relata descontente que preferiria não vê-lo publicado diante de tantas alterações feitas e completa

A pontuação que eu emprego no livro não é acidental e não resulta de uma ignorância das regras gramaticais. \O senhor concordará que os princípios elementares de pontuação são ensinados em qualquer escola. Estou plenamente consciente das razões que me levaram a escolher essa pontuação e insisto que ela seja respeitada. (LISPECTOR *apud* MOSER, 2013, p. 358)

Quando, a Olga Borelli, foi delegado o trabalho de organização da obra *Um Sopro de Vida* por Clarice Lispector, ainda em vida, e por seu filho, respeitando a vontade da mãe após sua morte, havia a certeza de

que as decisões da escritora seriam respeitadas e a estruturação dos manuscritos culminaria na materialização de uma perfeita e fidedigna obra clariciana. Olga procurou atender todos os desejos de sua amiga, que deixou em alguns fólios que compõem o conjunto de seus manuscritos várias indicações acerca da edição do livro. Observaremos, posteriormente, com a análise dos manuscritos, que muitas dessas intenções documentadas tornaram-se parte da publicação, contudo, outras, não se materializaram.

Em *Um Sopro de Vida*, o cunho autobiográfico de sua escrita torna-se mais evidente. O livro revela as inquietações de um escritor e de sua personagem, Ângela Pralini. Ao escolher este nome para sua personagem, Clarice Lispector revisita uma de suas obras anteriormente publicadas, *Onde Estivestes de Noite*. Esta prática representa, também, um movimento de escritura nas criações da autora. A composição consiste em mais que um diálogo entre criador e criatura. As passagens refletem as angústias, as hesitações e as disparidades emocionais dos protagonistas. Segundo Benjamin Moser (2013):

Em seus últimos livros, a identidade entre o autor e suas criaturas atinge um clímax poético. Em *Um Sopro de Vida* tanto Ângela como o personagem masculino do Autor que Clarice interpõe entre ela própria e Ângela são Clarice Lispector, muito mais do que o foram suas criaturas anteriores. (MOSER, 2013, p. 605)

Todo o livro se fundamenta em Clarice Lispector, marcada pelo desditoso momento pelo qual se findou sua existência. De fato, os manuscritos compõem um ensaio propedêutico de quem anseia e, ao mesmo tempo, teme o fim. Um relato profundo da agonia de experimentar “uma genialidade insuportável para si mesma e para os outros”. (BORELLI *apud* MOSER, 2013, p. 632)

Na seção a seguir, analisaremos os manuscritos de *Um Sopro de Vida* e algumas publicações impressas oriundas da organização feita por Olga Borelli, a fim de investigar o processo de transmissão dos textos. Nestas considerações, constarão apontamentos acerca de possíveis alterações estruturais e incorreções entre a primeira edição impressa, publicada pela Editora Nova Fronteira, e as publicadas posteriormente. Além disso, identificaremos dissemelhanças estruturais ocorridas na transposição do manuscrito original em comparação com a última edição publicada.

6. O processo de transmissão da obra *Um Sopro de Vida*

Mas se uma obra inacabada, póstuma, soa necessariamente incompleta, e se os leitores naturalmente se perguntam se o que estão lendo é o que a autora queria que lessem, *Um Sopro de Vida*, como tantas obras de Clarice Lispector, atinge “essa harmonia preciosa e precisa entre a expressão e o fundo” num grau quase assombroso. (MOSE, 2013, p. 603)

Para uma análise produtiva do processo de transmissão da obra *Um Sopro de Vida*, pesquisou-se a respeito da trajetória das publicações impressas desde a primeira até a última versão. Por conseguinte, tivemos acesso a algumas dessas publicações realizadas por diferentes editoras ao longo dos anos.

A princípio, verificamos que a primeira edição impressa do livro advém da junção dos manuscritos de Clarice Lispector elaborada por Olga Borelli. Esta composição foi constituída após a morte de Clarice Lispector em 1977. Um ano depois de sua morte, em outubro de 1978, a editora Nova Fronteira publica o romance que recebe título e subtítulo idealizados pela escritora, *Um Sopro de Vida: Pulsações*. Também escolhidos pela autora, segundo anotações manuscritas nos fôlios que integram os documentos desta obra, foram as divisões em capítulos que constam no sumário: *O sonho acordado é que é a realidade; Como tornar tudo um sonho acordado?; Livro de Ângela*.

Logo após o sumário, notamos quatro citações impressas referentes à temática central do romance que, em nossas observações aos manuscritos, constatamos que aparecem separadas em pequenas tiras de papel soltas e desordenadas, de modo que acreditamos terem sido escritas por Clarice Lispector em momentos de leituras inspiradoras para a criação do livro e aproveitadas por Olga Borelli em sua composição. Constituem citações do primeiro livro da Bíblia (“Do pó da terra formou Deus-Jeovah o homem e soprou-lhe nas narinas o fôlego da vida. E o homem tornou-se um ser vivente” Gênesis 2,7); de Nietzsche (“A alegria absurda por excelência é a criação”); de Andréa Azulay (“O sonho é uma montanha que o pensamento há de escalar. Não há sonho sem pensamento. Brincar é ensinar ideias”), e da própria escritora

Haverá um ano em que haverá um mês, em que haverá uma semana em que haverá um dia em que haverá uma hora em que haverá um minuto em que haverá um segundo e dentro do segundo haverá o não tempo sagrado da morte transfigurada.

A publicação da Nova Fronteira ainda traz uma apresentação da obra produzida por Olga Borelli, que esclarece os motivos pelos quais realizou a estruturação da mesma e situa o leitor acerca das circunstâncias de produção do romance. A editora em questão publicou oito edições deste livro, a última, em 1988.

Em 1983, a Editora Círculo do Livro obteve a licença autoral cedida por Paulo Gurgel Valente, filho de Clarice Lispector e detentor dos direitos de sua obra, para uma publicação exclusiva aos membros participantes do clube literário. A referida edição contou com encadernação em capa dura e reformulação das ilustrações nela contidas. A parte interior do livro ainda mantinha as citações da primeira edição e a apresentação escrita por Olga Borelli. Os elementos textuais não sofreram alterações ou incorreções evidentes, contudo, no final do livro, numa tentativa descuidada e irresponsável de expor dados biográficos da escritora, há um texto intitulado “O autor e sua obra”, sem designação autoral, no qual algumas incoerências fundamentais foram editadas. A seguir, os trechos equivocados tal como são encontrados no livro:

- 1 (...) Mito em vida – a frase é de 1969 –, Clarice Lispector tornou-se um nome ainda mais mitológico depois que a verdadeira distância, a morte, interpôs-se entre ela e seus admiradores. Ela morreu, de câncer, *no dia 10 de dezembro de 1977. Tinha cinquenta e dois anos*, pois nasceu na pequena aldeia soviética de Tchetchelnik, na Ucrânia, *em 1925*. (...)
- 2 (...) *Mal saída da adolescência, já tinha um romance na gaveta*, cujo título vinha de uma frase lida em Joyce: “Perto do coração selvagem”, *publicado em 1944*. (...)
- 3 (...) Essa linha determinante de sua obra percorreu mais de uma dezena de livros, entre eles “O lustre” (romance, 1946), “Laços de família” (contos, 1960), “A maçã no escuro” (romance, 1961), “A paixão segundo G.H.” (romance, 1964), “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres”(1969), “*Onde estiveste de noite*” (1974) e “A hora da estrela”, (...)

As inscrições em negrito marcam as incorreções de cunho biográfico contidas na obra, visto que, a escritora faleceu ao dia 9 de dezembro de 1977, véspera de seu aniversário de cinquenta e sete anos. Desta maneira, o ano de seu nascimento corresponde a 1920. No segundo trecho, averiguamos outros equívocos quanto às observações a respeito do romance *Perto do coração selvagem*. Publicado em 1943, e não em 1944, o primeiro romance de Clarice Lispector começou a ser esboçado em março de 1942 e sua conclusão deu-se em novembro do mesmo ano, quando a autora já estava às vésperas de completar vinte e dois anos, portanto, há muito na vida adulta. No ano seguinte, após duas negativas de editoras,

Clarice Lispector consegue publicar a obra, que jamais esteve “engavetada”. No terceiro trecho, o nome do romance da autora aparece também de forma errônea: o livro chama-se *Onde Estivestes de Noite*.

Em 1990, a Editora Francisco Alves retoma o trabalho de reedição das obras de Clarice Lispector, entre elas, *Um Sopro de Vida*, a qual é republicada em nona e décima edições, em 1991 e 1994, respectivamente. Estas edições não contaram com nossa análise e investigação, visto que o acesso a elas se pôs infactível mediante dificuldades na aquisição e/ou empréstimo. Em 1998, a Editora Rocco adquire os direitos autorais sobre as obras da escritora e reproduz, em 1999, mais uma edição do volume em questão.

A edição publicada pela Rocco, novamente, recebe nova roupagem para a capa, com ilustrações de Flor Opazo e extensão interna escrita por João Cezar de Castro Rocha, entretanto, somente a parte externa sofre alterações, pois a editora almejava uma publicação baseada na primeira edição, sem modificações estruturais e, assim, o fez.

Desta forma, depreendemos que a transmissão da obra *Um Sopro de Vida* em sua materialidade impressa não apresenta alterações ou incorreções na estrutura no texto. Desde a primeira edição inaugurada pelas mãos de Olga Borelli, o volume segue com a mesma estruturação por ela decidida. Conquanto, em análise aos fólios que deram origem a publicação, constatamos algumas dissemelhanças na transmissão do texto manuscrito para a organização do impresso. Estas imprecisões ou variações constituem mudanças ortográficas, vocabulares, de estruturação frasal, e até mesmo, a rejeição de algumas passagens e personagens criados por Clarice Lispector. Examinamos alguns trechos de fólios que ratificam estas considerações e comparamos com a última edição impressa do livro, publicada pela Editora Rocco.

Como anteriormente citamos, os documentos totais da obra *Um Sopro de Vida* encontram-se sob os cuidados do Instituto Moreira Salles, no Rio de Janeiro, desde 2004, quando Paulo Gurgel Valente concedeu a instituição a guarda deste e de outros documentos e quadros pertencentes a sua mãe. O instituto enumerou os fólios do manuscrito, todavia, a numeração não segue a ordem de publicação do livro e, ao que se conjectura, esta ordenação respeita padrões internos ou de recebimento dos documentos, e nenhum outro relacionado à publicação. A enumeração dos fólios a que nos referiremos neste trabalho consiste na mesma atribuída a eles na instituição em questão. Esta contagem faz referência a uma face

de cada folha, isto posto, há mais de 600 fólhos pertinentes a *Um Sopro de Vida*.

Ainda nos primeiros manuscritos, averiguamos tiras de papéis variados (um deles aparentava ser parte de envelope já utilizado) com citações, estas que, como já dito em seção anterior, constituem uma das primeiras páginas da obra.

Em *fólio nº 5*, a autora reporta-se a um nome masculino entre outras frases aleatórias, o qual conjectura-se ser um personagem excluído da história após a organização para edição ou um nome escolhido para designar o autor, o qual também fora descartado. O mesmo nome, *Xavier*, aparece posteriormente, também ao meio de outras falas não publicadas, nos *fólios nº 57 e 376*. O fato de o nome *Xavier* constituir falas que aparentemente denotam as colocações de Ângela mostra a real intenção de Clarice Lispector em torná-lo personagem.

Os *fólios nº 7 e 9* representam alguns dos parágrafos finais da publicação (p. 159), assim como os *fólios nº 12, 13, 14 e 15*. Neles, aparece a inscrição “FIM” escrita pela autora, o que infere seu desejo de concluir o romance com aquelas palavras. Sua vontade foi respeitada.

FÓLIOS Nº 7

– Quanto a mim, estou. Sim.

FÓLIO Nº 12

– Eu acho que...

FÓLIO Nº 13

(O autor)

(Quando o olhar dele vai distanciando de Ângela e ela fica pequena e desaparece.) Então o autor diz:

– Quanto a mim também me distancio de mim. Se a voz de Deus manifestasse no silêncio, eu também me calo silencioso. Adeus.

FÓLIO Nº 14

Recuo meu olhar minha câmera e Ângela vai ficando pequena, pequena, menor – até que a perco de vista.

E agora sou obrigado a me interromper porque Ângela interrompeu a vida indo para a terra. Mas não a terra em que se é enterrado e sim a terra em que se revive. Com chuva abundante nas florestas e o sussurro das ventanias.

FÓLIO Nº 15

Está amanhecendo: ouço os galos.

Eu estou amanhecendo.

Desta forma, percebe-se que a página final do livro se constitui da reunião de vários fólios, como acontece em várias outras páginas da publicação. Representa esta questão, o *fólio nº 41* que contém algumas passagens inscritas no final da página 33 e início da página 34, e outras passagens inscritas na página 21 do livro. A seguir, as inscrições como constam no manuscrito.

FÓLIO Nº 41

(Inscrições das páginas 33 e 34)

Será que eu sei verdadeiramente que eu sou eu? Essa indagação vem do que observo que Ângela não parece saber a si mesma. Ela desconhece que tem um centro dela e que é duro como uma noz. De onde se irradiam as palavras. Fosforescente.

Desânimo. Gosto de cigarro apagado.

(Inscrições da página 21)

Não ler o que escrevo como se fosse um leitor. A menos que esse leitor trabalhasse, ele também, nos solilóquios do escuro irracional.

Os **fólios nº 29, 30, 31 e 32**, os quais representam as páginas 136 e 137 da edição impressa, apresentam alterações ortográficas, há trechos modificados em comparação aos manuscritos originais. Vê-se no volume as estruturas correspondentes à letra **a**, e no manuscrito, às correspondentes à letra **b**.

- a) (...) E achei Deus na minha mais profunda inconsciência, *na espécie de* estado de coma em que **vivo** eu consegui balbuciar a visão de Deus – em mim mesma! (...)
- b) (...) E achei Deus na minha mais profunda inconsciência, no estado *de* coma em que *vivi* eu consegui balbuciar a visão de Deus – em mim mesma! (...)
- a) (...) Agora entendo: eu antes estava tentando abrir caminho *entre trevas só sabendo implorar*. Mas só quando eu me tornei *nua* as portas do céu e da percepção abriram-se par a par para me deixar passar. Eu que sou tão faísca. Eis portanto que me *uno a Ti* e não me castigo mais. (...)
- b) (...) Agora entendo: eu antes estava tentando abrir caminho *entre trevas cega pela dor só sabendo implorar*. Mas só quando eu me tornei *uma criancinha é* que as portas do céu e da percepção abriram-se par a par para me deixar passar. Eu que sou tão faísca. Eis portanto que me *amo em Ti* e não me castigo mais. (...)

- a) (...) Esse sabor espalhou-se como luz e sensação de gosto pelo corpo todo, e eu entreguei a Deus, com delírio de uma alma que *bebesse* água.

Ah, como é ampla a eternidade. Pois foi isso o que eu vi: a amplidão serena da eternidade, o *gosto* do eterno. (...)

- b) (...) Esse sabor espalhou-se como luz e sensação de gosto pelo corpo todo, e eu entreguei a Deus, com delírio de uma alma que *bebe* água.

Ah, como é ampla a eternidade. Pois foi isso o que eu vi: a amplidão serena da eternidade, o *gozo* do eterno. (...)

O mesmo observamos nos trechos a seguir, que pertencem ao *fólio nº 543* e correspondem às páginas 19 e 20 da publicação. Nestes trechos, há rupturas entre as expressões utilizadas pela escritora e as publicadas. Algumas nem mesmo sugerem o mesmo significado, como as alterações feitas no segundo trecho.

- a) (...) Não quero dar um falso futuro a cada vislumbre de um *instante*. *Tudo se passa* exatamente na hora em que está sendo escrito ou lido. Este trecho aqui foi na verdade escrito *em relação à sua forma básica* depois de ter relido o livro porque no decorrer dele eu não tinha bem clara a noção do caminho a tomar. (...)

- b) (...) Não quero dar um falso futuro a cada vislumbre de um *instante-já*. *É como se tudo passasse* exatamente na hora em que está sendo escrito ou lido. Este trecho aqui foi na verdade escrito depois de ter relido o livro porque no decorrer dele eu não tinha bem clara a noção do caminho a tomar. (...)

- a) (...) Minha vida é feita de fragmentos e assim acontece com Ângela. *A minha própria vida tem enredo verdadeiro*. (...)

- b) (...) Minha vida é feita de fragmentos e assim acontece com Ângela. *Não dá pra ter enredo verdadeiro*. (...)

Um segundo nome, desta vez, feminino, surge em três dos fólios analisados. Os *fólios nº 411, 445 e 447*, sugerem a presença de outra personagem secundária a qual Clarice Lispector pretendia dar vida. O nome *Odete* marca algumas passagens destes manuscritos.

FÓLIO 447

Será que desço tanto a ponto de encher as páginas com informações sobre os “fatos” de meus personagens? Como o ódio que Odete tem por Ângela e esta não o percebe?

Alguns manuscritos, assim como os que representam o fim do livro, foram designados como pertencentes ao início da obra pela própria autora (Fig. 2), contudo, não constam no começo da publicação. Outros, até sugerem a divisão das falas das personagens em semanas. O *fólio nº 475* exemplifica esta questão, dado que, representa a página 71 da publi-

cação, quando pelas indicações autorais deveria constar das primeiras páginas.

No único datiloscrito integrante dos documentos de *Um Sopro de Vida*, verificamos também a ocorrência de mudanças estruturais e formais, além da retirada do título dado pela autora. Não foram respeitados parágrafos, e partes que não pertenciam à sequência textual foram incluídas. Este datiloscrito refere-se às inscrições das páginas 104 e 105 da publicação.

- a) O objeto – a coisa – sempre me fascinou e de algum modo me destruiu. No meu livro *A cidade sitiada* eu falo indiretamente no mistério da coisa. Coisa é bicho especializado e imobilizado. Há anos também descrevi um guarda-roupa. Depois veio a descrição de um imemorable relógio chamado Sveglia: relógio eletrônico que me assombrou e assombraria qualquer pessoa viva no mundo. Depois veio a vez do telefone. No “Ovo e Galinha” falo no guindaste. É uma aproximação tímida minha da subversão do mundo vivo e do mundo morto ameaçador.

Não, a vida não é uma opereta. É uma trágica ópera em que num balé fantástico se cruzam ovos, relógios, telefones, patinadores do gelo e o retrato de um desconhecido morto no ano de 1920.

AUTOR- Ângela escreve sobre objetos assim como teceria rendas. Mulher rendeira.

ÂNGELA – A coisa me domina. Mas o cachorro que há em mim late e há arrebatamento da coisa fatal. Há fatalidade na minha vida. Há muito aceitei o destino espantado que é o meu. Obrigada. Muito obrigada, meu senhor. Vou embora: vou ao que é meu. Meu coração está gelido que nem barulhinho de gelo em copo de uísque. Um dia eu falarei do gelo. De nervosa quebrei um copo. E o mundo estourou. E quebrei espelho. Mas não me olhei nele. Vou fazer uma devassa das coisas. Espero que elas não se vinguem de mim. Perdoe-me, coisa, que sou pobre coitada. Ah que suspiro do mundo.

b) Para explicar

O objeto – a coisa – sempre me fascinou e de algum modo me destruiu. No meu livro *A cidade sitiada* eu falo indiretamente no mistério da coisa. Coisa é bicho especializado e imobilizado. Há anos também descrevi um guarda-roupa. Depois veio a descrição de um imemorable relógio chamado Sveglia: relógio eletrônico que me assombrou e assombraria qualquer pessoa viva no mundo.

Depois veio a vez do telefone.

No “Ovo e Galinha” falo no guindaste. É uma aproximação tímida minha da subversão do mundo vivo e do mundo morto ameaçador.

Não, a vida não é uma opereta. É uma trágica ópera em que num balé fantástico se cruzam ovos, relógios, telefones, patinadores do gelo e o retrato de um desconhecido morto no ano de 1920. A coisa me domina. Mas o cachorro que há em mim late e há arrebentação da coisa fatal. Há fatalidade na minha vida. Há muito aceitei o destino espantado que é o meu. Obrigada. Muito obrigada, meu senhor. Vou embora: vou ao que é meu. Meu coração está gélido que nem barulhinho de gelo em copo de uísque. Um dia eu falarei do gelo. De nervosa quebrei um copo. E o mundo estourou. E quebrei espelho. Mas não me olhei nele. Vou fazer uma devassa das coisas. Espero que elas não se vinguem de mim. Perdoe-me, coisa, que sou pobre coitada. Ah que suspiro do mundo.

Clarice Lispector, em *fólio nº 5*, um dos quais traz o nome de Xavier, deixa as instruções para a composição que gostaria de ter terminado. Neste manuscrito, passo a passo, a escritora concatena suas ideias para a repartição do livro e escolhe os títulos de seus capítulos. As frases deixadas por Clarice Lispector reforçam seu intuito de criação da personagem que jamais existiu na publicação impressa e também, expõe sua vontade de unir os manuscritos que designou como o começo da narrativa.

FÓLIO Nº 5

Livro

– Juntar os começos

– Xavier

– Ângela

– O sonho acordado é que é a realidade

– Emendar a última frase de Xavier com a primeira frase de Ângela (repetir as últimas palavras de Xavier)

– Como tornar tudo um sonho acordado?

7. Considerações finais

Pretendemos, com este estudo, analisar o processo de criação de transmissão da obra *Um Sopro de Vida* com o objetivo expor possíveis alterações e/ou incorreções entre os manuscritos originais deixados pela escritora e a edição impressa postumamente publicada. Esta avaliação significativa fundamentou-se nos trabalhos desenvolvidos pela crítica genética e pela Filologia, no caso, a crítica textual moderna, sem os quais não chegaríamos aos textos originais perdidos em um passado distante.

Para a realização do trabalho contamos com visitas programadas ao Instituto Moreira Salles que nos concedeu o acesso aos manuscritos.

Contudo, a reprodução de tais documentos não é autorizada. Com a autorização do filho de Clarice Lispector, Paulo, conseguimos a reprodução de apenas cinco fólios, dos quais dois corroboram para a comprovação dos estudos desenvolvidos.

Sabe-se que a riqueza de detalhes contida nos manuscritos não poderá ser transmitida ou substituída por quaisquer representações que se faça. Prezar-se-ia a exposição de mais reproduções dos manuscritos originais, entretanto, devido ao impedimento desta, as análises e comparações foram feitas manualmente e artesanalmente sem prejuízo dos resultados.

Clarice Lispector, autora em questão, prezava pela perpetuação de suas obras, e em muitos depoimentos, citou que suas escolhas gramaticais e sintáticas refletiam sua personalidade, suas experiências. Sua forma peculiar de escrita, o caráter autobiográfico de seus textos e a recuperação de trechos autorais em seu próprio contexto produtivo caracterizam o conjunto de sua produção. Uma vez que estes detalhes bibliográficos são perdidos, compromete-se a autenticidade das informações que serão repassadas aos leitores.

As modificações realizadas em seus manuscritos originais, algumas a nível estrutural e formal, outras acerca dos elementos da narrativa, de certa forma, feriram a intenção inicial da autora. Personagens foram excluídos, palavras alteradas, parágrafos destorcidos revelam que, provavelmente, conheceríamos uma obra completamente distinta da que lemos hoje.

De certo, Olga Borelli realizou com êxito a tarefa a que fora confiada, todavia, ao investigarmos o processo de criação das obras de Clarice Lispector, percebemos que seus manuscritos permaneciam inalterados ao se transformarem em publicações. A autora não modificava o texto original, este consistia em seu texto final. As incorreções vocabulares, a escolha de outras palavras em lugar das que a literata escrevera denuncia um hábito incoerente se conhecemos seu processo de escrita.

Por fim, temos ciência de que as observações e ponderações realizadas neste trabalho englobam pequena parte do que representam os estudos geneticistas e críticos textuais, entretanto, almejamos contribuir para a difusão destas disciplinas e também, levar ao conhecimento público a importância da aplicação da prática filológica. Mais do que compreender as intenções autorais materializadas, a busca da identidade genética de uma obra resgata a historicidade de sua produção. Os apontamentos

aqui discutidos, certamente, se estenderão ao entendimento de outros textos e obras analisados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a história da crítica genética. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 5. n. 11. jan./abr. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a02.pdf>>.

LERNER, Julio. A última entrevista de Clarice Lispector. *Shalom*, 62-69, jun.-ago. 1992. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>>. Acesso em: 18-05-2015.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida: pulsações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. *Um sopro de vida: pulsações*. São Paulo: Círculo do livro, 1978.

_____. *Um sopro de vida: pulsações*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *A paixão segundo G. H.* Edição crítica organizada por Benedito Nunes. Paris: Association Archives de la littérature latino américaine, des Caraïbes et africaine du XXe siècle; Brasília: CNPQ, 1988.

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

PINO, Claudia Amigo; ZULAR, Roberto. *Escrever sobre escrever: uma introdução crítica à crítica genética*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

ROCHA, Evelin. *Encontros: Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Azougue, 2011.

SILVA, Maximiano de Carvalho e. Crítica textual: conceito, objeto, finalidade. Disponível em: <<http://maximianocsilva.pro.br/doc7.htm>>. Acesso em: 20-02-2015.

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

TEIXEIRA, Eleonora Campos; COELHO, Marco Antônio; LYRA, Pedro; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Crítica genética: do manuscrito virtual a gênese literária inicia-se na rasura. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 4, tomo 1, p. 426-434, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/037.pdf>

UMA CARTA NA MANGA: O USO DE JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DE LÍNGUA INGLESA

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)

spssolimar@hotmail.com

Julia Wundrach Pinto (UNIGRANRIO)

julia_wundrach@hotmail.com

RESUMO

Jogos podem ser utilizados como material didático e utilizados como parte integrante dos conteúdos programáticos de língua inglesa e não apenas como uma atividade divertida, por seu caráter pedagógico de proporcionar oportunidade de comunicação real (HADFIELD, 1985, p. 4). Este artigo objetiva apresentar uma pesquisa em andamento que tem por finalidade discutir acerca de jogos como material didático no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, especificamente para o desenvolvimento da oralidade de alunos iniciantes nos estudos desse idioma. Busca contribuir com os avanços nos estudos dessa área, principalmente buscando desenvolver orientações no que se refere à análise, adaptação e criação de jogos diversos que podem ser feitos pelo próprio professor ou mesmo pelos alunos e voltados para o desenvolvimento linguístico na habilidade oral.

Palavras-chave: Oralidade. Língua inglesa. Material didático. Ensino.

1. Introdução

Este artigo, fruto de uma pesquisa de iniciação científica em andamento, visa discutir acerca do ensino-aprendizagem do desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa como língua estrangeira, bem como conceituar os jogos como materiais didáticos que podem ser utilizados como parte integrante em todo o processo.

A habilidade de falar um idioma é tão importante que se destaca das demais, ao considerar que uma pessoa que domina uma língua é considerada falante daquele idioma (UR, 1996). Assim, percebemos a necessidade de os alunos terem muitas oportunidades de se comunicar na língua-alvo, a fim de que aumentem sua competência linguística nessa habilidade especificamente.

Entretanto, devido a fatores diversos, os quais podem envolver timidez, turmas grandes, pouco contato externo com o idioma em situações comunicativas, medo de errar, falta de vocabulário, entre outros, muitos alunos podem acabar por não desenvolver adequadamente essa

habilidade. Isso se torna especialmente problemático em turmas do ensino fundamental, nas quais os alunos geralmente iniciam os estudos de língua inglesa no sexto ano, em turmas mais numerosas, com pouco tempo de aula e em idade em que talvez estejam menos propensos a cometer erros diante dos demais colegas.

Dessa maneira, consideramos que os jogos podem servir como material pedagógico precioso para as aulas de língua inglesa, a fim de que, em uma atmosfera mais informal e livre, os alunos se sintam menos pressionados a falar corretamente e possam, assim, ampliar seu repertório e sua capacidade de se comunicar oralmente com maior fluência.

Compreendemos que o professor pode analisar jogos existentes, bem como adaptar outros para seu contexto de ensino e até mesmo criar seus próprios jogos, assim como pode criar qualquer outro material didático desejado. (THOMLINSON & MASUHARA, 2005)

Assim, neste artigo, primeiramente apresentamos uma breve conceituação teórica acerca do desenvolvimento da oralidade e, em seguida, discutimos acerca do jogo como recurso pedagógico que podem servir ao propósito de auxiliar no desenvolvimento da oralidade de alunos iniciantes.

2. *Vamos começar a falar?*

A interação parece ser fundamental para o ensino-aprendizagem da oralidade em uma língua estrangeira (UR, 1996; HARMER, 2001, KAYI, 2006). Contudo, deve-se ressaltar que tornar-se fluente em língua inglesa é um processo árduo que exige bastante empenho e dedicação. Jeremy Harmer (2001) explica que a fluência é uma habilidade que não somente requer do falante um amplo conhecimento das principais características de uma determinada língua, mas também um rápido processamento de informações e daquilo que é falado nesta língua.

Ensinar a oralidade é ensinar aos alunos a produzir os sons da língua falada, trabalhar com questões voltadas para entonação e ritmo nessa língua, estruturar os pensamentos em uma sequência lógica e objetiva, usar a língua para expressar opiniões, julgamentos e valores (KAYI, 2006). No geral, apontamos que ensinar oralidade é fazer com que os alunos mergulhem no universo dessa língua-alvo, através de situações reais, atividades e discussões, sejam elas simples ou mais desenvolvidas, que priorizem e promovam o aspecto oral da língua.

Hayriye Kayi (2006) aponta que a abordagem comunicativa e a aprendizagem colaborativa são fundamentais nesse processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades orais, pois as atividades correspondentes a estes processos são baseadas em situações reais do cotidiano e que exigem bastante comunicação e interação. De acordo com Jeremy Harmer (2001) e Hayriye Kayi (2006), atividades como encenações, simulações, contação de histórias, entrevistas, descrição de figuras, jogos dos sete erros, entre outras, são fundamentais nesse processo, pois elas despertam a criatividade e o lado crítico dos alunos, além de promover a comunicação, troca de ideias, sugestões e a aprendizagem mútua entre nossos alunos.

Jordan Wallace Augusto Silva e Solimar Patriota_Silva (2015) defendem um ambiente no qual haja materiais autênticos e, sobretudo, no qual os alunos tenham oportunidade de se expressar e contribuir em sala de aula. Além disso, sugerem que haja uma apresentação prévia de vocabulário, expressões e estruturas gramaticais antes de se efetivamente iniciar a atividade oral, a fim de que os alunos possam se comunicar mais eficazmente em sala.

A correção de pronúncia, erro gramatical, etc., não pode ser feita durante as produções orais, de forma “*on the spot*” (no momento em que o erro é cometido) como muitos estão acostumados, pois isso poderá atrapalhar o aluno em seu desempenho oral durante uma atividade específica. (KAYI, 2006)

3. *Vamos jogar para valer?*

A palavra *jogo* expressa diversão e descontração, entretanto por ter características lúdicas pode ser uma alternativa de estímulo em determinadas situações. Celso Antunes (2014) diz que o jogo causa divertimento, é brincadeira e passatempo, porém também estimula o desenvolvimento cognitivo podendo ser direcionado ao viver de quem está participando do momento.

Os diferentes tipos de jogos existentes trabalham com áreas e habilidades diversificadas ao serem praticados desenvolvendo estruturas mentais e cognitivas e assim assumindo o papel de provedor de estímulo de informação involuntária, logo além de prazeroso o momento em que se está jogando torna-se uma via de aprendizagem mesmo que de maneira indireta (ANTUNES, 2014; OLIVEIRA, 2010; DOHME, 2008). Vera

Barros de Oliveira, 2010 afirma que o jogo tem o poder de envolver e motivar resgatando processos mentais e inserindo-se no contexto vital.

Embora o jogo traga em seu bojo determinados limites e regras, o jogador pode experimentar uma certa sensação de apoderamento naquele âmbito. Acrescente-se que, quando se está imerso no momento do jogo, o participante experimenta um desligamento do mundo real, fazendo com que as práticas de cada ambiente não se misturem.

O ato de jogar é um grande provedor de estímulos e desenvolvedor de inteligências inserindo-se no âmbito social quando se trabalha imerso em regras, por exemplo, onde o indivíduo leva do jogo um encaixe mesmo que simbólico e espontâneo, também um certo controle de suas ações já que ao jogar é necessário que o tempo seja respeitado assim os interesses se combinam tornando o jogo uma espécie de prática de atividades socialmente existentes.

Por outro lado, Vania Dohme (2008) diz que, ao jogar, o indivíduo desfruta de experiências educativas que podem ser contextualizadas em seu cotidiano não se isolando no lúdico já que são involuntários alguns processos de estímulo aprendizagem.

Vilmar Rodrigues dos Santos (2014) corrobora essa ideia ao afirmar que quem brinca aprende, podemos considerar o jogo um material vinculado com a educação desde quando trabalha com estímulos até no momento em que é necessário que se torne um conhecedor daquilo que vai ser jogado, aprendendo técnicas e métodos que são pertinentes aquele processo. Logo, pode-se considerar possível a inserção de jogo como num contexto didático e educativo e, portanto, valioso recurso pedagógico, podendo ser utilizado como material didático nas aulas de língua estrangeira.

Pode-se entender como material didático qualquer recurso ou instrumento que for destinado e cumprir o papel de facilitar a aprendizagem do aluno e tornar o processo educativo ministrado pelo moderador mais eficaz. Material este que pode vir a ser projetado para fins didáticos ou não, adaptado ou criado pelo usuário e usado conforme suas práticas pedagógicas com finalidade didática (VILAÇA, 2012; SOUSA 2015). Todo o material pode ser considerado material didático, desde que empregado para fim de contribuição no processo educacional. Transformar um instrumento que não tenha finalidade educativa para tal é torna-lo material didático.

É inquestionável a necessidade do uso do material didático. O conteúdo precisa de um suporte que o torne mais próximo de quem irá recebê-lo e funcionando como chave dessa aproximação o material didático faz ser palpável o que de fato ainda é inalcançável diante do olhar do aluno. Rayssa Kathleen Ramalho de Sousa (2015) diz que, para que ocorra um bom funcionamento da combinação material didático e seu uso, é necessária uma análise anterior feita pelo moderador a fim de adequar o público alvo com a prática em questão.

Mesmo sendo projetado para determinado assunto, nem sempre é possível que o material didático alcance de forma integral todo o assunto a ser trabalhado, isso possibilita o uso de mais de um material didático para cada etapa do assunto em questão tornando mais flexível e, de certa forma, mais produtiva a transmissão do conhecimento.

Tendo a estreita visão do material didático como auxílio ao invés de principal instrumento de ensino (VILAÇA, 2009), entende-se que o material precisa de um suporte previamente trabalhado ou pode ser usado no momento de inserção do conteúdo desde que o mesmo cumpra essa função de maneira adequada sem permitir nenhuma falha ou falta de informação durante seu uso. Para que seja feito todo o aproveitamento dos recursos proporcionado pelo material didático em questão o moderador precisar se apoderar do conhecimento de uso para desenvolver aptidão ao ministra-lo. Não existe maneira de conciliar um material com um professor que não tem aptidão para usá-lo e é questionável um material didático que dispense o trabalho do professor. A função de ambos é conectada. (FISCARELLI, 2007)

A questão de os meios alternativos serem usados como material didático, como por exemplo, jogos de tabuleiro, canções, filmes etc. tornaram-se mais comuns a partir do momento em que surgiu a necessidade de ir além do livro didático como material e apoio já que apenas o que o livro leva às aulas não se faz mais suficiente de acordo com a infinidade de meios que permitem o acesso prático à informação.

Atualmente a educação vem se transformando e tornando-se mais disponível para aceitar mudanças e renovações, a visão de que o jogo e a aprendizagem têm vínculos vem sendo pertinente. Na busca por uma educação mais ativa o desenvolver habilidades está mais presente do que o absorver conhecimentos em quantidade e não qualidade e totalidade para que seja possível a integração da educação com o meio social de forma mais espontânea. (DOHME, 2008)

Um ensino que desperte a interesse do aluno transforma o interesse do moderador em buscar um material didático que abranja todas as necessidades daquele indivíduo e é nesse contexto em que o jogo pode ser inserido como medida de aprendizagem. Ao desenvolver habilidades o jogo se propõe como instrumento pedagógico e o professor como condutor de determinada atividade. (ANTUNES, 2014)

É importante ressaltar que o funcionamento do jogo como material didático depende das condições do ambiente educacional além da conciliação feita pelo professor entre os objetivos dos jogos e os objetivos pedagógicos (FORTUNA, 2000). É necessário que haja uma definição de metas e planejamento para que ocorram da melhor forma.

Em resumo, pode-se dizer que os jogos podem ser vistos como materiais didáticos a partir do momento em que cumprirem a função de material educacional (TAROUCO et al., 2004; FORTUNA 2004). Assim, convém que estudos acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira possam enfocar acerca de como os jogos podem ser utilizados como recursos pedagógicos que não desempenhem papel meramente secundário.

4. Considerações finais

Este artigo objetivou apresentar uma breve discussão teórica acerca do ensino-aprendizagem de oralidade em língua inglesa como língua estrangeira, bem como jogos como recursos didáticos, os quais também podem ser utilizados no auxílio do desenvolvimento da oralidade da língua inglesa.

Os jogos apresentam várias características, como possibilidade de trazer maior colaboração entre os participantes e propiciar um ambiente em que os alunos se sintam menos inibidos de cometer erros, podendo, assim, desempenhar papel de mais destaque nas salas de aula de língua estrangeira, especificamente para o enfoque do desenvolvimento da habilidade oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. *Jogos divertidos e brincadeiras criativos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLUA, Esteban Walter Gonzalez; BITTENCOURT, João Ricardo. *Uma nova concepção para a criação de jogos educativos*. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/marcelo/materiais/Clua_e_Bittencourt_2004_Cria_o_de_Jogos_Educativos_minicurso.pdf>.

DOHME, Vania. *O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e a prática docente. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 2, n. 7, 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>>.

FORTUNA, Tânia Ramos. *Sala de aula é lugar de brincar?* Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 3. ed. Harlow: Longman, 2001.

KAYI, Hayriye. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The internet TESL Journal*, Nevada, vol. XII, n. 11, 2006. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Kayi-Teaching_Speaking.html> Acesso em: 14-04-2014.

LEFFA, Vilson José. *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. Universidade Católica de Pelotas. 2003. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>.

OLIVEIRA, Vera Barros de. *Jogos de regras e a resolução de problemas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. *70 maneiras de jogar e entrar no jogo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Guilherme da Silva dos. *O material didático e o ensino de línguas*. 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4689.pdf>>.

SANTOS, Vilmar Rodrigues dos. *Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Jordan Wallace Augusto; SILVA, Solimar Patriota. O Skype como ambiente virtual de aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. *Revista Magistro*, vol. 1, p. 24-41, 2015.

SOUSA, Rayssa Kathleen Ramalho de. *Reflexões sobre os materiais didáticos: qual a relação entre os professores e esses recursos em sala de aula*. Universidade Federal da Paraíba: II CONEDU – II Congresso Nacional de Educação. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID5324_08092015095445.pdf>.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ROLAND, Letícia Coelho; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso. Jogos educacionais. *CINTED-UFRGS – Novas Tecnologias na Educação*, vol. 2, n. 1, 2004. Disponível em:

<http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/Jogos_Educacionais.pdf>.

THOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, p. 51-60, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlftomo_1/004.pdf>.

_____. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, UNIGRANRIO*, 2010. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1058/609>>.

_____. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, UNIGRANRIO*, 2009. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/653>>.