

ISSN: 1519-8782

**XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
EM HOMENAGEM A WALMÍRIO MACEDO E A OLAVO BILAC**
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Rio de Janeiro, 29 a 31 de agosto de 2018

XXII CNLF



ANAIS DO XXII CNLF
CADERNOS DO CNLF, VOL. XXII, N. 03
TEXTOS COMPLETOS



RIO DE JANEIRO, 2018

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

REITOR:

Ruy Garcia Marques

VICE-REITORA:

Maria Georgina Muniz Washington

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO:

Tania Maria de Castro Carvalho Netto

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA:

Egberto Gaspar de Moura

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA:

Elaine Ferreira Torres

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS:

Magali dos Santos Moura

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS:

Márcia Regina de Faria da Silva

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:

SEGUNDA SECRETÁRIA:

Eliana da Cunha Lopes

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA CULTURAL:

VICE-DIRETORA CULTURAL:

Sergio Luiz Monteiro Mesquita

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Renata da Silva de Barcellos

DIRETORA FINANCEIRA:

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR FINANCEIRO:

Adriano de Souza Dias

COORDENAÇÃO GERAL:

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA:

*Eliana da Cunha Lopes
Marilene Meira da Costa*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO:

*Adriano de Souza Dias
Anne Caroline de Moraes Santos
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Renata da Silva de Barcellos
Sergio Luiz Monteiro Mesquita*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO:

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho*

COORDENAÇÃO LOCAL:

José Mario Botelho

SECRETARIA GERAL:

Silvia Avelar Silva

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XXII dos *Cadernos do CNLF*, com os 60 (sessenta) textos completos dos trabalhos recebidos, que serão apresentados no XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 A 31 de agosto de 2018, realizado na UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ), totalizando 879 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 CiFE-FiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014, é que ele se realizou 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 Universidade Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi na UVA que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Neste ano de 2018, retornamos ao Instituto de Letras da UERJ e esperamos retribuir com um evento de alto nível, o XXII CNLF.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o livro de *Programação*, o livro de *Resumose* 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/xxii_cnlf); em suporte

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

digital, no volume XXII dos *Cadernos do CNLF* (CD-ROM) e em suporte impresso, no n. 01 do vol. XXII dos *Cadernos do CNLF*.

Os *Anais Eletrônicos do XXII CNLF* já trazem publicados, além do livro de *Programação e Resumos*, mais de trinta textos completos deste XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA 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 do 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, 29 de agosto de 2018.



SUMÁRIO

1. **A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO SINTÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO** 14
Gabriela Barreto de Oliveira e Edila Vianna da Silva
2. **A CONSTITUIÇÃO DO RECONHECIMENTO COMUNITÁRIO NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS PESQUEIRAS CABISTAS POR MEIO DE PARTICULARIDADES SIMBÓLICAS** 24
Manuela Chagas Manhães e Júlio Esteves
3. **A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA** 41
Elaine Cristina Medeiros Frossard
4. **A HISTÓRIA DA LITERATURA CONTADA E RECONTADA: COMO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CAP-UNIGRANRIO “LERAM” JOÃO DO RIO E OLAVO BILAC?** 61
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima, Jéssica Carvalho da Silva, Anelyse Guedes Ramos e Larissa Lima
5. **A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: NARRATIVAS, DISCURSOS E CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS NO TOCANTINS**..... 67
Patricia Luciano de Farias Teixeira
6. **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL** 85
Elaine da Fonseca Ramos e Clézio Roberto Gonçalves
7. **A LIBERDADE REFREADA DAS PERSONAGENS FEMININAS DE CLARICE LISPECTOR NOS CONTOS “AMOR” E “A FUGA”** 104
Olga Mariáh Santos de Freitas e Ana Cristina dos Santos
8. **A LINGUAGEM CORPORAL NA DANÇA POPULAR DO NORTE FLUMINENSE**..... 122
Priscilla Gonçalves de Azevedo e Giovane do Nascimento

9. **A LINGUAGEM DOS PERIÓDICOS DE ÉPOCA, EM TORNO À ESCRAVIDÃO**..... 130
Maria Lucia Mexias-Simon
10. **A NORMA-PADRÃO EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS** 139
Talita Goulart Ferreira
11. **A ROMÂNIA ANTIGA: O CONTATO DE CULTURAS E A FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS**..... 150
Maria da Conceição Reis Teixeira
12. **ADVOGANDO PELOS BÓRGIAS**..... 168
J. J. Khalil
13. **ANÁLISE DOS DISCURSOS MÉDICOS NA IMPRENSA SOBRE A EPIDEMIA DE ZIKA NO BRASIL**..... 174
Renato da Silva
14. **ANÁLISE ENTOACIONAL DAS INTERROGATIVAS NO ESPÍRITO SANTO**..... 181
Priscilla Gevigi de Andrade Majoni
15. **AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA EM ESCOLAS DE IDIOMAS: UM PARALELO ENTRE O CONTEXTO SUBJACENTE À PRÁTICA DOCENTE E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO** 195
Michelle Barbosa de Oliveira e Clézio Roberto Gonçalves
16. **AS METÁFORAS DA MORTE: UM PASSEIO LITERÁRIO E MUSICAL**..... 208
Urandi Rosa Novais e Ariadne Domingues de Almeida
17. **AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA OBRA "O MULATO"** 225
Jandiará Fernanda Silva de Paiva e Idemburgo Pereira Frazão Felix
18. **AS TENSÕES SOCIAIS E ECONÔMICAS NO SÉCULO XVII DO RECÔNCAVO BAIANO SATIRZADAS PELA POÉTICA DE BOCA DO INFERNO** 237
Cristina Conceição Silva e José Geraldo da Rocha

19. **ATITUDES LINGÜÍSTICAS DOS RIKBAKTSÁ: DISCURSO PÚBLICO SOBRE A LÍNGUA** 245
Mileide Terres de Oliveira
20. **BENZEÇÃO: UMA PRÁTICA SOCIAL** 262
Celina Gontijo Cunha e Clézio Roberto Gonçalves
21. **BEOWULF: O HERÓI, OS MONSTROS E A BÍBLIA** 279
João Bittencourt de Oliveira
22. **BIO/GRAFIA, CONTEXTO E NARRATIVA EM “HIDDEN FIGURES”, DE MARGOT LEE SHETTERLY** 299
Aysla Caroline de Sousa Silva, Valeria Angelica Ribeiro Arauz e Walderlanne da Silva Ferreira
23. **CAMINHOS DA GAMIFICAÇÃO: O DISPOSITIVO MÓVEL COMO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DO ENSINO DE LI**..... 320
Cláudia Pungartnik
24. **CAVALINHO-DE-JUDEU, DONZELINHA, JACINTA E LAVA-BUNDA: VARIAÇÃO LEXICAL PARA O INSETO TÍPICO DE ÁREAS ALAGADIÇAS**..... 340
Thiago Leonardo Ribeiro
25. **CENTENÁRIO DO MODERNISMO NA LITERATURA BRASILEIRA (1918-2018)** 354
Camillo Cavalcanti
26. **COMUNIDADE PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO: A REPRESENTAÇÃO DOS CABISTAS PELA NARRATIVA**..... 376
Manuela Chagas Manhães e Júlio Esteves
27. **COMUNICAÇÃO VISUAL E INSTITUIÇÃO MUSEAL: A LOGOMARCA DO MUSEU CIÊNCIA E VIDA A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DE ARTESÃOS DE DUQUE DE CAXIAS** 393
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima e Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento
28. **CRISE ECONÔMICA ATRAVÉS DO DISCURSO HIPERBÓLICO DE PETER JOSEPH NA TRILOGIA ZEIGEIST** 401
Adelson Oliveira Mendes e Thiago Martins Prado

29. **CRONONÍMIA E A IDENTIDADE DO TEMPO**..... 414
Reginaldo Nascimento Neto
30. **DIÁRIOS MASCULINOS DA DÉCADA DE 1950: RESULTADOS PRELIMINARES DE UMA PESQUISA** 444
Daniele Ribeiro Fortuna
31. **DO DIÁRIO AO VLOG E SEUS LIVROS: TRANSFORMAÇÕES DAS ESCRITAS DE SI** 459
Mylena Bonfim de Oliveira, Mariana Saramago Ambrósio Soares e Daniele Ribeiro Fortuna
32. **DOCES RECORDAÇÕES E JÁ SAUDOSAS DO AMIGO WALMÍRIO MACEDO (1930-2017)** 467
Evanildo Bechara
33. **ESCRITA DE SI E ENUNCIÇÃO** 469
Felipe de Andrade Constancio e Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal
34. **ESPECIFICIDADES CULTURAIS DA COMUNIDADE PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO: OS MUXUANGOS** 482
Manuela Chagas Manhães e Júlio Esteves
35. **ESTUDOS CRÍTICO-FILOLÓGICOS: TEORIAS E PRÁTICAS EDITORIAIS**..... 494
Rosa Borges dos Santos
36. **GÊNEROS TEXTUAIS E DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA** 504
Laura de Almeida
37. **GLOBALIZAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE**..... 511
Fátima Cristina de Oliveira e Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento
38. **GLOSSÁRIO DO CAFÉ: UM ESTUDO DO LÉXICO UTILIZADO NA CAFEICULTURA MINEIRA** 522
Simone Dornelas de Carvalho
39. **HUMANIDADES E A (DES)ORDEM LEGISLATIVA: ANÁLISE DO DISCURSO DO UTILITARISMO EM SUGESTÕES SOBRE CURSOS UNIVERSITÁRIOS** 545
Éderson Luís Silveira e Wellton da Silva de Fatima

40. **LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E PERCALÇOS** 564
Andreza Silva de Oliveira
41. **LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO CRÍTICO: REPENSANDO PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA NAS ESCOLAS**..... 573
Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e Márcio Luiz Corrêa Vilaça
42. **LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PERSONAGENS AUTÔMATAS EM “EU, ROBÔ”, DE ISAAC ASIMOV** 589
Monize Fernandes Vieira Costa e Valeria Angelica Ribeiro Arauz
43. **LINGUAGEM DE MULHER E SILENCIAMENTO NO CONTO “ENTRE AS FOLHAS DO VERDE ‘O’”, DE MARINA COLASANTI**..... 599
Simone Campos Paulino e Idemburgo Pereira Frazão Félix Vilaça
44. **LINGÜÍSTICA APLICADA: CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PRÓPRIA**..... 606
Glácia Regina Santos Cunha e Patrícia Luisa Nogueira Rangel
45. **MÁRIO DE ANDRADE SEM MITO: ESTUDO DE MACUNAÍMA** 616
Camillo Cavalcanti
46. **MEMÓRIA, NARRATIVIDADE E SOCIALIZAÇÃO: A MANUTENÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL NAS COMUNIDADES PESQUEIRAS DE ARRAIAL DO CABO**..... 636
Manuela Chagas Manhães e Júlio Esteves
47. **O ESPORTE NA SINFONIA "PAULISTANA", DE BILLY BLANCO: UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR**..... 650
Márcia Antonia Guedes Molina e Valéria Angélica Ribeiro Arauz
48. **O ESTUDO MORFOLÓGICO SOBRE "INTERFIXO", LEGADO POR WALMÍRIO MACEDO**..... 667
José Mario Botelho
49. **O HOMOEROTISMO NO “SATYRICON”, DE PETRÔNIO: PERFORMANCE, POSICIONAMENTO E TEORIA QUEER** 682
Elio Marques de Souto Junior

50. **OS SOCIOTOPÔNIMOS AFRICANOS EM MINAS GERAIS**
..... 694
Emanoela Cristina Lima Cotta
51. **O TRATAMENTO DA TIPOLOGIA TEXTUAL EM PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** 714
Talita Goulart Ferreira, Viviane Mendes da Cunha e Arielly Figueira da Silva
52. **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O EXERCÍCIO DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE** 741
Niceia Aparecida da Cunha Souza e Clézio Roberto Gonçalves
53. **PRÁTICA DE ESCRITA LIBERTÁRIA: ENSINO FUNDAMENTAL E ESCRITAS DE SI**..... 763
Penélope Cavalcante Monteiro, Daniele Ribeiro Fortuna e Jurema Rosa
54. **PROJETO JOÃO DE BARRO: RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE LITERATURA E MEMÓRIA**..... 775
Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento e Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima
55. **PROCESSOS DISCURSIVOS NO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM DO SUJEITO LP** 786
Daniely Martins dos Santos Ferraz e Nirvana Ferraz Santos Sampaio
56. **ROLAND BARTHES EM VERDADE** 802
Camillo Cavalcanti
57. **TEXTOS TEATRAIS E OS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NA BAHIA: UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA A PARTIR DE UMA LEITURA FILOLÓGICA** 816
Luana Dall'Agnol Ribeiro e Isabela Santos de Almeida
58. **SISTEMA TOPONÍMICO DO TOCANTINS SISTOP: RESULTADOS PRELIMINARES**..... 832
Karylleila dos Santos Andrades, Rodrigo Vieira do Nascimento, Verônica Ramalho Nunes e Carla Bastiani
59. **TOPÔNIMOS LATINIZADOS NA FLORA BRASILIENSIS: O ANO DE 1819 DA MISSÃO AUSTRO-ALEMÃ NO BRASIL**

.....	843
<i>Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
60. UM ESTUDO DESCRITIVO-ANALÍTICO DAS GRAMÁTICAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA DO SÉCULO XIX: BRASIL E PORTUGAL	855
<i>Márcia Antonia Guedes Molina e Arthur Vinicius Sousa Silva</i>	

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO SINTÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Gabriela Barreto de Oliveira (UFF)

Edila Vianna da Silva (UFF)

edilavianna@gmail.com

RESUMO

Objetiva-se neste trabalho investigar o tratamento dado à variação sintática no livro didático. A pesquisa consistiu na apreciação dos compêndios didáticos de preferência dos docentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As propostas de trabalho desses manuais foram analisadas para verificar se refletem o resultado dos modernos estudos linguísticos, no que se refere à variação, proporcionando assim um ensino mais rico da língua materna. No entanto, no que tange à variação sintática, especificamente, constatou-se que as coleções analisadas ainda a tratam de modo superficial. Os exercícios propostos restringem-se, na maioria das vezes, à identificação das variedades linguísticas empregadas e à transferência das estruturas para a variedade padrão. Os manuais não provocam questionamentos sobre a adequação do emprego de quaisquer das variedades em uso, de modo que o trabalho com a variação linguística fica empobrecido e pouco contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do educando. É imprescindível que se levem em consideração os estudos sociolinguísticos que mostram a existência de variantes de fatos sintáticos, já largamente empregadas no português do Brasil. Vale ressaltar que o livro didático é um instrumento importante no processo de ensino/aprendizagem e, sem dúvida, é um dos materiais didáticos mais presente nas salas de aulas, devido à distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino brasileira através do PNLD. Portanto, os materiais didáticos devem ser elaborados de forma a ampliar a competência linguística dos alunos, conforme preconizam os PCNs.

Palavras-chave:

Sociolinguística. Variação sintática. Livro didático.

1. Introdução

Objetiva-se neste trabalho investigar o tratamento dado à variação sintática no livro didático. A opção por utilizar o Livro Didático de Língua Portuguesa como *corpus* nesse estudo não tem a pretensão de avaliar as obras, mesmo porque elas já foram aprovadas pelo processo de seleção do PNLD, que é realizado por uma equipe de especialistas de diferentes universidades brasileiras convidados pelo MEC para examiná-las e julgar a sua qualidade. A proposta é investigar as propostas de trabalho desses manuais para verificar se estão baseadas nos modernos estudos linguísticos, no que se refere à variação linguística, proporcionando assim um ensino mais rico da língua materna.

No que respeita ao ensino de língua materna, as seções dos materiais didáticos dedicadas aos conteúdos gramaticais e, em especial, as que tratam de sintaxe, recebem muitas críticas em função de se fundamentarem em um conceito de ensino de língua apoiado no reconhecimento de nomenclaturas gramaticais e não no próprio funcionamento da linguagem.

Não se pode ignorar a relevância da prática de análise linguística para o ensino de Língua Portuguesa, tema discutido por pesquisadores e educadores há décadas. É crença geral, no entanto, que para ter sentido, não se pode proceder a um tipo de análise inócua, desligada do contexto em que se produziu o texto objeto de análise. Por outro lado, é imprescindível que se levem em consideração os estudos sociolinguísticos que mostram a existência de variantes de fatos sintáticos, já largamente empregadas no português do Brasil.

Diante dessa problemática e com o objetivo de verificar se o material usado como auxiliar no ensino de Português e os resultados da pesquisa sociolinguística na área da sintaxe, analisamos as quatro coleções de Língua Portuguesa de preferência dos docentes do segundo segmento do Ensino Fundamental (de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático), nas partes referentes ao estudo dos fatos sintáticos do português do Brasil. Pretendemos, dessa forma, observar o papel do livro didático em relação à variação sintática e refletir sobre as consequências dos procedimentos sugeridos para o desenvolvimento linguístico do aluno.

2. *Considerações gerais sobre as coleções analisadas*

Os livros analisados (*Projeto Teláris: Português*, de Borgatto, Bertin, e Marchezi, 2012; *Jornadas. Port – Língua Portuguesa*, de Delmanto, Matos e Carvalho, 2012, *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, 2012; *Vontade de saber português*, de Bugnerotto e Alves, 2012) apresentam seus princípios teóricos e metodológicos em seções gerais no LIVRO DO PROFESSOR. Com pequenas diferenças, uma vez que cada um deles enfatiza certos aspectos de sua fundamentação teórica, os autores desses manuais são unânimes em afirmar que suas coleções são contribuições para o aluno dominar as condições de linguagem que possam torná-lo um leitor/produzidor de textos autônomo, proficiente e crítico.

Quanto ao ensino do conteúdo gramatical, especificamente dos fatos sintáticos, os autores preconizam a *gramática no texto*, que entendem como *ensino contextualizado de gramática*, considerando-se contexto

como um texto em que se verificam determinados usos da língua. Podemos adiantar que nem sempre as noções expostas aparecem concretizadas nas seções gramaticais a elas atinentes, onde se encontram – ou deveriam encontrar-se – as observações sobre o emprego das variantes sintáticas.

Em *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, ao tratarem das condições de variação, salientam que, em sua coleção, o objetivo do ensino de gramática é ampliar o domínio da língua escrita e oral nas mais diferentes situações sociais e justificam a escolha dos conteúdos comentados como aqueles que podem levar o estudante a perceber que a língua se constitui de diversas variedades linguísticas e que elas podem ser mais ou menos adequadas, de acordo com a situação em que forem utilizadas. Pretendem que os estudantes compreendam melhor o funcionamento da língua, de modo a distinguir os efeitos de sentido nos enunciados decorrentes das escolhas linguísticas que se fazem na construção do discurso.

Posição análoga defende a coleção *Projeto Teláris: Português*, quando salienta que as escolhas de linguagem, de formas de dizer, se concretizam nos gêneros textuais, que, em função de circunstâncias diversas, intenções particulares, destinatários diferenciados, alteram também as configurações de linguagem.

Na coleção *Vontade de Saber Português*, o estudo da variação linguística encontra-se dividido em dois capítulos, um no livro do sexto ano e outro no livro do sétimo. Os fatos sintáticos são abordados de acordo com o que preconiza a gramática normativa e, algumas vezes, são expostos de forma mais atualizada com base em resultados das pesquisas sociolinguísticas sobre o português brasileiro. De acordo com o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2013),

(...) o eixo de conhecimentos linguísticos tenta se voltar para alguma reflexão sobre os fatos linguísticos, apesar de a perspectiva adotada, com frequência, ser a da gramática normativa, e o domínio de uma metalinguagem o objetivo último dessa reflexão. (BRASIL, 2013, p.116)

Na coleção *Jornadas.port*, os pressupostos teóricos e metodológicos expostos no Livro do Professor coincidem com os das demais obras analisadas e manifestam preocupação com a formação do aluno como leitor e produtor de textos eficientes. O trabalho com a variação linguística aparece nos volumes do sexto e, de modo mais significativo, no livro do sétimo ano. Os autores reconhecem a existência de variedades no português do Brasil, entre elas as variedades urbanas de prestígio, tanto que, na página 151, na seção *Para lembrar*, resume uma das lições do livro do sétimo ano:

Para lembrar

- A língua portuguesa não é empregada do mesmo modo por todos os falantes. As variações que ela apresenta conforme a região e a época em que é falada ou conforme a idade, a escolaridade e o grupo social a que pertence o falante são chamadas de **variedades linguísticas**. Existem, então, variedades regionais, históricas etc.
- Costuma-se chamar de **norma-padrão** (ou português-padrão) um modelo ideal da língua portuguesa, que normatiza seu uso, tanto oral como escrito, proporcionando uma relativa estabilização linguística.
- Entre as inúmeras variedades do português, existem algumas, usadas pelos falantes urbanos que desfrutam de maior prestígio político, social e cultural, e que se convencionou chamar de **variedades urbanas de prestígio**.
- De forma geral, pode-se dizer que os gêneros formais e públicos exigem o emprego de variedades próximas da norma-padrão, enquanto nos gêneros relacionados a situações descontraídas emprega-se uma linguagem também mais descontraída.

3. *Variação sintática na coleção – Projeto Telaris – Português* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI)

Selecionamos para exemplificar nesse artigo a análise realizada da coleção *Projeto Telaris – Português*.

Os conhecimentos gramaticais objeto de descrição são expostos na seção “Língua: usos e reflexão”. De acordo com o Guia do Livro Didático, os aspectos linguísticos analisados são vinculados às escolhas de linguagem realizadas pelas autoras, mas observam-se em algumas partes da obra atividades que não se encontram bem contextualizadas, distanciando-se das situações de uso. Na apresentação de alguns tópicos gramaticais, as autoras apresentam, além das regras da gramática normativa, variantes da norma culta e das normas não-padrão, o que propicia ao aluno uma visão mais ampla das normas existentes na língua. No entanto, o que poderia ser um fator positivo para o combate ao preconceito linguístico, muitas vezes é anulado pela recorrente confusão feita em todos os volumes da obra entre variação social e variação estilística. Como exemplo, vejam-se, nos quadros a seguir, as descrições do emprego da voz passiva, da locução pronominal *a gente* e do emprego do pretérito mais que perfeito.

As autoras não comentam o fato de que se assinala a tendência também na linguagem formal e até em textos escritos.

Na linguagem coloquial, há uma forte tendência ao emprego da voz passiva sintética com o verbo no singular, mesmo estando o sujeito no plural. Observe:

Linguagem coloquial	Linguagem formal
Vende-se carros.	Vendem-se carros.
Aluga-se bicicletas.	Alugam-se bicicletas.
Espera-se para amanhã os soldados que foram para o Iraque.	Esperam-se para amanhã os soldados que foram para o Iraque.

O pretérito mais-que-perfeito pode ser **simples** ou **composto**. A forma simples é pouco comum na linguagem informal, do dia a dia, principalmente na língua oral. No lugar dela usa-se mais comumente a forma composta, como a do exemplo: *havia comprado* ou *tinha comprado*.

Meu pai comprara o disco e o trouxe para casa [...]

↓
pretérito mais-que-perfeito simples

4. Vamos ver, a seguir, o uso da expressão *a gente* como sujeito.

a) Leia uma estrofe da canção "É", composta por Gonzaguinha:

"É,
A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor
[...]"

GONZAGUINHA, E. Intérprete: Gonzaguinha. In: *Simples saudade*. [s.l.]: BMG, 2001. 1 CD. *Falando*.

b) Qual é o sujeito comum a todos os versos? *A gente*.

c) Se quiséssemos um texto mais formal, que palavra poderia substituir esse sujeito? *Nós*.

d) Reescreva o segundo verso fazendo a substituição. *Nós queremos valer o nosso amor*.

e) Qual das duas formas — a original ou a reescrita — você considera mais expressiva para transmitir a ideia dos versos? *Prof. (a), é importante que o aluno perceba que o uso da linguagem informal nesses versos reforça o caráter mais coloquial e mais próximo do público.*

• Considere este outro anúncio publicitário:

Na atividade proposta, as autoras, mais uma vez, reduzem as variações aos seus aspectos de formalidade x informalidade.

De acordo com o próprio Guia do LD (BRASIL, 2013:119), nessa coleção, especialmente no livro do nono ano, exploram-se muito os conteúdos gramaticais e pouco a VL.

(...) uma vez estabelecido o conceito em foco, a abordagem segue, em geral, uma perspectiva predominantemente transmissiva, pautada no ensino de metalinguagem. O adensamento progressivo dos conteúdos gramaticais trabalhados na coleção chega a ápice no volume do 9º ano, quando se pretende abarcar toda a sistematização de sintaxe referente a orações coordenadas e subordinadas, prejudicando o equilíbrio na distribuição da matéria. Nesse contexto, pouca atenção é dada à variação linguística. (BRASIL, 2013, p.119)

Assim as autoras abordam os fenômenos gramaticais de forma bem tradicional. As variedades linguísticas são mencionadas poucas vezes e, nas raras vezes em que são citadas, são relacionadas à informalidade.

No livro do sexto ano, os pronomes pessoais são apresentados da seguinte maneira.

Na Língua Portuguesa, os pronomes pessoais dividem-se em pronomes pessoais retos e oblíquos. Veja na tabela a seguir quais são esses pronomes.

Pronomes pessoais			
		retos	oblíquos
1ª pessoa	singular	eu	me, mim, comigo
	plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa	singular	tu	te, ti, contigo
	plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa	singular	ele, ela	o, a, lhe, se, si, consigo
	plural	eles, elas	os, as, lhes, se, si, consigo

Conforme se pôde observar, na coluna dos pronomes retos, não há nenhuma menção quanto ao raro emprego do pronome *vós* e ao grande uso dos pronomes *você*, *vocês* e da expressão *a gente*. Na página 176 do

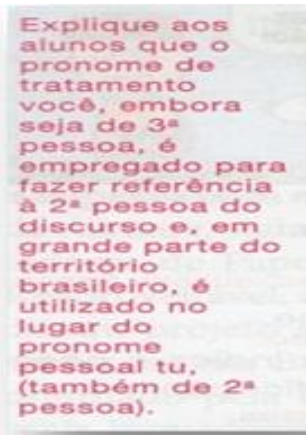
As transformações do "você"

Antigamente, quando uma pessoa se dirigia a outra de maneira cerimoniosa, ela empregava o pronome de tratamento **Vossa mercê**. Com o passar dos anos, esse pronome sofreu modificações, passando pelas formas **vos-mecê**, **vancê**, até chegar ao pronome que conhecemos atualmente: **você**.

Hoje é possível perceber que esse processo de transformação continua ocorrendo quando empregamos a forma simplificada **cê** na fala ou quando usamos **vc** na internet (em salas de bate-papo, nas redes sociais).



No entanto, no manual do docente, nessa mesma página há uma observação para o professor.



Explique aos alunos que o pronome de tratamento *você*, embora seja de 3ª pessoa, é empregado para fazer referência à 2ª pessoa do discurso e, em grande parte do território brasileiro, é utilizado no lugar do pronome pessoal *tu*, (também de 2ª pessoa).

Quanto à classe dos pronomes no português brasileiro, Ilari e Basso (2011, p. 115) constatam que

A subclasse dos pronomes pessoais continua sendo representada pelas gramáticas como composta de três pessoas no singular (*eu, tu, ele/ela, o/a, lhe*) e três pessoas no plural (*nós, vós, eles/elas, os/as, lhes*). De fato, o pronome *vós* só sobrevive em gêneros escritos muito formais e arcaizantes (por exemplo, algumas reedições da Bíblia); *tu* tem presença regional, alternando ou não com *ocê* [...]

Na maior parte do território brasileiro, o sistema dos pronomes pessoais inclui os pronomes-sujeitos *eu, você, ele/ela, nós, vocês, eles/elas*, e *nós* alterna com *a gente*. (ILARI; BASSO, 2011, p. 115)

Assim, ao omitir-se do aluno uma informação tão importante sobre a variação linguística no Brasil, colocando-a apenas como uma nota ao professor, compromete-se a compreensão do educando do verdadeiro conjunto dos pronomes pessoais usado pela maioria dos falantes do Brasil.

Ao abordar a colocação pronominal, no volume do nono ano, as autoras reproduzem fielmente as regras da gramática normativa — embora, no início da exposição do assunto, explicitem que serão apresentadas “regras da norma urbana de prestígio”.

Veja, a seguir, algumas regras da norma urbana de prestígio para a colocação dos pronomes oblíquos átonos na frase. *Explique aos alunos que esta forma de mesóclise tende a desaparecer no português brasileiro. Na língua falada, ela está praticamente em desuso. Para substituí-la, costuma-se usar um verbo auxiliar junto com o principal: compraria = teria comprado; comprarei = vou comprar etc.

Próclise

No recorte acima, observa-se uma nota ao professor, instruindo-o a explicar ao aluno que a mesóclise “tende a desaparecer no português brasileiro. Na língua falada, ela está praticamente em desuso”. Ou seja, mais uma vez, uma informação que deveria ser passada ao aluno é colocada no livro do professor como uma simples observação, como se fosse algo sem muita importância, que não merece muita atenção.

Já na explicação sobre o uso da ênclise, as autoras afirmam que ela é usada “quando o verbo inicia a oração” ou “quando o verbo, no interior da oração, é precedido de pausa”.

Ênclise

- A ênclise é usada nas situações a seguir


Quando o verbo inicia oração

Emocionei-me com a história de Anne Frank, a garota que escreveu um diário sobre sua vida durante a Segunda Guerra Mundial

Quando o verbo, no interior da oração, é precedido de pausa.

Clara, **conte-lhes** sobre a vida de Anne Frank. Tenho certeza de que as crianças ficarão sensibilizadas.

pausa



4. Considerações finais

A pesquisa mostrou que a variação sintática ainda é tratada de modo superficial nas coleções analisadas. Os exercícios aplicados em sala – quase sempre sugeridos pelos manuais didáticos – restringem-se, na maioria das vezes, à identificação das variedades linguísticas empregadas e à transferência das estruturas para a variedade padrão. Os manuais não provocam questionamentos sobre a adequação do emprego de quaisquer das variedades em uso, de modo que o trabalho com a VL fica empobrecido e pouco contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do educando.

A análise dos LD aponta também a concentração do trabalho com a variação diatópica, em especial, na abordagem do léxico. É possível notar que o preconceito, mesmo que velado, ainda está presente. A diversidade linguística regional é vista ainda, em muitos casos, de forma estereotipada, o que se pode comprovar, facilmente, nas inúmeras atividades com tirinhas do Chico Bento e poemas de Patativa do Assaré, em que se pede aos alunos que identifiquem marcas de dialetos regionais que em nada correspondem à realidade linguística que, supostamente, se quer retratar. Visualiza-se, portanto, com nitidez um tratamento tendencioso dos dialetos regionais.

Um outro ponto crítico em todas as coleções analisadas é a ausência de propostas que contemplem o combate ao preconceito linguístico. É preciso despertar os educandos quanto às questões sociais que levam à valorização de determinados dialetos e à estigmatização de outros. Para isso é necessário que sejam propostas atividades que os conscientizem de que a única diferença entre uma variedade diastrática e outra é o lugar social de quem as usa.

No que respeita à sintaxe, muitos fatos em variação deixam de ser comentados, talvez porque, de acordo com Cereja e Magalhães, ainda não se tenha, nos estudos de linguagem atuais, uma proposta de ensino de gramática completa, que dê conta das mais variadas situações de uso da língua (MANUAL DO PROFESSOR, p. 296).

Dessa forma, entende-se que a prática do ensino do português como língua materna entre nós evoluiu, embora continue a haver pontos que precisam ser revistos. Sai fortalecida, também, em função da leitura e da pesquisa empreendidas, a convicção de que é fundamental ensinar-se a norma-padrão, pelas muitas razões aqui apontadas, mas que é igualmente importante que se tenha a clareza de que o dialeto de origem compõe a

própria identidade do falante e que se deve cuidar para que a prática docente expresse inequivocamente esse posicionamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Guia de livros didáticos* – PNLD Anos Finais. Brasília, DF, 2013.

_____. *Coleções mais distribuídas por componente curricular – ensino fundamental*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris* – português, 6º ao 9º ano. São Paulo: Ática, 2012.

BUGNEROTTO, Tatiana; ALVES, Rosimeire. *Vontade de saber português*, 6º ao 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Amália Cochar. *Português: linguagens*, 6º ao 9º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

DELMANTO, Dileta Antonieta; CARVALHO, Laiz Barbosa. *Jornadas.Port*– língua portuguesa, 6º ao 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2011.

**A CONSTITUIÇÃO DO RECONHECIMENTO COMUNITÁRIO
NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS PESQUEIRAS
CABISTAS POR MEIO DE PARTICULARIDADESSIMBÓLICAS**

Manuela Chagas Manhães (UNEF, UNESA e CNEC)

manuelacmanhaes@hotmail.com

Júlio Esteves (UNEF)

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 e principalmente a valorização cultural além de nortear a importância da autoidentificação para que haja reconhecimento desta comunidade como comunidade tradicional e assim possibilitar a reflexão da justiça territorial, ambiental e social.

Palavras-chave:

Cultura. Herança cultural. Comunidade tradiocnal de pesca.

1. Introdução

A constituição do sentimento de pertencimento entre os membros da comunidade tradicional de pesca de Arraial do Cabo foi desenhada pela pesca artesanal. Criaram entre si um denominador comum: pescadores, homens do mar, que adquiriram novos saberes e técnicas com os índios e negros que aqui viviam, além de novas técnicas com aqueles que fixavam no Porto que vinham da Europa: Portugueses (colonizadores), holandeses, espanhóis, ingleses (pirataria).

Nessa perspectiva etnográfica efetuada por Prado (2002) a pesca, confecções de redes e cestos, salga do peixe (feita nas pedras, deixando o peixe exposto ao sol e realizado pelas mulheres), a renda, artesanatos e a

poesia eram as principais atividades dos cabistas, que também tinham outras formas de subsistência como a caça¹.

Já como forma de lazer, as atividades festas religiosas de origem portuguesa tinham grandes espaços. Além disso, diante do isolamento contavam com parteiras, rezadeiras, além de curandeiros e boticários que ficavam no cais do Porto. A mistura entre os elementos culturais portugueses, dos “piratas”, indígenas e africanos encontram-se no dia a dia dos cabistas, agora nativos do “arraiaá”. Assim, suas histórias, lendas e narrativas eram impregnadas por um teor mágico, um grande realismo fantasioso e uma maneira de formação moral e manter os “bons costumes”, para que houvesse a integração social. Nesse contexto, os elementos culturais funcionavam sobre a comunidade como um conjunto de mecanismos de controle exposto na teoria gerertziana.

Há inúmeros simbolismos refletidos nas condutas sociais que remetem a forma de organização desta comunidade. Tais símbolos partem do que seria a formação do juízo de valores morais e das motivações determinantes nas ações sociais, e não só são perceptíveis nos costumes, nos hábitos e nos rituais aculturalizados. Entretanto, os elementos que se destacariam são da cultura portuguesa. Sabe-se que esses elementos imateriais foram essenciais para organização do próprio “arraial”, passados de geração em geração, contando histórias e lendas. Assim além do processo de socialização feito nesse contexto cultural, os mecanismos de controle repressivo eram uma maneira de coerção social e formação moral, criando o medo como limitador das condutas das gerações mais novas e uma estratificação social na própria comunidade.

Há relatos que afirmam que quando chega à luz boa parte dessas histórias e lendas desaparece junto ao medo de andar à noite pelas ruas, onde os sons dos ventos, das matas e dos bichos ganhavam corpo no imaginário social. Mas, ainda assim, esta comunidade vivenciará em seu cotidiano determinados valores que definirão a limitação do reconhecimento social comunitário, da mesma forma que, formará determinados elementos estruturantes do modo de vida.

Pescar, fazer renda e poesia eram as principais atividades dos cabistas que também caçavam, principalmente nos finais de semana. Como forma

¹ Tais elementos culturais desenvolvidos por essa comunidade em sua totalidade, hoje são remontadas pelas comunidades fragmentadas presentes em Arraial do Cabo, nas distintas praias. Há uma busca da ancestralidade como elemento unificador nas comunidades. Essa informação foi obtida pela presidente da cooperativa feminina da Prainha Creusinha.

de lazer, faziam suas festas religiosas. Impera, em referência ao passado, uma série de combinações mágicas incluindo não só as imagens religiosas, como também os naufrágios. Se nos aproximamos mais dessa realidade fantástica, encontramos algo de pragmático para o devir da comunidade, pois se entregando aos contos de estórias e mágicas religiosas assombravam não apenas com prazer as crianças, mas depositavam sobre si mesmos a responsabilidade de garantir a moral e os bons costumes de sua integração social. (PRADO, 2002, p. 37-8)

Até, então, a relação que se faz em ser cabista seria “ser cabista é ser pescador” e com um grau de parentesco que traduzia a subjetividade na convivência social como sentimento de pertencimento. É sabido que existem elementos objetivos que orientam a organização social de uma comunidade (BEGER; LUCKMANN, 1985), mas também, há a subjetividade que intermediará as motivações das ações sociais no cotidiano. Hoje em dia, diante de tais transformações como foram ditas, existe ainda entre aqueles que são pescadores elementos culturais materiais e imateriais. Por isso, encontramos entre os pescadores mais antigos a verdade naquela afirmação: “ser cabista é ser pescador”.

Contudo, outros cabistas natos ou que adotaram Arraial do Cabo com sua cidade, e que são adoradores dessa cidade e nunca exerceram o ofício de pescador, não a consideram correta. Dizem que ser cabista era ser pescador, mas no tempo dos seus avós. Ou seja, há uma redefinição dos meios geradores do sentimento de pertencimento e, assim, do reconhecimento comunitário. Isso é possível através da ressignificação cultural, quando os elementos significantes trazidos pela migração e aqueles que foram passados de geração em geração se desdobram e são reinterpretados. Assim, há a aculturação, dando um novo formato a sociedade cabista na atualidade. Além disso, com o fluxo da migração e o paradigma desenvolvimentista com a implantação da CNA, um novo contexto cultural e econômico é formado. Há a constituição de novas identidades, além da identidade de pescador cabista, trazendo a sua desvalorização e a deterioração do que é ser pescador, e conseqüentemente, dos bens primários: respeito, autorespeito e autoestima.

2. Elementos socioculturais e a formação da comunidade pesqueira de Arraial do Cabo

É perceptível a partir dos pressupostos honnethianos a importância da correspondência do respeito e do autorrespeito para que exista o sentido de dignidade. Tal fato estará atrelado à formação de indivíduo como

pessoa de direito e relações recíprocas. A adoção das normas sociais pelos integrantes da comunidade significa dizer que não só aprende quais obrigações ele deve cumprir em relação aos demais membros. Mas, ele também adquire um saber sobre seus direitos, de modo que ele percebe a existência do respeito na vida social por quem é. Entretanto, com a constituição de novas funções e a deterioração da sua tarefa social – ser pescador – o respeito se torna fragilizado, logo, o autorrespeito também. Isso se deve, ao fato desse sujeito social – o pescador – não mais se perceber como membro completamente aceito nessa nova realidade e, assim não constituir relações de reciprocidade diante dessas novas atribuições sociais. Isso fomentara a perda do sentido da dignidade de ser membro da comunidade e no exercício de sua função. Da mesma forma, as relações de reciprocidade parecem com a ausência do respeito e do autorrespeito. Nesse contexto, Honneth (2009) contribui para nossa reflexão ao afirmar que:

(...) Os membros da sociedade podem saber-se reconciliados uns com os outros justamente sob a medida de um reconhecimento recíproco de sua unicidade – o respeito de cada pessoa pela particularidade biográfica de todo outro formaria de certo modo o fermento habitual dos costumes coletivos de um sociedade. (HONNETH, 2009, p. 109-10)

Já na contextualização histórica da formação da comunidade cabista e suas nuances existiam outros pontos socioculturais, que favoreceram o reconhecimento social da comunidade cabista. Entre eles, salientamos o grau de parentesco e a formação dos apelidos. Como dito anteriormente o sentido de companheirismo é muito forte nas comunidades tradicionais, e é factual na comunidade cabista. Dessa forma, o companheirismo e parentesco eram essenciais nessa comunidade e podemos observar que ainda hoje, estão presentes, ainda que com algumas modificações diante da realidade social.

Nessa perspectiva, é fundamental entendermos a origem da formação e do sentido do companheirismo e parentesco nessa comunidade. Desse modo, no modelo de parentesco de Arraial do Cabo encontramos o modelo religioso muito forte do catolicismo (origem portuguesa; colonizador). A maneira como há atribuição de sobrenomes, as alianças entre os compadres locais, foram gerados a partir do modelo ritualístico de batismo católico.

Como forma de exemplificar o peso das tradições religiosas em Arraial do Cabo, Damaceno (2003, p. 60) afirma que as festas religiosas, assim como, a adoração a Nossa Senhora dos Remédios (primeira Igreja erigida) eram respeitadas e extremamente relevantes na formação cultural.

Como exemplo, destacamos alguns rituais. Entre eles, levantamos que na sexta feira da Paixão e Finados, por exemplo, ninguém pescava, não se varria a casa, não se usava banha na comida, ou canoa ganhavam cruzes de madeira. “Aquele que se aventurava a pescar, diziam que estava de rabo. Ninguém ia à restinga pegar frutas; as casas ficavam fechadas e não se ouvia música nesses dias santos” (DAMACENO, 2003, p.60).

Já ao que se refere ao batizado e compadres há nesses rituais uma reelaboração bíblica e um grau de amizade e confiança ao eleger o padrinho dos seus filhos. Como forma de provar a integridade desses laços afetivos, baseados na total confiança entre os sujeitos sociais envolvidos, é inserido o sobrenome do padrinho no batismo. Como parte dessa relação, recaía sobre o padrinho uma grande responsabilidade sobre os afilhados. Ele representava o segundo pai, eles, os padrinhos, davam presentes às crianças, mas não no Natal, e sim na quinta feira santa, denominada nessa comunidade como “consoa”, que vem da palavra consolo. Os presentes eram dados uma vez ao ano, pois a pobreza imperava, daí o “consoa” ser análoga a palavra consolo; seria um consolo anual na Páscoa ser apresentado e seria uma responsabilidade dos padrinhos, já que firmaram uma aliança religiosa. Nesse aspecto, Prado (2002) afirma que:

Os sobrenomes, estes nomes que seguem aos primeiros nomes e identificam a ascendência, ou a “linhagem”, como diz Paulo, eram oriundos dos padrinhos, e recebidos apenas após o ritual do batismo, quando os mesmos assumiam responsabilidades sociais em relação aos infantes, através da aliança religiosa.

O pai, quando atribuía ao filho o sobrenome do padrinho, estava demonstrando, em relação a ele, extrema consideração. Um amigo, um convidado para ser compadre, era inserido como membro da família, e a inclusão do sobrenome ao nome da criança significava a prova concreta deste fato (...) o padrinho tem como dever ser legítimo, normativo e cognoscitivo, esta é a sua responsabilidade moral em relação ao afilhado, do qual é o segundo pai, pois assumiu esse compromisso religioso, de acordo com as regras reais e genuínas, sabidas por todos, mesmo que despreparadamente, projetadas no parentesco sagrado que sobrepõe o microcosmo das relações pessoais entre amigos, ao macrocosmo das realizações divinas (...) na relação padrinho/afilhado no ido de Arraial, o sacramento religioso toma a forma de “lei natural” dentro da sociedade (...) (PRADO, 2002, p. 54-9)

No que se refere aos apelidos, é muito comum entre os cabistas a identificação a partir dos mesmos e não pelos nomes. Dessa forma, o apelido torna-se a maneira de um cabista ser apresentado e representado, que traduz elementos estruturantes significativos. Tais apelidos muitas vezes são reduções do nome, algumas vezes estranhos, ou ainda podem ser representações da motivação presente nas entrelinhas do dia a dia. Ou seja,

há um contexto cultural experimentado para atribuição de cada apelido. Muitas vezes os apelidos foram definidos por um acontecimento peculiar, que traz marcas significativas, conteúdos mnemônicos, que favorecem a reconstrução histórica e das estórias desse lugar e são significativos para aqueles que compartilham os fatos originários de tais apelidos.

Várias são as origens dos apelidos, riquíssimas as situações que eles contam, de modo que se torna importantes investigá-las, isto é, se queremos conhecer realmente os “costumes” da vida local. Neste sentido, de transmissão da memória e, por assim dizer, do passado, os apelidos são um modo particular de fazer a história oral, e são também instrumentos da tradição. (PRADO, 2002, p. 66)

Isso significa dizer que os apelidos trazem uma história, já que a sua maioria, parte do real acontecido. Logo, na sua atribuição há elementos socioculturais vivenciados. Além disso, de certa forma apresentam tanto as mudanças quanto a conservação do que determina o modo de vida cabista, os seus costumes e tradições. Para Prado (2002, p. 68) os apelidos “são informações cognominadas, autobiográficas e, ao mesmo tempo, coletivas que se somam como narrativas às “experiências do cotidiano” e tomam corpo na condição de “marcas lembradas”. Por isso, ha uma grande quantidade dos apelidos e, por conseguinte, eles são ações comuns nessa comunidade. Em suma, os mesmos são tomados de significados, marcas históricas e culturais, de uma relação entre o passado e presente. Eles retomam a existência da memória social e suas possíveis reinterpretações e nuances. Isso é uma forma de dar sentido para a comunidade, já que os mesmos tornam se meios de transmitir suas tradições e fatos ocorridos desenhados por lembranças, significações e resignificações.

Neste aspecto, Le Goff (2013, p. 202) afirma que “a maior parte das sociedades considera o passado modelo do presente. Nesta devoção pelo passado há, no entanto, fendas através das quais insinuam a inovação e a mudança”. Logo, compreendemos a história como um processo contínuo, assim como, a cultura é sempre recriada, é viva. História e cultura estão na dinâmica social, e por isso, permitem aos envolvidos darem novas conotações aos fatos, aos valores e sua historicidade. Nossa reflexão sobre essa questão também é marcada pelos conflitos internos encontrados nessa comunidade, como o racismo local, o qual dificulta a constituição do reconhecimento social na dimensão comunitária e, assim, o sentido de justiça.

Embora seja uma comunidade tradicional pequena, marcada pelo isolamento, cercada por dunas, morros e mar, encontramos muito presente uma segregação, consequência do racismo local. Como mencionamos

anteriormente tal preconceito, foi alicerçado pelos dogmas religiosos e a dominação cultural portuguesa. Estes alicerçaram um racismo, que determinara os sujeitos dessa comunidade de maneira diferenciada e hierarquizada, os definindo em lugares específicos, as praias. Nesse contexto, em cada praia há a presença maior de um determinado grupo, de origens distintas, e por isso, com fenótipos distintos. Com isso, há a constituição de preconceitos e racismos o que provoca o não reconhecimento social, por não existir uma “sensibilidade social para a diferença”. Assim sendo, as experiências que deveriam favorecer uma relação intersubjetiva de reconhecimento, passam a ser compostas por experiências morais de desrespeitos sociais, motivando os conflitos sociais internos nessa comunidade pesqueira de Arraial do Cabo.

Há nessa comunidade ainda hoje um enorme “racismo” local. Essa segregação advinda da colonização portuguesa e demais europeus – na sua formação histórica – promoveu o estranhamento e o conflito diante do que se diferencia do que foi, então, determinado como padrão a ser seguido. Assim, tal racismo trouxe como consequência a segregação e o preconceito, e foi cultivado, em particular, pelos moradores da Praia dos Anjos, onde foi construído o porto, na qual existe a concentração da população de origem portuguesa e outras etnias europeias. Como Prado (2002, p. 61) afirma “havia uma divisão étnica no espaço”. Em outras palavras, nessa praia portuária temos quase em sua totalidade famílias tradicionais de origem portuguesa. O casamento entre primos era comum, logo, justificavam os problemas genéticos por conta dos males hereditários. Outra maneira de justificar tais problemas era com a traição, ou seja, a mulher havia traído, sendo então punida, castigada por Deus com um filho com distúrbios.

Entretanto, o fato é que os negros eram excluídos dessa praia, mas na Praia Grande, já eram encontrados relacionamentos interpessoais, nos quais o “racismo” é menor. Os sujeitos sociais da Praia dos Anjos casavam com brancos, natos ou que chegavam ao porto. Assim, há também os descendentes de holandeses, franceses, espanhóis e ingleses que se concentravam nessa praia. Segundo Prado (2002) esses criavam relações matrimoniais e estabeleceram o parentesco com os de origem portuguesa.

Diante disso, o domínio cultural português em Arraial do Cabo sempre foi uma realidade e isso trouxe como consequência, um clima desagradável e competitivo endógeno entre os moradores dessas praias e

² Termo definido por *Georg Simmel* citado no livro *Luta por reconhecimento* de Axel Honneth (2009, p.254).

assim, um reconhecimento comunitário limitado entre as praias. Tal fato explica a dificuldade de existir uma relação dialógica, que privilegie o denominador comum da comunidade pesqueira artesanal como um todo: a busca pelo reconhecimento social societário. Sem essa interlocução, há a reprodução de situações de desrespeito social e de conflitos sociais entre as distintas colônias e cooperativas. Essas situações, por sua vez, foram construídas historicamente e dificultam o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Nesse contexto, Honneth (2009) afirma que:

Somente a referência a uma lógica universal da ampliação das relações de reconhecimento permite uma ordenação sistemática do que, caso contrário, permaneceria um fenômeno incompreendido; pois as lutas e os conflitos históricos, sempre ímpares, só desvelam sua posição na evolução social quando se torna apreensível a função que eles desempenham para o estabelecimento de um progresso moral na dimensão do reconhecimento. (HONNETH, 2009, p. 265)

Para nós tal afirmação é de extrema relevância para que haja entre as diferentes praias e pescadores artesanais a constituição do reconhecimento social, ultrapassando os conflitos internos que foram construídos historicamente. Nesse sentido observa-se a ausência entre eles mesmos do que seria relações de reciprocidade independentemente dos fenótipos e etnias. Logo, não haveria adoção de normas sociais que pudessem regular as relações de cooperação da coletividade entre os diferentes indivíduos, das distintas praias, embora todos fossem pescadores e vivessem da pesca. Isso enfraqueceria não só a solidariedade social e a estima social, mas sabotaria a existência dos bens primários respeito e autorrespeito. Logo, encontramos em Honneth (2009) a base para nossa reflexão, quando ele afirma:

O indivíduo em crescimento não aprende só quais obrigações ele tem de cumprir em relação aos membros da sociedade; ele adquire, além disso, um saber sobre os direitos que lhe pertencem, de modo que ele pode contar legitimamente com o respeito de algumas de suas exigências: direitos são de certa maneira as pretensões individuais das quais posso estar seguro que o outro generalizado as satisfará. Nesse sentido, pela concessão social desses direitos, é possível medir se um sujeito pode conceber-se como membro completamente aceito de sua coletividade. (HONNETH, 2009, p. 135-6)

Isso significa dizer que quando há estratificação social entre os membros dessa comunidade, há distinções verticais hierarquizadas entre as praias pela formação étnico-racial. Em outras palavras, não há a constituição da relação de reciprocidade em sua totalidade na comunidade cabista. Logo, há o enfraquecimento do sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, há grandes dificuldades para a constituição do reconhecimento social na dimensão comunitária. Ao contrário de relações de

reciprocidade, houve a atribuição de estereótipos e estigmas. Assim sendo, o racismo difundido pela praia dos Anjos historicamente toma grandes dimensões e ainda percorre a vida cotidiana.

Prado (2002) afirma que os moradores da Praia Grande acusavam os da Praia dos Anjos de racistas e agressivos. Nesse aspecto, Prado (2002, p. 61) diz que “Na Praia dos Anjos, os negros eram excluídos da relação de namoro e casamento, todavia estabeleciam, eventualmente, tais relacionamentos na praia Grande, onde o racismo era menor”. Além disso, os moradores da Praia Grande diziam que a Praia dos Anjos, seria espaço dos “filhos do Porto” (filhos sem pai), uma forma depreciativa sobre os que viviam nessa praia. Entretanto, esse estigma viria na verdade de outro fato; traduzindo, filhos sem pai existiam, mas era devido à quantidade de violência sexual também vivenciada. O fato é que sempre existiram disputas e rinchas entre essas duas praias que desembocam na atualidade.

Já a famosa Prainha seria o espaço dos negros. Isso porque de acordo com Prado (2002, p. 62) os negros foram para Prainha em 1888, após abolição. Da mesma forma que aqueles que não eram escravos ou fugiam passaram a morar lá antes da abolição. Essa praia seria mais distante do centro do “arraial”; é cercada por morros e dunas. Os moradores mais antigos dizem que havia uma pequena trilha pelo morro que levará a praia do forno, mas que foi destruída para evitar a mobilidade dos negros dessa praia. Evidenciamos, então, a estratificação social pelo lugar. Assim, os brancos que “se misturavam” com os negros da Prainha. Contudo, esses seriam mal vistos pelos membros, principalmente, da Praia dos Anjos. Logo, caso houvesse a união marital teriam que mudar da praia dos Anjos. Desse modo, a Prainha passou a ser considerada local exclusivo dos negros, que esporadicamente, sempre que podiam se misturavam com os brancos na maioria das vezes na Praia Grande.

Essa última praia passar a ser considerada como o espaço mais democrático, o que jamais seria vivenciado na Praia dos Anjos. Isso favoreceu que os negros pudessem frequentar a Praia Grande, pescar e casavam suas filhas, eventualmente com os brancos de lá. Embora existisse essa relação com a continuidade da Prainha na Praia Grande, o racismo ainda era perceptível no fato de sempre preferir o casamento, a união entre os membros pela cor da pele. Em outras palavras, eram escolhidos os mais brancos, que determinava uma relação de poder, status local. Nesse contexto Prado (2002) afirma que:

A Prainha era então uma área exclusiva de negros que, quando possível, fugiam da endogamia imposta pelo racismo e se misturavam com os

brancos, obviamente não com os da Praia dos Anjos, mas com os descendentes da imigração portuguesa, da Praia Grande. Assim, a praia grande estabelecia com a Prainha uma certa continuidade, dentro de um conjunto de relações que não excluía o parentesco. Os negros andavam pela Praia Grande, trabalhavam na pesca e casavam suas filhas, eventualmente, com os brancos de lá. Mesmo sendo vistos, em alguma medida, como subalternos, as intimidades eram concebidas. Inclusive a piada serve para ilustrar uma certa jocosidade entre eles (...) A preferência na escolha do cônjuge se dava por conta do valor atribuído à brancura da pele, como também pelo domínio da escrita, restritos a alguns poucos, por falta de professores, posto que não existiam colégios (...) a Praia Grande é a área de maior mistura étnica e, por assim dizer, com maiores possibilidades matrimoniais. (PRADO, 2002, p. 62-63)

É perceptível que na constituição cultural em Arraial do Cabo encontramos fatos que são alimentados pela formação de uma consciência baseada no padrão cultural europeu português. Logo, há a legitimação do preconceito e da desigualdade nos gêneros. Há a definição de estigmas, segregações e uma hierarquização social nessa comunidade, definindo os lugares e papéis sociais desenvolvidos. Dessa forma, Prado (2002) contribui com nossa argumentação ao afirmar que:

Os negros, as mulheres e as crianças realizavam as atividades consideradas subalternas, todavia, as relações de parentesco, que englobavam as relações de compadrio, mantinham laços de fraternidade mesmo em situações de conflito, que na verdade eram comuns. (PRADO, 2002, p. 93)

Nesse contexto, temos como pressuposto teórico a intersubjetividade, que acontece na relação direta entre o social e o individual, de acordo com uma abordagem do humano, da própria formação humana. Há uma relação direta entre o objeto apreendido, o objeto de conhecimento e o sujeito. Os objetos do mundo, na verdade, são organizados culturalmente. Essas organizações são mediadoras nas relações sociais, através das interações, nas quais acontece a socialização propriamente dita, e que podem ser ressignificadas.

Segundo Braga (2000, p. 73) o processo de conhecimento, no qual temos a formação do indivíduo como membro de uma comunidade, se realiza nas interações sujeito/sujeito/objeto. Assim sendo, tem-se a compreensão de que há a constituição do sujeito cabista, com seus conhecimentos, formas de atuação e ações sociais. Por sua vez, essa pode ser entendida a partir da sua relação com os outros, num espaço que é preenchido pela intersubjetividade e a formação da consciência social intermediada pela cultura como contexto, definida pela historicidade, narrativas e aculturação. Por isso, que a base é a relação entre o “eu” e o “outro”, na qual, em nosso caso específico, há a apreensão de conhecimentos sobre a pesca,

sobre seus ritos e valores. Nessa relação os elementos estruturantes tiveram a manutenção e a modificação ao longo da historicidade da comunidade cabista, por meio das interações sociais vivenciadas.

Isso significa dizer que o princípio da formação moral, da consciência moral, dos valores estéticos, éticos, religiosos entre outros, são encontrados no meio sociocultural, o qual os sujeitos sociais pertencem e passam a se reconhecer e compartilhar esse acervo de conhecimentos e valores. Da mesma forma os ritos, mitos, tradições que os membros compartilham são elos integradores entre eles. Podemos considerar, então, que a formação da comunidade cabista é uma consequência do meio em que vive e da vida que experimenta e, conseqüentemente, das possíveis nuances e transformações que estarão presentes na dinâmica social.

(...) até que em 60, por causa dessa mudança social, surgiu o filme Arraial do Cabo, feito por *Paulo César Sarraceni*, para tratar da vida do pescador e das mulheres que viviam ao seu lado naturalmente fazendo renda de bilros, pois quando éramos primitivos, vivíamos basicamente da pesca. As cordas eram feitas de cipó de imbé e os cestos e chapéus também. A gente vivia em função da restinga. Do brejo se tirava a cortiça das redes, do tucum se tirava uma fibra para fazer pequenas redes primitivas, isto antes do náilon e da evolução, pois provavelmente era uma linha indígena, mas nossa grande influência aqui é de Portugal. (PRADO, 2002, p.85-6)

Por isso, que a vivência no meio sociocultural constitui papel constante na determinação do indivíduo para a vida coletiva e o reconhecimento social tanto na dimensão comunitária quanto societária (HONNETH, 2015). Percebemos que a interação entre os sujeitos sociais e o próprio meio ambiente trouxe formatos artesanais para a pesca desde os materiais utilizados como a maneira de produzir seus utensílios. Entretanto, com a dinâmica social e a Modernidade, novos materiais serão incorporados ao trabalho, hoje, temos novas denominações e novos instrumentos, mas, no entanto, a maneira de produzir ainda é artesanal. Por isso, é fato que encontramos nas distintas praias aqueles que podem ser considerados mestres artesãos. Da mesma forma, há uma grande produção de artesanatos que tem origem na pesca tendo distintos protagonistas perdidos no anonimato social.

Há uma apropriação cultural pelo sujeito do que é manifestado na interação e na memória social e coletiva presente na vida cotidiana. Conseqüentemente há a definição do sentido, das significações e das representações da cultura experimentada, que permitem identificar o modo de vida da comunidade pesqueira tradicional em Arraial do Cabo e suas modificações. Um exemplo trazido por Prado (2002, p. 85) é a produção de peixes

salgados, a qual compunha um ciclo de relações fechadas e com caráter tradicional familiar. O homem pescava e limpava e a mulher salgava. Diante da escassez tudo era aproveitado. O pescador não tinha escolaridade, tinha poucas séries e a mulher não estudava desde a época colonial. Entretanto, a partir de 1960 aconteceram mudanças como já foram ditas, e, existirá, por exemplo, a mulher iniciando uma carreira como professora primária e outras, na atualidade, formando cooperativas de salga e artesanato oriundos da pesca, com o aproveitamento da escama de peixe para confeccionar bijuterias.

Assim, partindo dessa pesquisa etnográfica se evidencia alguns dos elementos significantes dessa comunidade, possibilitando a compreensão do porque da memória social e coletiva ser mediada nas pequenas coisas, nas motivações e, assim, ações sociais, nas formas de pensar e nos valores que são apreendidos, por meio da convivência social. Sabemos que são narrativas e histórias contadas e lembradas que também compõem a memória social e coletiva (a ser trabalhado no próximo capítulo). Do mesmo modo, é perceptível a relevância do processo de socialização, composto por diversos elementos estruturantes significantes implementados, vivenciados na vida cotidiana nas interações sociais. Essas ganham sempre novos sentidos e interpretações, e, envolvem os membros da comunidade. Da mesma forma, a memória social e coletiva corresponde a uma forma de conhecimento e é uma verdadeira colcha de retalhos, que é reconstruída por meio da historicidade e das necessidades da própria comunidade. Logo, mantê-la viva é também uma maneira de dar continuidade a existência da comunidade e de seu modo de vida. A memória social e coletiva torna-se elemento chave para que identifiquemos a historicidade da comunidade, ainda que seja em novos contextos sociais e culturais, na relação dos atores sociais envolvidos.

O processo de construção ou de produção opera uma dimensão em que, partindo do real, do acontecido, a memória – como elemento permanente vivido –, atende a um processo de mudança ou de conservação. A reação resultante do impacto da realidade sobre o indivíduo ou o grupo constituirá a marca que o caracteriza. Dessa maneira, a memória tem como característica fundante o processo reativo que a realidade provoca no sujeito. Ela se forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou o indivíduo, formando todo um imaginário que se constituem uma referência permanente no futuro. (MONTENEGRO, 2013, p. 19-20)

Portanto, compreendemos que a comunidade cabista devido a todas as variáveis que permitiram o seu isolamento social, manteve se constantemente alimentada pela construção e reconstrução da sua memória social e coletiva. O que temos nessa comunidade é muito intrínseco a ela mesma,

por isso, tais elementos culturais ainda serem tão fortes, como a pesca artesanal e as distintas tarefas sociais, a questão dos apelidos, apadrinhamento, rinha entre as praias, racismo local, a religiosidade, além das definições de papéis desenvolvidos por homens e mulheres em suas tarefas sociais, assim como, a sua valorização e continuidade no futuro.

3. *Historicidade, reconhecimento e herança cultural*

Segundo Tedesco (2004, p. 77-8) a historicidade de um grupo, comunidade é baseada na reconstrução da memória coletiva. Dessa forma, o que representa essa comunidade é composto por simbologia; possibilita a idéia de continuidade, de significação atemporal. Isso é possível devido à relação objeto e sujeito no meio social, no qual o espaço, o local, permite que a memória, de maneira geral, seja funcional para a comunidade. Desse modo, a memória social e coletiva fornece maneiras de constituir recordações nas atividades, nas relações, por meio das mais diversas narrativas, de maneira que estas ao serem lembradas, estarão presentes no imaginário coletivo, tendo um enorme valor simbólico.

Há objetos que assumem no imaginário coletivo um enorme valor simbólico (...) a prática social e cultural reenvia a capacidade da memória exteriorizar-se e objetivar-se, isto é, de tomar forma e sedimentar as representações sociais de um certo passado em determinados objetos, símbolos, artefatos culturais e comunitários. Os objetos da memória objetiva e subjetivamente, depende do contexto, dos grupos e significados em questão, possuem um poder evocativo, ao mesmo tempo em relação de reciprocidade. (TEDESCO, 2004, p. 80-1)

A própria formação de pescadores, a qual ainda traz as tradições e conhecimentos adquiridos pela oralidade, é vivenciada na relação com a natureza e entre eles enquanto pescadores ou sujeitos envolvidos com a pesca artesanal. Isso permite a formação da consciência de si mesmo e (re) constituição da sua representatividade social. Neste aspecto, haveria um desdobramento normativo e um progresso moral determinantes do reconhecimento recíproco e, posteriormente, das três formas de reconhecimento definidas na teoria honnethiana. Sendo assim, ainda que persistam determinados conflitos internos e à formação de estigmas e estereótipos, estes poderiam ser ultrapassados diante das novas condições sociais, em prol da existência da comunidade no futuro. Isso favoreceria tanto a sua continuidade quanto a luta pelo reconhecimento social societário.

(...) são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança,

autorespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento. (HONNETH, 2009, p. 266)

Além disso, a socialização realizada por meio da herança cultural permitiu e ainda permite que valores sejam rememorados e recontados nas suas narrativas intermediando as interações cotidianas. Essas ainda hoje são peças de uma grande quebra cabeça entre passado e presente e existência (sobrevivência) no futuro. É nesse aspecto, que percebemos a importância da intersubjetividade na relação entre os sujeitos sociais. Essa intersubjetividade tem como alicerce um quadro de referências, o qual ainda é desenhado pela memória social e coletiva. Por isso, que a memória social e coletiva percorre o processo de socialização e/ou endoculturação e introspecção. Desse modo, poderão existir novas significações e representações, preenchendo lacunas, as quais favorecerão a existência de novos sentidos e a constituição da consciência dos envolvidos, por meio do contexto vivenciado pela comunidade na atualidade.

Vivo no mundo do senso comum da vida cotidiana equipado com corpos específicos de conhecimento. Mais ainda, sei que outros partilham, ao menos em parte, desse conhecimento, e eles sabem que eu sei disso. Minha interação com os outros na vida cotidiana é por conseguinte constantemente afetada por nossa participação comum no acervo social disponível de conhecimento (BEGER; LUCKMANN, 1985, p. 62).

Segundo Beber & Luckmann (1985, p.62) tal processo de socialização acontece, porque há um acervo social de conhecimentos. Tal acervo inclui um conhecimento sobre a realidade social, assim como, conhecer os limites que existem. Dessa forma, quando o indivíduo participa da vida cotidiana, ele está participando desse acervo de conhecimento, que permite a sua “localização” no grupo, na comunidade, além de permitir que ele exerça sua função social de maneira apropriada. Isso se deve a um acúmulo de conhecimentos que são, primeiramente, selecionados e significados, para que sejam rememorados, narrados, repassados de uma geração para outra. Da mesma forma acontece com os códigos morais e estéticos e a formação da consciência de si mesmo para a vida comunitária.

4. Conclusões

Entendemos que essa comunidade de pesca artesanal traz em seu interior um acervo de conhecimento, que ao longo de sua história também passou por um processo seletivo e significador para a mesma. Hoje, não seria diferente. Essa comunidade encontra-se no meio social sendo desafiada há todos instantes. É colocada a prova diante de novos enfrentamentos.

Desse modo, é evidenciado que há uma redefinição do seu acervo de conhecimentos e suas estruturas significantes. Como por exemplo, citamos a instalação da CNA. Houve abertura de estradas, o que quebrou o isolamento social e geográfico. Trouxe uma infraestrutura e, paradoxalmente, a favelização dos morros com o fluxo de migração desordenada, permitiu que o turismo exarcebado, em suas lindas praias, fosse uma nova realidade e também possibilitou um processo de aculturação. Além disso, favoreceu ao surgimento de novas funções sociais, determinando um novo status local em detrimento o que seria ser um pescador tradicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. *Cidade, ambiente e política: problematizando a Agenda 21 local*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A constituição da memória: uma perspectiva histórico cultural*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BERANGER, Abel. *Dados históricos de Cabo Frio*. Cabo frio 500 anos de História. 3. ed. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, 2015.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CANDAU, Jöel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAMACENO, Meri. *Cabistezas “causos” do Arraial*. RJ: Talagarça, 2003.

DIAS, Reinaldo. *Turismo e patrimônio cultural – Recursos que acompanham o crescimento das cidades*. SP: Saraiva, 2006.

DIEGUES, A. C. *Planejamento e Gerenciamento Costeiro: Desenvolvimento Sustentado, Gerenciamento*. São Paulo: Ática, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 2003.

HERMET, Guy. *Cultura e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOBBSAWM, Eric *et al.* *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

INSTITUTO ACQUA/PETROBRÁS, PROLAGOS. *A pesca oceânica no município de Arraial do Cabo – Elementos socioeconômicos*. Arraial do Cabo, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7. ed. Revista. Campinas-SP: Unicamp, 2013.

LEROY, Jean Pierre. Da comunidade local às dinâmicas microrregionais na busca do desenvolvimento sustentável. In: BERCKER, B.K.; MIRANDA, M. (Orgs). *A geografia política do desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997. P. 251-72

LIFSCHITZ, Javier Alejandro *et al.* *Neocomunidades: reconstruções de saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

MONDONADO, Simone Carneiro. *Pescadores do mar*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção Caminhos da História)

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. In: *Revista Projeto História* (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP). v. 10. São Paulo, 1993.

PRADO, Simone Moutinho. *Da anchova ao salário mínimo: uma etnografia sobre injunções de mudanças sociais em Arraial do Cabo*. Niterói: EdUFF, 2002.

PELEGRINI, S. C. A.; FUNARI, P. P. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de histórias*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TEDESCO, João C. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. *Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nono*. 1. ed. Porto Alegre: EST, 2001.

A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Elaine Cristina Medeiros Frossard (UESC)

ecmfrossard@uesc.br

RESUMO

Este trabalho buscou investigar a construção da identidade profissional de professores em serviço matriculados em um curso de licenciatura em língua inglesa oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Esta pesquisa baseia-se, fundamentalmente, nos postulados de Wenger (1998) acerca de comunidades de prática, assim como nas contribuições de Castañeda (2011) e Miller (2008) sobre identidade docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista, que contou com os seguintes instrumentos de pesquisa: atividade de reflexão, narrativa e questionário. Os resultados demonstram que os sujeitos da pesquisa construíram comunidades de prática, e essas comunidades foram determinantes para a composição de suas identidades como professores de língua inglesa.

Palavras-chave:

Identidade. Comunidade de Prática. Professor de Língua Inglesa.

1. *Introdução*

Desde que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi publicada (LDBEN 9.394/96), o ensino de uma língua estrangeira (doravante LE) na Educação Básica brasileira tornou-se compulsório. De acordo com a lei, cada escola seria livre para escolher a LE que integraria seu currículo com base nas necessidades locais; no entanto, devido à importância da língua inglesa (doravante LI) no cenário global, esta foi escolhida para integrar o currículo de quase todas as escolas do país. A partir desse momento, o ensino de LI nas escolas públicas passou a enfrentar um enorme desafio: a falta de professores qualificados.

Hoje, mais de vinte anos depois que o ensino público no Brasil começou a incluir uma LE em seu currículo, o problema é menos dramático, embora escolas de algumas cidades do país ainda contratem professores não licenciados para ensinar LI. Uma das alternativas encontradas pelo Governo Federal para resolver este problema foi a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem por objetivo oferecer treinamento para professores em serviço que não possuem as qualificações apropriadas para ensinar disciplinas específicas.

A pesquisa apresentada neste artigo foi motivada pela observação da construção da identidade profissional de um grupo de professores matriculados em um curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês oferecido

pelo PARFOR na Universidade Estadual de Santa Cruz, na cidade de Ilhéus, Bahia, Brasil.

A hipótese que pretendemos confirmar com esta pesquisa é que os esforços conjuntos desses indivíduos para superar os desafios de aprender uma LE e, principalmente, aprender a ser professor dessa língua fizeram com que eles formassem Comunidades de Prática (CoP) e permitiram a construção da identidade que eles procuravam consolidar quando se matricularam no curso: tornaram-se professores de inglês.

Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem metodológica qualitativa, que parte da apresentação dos conceitos de Comunidade de Prática (WENGER *et al.*, 1991, 1998, 2002) e Identidade (WENGER, 1998; NORTON, 1995; MILLER, 2008; e CASTAÑEDA, 2011) para fundamentar a investigação empírica que consiste na administração e análise de três instrumentos de pesquisa, a saber: uma atividade de reflexão; a composição de uma narrativa descrevendo a prática docente dos participantes antes e depois do curso; e um questionário sobre a formação das Comunidades de Prática.

O objetivo principal desta pesquisa foi, portanto, investigar como o curso influenciou a maneira como os sujeitos de pesquisa se veem e se apresentam como professores de inglês, e verificar a existência e influência de Comunidades de Prática na construção da identidade profissional desses indivíduos.

2. Comunidade de Prática: uma visão geral

Estamos constantemente aprendendo alguma coisa, mesmo sem termos consciência disso. A aprendizagem acontece o tempo todo e em todo lugar; quando estamos sozinhos ou quando interagimos. É inerente à nossa natureza – aprendemos conscientemente ou não.

Algumas das principais teorias modernas sobre aprendizagem afirmam que esta se trata de um evento social³. E essa premissa foi crucial para motivar o conceito de “comunidade de prática” (doravante CoP) como uma reunião de pessoas que compartilham algum interesse por um

³ Um dos exemplos mais notáveis é a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1984).

domínio específico e que aprendem a melhorar seus conhecimentos em conjunto (WENGER, 1991)⁴.

Wenger defende que toda prática é social. Na perspectiva da aprendizagem, a dimensão da prática enfatiza a aprendizagem como uma questão de engajamento, como uma questão de experiência adquirida na participação direta.

Wenger (1998) conceitua a ideia de prática a fim de mostrar que essa se refere a um nível de estrutura social que reflete o aprendizado compartilhado e que é principalmente reconhecida se suas três características básicas (envolvimento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado) são identificadas.

Em seu último livro sobre o tema, Wenger et al. (2002) revisa as três características de uma CoP e as nomeia como “domínio”, “comunidade” e “prática”. Mesmo com nomes diferentes, as características básicas de uma CoP ainda estão relacionadas a um interesse comum, um grupo de pessoas que interagem para discutir e desenvolver o conhecimento sobre esse interesse e o conjunto de artefatos produzidos e compartilhados como resultado dessas interações, e é a combinação desses três elementos que possibilita a concepção de Comunidades de Prática.

3. *Identidade*

Incontáveis são as pesquisas que tratam de “Identidade” e é bastante difícil conceituar este termo, especialmente porque existem diferentes orientações para os estudos feitos: alguns focam na identidade do grupo, alguns na identidade individual, outros na identidade de aprendizes etc. Neste trabalho, porém, pretendemos nos concentrar na identidade que emerge de uma Comunidade de Prática. Mais especificamente, buscamos investigar a identidade de professores de inglês que construíram essa identidade ao participar de uma Comunidade de Prática. Então, como já conceituamos “Comunidade de Prática”, vamos começar esta seção falando

⁴ O conceito de Comunidades de Prática evoluiu desde a primeira vez que Lave e Wenger (1991) o introduziram. Algumas características foram sistematizadas e a ideia original foi expandida e desenvolvida. Alguns autores (LI *et al.*, 2009) afirmam que a teoria de Wenger é contraditória em alguns pontos e precisa ser melhor discutida e definida. Nós, todavia, não vamos nos concentrar nessa questão, visto que estamos interessados apenas nos principais fundamentos desse conceito.

sobre a construção de identidades dentro de CoPs e as especificidades da identidade do professor.

3.1. A Construção das Identidades de Professores de Língua Inglesa em Comunidades de Prática

Hall (2004) afirma que o papel desempenhado por outros na construção da identidade de um indivíduo é crucial. Isto significa que a identidade não é apenas uma questão do eu – do seu próprio potencial e sentimentos –, mas também se relaciona com fatores externos que desempenham um papel importante na formação de traços de identidade.

Acadêmicos de diversas áreas, como Sociologia, Sociolinguística, Psicologia, entre outros, estudaram esse tema e prevalecem duas linhas principais: a pessoal e a social.

Cooley (1902), por exemplo, entendeu o eu como resultado de interações interpessoais e percepções de outras pessoas. O que os outros pensam do próprio eu ajuda a formar sua identidade; com sua “Teoria da Face”, Goffman (1980) defendeu a ideia de que cada pessoa tem vários eus, o que introduz uma nova maneira de ver a construção da identidade, já que o comportamento de uma pessoa pode variar dependendo da situação; Erickson (1968), influenciado por outros teóricos, acreditava que a personalidade se desenvolve em uma série de estágios e que a experiência social é decisiva para esse desenvolvimento. Tais estudos mostram que o outro, ou a dimensão social, desempenha um papel importante no processo de construção da identidade, e essa perspectiva também é compartilhada por Wenger (1998) quando diz que a identidade de uma pessoa é construída através da negociação de significados da experiência dessa pessoa como membro de comunidades sociais. Para o autor, ao falar sobre identidade, não devemos negar a individualidade, mas considerá-la como parte das práticas de comunidades específicas. O foco deve estar no processo de constituição da identidade, que é formada tanto pela pessoa quanto pela comunidade.

Nesta perspectiva, aprender e tornar-se estão conectados; conhecimento e conhecedor não podem ser separados. À medida que as pessoas aprendem interagindo com os outros, elas consequentemente definem a si mesmas e “quem é cada um” torna-se claro à medida que as relações entre os membros do grupo são estabelecidas.

Quando esse grupo é formado por professores, um conjunto de elementos pode ser de grande importância para auxiliar a construção dessa identidade, que decorre de experiências individuais, bem como do engajamento em práticas coletivas. Esses elementos podem incluir alguns fatores pessoais ou internos, como crenças, sentimentos, expectativas e alguns fatores sociais ou externos, como avaliação, elaboração de materiais, participação em reuniões de planejamento ou interação em sala de aula.

Segundo Castañeda (2011), no processo de construção da identidade, o pessoal e o social se complementam. O autor ainda enfatiza, com base em estudos realizados por Lorti (1975), Bailey et al. (1996), Borg (2004) e Malderes et al (2007) que, especialmente na formação da identidade docente,

[...] as imagens internas construídas pelos professores, consideradas vitais no desenvolvimento da identidade do professor, vêm de um longo processo que se inicia em suas experiências como aprendizes. [...] Durante esse período, por exemplo, surgem expectativas profissionais, motivações, emoções e crenças fundamentais sobre ensino e aprendizagem. (CASTAÑEDA, 2011, p. 24) (Tradução nossa)

Essas expectativas e crenças são então confirmadas ou desconstruídas quando esses indivíduos se inscrevem em programas de formação de professores ou quando experimentam a prática de ensino. Em ambas as situações, o contato com o outro – alunos, colegas de trabalho ou colegas de sala – é responsável por ajudar a moldar a identidade profissional do professor e a dimensão pessoal e social interagem e se complementam. Somente quando envolvidos em práticas significativas com outras pessoas, como os grupos de pessoas mencionados, os professores podem entender melhor o que realmente significa se tornar professor. Crenças, papéis, expectativas, teorias e conhecimentos são finalmente colocados em ordem à medida que os indivíduos passam pelo processo de reconhecimento de sua identidade profissional, e a formação de Comunidades de Prática geralmente acontece muito naturalmente nesse processo e contribui significativamente para essa construção de identidade. Sobre esta questão, Castañeda (2011) afirma:

Comunidade e prática são construções vitais na compreensão do significado de ser professor e, conseqüentemente, da identidade profissional. Enquanto o ato de pertencer a uma comunidade de professores se traduza em interação direta e na negociação de formas de participação, a prática em sala de aula ajuda os professores a terem uma noção real do papel do professor. Esses domínios gerais evoluem como um processo dinâmico resultante da experiência de se tornar professor: uma trajetória de aprender a ensinar em

que todos os construtos descritos aqui se juntam para moldar o significado e a identidade dos professores. (CASTAÑEDA, 2011, p. 24) (Tradução nossa)

À medida que os indivíduos se envolvem em práticas, ganham experiência e aprendem, sua identidade é transformada. De fato, Miller (2008, p. 174, tradução nossa) afirma que a identidade do professor é vista como “relacional, negociada, construída, representada, transformadora e transitória”. É, portanto, impossível falar em identidades estáticas, uma vez que esse processo é sujeito a mudanças.

Os programas de formação de professores podem desempenhar um papel muito importante na construção da identidade do professor, uma vez que proporcionam aos futuros docentes a oportunidade de aprender alguns conhecimentos muito específicos, proporcionando a reconstrução de concepções e pontos de vista pré-definidos e permitindo o seu envolvimento em novas práticas. No entanto, a maioria dos programas se concentra em preparar os indivíduos para serem professores, em vez de se tornarem professores. Eles geralmente fornecem a dimensão técnica, mas falta fornecer reflexões ou aprendizado cooperativo, por exemplo (CASTAÑEDA, 2011).

Essa ideia de tornar-se, mais do que apenas ser, é o que o grupo de professores que constituem nossos sujeitos de pesquisa buscou ao inscrever-se no curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês - PARFOR. Ao contrário da maioria dos estudantes que ingressam em um programa de formação de professores, esses indivíduos não estavam tendo seu primeiro contato com métodos de ensino - quando entraram, já eram professores, mas não se sentiam professores de inglês, não tinham essa identidade. Como esses professores conseguiram construir essa identidade é o que constitui a seção seguinte desta pesquisa.

4. PARFOR: definição e objetivos

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foi responsável não só por estabelecer que uma LE deve ser incluída no currículo da Educação Básica no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, mas também por determinar as qualificações mínimas que os professores devem ter para poder ensinar na Educação Básica. De acordo com essa lei, cursos de licenciatura devem ser realizados em instituições de ensino superior como faculdades e universidades, e a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em um trabalho colaborativo, devem oferecer treinamento contínuo para fornecer qualificação aos

profissionais de ensino. (LDB, art. 62, § 1º). A sétima edição 2010/2011 do *World Data on Education* apresenta algumas informações sobre o número de professores que atuaram no ensino fundamental em 2007 no Brasil e mostra o percentual de profissionais que possuíam a qualificação mínima especificada na LDB. O estudo diz que

[...] Havia 1.882.961 professores no ensino básico (primeira infância até o ensino médio) em 2007. [...] Em relação às suas qualificações, o percentual de professores com nível superior era de 68,4% (ou cerca de 1,288 milhão de professores), dos quais cerca de 90% com licenciatura, principalmente nas áreas de pedagogia (29,2%), língua e literatura (11,9%), matemática (7,4%) e história (6,4%). Em relação aos professores com habilitações do ensino básico, 82,1% tinham cursos técnicos. Um total de 119.323 professores (ou 6,3% do total) ainda não possuía as qualificações mínimas exigidas. (UNESCO IBE, 2010, p. 31) (Tradução nossa)

Como é possível observar, o número de professores brasileiros que não possuíam qualificação mínima para lecionar na Educação Básica em 2007 era bastante significativo, de forma que, com o objetivo de fazer cumprir a lei (LDB), e oferecer qualificação adequada a esses professores, o Governo Federal instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009, e passou a oferecer treinamento para professores em serviço que não possuíam as qualificações adequadas para lecionar disciplinas específicas. Como afirmado no Manual de Operação do PARFOR (2009), o objetivo deste plano é

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país. (BRASIL, 2009, p. 1)

Os números mostram que a iniciativa está sendo eficaz no fornecimento de educação superior para professores não qualificados. Até 2012, o PARFOR introduziu 1.920 turmas e cerca de 54.000 professores da educação básica já se matricularam em cursos, em 397 municípios diferentes do país.

4.1. Curso PARFOR de Língua Estrangeira Moderna / Inglês

Sinalizamos que a falta de professores com qualificação mínima foi o motivo da implementação do PARFOR pelo governo brasileiro. No entanto, é necessário ressaltar que, como o ensino de uma língua estrangeira tornou-se obrigatório na Educação Básica a partir de 1996, a realidade desse campo é ainda pior que as demais. Com o objetivo de

capacitar esses professores, docentes da Universidade Estadual de Santa Cruz decidiram preparar e implementar um curso PARFOR.

Diferentemente de outros cursos, cujos alunos ainda não são professores quando ingressam na universidade, este se concentra em fornecer aos professores conhecimentos específicos, abordagens e técnicas que possam ser imediatamente utilizadas por eles em sua prática, uma vez que os professores que se inscrevem no curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês precisam não apenas aprender ou melhorar suas habilidades em inglês, mas também aprender como ensinar essa língua de maneira eficaz e como se tornar professores de inglês.

O currículo do curso tentou considerar essas necessidades dividindo os assuntos a serem estudados em quatro “eixos”, a saber: o eixo que articula as competências pedagógicas, sociológicas e filosóficas; o eixo que articula a competência linguístico-comunicativa; o eixo que articula a competência teórico-aplicada; e o eixo que articula a competência profissional. Contudo, é necessário ressaltar que, apesar de ser muito importante, a proposta do curso não foi o único ou o fator mais relevante responsável pela construção da identidade dos professores de inglês. Outro fator desempenhou um papel muito significativo nesta constituição: o contato com outros professores que compartilhavam experiências semelhantes e que tinham os mesmos interesses. A interação entre esses professores fez com que eles formassem comunidades de prática e os ajudou a aprender como superar os desafios que enfrentavam como professores de inglês.

Para explicar como esses professores cresceram e começaram a se ver como professores de inglês e a contribuição das comunidades de prática para essa transformação, apresentaremos, nas próximas seções, o perfil dos sujeitos da pesquisa e os resultados que alcançamos com a ajuda de alguns instrumentos: uma dinâmica de reflexão; uma proposta narrativa; e um questionário

4.2. Perfil dos Sujeitos de Pesquisa

Esta pesquisa investigou trinta (30) indivíduos matriculados no curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – PARFOR da Universidade Estadual de Santa Cruz, na cidade de Ilhéus, Bahia, Brasil. Este grupo de sujeitos é composto por vinte (20) mulheres e dez (10) homens. Vinte (20) desses indivíduos possuíam uma graduação antes de se matricularem no

curso PARFOR, embora dois deles não possuísem licenciatura; seis (06) tinham apenas cursos técnicos; e quatro (4) pessoas não possuíam graduação prévia ou outro curso específico para o ensino. Esses indivíduos são provenientes de 16 cidades diferentes e ensinam em escolas públicas. Dezoito (18) deles costumavam ensinar inglês antes de ingressar no curso PARFOR, e doze (12) indivíduos costumavam ensinar as matérias para as quais tinham qualificação.

Tivemos contato com esses indivíduos durante os anos de 2011 a 2014, mas os instrumentos de pesquisa foram aplicados durante o último semestre do curso, em 2014.

5. *Análise dos Dados*

5.1. *Atividade de Reflexão: o primeiro instrumento*

Nossa pesquisa foi feita durante o último semestre do Curso de Língua Estrangeira Moderna / Inglês – PARFOR (doravante LEMI-PARFOR). Conversamos com nossos sujeitos de pesquisa para explicar os objetivos do nosso trabalho e verificar se eles concordariam em participar dele. Apresentamos os procedimentos que usaríamos para coletar dados: observação de suas aulas no curso, uma atividade de reflexão, uma narrativa escrita e um questionário.

O primeiro instrumento que usamos para fazer os professores refletirem sobre sua trajetória e a construção de suas identidades como professores de inglês foi uma atividade de reflexão na qual eles tiveram que escrever uma palavra que resumisse a experiência que tiveram no curso e desenhar três figuras representando eles mesmos como professores antes do curso LEMI-PARFOR; no momento da pesquisa (no final do curso); e no futuro.

Os resultados dessa atividade mostraram coerência no ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Mais de 65% das palavras usadas para definir a experiência que tiveram no curso denotaram mudança e crescimento (transformação, crescimento, mudança, superação). As outras palavras representaram menos de 35% do total (conquista, sucesso, reinício, determinação e oportunidade).

Em relação às figuras desenhadas para ilustrar a si mesmos como professores de inglês antes de ingressar no curso, 60% mostravam ‘olhos

fechados', 'lagartas', 'professores pequenos' e 'longos caminhos', o que pode conduzir à interpretação de que se consideravam limitados, como se lhe faltasse algo e tivessem muito a aprender; 30% das figuras mostravam pontos de interrogação que podem ser compreendidos como dúvidas sobre o ensino de inglês antes do curso. As outras figuras (10%) mostravam coisas diferentes, como um professor confiante, professores que não se destacam entre os outros e professores que estavam quase completamente distantes da influência da língua inglesa. Com relação às figuras que representavam os professores no momento da pesquisa, isto é, no final do curso, 85% mostravam 'borboletas', 'olhos abertos', 'professores felizes e confiantes ensinando inglês', 'professores maiores', 'professores cheios de ideias', o que demonstra que eles se sentiam mais confiantes naquele momento e que começaram a se ver como professores de inglês. As outras figuras (15%) mostravam "muitos caminhos à frente do professor", "muitas responsabilidades" e "dúvidas".

A última parte da dinâmica solicitava que os professores desenhassem algo que representasse o futuro. 40% das figuras mostravam "professores estudando e aprendendo coisas novas", "professores caminhando muito" ou "subindo uma escada alta", o que deixa claro que esses indivíduos entendem que o curso que estavam concluindo foi um passo em sua qualificação e que eles precisavam de atualização contínua, ou seja, precisavam estar continuamente aprendendo; 28% das figuras mostravam "professores felizes e confiantes", o que demonstra que eles se sentiam mais preparados para seguir sua carreira como professores de inglês; 20% das figuras mostravam "caminhos diferentes à frente" e "portas abertas", que podem ser entendidas como as oportunidades que têm pela frente como resultado da qualificação obtida no curso; e, finalmente, 12% das figuras mostravam "professores espalhando conhecimento", "indivíduos distribuindo frutas" e "sementes sendo disseminadas", que podem ser interpretadas como a intenção de espalhar o conhecimento que receberam para alunos e colegas.

Portanto, os resultados desta atividade podem ser resumidos desta forma: a maioria dos sujeitos de nossa pesquisa se considerava limitada e carente de conhecimento e confiança para ensinar inglês antes de entrar no curso LEMI-PARFOR; ao final do curso, a maioria se sentia confiante e se via como professor de inglês; e grande parte deles estava ciente da necessidade de continuar estudando para se manter atualizado no futuro.

5.2. Narrativas: as histórias dos sujeitos de pesquisa

Com o objetivo de conhecer as origens, crenças e a opinião dos sujeitos de pesquisa sobre o impacto do curso LEMI-PARFOR em sua prática profissional e na construção de suas identidades como professores de inglês, solicitamos que escrevessem uma narrativa falando sobre sua trajetória de estudo, sua carreira, incluindo preferências metodológicas antes do curso, o motivo da inscrição no LEMI-PARFOR e o impacto desse curso em sua prática. Não pedimos a eles que escrevessem sobre as comunidades que formaram durante o curso neste momento, embora algumas narrativas mencionem isso, como vamos apresentar mais adiante.

A análise das narrativas mostra dados relevantes, e vamos apresentar os resultados dessa análise divididos em quatro informações, de acordo com o que lhes pedimos para escrever: 1. Trajetória de estudo; 2. Carreira e preferências metodológicas; 3. Razões para se inscrever no curso e 4. Impacto do curso em sua prática docente.

Em relação às trajetórias de estudo dos professores, as narrativas mostram que todos estudaram em escolas públicas, da pré-escola ao ensino médio. Quatro deles relataram que não possuíam licenciatura ou outro curso específico que lhes habilitasse a ensinar, uma pessoa formou-se em Comunicação Social, um era graduado em Matemática, um em Educação Física e um em Turismo, três eram graduados em História; nove em Pedagogia; quatro em Letras - Português; e seis tinham apenas cursos técnicos.

Ao descreverem suas carreiras, 10% dos professores relataram ter menos de cinco anos de experiência docente; 47% tinham de 6 a 10 anos de experiência; 33% tinham de 11 a 20 anos de experiência; e 10% tinham mais de 21 anos de experiência. 60% desses professores, que correspondem a 18 pessoas, ensinavam inglês antes de entrar no curso LEMI-PARFOR. Destes, 50% relataram que priorizavam o método de Gramática e Tradução, embora não tivessem conhecimento teórico prévio sobre métodos e abordagens. Eles perceberam a abordagem que utilizavam quando tiveram contato com essas teorias no curso LEMI-PARFOR. 27% desses professores que ensinavam inglês afirmaram que usavam abordagens tradicionais e baseavam suas aulas na prática de antigos professores de inglês; 13% relataram que se concentravam apenas em uma ou duas habilidades, principalmente leitura e escrita; e 10% mencionaram que utilizavam diálogos e repetições para ensinar, características da abordagem audiolingual.

Transcrevemos, abaixo, alguns trechos dessas narrativas que confirmam a prevalência do método Gramática e Tradução nas aulas desses sujeitos:

“Nas minhas aulas, o estudo da gramática e das traduções prevalecia.”

“Minha ação na sala de aula de inglês antes do curso LEMI-PARFOR era instintiva e acompanhava o desempenho de meus alunos. Minha prática era muito mais centrada em atividades gramaticais e escritas, além de vocabulário descontextualizado e traduções ingênuas.”

“Antes, tudo podia ser resumido como gramática e tradução.”

“Antes do curso, a reprodução e a tradução de palavras e pequenos textos prevaleciam. Quase nunca me arrisquei a praticar a habilidade de fala com meus alunos, até porque meu conhecimento da língua era muito limitado.”

Com relação ao motivo que levou esses professores a se inscreverem no curso LEMI-PARFOR, segundo as narrativas, os que costumavam ensinar inglês antes do curso decidiram se inscrever porque seria uma forma de obter qualificação adequada e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de seu trabalho e os indivíduos que não lecionavam inglês antes de ingressar no curso decidiram se inscrever porque se preocupavam com o fato de os alunos das escolas onde trabalhavam não terem aulas de inglês com frequência alarmante por falta de profissionais qualificados.

A última informação que pedimos aos nossos sujeitos de pesquisa para relatar foi o impacto do curso LEMI-PARFOR em suas práticas de ensino. O primeiro impacto foi o percentual de professores que, ao final do curso, estava ensinando inglês em suas cidades. Antes do curso, 60% deles lecionavam inglês; ao final, 90% trabalhavam com essa disciplina. O segundo impacto está relacionado à mudança na maneira como planejavam suas aulas. 33% deles relataram que passaram a contextualizar o conteúdo, tentando relacionar o assunto com a realidade dos alunos, a fim de torná-lo mais significativo. 20% passaram a utilizar diferentes recursos, especialmente tecnológicos, em suas aulas porque aprenderam a usá-los e a produzir material didático relevante. 20% disseram que se sentiam capazes de integrar as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) em suas aulas. 27% disseram que se sentiam seguros e capazes de usar metodologias diferentes em suas aulas, relataram que buscavam usar uma abordagem mais comunicativa e disseram que avaliavam constantemente se seus objetivos estavam sendo alcançados para manter a metodologia ou alterá-la. E 100% deles usaram palavras como “criativo”, “dinâmico”, “confiante” e “autônomo” em suas narrativas quando mencionaram a maneira como se sentiam em relação à sua prática de ensino de inglês ao final do curso. Selecionamos alguns trechos de suas narrativas que mostram esse impacto:

“O curso foi um divisor de águas na minha prática profissional. [...] Depois do curso comecei a considerar o contexto e as especificidades de cada grupo de alunos. Eu também comecei a trabalhar com as quatro habilidades.”

“Antes de entrar no curso eu não tinha grandes expectativas sobre o desenvolvimento das quatro habilidades. Hoje, percebo que é possível fazê-lo com uso de novas metodologias e novas práticas pedagógicas.”

“Depois que entrei no curso LEMI-PARFOR, minhas aulas começaram a ser mais significativas e mais contextualizadas. Comecei a trabalhar com as quatro habilidades.”

“Minhas aulas tornaram-se mais dinâmicas e me sinto mais segura para usar o livro didático. Eu procuro trabalhar as quatro habilidades com meus alunos.”

“Eu uso músicas, jogos, diferentes tipos de texto e recursos tecnológicos para tornar minhas aulas mais dinâmicas. Eu gosto da abordagem comunicativa porque dá aos alunos a oportunidade de participar da aula e aprender quando trabalham com seus colegas.”

“Um dos aspectos que mais mudou depois que entrei no curso foi a forma contextualizada de tentar organizar os conteúdos que tenho para ensinar. Antes do curso, achava impossível relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos porque era uma língua estrangeira.”

“Com o curso e tudo que aprendi com meus colegas de classe, estou tentando ressignificar minha prática. Comecei a usar recursos diferentes, como projetor multimídia, livros didáticos, estéreos e outros.”

Ao explicarem as mudanças pelas quais passaram após o curso, 40% dos professores mencionaram que o contato com seus colegas - que também buscavam qualificação para melhorar suas aulas de inglês - foi determinante para o seu desenvolvimento. Eles apontaram a importância do compartilhamento de experiências entre eles, o que os ajudou a aprender novas técnicas e maneiras de ensinar o conteúdo. Aqui estão alguns trechos de suas narrativas que mostram isso:

“Não apenas o curso me ajudou no desenvolvimento do meu aprendizado e na maneira como vejo o mundo e as pessoas, mas também o contato com meus colegas, a experiência de compartilhar com eles e a observação das aulas que demos e recebemos.”

“As experiências que meus colegas compartilhavam sobre as técnicas que funcionavam ou falhavam em suas aulas me ajudaram muito a aprender a ensinar inglês.”

“Compartilhar nossas angústias diante de nossas incertezas sobre o ensino de inglês foi importante para nos fazer crescer juntos e saber que não estávamos sozinhos.”

A interação entre os professores/alunos do curso LEMI-PARFOR desempenhou um papel importante em seu desenvolvimento durante o curso, como eles mesmos mencionaram. De modo a entender se essas interações poderiam ser consideradas Comunidades de Prática e verificar se todo o grupo poderia ser considerado uma única CoP ou se várias CoPs

coexistiram, procedemos à administração do terceiro instrumento de nossa pesquisa: um questionário, cujos resultados serão apresentados a seguir.

5.3. Questionário: a criação de CoPs

À medida que observamos as aulas e as interações dos professores/sujeitos de pesquisa durante as aulas e percebendo a importância que deram em suas narrativas para essas interações, pedimos que respondessem a um questionário para esclarecer se essas interações poderiam ser entendidas como Comunidades de Prática. Antes de administrar o questionário, pedimos a eles que lessem alguns textos que definem uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998, 2002, 2006; LI, 2009), e explicamos as principais características de uma CoP para eles, apresentando como podemos reconhecer a existência de uma CoP, de acordo com o trabalho de Wenger (1998). Então, ao entenderem o conceito e as principais características de uma CoP, demos a eles um questionário composto de cinco questões abertas:

1. Baseado no conceito de Comunidade de Prática, você considera que faz parte de uma CoP? Se sim, quantas pessoas compõem esta CoP? Justifique sua resposta;
2. Qual é o interesse comum dos membros da sua CoP ?;
3. Como vocês desenvolvem conhecimento juntos?
4. Você acha que sua CoP contribui para a construção de sua identidade como professor de inglês? De que forma?;
5. A CoP de que você participa já produziu algum artefato como resultado do conhecimento que vocês compartilharam? O que foi produzido?

Analisando suas respostas, descobrimos que 100% de nossos sujeitos de pesquisa acreditavam ter formado CoPs durante o curso LEMIPARFOR. Eles mencionaram a existência de uma 'grande' CoP formada por todo o grupo, uma vez que todos eles tinham interesses comuns (proficiência em inglês e se tornarem professores de inglês competentes) e compartilhavam experiências, aprendendo uns com os outros durante as aulas. No entanto, eles relataram que nesta “grande” CoP, alguns membros não eram tão integrados, nem tão ativos, e não contribuía tanto para seu aprendizado e desenvolvimento. Eles enfatizaram a existência de CoPs “menores” – seis comunidades, mais especificamente – que, apesar de compartilhar interesses semelhantes, se diferenciavam porque seus membros compartilhavam outras características em comum: morar na mesma cidade ou nas cidades próximas; compartilhar valores semelhantes; ou ensinar inglês para os mesmos anos/séries. Estas 'pequenas' CoPs tinham de 3 a 6 membros ativos e, de acordo com os professores, desempenhavam

um papel mais efetivo na construção das suas identidades como professores de inglês, como podemos confirmar pelas suas respostas, que foram resumidas abaixo.

Sobre a primeira pergunta: você considera que faz parte de uma CoP? Se sim, quantas pessoas compõem esta CoP? Justifique sua resposta, 100% dos professores responderam “Sim”, confirmando que formam uma CoP. 30% deles disseram que todo o grupo formava uma CoP, mas também enfatizaram a existência de CoPs “menores”, enquanto 70% mencionaram apenas as CoPs “menores”. 50% dos indivíduos disseram que suas CoPs eram formadas por 4 membros; 38% responderam que as suas CoPs tinham 3 membros; e 12% responderam que suas CoPs tinham 5 ou 6 membros. Transcrevemos algumas das respostas abaixo:

“Sim. Temos uma CoP porque socializamos nossas experiências, compartilhamos projetos, atividades e também nossa angústia. Geralmente usamos em nossas aulas ações metodológicas que outros membros de nossa CoP usaram com sucesso em suas aulas. Existem 6 membros na minha CoP.”

“Sim. Formamos uma CoP com nossos colegas no curso - como um grupo que compartilhava os mesmos interesses - e também com pessoas específicas com as quais tínhamos outras características em comum, como morar na mesma cidade. Esta pequena CoP é composta por 3 pessoas.”

A segunda pergunta questionou acerca do interesse comum dos membros das CoPs. 37% dos professores apontaram a prática pedagógica como o interesse comum de sua CoP; 25% responderam que seu interesse comum era o desenvolvimento de suas habilidades em inglês; 25% disseram que tinham esses dois interesses em comum - eles compartilhavam práticas pedagógicas e praticavam falar e escrever uns com os outros em inglês e 13% dos professores responderam que seu interesse comum era superar os desafios impostos pelo curso. Seguem, abaixo, algumas das respostas:

“Estamos interessados em nossas experiências relativas às nossas práticas metodológicas. Compartilhamos atividades que deram certo e projetos interdisciplinares.”

“O nosso interesse é tornar as aulas mais atrativas e despertar em nossos alunos o interesse em aprender a língua inglesa, por isso partilhamos atividades e procedimentos interessantes que podemos usar nas aulas com este propósito.”

“O interesse que temos em comum é desenvolver nossas habilidades em inglês, especialmente a capacidade de falar.”

A terceira questão perguntou como eles desenvolviam conhecimento em suas CoPs. Cada professor apontou mais de uma maneira de fazer isso, de modo que porcentagens diferentes podem compreender as

respostas de indivíduos repetidos. 50% das respostas mencionavam que eles desenvolviam conhecimento discutindo sobre temas específicos; 38% mencionavam compartilhar material didático; 38% das respostas disseram que desenvolviam conhecimento compartilhando experiências e falando sobre sua prática; 25% das respostas apontaram para o fato de praticarem a fala e a escrita em conjunto e, assim, desenvolverem seus conhecimentos e fluência em inglês; e 12% responderam que compartilham livros e artigos que poderiam ser úteis para o seu desenvolvimento pedagógico. Algumas de suas respostas seguem abaixo:

“Compartilhamos informações, sugestões de livros importantes para serem lidos e discutimos temas de interesse.”

“Desenvolvemos o conhecimento quando planejamos atividades e projetos juntos e praticamos atividades de conversação e escrita uns com os outros.”

“Compartilhando experiências, compartilhando material de ensino e falando sobre nossa prática.”

Em relação à quarta pergunta: você acha que sua CoP contribui para a construção de sua identidade como professor de inglês? De que forma?, 100% dos professores responderam que acreditavam que sua CoP contribuiu para a construção de suas identidades como professores de inglês. 63% disseram que sua prática mudou devido aos procedimentos metodológicos que aprenderam não só no curso, mas também com os membros de sua CoP, e se sentiam mais capazes de ensinar; 25% deles explicaram que, através da partilha de experiências na sua CoP, tornaram-se mais críticos sobre a sua prática e começaram a avaliar as suas próprias ações, sentindo-se mais confiantes sobre o que faziam na sala de aula; e 12% deles apresentaram outras contribuições de suas CoPs, como ajudá-los a entender os conteúdos estudados no curso. A seguir, estão algumas das respostas:

“Sinto-me um professor melhor por causa da inovação metodológica nas minhas aulas, que é resultado do conhecimento que obtive no curso e da socialização das experiências dos membros da minha CoP.”

“Não tenho dúvidas de que minha CoP contribuiu para a construção da minha identidade como professora de inglês. Através da experiência e compartilhamento de ideias, pude avaliar minhas aulas e verificar a viabilidade de minhas ações como professora.”

A quinta questão perguntou se as CoPs que os professores formaram produziram algum artefato como resultado do conhecimento que compartilharam. 75% deles responderam que já produziram artefatos e mencionaram vários tipos de material didático que foram produzidos juntos e usados em suas aulas de inglês. Desses 75%, 37% disseram que também elaboraram projetos juntos para implementar em suas escolas. E 25% dos

professores disseram que suas CoPs nunca produziram nenhum artefato como resultado do conhecimento que compartilhavam, como podemos confirmar por suas respostas:

“Não.”

“Produzimos atividades, projetos a serem desenvolvidos nas escolas em que trabalhamos. Essa construção aconteceu como resultado de conversas e identificação de necessidades comuns.”

“Sim. Planejamos sequências didáticas, planos de aula e outros materiais didáticos, como jogos.”

Como uma Comunidade de Prática é caracterizada por um grupo de indivíduos que compartilham um interesse comum, aprendem como melhorar seus conhecimentos sobre esse interesse juntos e produzem artefatos como consequência desse conhecimento, podemos entender que os 25% de indivíduos que afirmaram que nunca produziram nenhum artefato podem não ter entendido o que é uma CoP e, portanto, o que disseram ser sua CoP não é mais que uma simples comunidade de aprendizado, ou eles realmente formaram CoPs, mas não adquiriram maturidade suficiente para produzir artefatos.

Apesar de algumas respostas mostrarem algumas contradições, é possível perceber que a maioria das respostas é coerente e nos permite dizer que Comunidades de Prática foram formadas durante o tempo em que os professores estudaram no curso LEMI-PARFOR.

A importância que os professores atribuem ao papel dessas CoPs para seu crescimento e desenvolvimento como professores de inglês é clara em suas respostas e mostra que suas identidades profissionais foram construídas não apenas como resultado do conhecimento que eles construíram no curso – com teorias e aulas –, mas também como resultado das interações significativas entre os membros de suas CoPs.

6. Considerações Finais

Esta pesquisa buscou apresentar uma visão geral do conceito de Comunidade de Prática, segundo Wenger, e apresentar algumas considerações relevantes sobre o papel desempenhado pelos outros na construção da identidade de um indivíduo. Refletimos principalmente sobre a construção da identidade de professores e procuramos deixar claro que uma CoP pode ser essencial nesse processo. A proposta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi apresentada para

mostrar a falta de professores qualificados, especialmente professores de língua estrangeira, no Brasil. Em seguida, focamos no curso de Língua Estrangeira Moderna / Inglês (LEMI) – PARFOR, no qual nossos sujeitos de pesquisa estavam matriculados.

A análise dos dois primeiros instrumentos de pesquisa mostrou que a maioria dos professores considerou que mudou positivamente desde que ingressou no curso LEMI-PARFOR. Eles relataram que cresceram e passaram por uma transformação que os fez se sentir mais seguros, confiantes e autônomos para ensinar inglês. Eles narraram que mudanças profundas ocorreram em suas escolhas metodológicas e se sentiam qualificados e capazes de planejar suas aulas de maneira mais contextualizada e significativa.

A influência de seus colegas em seu desenvolvimento como professores de inglês foi destacada por parte de muitos professores em suas narrativas e aplicamos um questionário para verificar se eles formaram Comunidades de Prática durante o período em que estiveram no curso.

As respostas ao questionário demonstraram que a maioria deles, de fato, formou CoPs durante o curso, visto que expuseram as características apresentadas por Wenger (1998) para o estabelecimento de uma CoP, como o interesse comum entre os membros da CoP, o desenvolvimento de conhecimento sobre esse interesse e a produção de artefatos como resultado da construção do conhecimento nas CoPs.

Assim, com base nos dados que coletamos e analisamos, é possível afirmar que o conhecimento teórico ministrado no curso LEMI-PARFOR foi realmente importante para o crescimento dos sujeitos da pesquisa como professores de inglês, mas esse conhecimento tornou-se muito mais efetivo devido ao perfil dos alunos – professores em serviço – e, principalmente, pela socialização e construção de conhecimentos práticos entre os membros das Comunidades de Prática criadas durante o curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR presencial – manual operativo. CAPES, 2009.

CASTAÑEDA, J. A. F. *Teacher identity construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher*. 276f. Tese (Faculty of Humanities and Social Sciences School of Education, Communication and Language Sciences). Newcastle University: UK, 2011.

COOLEY, C. H. *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's, 1902. 413p

ERIKSON, E. *Identity, youth and crisis*. New York: W W Norton & Company, 1968, 336p.

GOFFMAN, E. A elaboração da face – uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. A. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114

HALL, D. E. *Subjectivity*. London: Routledge, 2004.

LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation in communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138p

LI, L. C. *et al.* Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 2009. Disponível em: <<http://www.implementation-science.com/content/4/1/11>>. Acesso em 25 janeiro 2014.

MILLER, J. Teacher identity. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008, p. 172-181.

UNESCO IBE, World Data on Education, 7th edition, 2010/11: Brazil. 2010. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf>. Acesso em 20 janeiro 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente (The social formation of mind)*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998. 336p

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. 2006. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/theory/>>. Acesso em 05 dezembro 2013.

WENGER, E; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002.

**A HISTÓRIA DA LITERATURA CONTADA E RECONTADA:
COMO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CAP-UNIGRANRIO
“LERAM” JOÃO DO RIO E OLAVO BILAC?**

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO) ja-capili.jl@gmail.com

Jéssica Carvalho da Silva (UNIGRANRIO) jessicacarvalhok@gmail.com

Annelise Guedes Ramos (UNIGRANRIO) annelyseguedes@gmail.com

Larissa Lima (UNIGRANRIO) contato.larissalima.rj@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é reflexo de pesquisas sobre a Literatura e a História a partir das análises de algumas obras de João do Rio e Olavo Bilac durante os primeiros anos do século XX. Nesta etapa, além de observarmos as questões levantadas pelos autores e suas reflexões sobre a cidade do Rio de Janeiro, evidenciamos como alunos do Ensino Médio do CAP-UNIGRANRIO, na sede Duque de Caxias, apreenderam as categorias levantadas por tais autores a partir de Oficinas de leitura e escrita ministradas para eles. Nossa intenção era compreender a História da Literatura como possibilidade de entendimento da História da Cidade e suas principais indagações.

Palavras-chave:

Oficina de leitura. Olavo Bilac. João do Rio.

1. A história contada pelo professor de história: questões

A realidade precisa ser interpretada, e a Literatura utilizada como fonte para História, pois ambas são modalidades de um exercício imaginário de reconstrução do mundo. Logo a Literatura e a História oferecem o mundo como texto e uma complementando a outra, como por exemplo, a Literatura confirmando fatos para a História. Juntas, compõem uma narrativa que constrói um enredo e desvendam uma trama. Narrativas do passado, realizando configuração de um tempo. Sendo não presente, nem passado, todavia ocupando o lugar do passado, pois o processo de escrita constrói um futuro.

Por isso, a narrativa histórica está interligada a uma busca não pela veracidade, mas por uma relação com a ficção que passa a ser notada como algo que vai além do verdadeiro ou falso, e sim um fundamento do ser,

como capacidade de recriar o mundo. Em se tratando disso, recriação do mundo tem como uma de suas formas a Literatura e a História.

Muito nos preocupa, como professores de História e educadores o processo de ensinar e aprender, principalmente em perceber como o conhecimento histórico é produzido no Ensino Médio, não apenas na intenção de uma reprodução deste conhecimento. (CAMBRINI, 2000).

Diferente do pensamento reproduzido no Ensino Superior, já direcionado à construção do conhecimento, os níveis escolares denotam uma hierarquia, indicando a responsabilidade de se pensar a História como ciência. No Ensino Médio, o livro didático torna-se uma “verdade”, fazendo dele um dogma e não, uma ferramenta.

Neste sentido, Cambrini e autores (2000) apontam que não só o conteúdo da disciplina está em jogo, mas as relações de poder corroboram com um duelo entre professor e aluno, quando a produção do conhecimento e a reflexão devem vir de ambos os lados.

Nossa preocupação é compreender que o professor de História deve cuidar em não trabalhar com reducionismo e esquematizações que fragmentem o conhecimento histórico, que não façam os alunos aprenderem por uma versão cronológica de “importância”. Ou seja, pensar a História como construção e não como verdade absoluta.

Pesquisas abordam que o que se aprende na Universidade e o que se ensina nas escolas, muitas vezes são modelos dicotômicos. (FONSECA, 2006). Esta é uma concepção historicamente datada, começando no Regime Militar (1964-1985). Durante o período de redemocratização houve uma ampliação do debate, embora até mesmo a divisão das formações em Licenciatura e Bacharelado acentuasse o distanciamento entre a formação universitária e a realidade escolar.

O docente da Escola Básica, formador de opinião e disseminador dos conteúdos disciplinares, deveria dominar o conteúdo, transmiti-lo e produzir valores, mas sobretudo, permitir a reflexão dos alunos, como sujeitos e objetos da História.

Além do próprio currículo, as formas interdisciplinares de se pensar os modelos disciplinares também entram na questão das concepções metodológicas, na problematização, na historiografia e nas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento: documentos, monumentos, patrimônios, cinema, iconografia e literatura, auxiliam o professor de história para pensar as análises de suas estruturas e se organizarem.

2. *A possibilidade de se pensar a história pelo viés literário*

Historicamente o ensino de história sempre primou pelos grandes fatos e homens, uma história sagrada até o século XIX, quando a ciência ganha espaço. Segundo Lima e Fonseca (2006a), já no Iluminismo uma marca laicizante aparece, embora não muito expressiva. Com o surgimento do capitalismo e a formação do cidadão e das identidades nacionais, a História vai se tornando efetivamente uma disciplina escolar.

No Brasil não foi diferente. Os temas estudados nos currículos e programas a partir do século XIX e principalmente a partir do período republicano, tinha o foco no Livro Didático, com formação cívica e nacionalista e o ensino secundário, até os anos 1930 tinha uma perspectiva formadora das Elites. A criticidade foi aparecendo e nos anos 1960 a História encontra em outras áreas uma possibilidade mais interpretativa e problematizadora. Mudava-se os objetos, as fontes, os olhares. (NADAI, 1993) e a partir de então, a Literatura entra fortemente como fonte para os trabalhos com a História.

A discussão interdisciplinar, neste caso a conexão entre História e Literatura, tornou possível estabelecer uma linha de trabalho pautada na metodologia necessária ao estudo histórico, associada às múltiplas possibilidades que a Literatura oferece. Para este fim, trouxemos para os alunos do CAP/UNIGRANRIO a leitura das crônicas de Olavo Bilac (Contos Pátrios) e João do Rio (A Alma Encantadora das Ruas) tornando possível a compreensão dos acontecimentos no Rio de Janeiro de sua época partindo de um ponto de vista próprio, estabelecendo novas discussões, livre das amarras da narrativa tradicional.

Observando as narrativas dos alunos a respeito do século XX percebemos seus interesses pelas mudanças da malha urbana do Rio de Janeiro durante a Belle Époque brasileira. Dentre as categorias mais usadas, os alunos se debruçam em Reforma Urbana; Mau deslocamento dos pobres e moradores de cortiços durante a Reforma Pereira Passos; Falta de realidade na escrita (algo voltado para o interesse do autor enquanto elite); Desinformação do povo; Falta de planejamento urbano; Revolta da Vacina; Parnasianismo e influências; O que é cultura?

Pelas nossas análises das redações dos alunos do ensino médio do CAP-Unigranrio das respectivas turmas trabalhadas, observou-se que a respeito de absorção do conteúdo, os alunos tiveram, em sua maioria, boa

receptividade, além dos textos trabalhados tanto de João do Rio quanto Olavo Bilac, terem sido cativantes aos olhos dos mesmos.

A respeito do que os alunos compreenderam, o que nos chamou atenção é que a maioria das redações foram feitas baseando-se no tema/texto proposto por Olavo Bilac, no conto escrito com Coelho Neto, *Contos Pátrios* (1931) onde o personagem “Pai” tratava da questão das origens “do filho” no texto, seus antepassados, como foram construídos o contexto de civilização, a visão do que era “bárbaro e sem cultura”, além do fator de uma raça ser superior a outra.

Os alunos, em sua maioria, conseguiram fazer a conexão do passado-presente, inclusive gerando questões próprias deles como origem da corrupção ou até mesmo “nascimento” do racismo. Outro ponto levantado nas redações, em algumas, foi a respeito do Parnasianismo e sua corrente literária – a busca do belo e perfeito. Até que ponto a corrente literária influenciava a opinião do autor? Ou então até que ponto a opinião do autor contribuía para o desenvolvimento do Parnasianismo? E se estendeu até a questão da mulher e sua representatividade em textos antigos, além do que é cultura e globalização – assuntos os quais infelizmente não foram postos nas redações, porém surgidos durante o debate em aula.

Os temas atuais em voga, que são justamente voltados para preconceito em suas variáveis formas, foram os pontos mais abordados nas redações. Durante a apresentação da oficina, os alunos eram colocados face à pautas, questionamentos e frases polêmicas escutadas e/ou lidas na atualidade para justamente, além de propor a compreensão do texto e o enriquecimento das redações, trazer a reflexão que a história em conjunto com a literatura consegue fazer; Que mais do que apenas um livro contando um romance sobre determinada época, achamos informações vitais para compreensão da construção social de algum comportamento típico de uma massa ou atípico dentro da linha temporal desde a publicação da obra até os dias atuais.

3. Considerações finais

Acreditamos que tenha sido importante a existência desse projeto, das redações, apresentações nas oficinas, debates, pois através das redações, com um olhar mais minucioso, nota-se que a juventude das turmas trabalhadas busca por conhecimento, quer saber da origem de algo que

hoje para eles, que sofrem ou conhecem alguém que sofre preconceito ou algo do gênero, é algo sem sentido.

Trazer esse jogo da Literatura com História, além de tratar a disciplina em si de forma mais leve, traz pensamentos que até mesmo nos bancos universitários, não se percebe. Mais do que apenas ir na frente de uma turma e passar o conteúdo programático, os alunos buscaram por fatos correlacionados a seus cotidianos. Com isso, já pode ser visto como os trabalhos em sala, seja por oficinas de literatura quanto o ensino da História e Literatura, são importantes na construção de conhecimento sobre a realidade atual, origem de problemas sociais e até questionamentos da própria realidade dentro do recorte social que vivem.

Compreendemos assim, que a História e a Literatura atuam não só como disciplina, mas como processo social, enquanto expressões de uma sociedade que possui história e a utiliza como fonte documental para produção do conhecimento histórico, entendendo também que as fontes literárias necessariamente são usadas como metodologia na pesquisa histórica.

Partindo das oficinas estabelecidas com os alunos de Ensino Médio do CAP-UNIGRANRIO, vemos a importância dos textos lidos, recebendo atuação de documento, sendo eles monumentos que cabem ao historiador desvelar a construção, linguagem, foco e finalidade. (LE GOFF, 1996).

A História vai se formando através de restos e o historiador os borda. Não há nem jornada fixa para isso, pois o maior trabalho é individual, através da prática, treinamento e repetição de tarefas.

Tal tecelão, não é valorizado no seu grande bordado, não da maneira devida, pois de acordo com o exposto, não há abundância em sua fonte de trabalho, entretanto muita escassez e pesquisa árdua (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2015).

Princípios elementares para a investigação histórica, e a Literatura necessitam de análise detalhada para que o historiador possa fazer descobertas. E isso foi passado aos alunos para que pudessem compreender categorias tão comuns a eles, sendo apresentadas e discutidas nos textos do início do século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mauricio de Almeida (Org.). *Evolução Urbana no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO/ZAHAR, 1988.

ALBUQUERQUE JUNIOR. O Tecelão Dos Tempos. O Historiador Como Artesão Das Temporalidades. In: *Revista Eletrônica Tempo Presente*. Rio de Janeiro. 2015.

BILAC, Olavo; NETTO, Coelho. *Contos Pátrios*. Francisco Alves, RJ, 1931.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. In: *Revista de Teoria da História*. Ano 1, Número 3, junho/ 2010.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CABRINI, Conceição. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC; CONEP, 2000.

FONSECA, Thais. LIMA, Nívia de. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil*. Campinas: Papyrus, 2006.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento e Memória. In: *História e Memória*. São Paulo: UNICAMP, 1996.

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 (Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 13. Set. 1992. Ago. 1993.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Époque tropical: Sociedade e cultura na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da história e da literatura. *História da Educação*. ASPHE/ FaE/UFPel. Peloras, n. 14, 2003.

RIO, João do. *A Alma Encantadora das Ruas*. Coleção Biblioteca Carioca: Rio de Janeiro, 1995.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: NARRATIVAS, DISCURSOS E CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS NO TOCANTINS

Patricia Luciano de Farias Teixeira (UFT)
patylft@gmail.com

RESUMO

Este estudo, que é um recorte de minha dissertação de mestrado, traz resultados de uma pesquisa realizada com três professoras de Língua Inglesa do Estado do Tocantins, e teve por objetivo investigar suas identidades de professora, baseadas em suas crenças e discursos presentes em suas narrativas sobre ensinar inglês. A pesquisa é de cunho etnográfico, qualitativa e interpretativista dos dados coletados através de narrativas autobiográficas e questionários, analisados à luz de teorias da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2015; ALMEIDA FILHO, 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS, 2001, 2006a, 2006b) e da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1983; ORLANDI, 2012 a, 2012b, 2015, 2016; CORACINI, 2000, 2007; ECKERT-HOFF, 2008). Através da análise dos discursos presentes nas narrativas autobiográficas e dos questionários foi possível perceber que estas professoras formaram e ainda formam sua identidade profissional, baseada em suas experiências negativas e positivas, em suas experiências em sala de aula e fora dela, mescladas com suas perspectivas de um ensino de inglês significativo para o aluno. Foi observado também que, por mais que as professoras compreendam o ensino de uma língua como algo fronteiriço e sociocultural, elas ainda não conseguem ensinar o inglês sob estas perspectivas, dadas as diversas circunstâncias impostas pelo próprio sistema educacional do país e da região onde atuam. As crenças que as professoras carregam em si sobre o ensino da língua inglesa foram sendo formadas e moldadas ao logo de suas vidas enquanto professoras e, a partir delas, transformando suas abordagens de ensino. São estas crenças, pertencentes a um todo identitário do ser professor, que vão moldando as suas práxis e por elas estas professoras vão também se transformando.

Palavras-Chave:

Crenças. Identidade. Professor. Análise do Discurso. Ensino de inglês

1. Introdução

Esta pesquisa se propôs a investigar a identidade do professor de Língua Inglesa do Estado do Tocantins através de suas crenças presentes em seus discursos sobre o ensino de língua inglesa, na perspectiva de identificar como se dá sua (re)construção identitária a partir destas crenças e de como elas influenciam sua práxis.

Nossa tese, nossa hipótese nesta pesquisa é a de que precisamos compreender este construto identitário de ser professor de inglês para que, a partir dele, se proponha, em trabalhos futuros, currículos e metodologias mais ajustadas à nossa realidade local bem como à nossa realidade atual,

a qual nossos alunos já conseguem contar com uma série de instrumentos tecnológicos à sua disposição para o ensino do inglês (e de qualquer outra língua), além de considerar o contexto atual sob a perspectiva multicultural, global. Para isso, utilizamos como instrumentos para a coleta dos dados narrativas autobiográficas e questionários abertos, com os quais foi possível acompanhar o movimento de (re)construção das identidades profissionais dos sujeitos deste estudo.

Assim, utilizamos três principais perguntas norteadoras que buscamos responder nesta pesquisa, que são: (i) quais são as crenças que os professores de Inglês têm sobre ensinar língua inglesa no Tocantins; (ii) como as crenças dos professores influenciam suas práxis e, (iii) como as crenças influenciam a (re)construção da identidades profissional dos professores participantes.

2. Fundamentação teórica

As teorias que escolhemos para nortear e embasar nossos estudos são as teorias da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS, 2001, 2006a, 2006b, 2007; RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2015a, 2015b), e da Análise do Discurso de linha francesa (ORLANDI, 2011, 2012a, 2012b, 2015; PÊCHEUX, 1983, 2016; CORACINI, 2000, 2007; ECKERT-HOFF, 2008).

Esta investigação nasceu de minhas inquietações como professora de Inglês, das minhas práticas fragmentadas em sala de aula, do meu pouco empoderamento identitário como sujeito-professor, além da pouca compreensão sobre de qual lugar eu deveria me manifestar, enunciar e como isso se dava. A partir desta perspectiva que iniciamos esta pesquisa, observando que não há mais como não compreender que estar inserido em outras culturas e outras línguas faz parte de ser um cidadão global. Ensinar como ultrapassar fronteiras para ser capaz de interpretar diferentes realidades sob diferentes prismas é uma tarefa que exige do professor múltiplas competências.

Como a atividade de ensinar está também relacionada às crenças pessoais deste professor, as quais são referências importantes para ele, as suas atitudes em sala de aula são o resultado de suas crenças (LUNENBURG; SCHMIDT, 1989), os estudos em aquisição de segundas línguas buscam, hoje, entender como essas crenças interferem no processo de

ensino e aprendizagem da língua, afetando a prática do professor e também a vida escolar (SCHMIDT; JACOBSON, 1990).

Para entender o ensino da língua estrangeira é preciso, portanto, conhecer os professores e o que eles sabem sobre a forma de ensiná-la e o que acreditam que seja ensinar LE, o que pensam sobre sua prática e como este conhecimento e os processos de pensamento são aprendidos através da educação formal do professor e de sua experiência de trabalho, ajudando-o a moldar práticas de ensino mais eficientes (FREEMAN; RICHARDS, 1996).

Segundo Leffa (2001) a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.

Almeida Filho (2013) postula que o professor ensina de determinada maneira, orientado por suas competências. A competência linguístico-comunicativa capacita o professor a utilizar a língua-alvo em contexto de comunicação. A competência aplicada capacita e permite o professor explicar porque ensina de determinada maneira e porque obtém os resultados que obtém. A competência profissional é desenvolvida quando o professor conhece sua importância social como profissional do ensino de línguas e quando está engajado em atividades de atualização de forma permanente. A competência implícita, assim nomeada pelo autor, é constituída de intuições, crenças e experiências progressas e frequentemente desconhecida pelo professor; é desenvolvida longa e subconscientemente nele e de fundamental importância no processo de ensino, uma vez que está presente em todo o cenário de ações do ensino de língua estrangeira. Ele determina fortemente o que acontece em sala de aula.

A necessidade de professores autônomos com capacidade de reflexão sobre sua própria prática e críticos do mundo que os cercam vem se acentuando ao passar dos anos, na medida em que o cenário escolar e o mundo vêm se transformando rapidamente. Essas mudanças, nem todas positivas, exigem novas posturas frente ao ensinar e ao aprender, tanto dos professores quanto dos alunos, conforme afirma Sturm (2008, p.340).

Este profissional, que se inscreve como um sujeito que está ideologicamente inserido no lugar de sujeito-professor é constituído por diversas histórias e relações, de onde também resulta a sua identidade de professor de línguas, pois: o que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber

anônimo, esquecido. Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo. A memória discursiva, ou seja, o interdcurso, diz respeito às inúmeras vozes oriundas de textos, de experiências do outro que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem. Essa rede é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade (CORACINI, 2007, p. 9).

Para a teoria da Análise do Discurso, o discurso, ou seja, todo o dizer de uma pessoa possui “fragmentos guardados” por situações vivenciadas por esta pessoa em outros momentos de sua vida e que, ao longo de sua experiência, estes “fragmentos” se juntam às falas que estão sendo ditas atualmente.

Nesta perspectiva, estes “fragmentos” são chamados de interdscursos, que formam a memória discursiva. Esta memória, de acordo com Coracini (2011), é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer. É constituída de fragmentos de sujeitos que atravessa(ra)m nossa existência e que vão constituindo arquivos, uma rede, fios emaranhados, cuja origem heterogênea e híbrida permanece desconhecida, no inconsciente como enfatiza Derrida (1993).

Coracini (2011) nos diz que a memória será sempre interpretação, invenção, ficção, que se constitui no *posteriori* do acontecimento, num momento em que outros já se cruzaram e fizeram história. Retemos o que parece relevante num dado momento, o que se justifica e pode ser legitimado por outros, e esquecemos aquilo que, aparentemente, não importa, tem pouca relevância.

Portanto, em todo discurso há um interdcurso. Tudo que falo hoje está completamente carregado de falas que eu já ouvi, vivenciei e esqueci, porém apropriei-me dela e a uso, inconscientemente, como minha fala legítima.

Também acreditamos ser bastante pertinente alinharmos-nos à visão de Fairclough (2001) que nos mostra que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.

O discurso, assim, de acordo com o autor, é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Contribui para a construção de identidades sociais, para construir as relações sociais entre pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença, encontrando aqui o nosso ponto de partida para os estudos da identidade do professor de Inglês.

Portanto, para delinear os aspectos da (re)construção da identidade do professor, adentraremos nos estudos das crenças, as quais também são o ponto de partida para as teorizações, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas, enfatiza Silva (2005).

Barcelos (2006, p.18) enfatiza que as crenças: são como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. A pesquisadora reforça ainda que as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento.

Assim, se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima.

Assim, para conseguirmos refletir sobre a identidade do professor de inglês a partir de suas narrativas, seus discursos e suas crenças sobre ensinar inglês, este estudo investigou três professoras de Língua Inglesa da rede federal de ensino do Estado do Tocantins, as quais aqui chamamos de Elen, Paola e Meire.

Foi a partir das discursividade trazidas pelas professoras participantes presentes nas narrativas autobiográficas e nos questionários produzidos por elas que tivemos a possibilidade de verificar e identificar quais crenças as participantes possuem sobre o ensino de língua inglesa e como estas crenças influenciam sua práxis e a (re)construção das suas identidades de professoras.

3. *A constituição da identidade do professor de inglês: seu discurso, sua crença*

Todos os fatores que envolvem a vida pessoal e profissional do professor formam, moldam e transformam continuamente sua identidade.

Cunha (2010) reconhece e corrobora a estas considerações quando pontua e reflete sob um olhar bastante importante e sensível sobre a formação e o trabalho docente, enfatizando que o professor vive tensões entre sua formação e seu trabalho enquanto docente.

Isto se permeia desde sua formação inicial, maneiras de exercer sua profissão, sua formação continuada e toda uma rotina de ser professor em um mundo cada vez mais global e ao mesmo tempo situado.

Para Pimenta (1997), as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão, como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

A autora ainda complementa dizendo que a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores (...). Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Nesta perspectiva, Cunha (2010) enfatiza que o professor também deve buscar sua própria formação de identidade, buscando sua qualificação como um modo também de evolução pessoal, e não ficar à espera de que a universidade faça isso por ele ou que as coisas aconteçam por si só.

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado, e num processo de ir sendo, os projetos, e as ideias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal.

Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. (NÓVOA, 2004 *apud* CUNHA 2010). Morin (2006, p. 61) afirma que uma

das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Ou seja, as práticas educativas e/ou formativas serão melhor compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é múltiplo, multifacetado, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, singular e plural, cultural, enfim complexo.

Neste sentido, a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992).

Desta forma, entender a crença do professor nos ajuda a entender as ações de professores e alunos e o processo de suas tomadas de decisões em sala de aula. As crenças agem como um filtro para o comportamento humano, elas são uma importante características do ensino reflexivo que encoraja os professores a refletir e questionar suas crenças para entender como eles ensinam.

Especificamente, as crenças são uma importante característica da mudança educacional e do professor, pois uma mudança das práticas dos professores exige uma mudança em suas crenças. (BARCELOS, 2017).

De acordo com Barbosa (2015) a identidade do professor de línguas se torna um componente crucial na determinação de como a língua é ensinada e aprendida. Além disso, a autora afirma que pesquisas revelam a importância da identidade do professor de línguas, pois a não neutralidade permeia o papel do professor, tanto em sala de aula quanto no contexto mais amplo em que eles estão situados.

A autora complementa ainda que a identidade não pode ser mais entendida como algo fixo, estável, unitário e coerente, mas ao invés disso, que é múltipla, transitória, em conflito, transformacional e transformativa em sua essência e capacidade de gerenciamento do ser humano em sua formação identitária, trazendo à baila um EU como um ser intencional e gerenciador de suas identidades.

O que somos e o que pensamos ser estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por que, de nossos antepassados ou daqueles que

parecem não deixar rastros. O que somos e o que acreditamos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido.

Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais o discurso da ciência, do colonizado e da mídia.

A memória discursiva, ou seja, o interdiscurso, diz respeito às inúmeras vozes oriundas de textos, de experiências do outro que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem.

Essa rede é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do sujeito, (re)velando marcas indeléveis de sua singularidade (CORACINI, 2007, p. 9).

Para a teoria da Análise do Discurso de linha francesa, que é uma das teorias que sustentam este estudo, baseado nos estudos de Orlandi (2015, 2012a, 2012b, 2011), e Pêcheux (1983, 2016), discurso é o que dizemos carregado de toda nossa experiência e ideologia; o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas (já ditas) que determinam o que dizemos. Ou seja, em todo dizer de uma pessoa existem “fragmentos guardados” por situações vivenciadas por esta pessoa em outros momentos de sua vida e que, ao longo de sua experiência, estes “fragmentos” se juntam às falas que estão sendo ditas atualmente.

Nesta perspectiva, estes “fragmentos” são chamados de interdiscursos, memória discursiva. Portanto, em todo discurso há um interdiscurso.

Tudo que falo hoje está completamente carregado de falas que eu já ouvi, vivenciei e esqueci, porém apropriei-me dela e a anuncio, inconscientemente, como minha fala legítima.

Para Norton (1997), a identidade pode ser definida como o entendimento que as pessoas têm sobre suas relações com o mundo, a construção desta identidade através do tempo e do espaço, e o entendimento das pessoas sobre suas possibilidades para o futuro.

A identidade é vista como múltipla, multifacetada e dinâmica. Burns e Richards (2009) pontuam que a identidade refere-se aos diferentes

papéis sociais e culturais que os professores aprendem através de suas interações com outros professores e alunos durante o processo de aprendizagem.

Estes papéis não são estáticos, mas emergem através dos processos sociais de sala de aula. A identidade pode ser moldada/construída por muitos fatores, como biografia pessoal, gênero, cultura, condição de trabalho, idade e a cultura da escola e da sala de aula.

Portanto, a identidade do professor é um “misto” de situações apropriadas por ele próprio de todos os aspectos de sua vida tanto pessoal quanto profissional, os quais são construídos ao longo de sua vida, e, portanto, em constante transformação, observadas através de seus discursos e crenças de se agir. Ou seja, é no seu dizer, no seu enunciar, no seu agir que o professor revela sua identidade de ser quem ele é.

Para Clarke (2008), em linhas gerais, o discurso é um conjunto de padrão de pensar, de falar, de se comportar e interagir socialmente, culturalmente e historicamente, construído e sancionado por um grupo específico de pessoas.

No nível das identidades intrapessoais o discurso é constitutivo de quem somos e como somos percebidos pelos outros. O autor ainda complementa dizendo que o discurso pode ser visto como uma ponte entre as práticas das comunidades e a identidade, enquanto que é através do discurso que o social é refletido no individual e é através do discurso que o indivíduo de envolve com o social. Neste sentido o discurso liga as identidades sociais e individuais. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem, suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH 2001, p. 91). Contribui para a construção de identidades sociais, para construir as relações sociais entre pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

O autor complementa, dizendo que o discurso implica um modo de agir sobre o mundo bem como um meio de expressão ou forma de representação. É através do discurso que a produção social dos significados muda, através do discurso que as relações sociais são criadas e mantidas e é através do discurso que as identidades sociais são produzidas.

Assim, os estudos das crenças são o ponto de partida para as teorias, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas, enfatiza Silva (2005).

De acordo com os estudos de Campos (2011), as crenças são verdades pessoais, adquiridas pelo indivíduo ao longo de sua vida, que tendem a guiar o seu comportamento e influenciam a maneira como ele interpreta a realidade.

No contexto educacional, se partirmos do pressuposto de que as crenças agem como um filtro na prática do professor e que o professor tenderá a agir de acordo com elas, podemos entender a importância de se analisar o sistema de crenças do professor (RICHARDS, 1998; BARCELOS, 2000; ABRAHÃO, 2004 *apud* CAMPOS 2011).

Para Barcelos (2006) crenças são como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. Reforça ainda que as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento.

Assim, se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima.

Desta forma, os resultados dos estudos das crenças, muitas vezes, mostram que elas não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças e/ou criar outras crenças. (BARCELOS, 2001).

4. Contexto, participantes e instrumentos de coleta

A coleta de dados deste estudo se deu através de narrativas autobiográficas e questionários de perguntas abertas para três professoras (Meire, Elen e Paola) de Inglês da rede federal de ensino do Estado do Tocantins.

As participantes tiveram seus nomes reais preservados a fim de garantir a privacidade das mesmas, possuem a mesma faixa-etária (35-45

anos), casadas e ministram aulas de inglês para o ensino médio e ensino superior.

O método utilizado foi uma pesquisa de cunho etnográfico, qualitativa e interpretativa dos dados à luz de teorias da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS, 2001, 2006a, 2006b; CORACINI, 2007), e da Análise do Discurso da linha francesa (ORLANDI, 2011, 2015, 2012a, 2012b), (PÊCHEUX, 1983, 2016) e (ECKERT-HOFF, 2008).

De acordo com Johnson (2009) na pesquisa educacional, adotar uma postura epistemológica interpretativa exigiu uma mudança dos estudos observacionais dos quais os professores fazem descrições etnográficas baseadas em observação, descrição e entrevistas com professores sobre por que eles fazem o que fazem. Além disso, ao invés de tentar prever o que os professores devem ou não fazer, a pesquisa interpretativa está interessada em descobrir o que eles já sabem e são capazes de fazer e como eles significam, dão sentido ao seu trabalho dentro dos contextos em que eles ensinam.

Nesse sentido, a pesquisa interpretativa enfoca o que os professores sabem, honra o que eles sabem e ajuda a esclarecer e resolver os dilemas que eles enfrentam. A partir de uma postura interpretativa, os pesquisadores não podem mais ignorar o fato de que as experiências anteriores do professor, suas interpretações das atividades em que se envolvem e, o mais importante, os contextos em que eles trabalham são extremamente influentes na forma como e por que os professores fazem o que fazem.

Segundo Telles (2002) apud Barcelos (2006) devido as suas qualidades históricas e seu potencial para caracterizar a experiência humana, a pesquisa narrativa está presente em vários campos, como teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, linguística e educação.

No Brasil, os estudos de Telles (2002, 2004) sugerem a pesquisa narrativa como uma abordagem adequada para a investigação do pensamento e das experiências dos professores. Ela é importante pelo fato de permitir que os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, agentes de sua própria prática.

Conforme Johnson (2009), as narrativas captam a complexidade de suas práticas, traçam seu desenvolvimento/aperfeiçoamento ao longo do

tempo e revelam as maneiras que os professores deram sentido e reconfiguraram seu trabalho.

Como investigação narrativa, ela é argumentada, possibilita aos professores não só dar sentido a suas experiências de aprendizagem, mas também dá significado que valha a pena mudar neles mesmos e em suas práticas de ensino. As narrativas representam uma visão socialmente mediada das experiências humanas.

5. Análise e discussão dos dados

A análise das narrativas autobiográficas e dos questionários dos sujeitos enunciadorez que constituem o corpus deste estudo revelou através de sua materialidade posta, as crenças trazidas por eles e a (re)construção de suas identidades, emergidas nos discursos sobre sua formação inicial, as dificuldades que enfrentaram e enfrentam como professoras de Inglês, suas metodologias de ensino em sala de aula, bem como suas crenças sobre como se deve ensinar inglês.

Nesta perspectiva, alinhamo-nos aos pressupostos de Eckert-Hoff (2008), considerando que a história de vida do sujeito-professor mescla-se com várias vozes, ou seja, se constitui de várias histórias.

Nessa imbricação, a rememoração da história se dá por fagulhas da memória discursiva. Logo, o momento de enunciação dos sujeitos é o que permitiu abrir a fechadura das bordas entre o esquecido e o lembrado.

Portanto, afirma a autora que o falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la à distância, de simulá-la, de reinventá-la. Isso não se dá por estabilidade, mas por meio de movimentos, flexibilidades, em vista de um imaginário formado acerca do “ser professor”. Ser professor de Inglês é desafiador.

Para analisar as materialidades discursivas dos enunciados das professoras participantes, dividimos os relatos em quatro momentos enunciativos em: (i) A Motivação, ou seja, o que as levaram a se formarem na área que atuam e suas trajetórias; (ii) O Ensino, no qual vão revelar sua metodologia de ensino da língua inglesa em sala de aula; (iii) O Melhor Ensino, revelando como acreditam ser o melhor método para o ensino da língua inglesa e (iv) A Resistência, na qual revelam os enfrentamentos, dificuldades/facilidades, barreiras e manobras que tiveram que desenvolver enquanto professoras de inglês.

Ao analisar os registros discursivos trazidos pelas professoras, em linhas gerais observamos as seguintes revelações: “A identidade de professor de Inglês começa a ser construída antes da formação inicial, durante as instâncias imaginadas sobre ser professor”; “O fascínio e a sedução pelo objeto simbólico, aqui a língua inglesa, estiveram presentes como um gatilho para que as professoras participantes se inscrevessem na condição de sujeito-professor de inglês”; “Percebemos as híbridas vozes que permeiam seus discursos, como a voz doutrinária, a voz da formação, a voz da ideologia, e outras, que são as vozes que as constituem em identidade”; “Os participantes construíram e trouxeram crenças sobre ser professor de Inglês e, contrapondo estas crenças, depois de inscritos como sujeito-professor de Inglês, o que lhes restavam e fizeram delas, pois, muito comumente, não cabiam em suas realidades, que o objeto simbólico, o ser professor de Inglês idealizado por eles um dia, agora era falho e estava diferente”; “Marcas de silenciamentos – quando o sujeito-professor ainda não consegue se autorrepresentar, se enunciar a partir de sua própria perspectiva de sujeito-professor de inglês”; “Marcas da subversão – maneira encontrada em vários momentos pelas participantes justamente quando as mesmas se percebem inscritas na condição de sujeito-professor, percebem-se também inscritas na condição de sujeito-de-desejo de romper a fronteira que as impedem de enunciarem, se reinventando, preenchendo lacunas e se subjetivando como sujeitos, atores da construção do ensino e da aprendizagem, sujeitos da sua própria (re)constituição”; “As participantes trazem nas narrativas crenças que são primariamente fabricadas pelo imaginário coletivo: “ensinar por amor”, “ser professor é missão”, transformando a profissão em sacerdócio; “Visão do ensino da língua inglesa, como fator fronteiro, político, social e emancipador, pois contribui na construção do indivíduo para ser cidadão do mundo”; “Esbarram-se constantemente nas resistências estruturais e de aprendizagem da língua, na desvalorização do ensino da língua e na crença de que não se aprende inglês nas escolas públicas”; “Suas práxis são inteiramente pautadas pelas crenças desenvolvidas na (re)construção das identidades destas professoras e passam a imprimir o que as participantes julgam ser adequado ou inadequado, o que deve ou não ser abordado na sua sala de aula”; “A partir de suas experiências, seus engajamentos, seus agenciamentos, passaram a se perceber sujeitos-professor de Inglês, causando um forte empoderamento individual e fortalecimento da classe”.

6. *Considerações finais*

Delinear memórias, reviver situações através de nosso esquecimento, lembranças que permearam e ainda permeiam nosso fazer é algo que nos causa um encontro com nós mesmos, um ponto de reflexão, uma centelha divina de autopercepção, uma discursividade repleta de materialidade ali, posta, à espera das interpretações que nos cabe, enquanto analistas, e que conseguimos fazer delas, a partir também de nosso olhar que, descobrimos ser, inevitavelmente, pouco imparcial.

A análise feita neste estudo carrega, acima de tudo, sua incompletude, compreendendo que as interpretações também são atravessadas pelas subjetividades do sujeito-analista. Fazer as análises discursivas nos pareceu, por alguns momentos, um pouco desconcertante, pois, constantemente éramos lembradas de que estávamos sendo quase ou nada imparciais, uma vez que nos lembrávamos também de que nossas crenças, nossas identidades imprimiam ali, nas análises, as nossas marcas nas materialidades discursivas apresentadas.

Entendemos que a formação do professor de Inglês não possui fórmula pronta e unificada a se moldar para que se alcance o melhor método de formação e ensino de inglês.

Entendemos também que os fatores psicológicos e sociológicos que compõem a identidade (crenças, emoções, percepções e discursos) não podem ser desconsiderados dos documentos curriculares de formação, pois estamos falando sobre pessoas e atitudes que afetam pessoas.

Assim, quando tentamos delinear as crenças trazidas pelas professoras participantes, não deixamos de levar em consideração o fato de que quando o sujeito-professor fala de si, as discursividades trazidas por ele vêm repletas de outras vozes, outras significações, outros dizeres.

Nesta mesma direção, a identidade, longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfalecimento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos (ECKERT-HOFF, 2008, p. 65).

A ideologia e a relação de poder estão sempre permeando os discursos das participantes, uma vez que o sujeito é sempre interpelado pela ideologia e a condição de posição-sujeito-professor está inscrita em relações de poder com as relações as quais elas se inscrevem.

Assim, os fazeres das professoras enunciativas, estão sempre na condição de (re)constituição de suas identidades. Como construir uma prática diferenciada está sempre em suas memórias discursivas de sujeito-professor, as professoras organizam seus discursos em função de suas

formações imaginadas e parte em busca de um ideal de ser professor. Enxergamos as questões de discursos, crenças e identidade do professor pouco explorados e quase nunca colocados em perspectiva no momento da construção dos currículos de formação inicial e contínua dos professores de língua inglesa ofertados pelas universidades e, em igual proporção, na construção dos currículos e propostas de ensino de língua inglesa nas escolas públicas, no contexto desta pesquisa, nas escolas públicas do Estado do Tocantins.

Assim, debruçar-se mais sobre esta esfera possibilitaria a construção de um currículo mais ajustado ao profissional da área bem como a construção dos documentos de ensino de língua inglesa mais ajustada à realidade global e suas exigências atuais.

Analisar os discursos destes participantes nos possibilitou continuar uma reflexão já existente, porém talvez esquecida, de um sujeito que atualmente deve ser visto como descentrado, fragmentado, líquido, possibilitando-nos a delinear novas perspectivas que formam e transformam o professor de Inglês para uma formação mais ajustada às necessidades atuais e melhor preparado para um ensino dentro das perspectivas globais e multiculturais.

Esta pesquisa fala de sonhos e frustrações, desafios, silenciamentos e gratidão, mas acima de tudo fala sobre resistência e essas histórias podem nos ajudar a enxergar uma parte mais intrínseca sobre quem é e sobre o que é ser professor de inglês no Tocantins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In: *Revista Contexturas*, vol. 01, N. 01, p. 77-85, São Paulo: APLIESP, 1992.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? In: *Revista Brasileira de Linguística*, v. 1, n. 1, 15-29, 2001.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2015.

_____. *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes, 2014.

BARBOSA, S.M.A.D. A Formação Inicial de Professores de Inglês como Espaço para a (Re)Construção de Identidades. In: CAMARGO, F.P.; VIEIRA, M.M.C.; FONSECA, V.N.S. (Orgs). *Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.p. 72-3

BARCELOS, A.M.F. Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42

_____. Narrativas, Crenças e Experiências de Aprender Inglês: Linguagem & Ensino, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 07, nº 02, 2007. Disponível em Acessado em 22 de setembro de 2017.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. NY: Cambridge University Press, 2009.

CAMPOS, G.P.C. As Crenças de uma Professora e de seus Alunos sobre o Uso do Dicionário na Sala de Aula de LE. In: SILVA, K.A. (Org). *Crenças, Discursos & Linguagem*. Campinas: Pontes, 2011.

CLARKE, M. Discourse, Identity and Community. In: CLARKE M. *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Bristol: Multilingual Matters, 2008.

CORACINI, M. J. *A Celebração do Outro: Arquivo, Memória e Identidade: Línguas (materna e estrangeira), Plurilinguismo e Tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CUNHA, M.I. Lugares de Formação: Tensões entre a Academia e o Trabalho. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). *Coleção didática e prática de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ECKERT-HOFF, B.M. *Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UNB, 2001.
- FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- JOHNSON, K.E. Language as Social Practice. In: JOHNSON, K.E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge, 2009.
- LEFFA, V. J. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-55.
- _____. Ensino de Línguas: Passado, Presente e Futuro. In: *Revista Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acessado em 10.01.2017.
- LUNENBURG, F.; SCHMIDT, L. *Pupil Control Ideology, Pupil Control Behavior and Quality of School Life*. Journal of Research and Development in Education n.22, p. 35-44, 1989.
- MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. SP: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Editora Porto, 1992.
- NORTON, B. *Language, Identity and the Ownership of English*. TESOL Quarterly, 31 (3), 409-429, 1997.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015.
- _____. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: *Revista Nuances*. Vol. III- UNESP, Setembro de 1997. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46> Acessado em 10.01.2017
- RAJAGOPALAN, K. On the Challenge of Teaching English in Latin America with Special Emphasis on Brazil. In: Rivers, Damian. *Resistance*

to the known: counter-conduct in language education. Palgrave: UK, 2015. p. 121-143

_____. A Política de Ensino no Brasil: Histórias e Reflexões Prospectivas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHMIDT, L.; JACOBSON, M. *Pupil Control in the School Climate*. (ERIC Document Reproduction Service, ed. 3, 1990).

SILVA, K.A. *Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Unicamp, 2005.

STURM, L. A Pesquisa-Ação e a Formação Teórico-Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs). *Educação de Professores de Línguas— os desafios do formador*. Campinas: Pontes, p. 340, 2008

TAVARES, C.N.V. Traços Derradeiros de Sedução na Constituição do Professor de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M.J.; GHIRALDELO, C.M. (Orgs). *Nas malhas do discurso: memória, imagiário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2011.

TELLES, J.A. A Trajetória Narrativa. In: GIMENEZ, T. (Orgs). *Trajetórias na formação do professor de línguas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaine da Fonseca Ramos (UFOP)

elainemariana35@gmail.com

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

Assim, como SOARES (2003, p. 31), este trabalho considera Letramento como sendo “... o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita”. Por sua vez, este artigo considera Alfabetização como “a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto” (SOARES, 2003). Este trabalho tem como objetivo geral: refletir sobre a importância do Letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, como objetivos específicos: compreender como a literatura infantil contribui para o desenvolvimento do letramento das crianças; demonstrar a importância da literatura infantil como meio de estímulo à imaginação e à criatividade da criança. Realizou-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, considerando-se as contribuições de diversos autores, como Albert (2014), Almeida (2014), Antunes (2003), Cruz (2012), Geraldi (2011), Rojo (2009) e Soares (2003; 2004). Conclui-se que o uso da literatura infantil é capaz de despertar as emoções e os sentimentos do pequeno leitor, levando-se as crianças a internalizarem as informações, dando-lhes novos significados.

Palavras-chave:

Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental. Literatura Infantil.

1. Introdução

O presente trabalho versa sobre a importância do letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando-se que o termo letramento é novo no Brasil e que, às vezes, é confundido com o termo alfabetização. No entanto, é preciso levar em consideração que são processos distintos e indissociáveis. O primeiro termo vai além do segundo, pois para Soares (2003, p. 31), “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. E alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto”.

Defendemos, aqui, que alfabetização é um processo que começa antes da criança entrar na escola. Desse modo, não basta que ela apenas decodifique as letras ou os sons. É preciso colocar em prática a leitura e a escrita nos diversos contextos. Para isso ocorrer, alfabetizar letrando é fundamental. Sendo assim, os professores das séries iniciais precisam estimular as crianças durante a aprendizagem com recursos didáticos

diversificados que abordem a realidade delas para torná-las aptas nas práticas de leitura e de escrita.

Este trabalho tem como objetivo geral: refletir sobre a importância do letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, como objetivos específicos: (i) compreender como a literatura infantil contribui para o desenvolvimento do letramento das crianças; (ii) demonstrar a importância da literatura infantil como meio de estímulo à imaginação e à criatividade da criança.

No intuito de facilitar a compreensão, este artigo foi organizado em tópicos, tendo a seguinte sequência: O letramento e a alfabetização: diferentes conceitos; O letramento no Brasil; O letramento: práticas de leitura e escrita; Alfabetizar letrando; Letramento infantil: contribuições da literatura infantil; e, por último, as Considerações finais.

A fim de apreendermos o objeto de estudo, utilizamos como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, a partir de análise de material de autores que abordam sobre o assunto tratado, tendo como autora principal Soares (2003, 2004), e como pilares, as autoras Rojo (2009), Almeida (2014), entre outros.

2. O Letramento e a Alfabetização: diferentes conceitos

Para Soares (2010, p.31), “a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto⁵.” Por sua vez, Tfouni (2004, p. 09) defende que “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita, enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.” Ainda para a autora, a alfabetização ocorre individualmente e aí reside um problema. Segundo Tfouni (2004), entender a alfabetização como um processo individual de habilidades de leitura e escrita significa que ela não é completa e refere-se apenas à instrução formal e às práticas escolares. Em decorrência disso, a pesquisadora Tfouni (2004, p.15) afirma que, “por esse motivo, muitas vezes, se descreve o processo de alfabetização, como se ele fosse idêntico aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar onde se alfabetiza.” Além disso, a alfabetização pode ser vista também

⁵Conforme Soares (2014), a palavra alfabeto pode causar estranhamento na expressão “tornar alfabeto”. Seu uso é pelo fato de na língua portuguesa não ter o antônimo da palavra alfabeto.

como processo de representação⁶, ou seja, não como mera decodificação de sinais gráficos de leitura e escrita, mas em conformidade com Tfouni (2004, p.19) que atesta que, “(...) respeitar o processo de simbolização – e este a criança vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização”.

Em se tratando do termo letramento, Soares (2010, p.18) defende que o termo “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência (sic) de ter-se apropriado da escrita.” Dessa forma, a alfabetização é o caminho para o letramento. Para Tfouni (2004, p. 20) “(...), o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Na concepção atual, a alfabetização não antecede ao letramento, são simultâneos. São processos diferentes, mas indissociáveis. O termo alfabetização é um vocábulo de uso corrente, enquanto que o termo letramento ainda não é claro. Por isso, frequentemente são confundidos. Sendo assim, o conceito de letramento tem ameaçado a especificidade do processo de alfabetização, conforme se verifica em:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama de alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever. Enquanto que letrado⁷ é o ser capaz não só de ler e escrever, mas também, compreender e fazer uso da leitura e da escrita em diversos contextos. Conforme Tfouni (2004, p. 23), “(...) o termo letrado não tem um único sentido, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente

⁶Tfouni (2004, p. 19) atesta que, “sob este segundo enfoque, então, a alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente”.

⁷Para Tfouni (2004), a palavra iletrado não pode ser usada como o contrário de letrado, pois na sociedade moderna, iletramento equivaleria a grau zero de letramento e isto não existe.

ligado à questão de mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo”.

As pessoas aprendem a ler e a escrever, se alfabetizam, mas nem sempre praticam a leitura e a escrita em seu cotidiano. A falta de hábito por tais práticas dificulta o desenvolvimento das competências necessárias para utilizá-las ou se envolverem nas práticas sociais da escrita como ler livro, jornal, revista, elaborar carta, etc. Isso faz com que as pessoas sintam dificuldades para escrever um simples telegrama ou um e-mail, entender um texto etc.

Defendemos, aqui, que letrar é mais que alfabetizar, ou seja, além de ensinar a ler e a escrever, é o uso constante da leitura e da escrita em diversos contextos. E é dever da escola, inserir o aluno em um mundo letrado, que desperte nele a vontade de ler e saber usar a escrita em várias situações. De acordo com Cunha (2010, p. 12), “o letramento desenvolve a habilidade de utilizar a capacidade de leitura e escrita para responder às exigências que a sociedade determina constantemente”.

3. O letramento no Brasil

A palavra letramento em português é uma tradução direta do inglês *literacy*⁸, traduzido como leitura e escrita. Em contrapartida, Tfouni (2004) faz um alerta ao uso do termo *literacy*, pois, conforme a bibliografia da língua inglesa, a palavra em questão pode ter uma variedade de definições e visões. Entre elas, uma definição voltada apenas para a aquisição da escrita e da leitura, podendo ser confundida com alfabetização; outra perspectiva é o termo estar relacionado a produto, ou seja, relacioná-lo com o progresso da civilização, ao desenvolvimento tecnológico e a uma terceira perspectiva, ligada ao cognitivismo. Isto é, entende-se que o saber e as competências da escrita já estão inseridos nos indivíduos, além de buscar explicar o que a criança faz e aprende. Portanto, elas têm em comum, as habilidades de leitura e escrita. Já para Picoli (2010), a palavra *literacy* foi traduzida em distintas versões como alfabetização, alfabetismo, letramento, lectoescrita e cultura escrita. Ainda para a pesquisadora, isto é possível devido ao dinamismo da língua para se referir a processos ligados à leitura e à escrita.

⁸Para Tfouni (2004), a palavra iletrado não pode ser usada como o contrário de letrado, pois na sociedade moderna, iletramento equivaleria a grau zero de letramento e isto não existe.

Soares (2003) defende que o termo é novo e seu conceito é recente. Por sua vez, Paulino e Passos (2004) defendem que, o conceito de Letramento é complexo. Além disso, as autoras (2004, p. 11) afirmam que, “(...) ele abarca dois fenômenos muito diferentes, apesar de complementares: a leitura e a escrita.” De acordo com Soares (2014), o vocábulo foi introduzido no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil em meados dos anos 80. Acrescentamos, aqui, a posição de Picoli (2010), que, segundo ela, na atualidade, o termo letramento é abrangente, por percorrer vários espaços, desde conversas informais até revistas pedagógicas, por exemplo.

Soares (2003, p. 31) defende que, “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita.” Todo indivíduo que faz uso constante da leitura e da escrita em seu dia a dia, pode ser considerado letrado.

O letramento é múltiplo, pois ele ocorre em diferentes contextos sociais como casa, escola, trabalho, rua, loja etc. Aparece através de diversas formas, como Letramento visual, literário, crítico, multicultural, musical, acadêmico, digital entre outros. Isto determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Em decorrência disso, Bertolucci (2009, p. 108-9) afirma que, “assim, o letramento é determinado contextualmente e culturalmente, ou seja, para cada situação e contexto, novas práticas de letramento são utilizadas”.

Conforme Soares (2014) demonstra, há outros estudiosos de explicitaram noções e reflexões sobre o tema. A saber, a autora Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, fez a primeira referência, no Brasil, ao termo letramento em 1986. Já em 1988, a autora Leda Verdiani Tfouni, em seu livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, lançou o termo letramento no mundo da educação, fazendo distinção da palavra alfabetização de letramento. Nos anos 90, o termo letramento começou a ser bastante utilizado, como no livro da autora Ângela Kleiman “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” publicado em 1995; da autora Leda Verdiani Tfouni com o livro “Alfabetização e letramento”, também publicado em 1995. Conforme Picoli (2010), Paulo Freire foi o precursor no Brasil do conceito de letramento em seu livro “A importância do ato de ler”, por entender que a leitura não se restringe à mera decodificação da linguagem escrita, mas sim, à expansão para a compreensão de mundo, ou melhor, a alfabetização começa com a leitura de mundo para culminar na leitura da palavra.

Nessa perspectiva, Picoli afirma que:

A concepção de alfabetização freireana é, portanto, um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade. Tal relação justifica o fato de Freire ser considerado o precursor de uma concepção brasileira de letramento, mesmo sem utilizar tal denominação. (2010, p. 261)

Segundo Soares (2003), o termo letramento, em meados dos anos 80, foi reconhecido por diversos países tanto distantes geograficamente quanto com culturas variadas e socioeconomicamente diferentes, em um mesmo momento histórico, devido às necessidades de reconhecimento e nomeação de práticas sociais de leitura e escrita mais evoluídas e complexas que o simples ato de ler e escrever, denominado alfabetização.

De acordo com a educadora, o letramento, no Brasil, surgiu associado aos processos de alfabetização, ou seja, vinculado à aprendizagem inicial da escrita e da leitura.

Em virtude disso, Soares afirma que:

(...) os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (SOARES, 2003, p. 07)

Para Soares (2003), tal associação do termo letramento ao de alfabetização é perceptível nos censos demográficos, porque esses, em busca de identificar o desenvolvimento de leitura e escrita dos indivíduos, expandiram o conceito de alfabetização. Pois, aquele que se declarasse saber ler e escrever o próprio nome era considerado alfabetizado. Portanto, o PNAD, Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios, tem apresentado seus resultados pelo critério de anos de escolarização. Sendo assim, fica oculto, nessa forma de avaliação, que, com o decorrer da escolaridade, o sujeito deverá ser capaz não só de ler e escrever, mas também, fazer o uso constante dessas práticas no cotidiano.

Soares (2003, p. 8) afirma que, “a mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento.” A autora quer nos mostrar que não só o censo demográfico faz tal associação, mas também, a mídia. Exemplo disso, ela faz referência a uma reportagem sobre a divulgação do censo em 1991, em que o jornal

Folha de São Paulo divulgou sobre os resultados da alfabetização no Brasil, acrescentando a seguinte acepção de Soares (2003, p.8) “mas o número de desqualificados é muito maior.” O termo desqualificado referia-se àqueles que eram considerados analfabetos funcionais, ou seja, sabiam ler e escrever, mas com baixa escolaridade.

Em relação à produção acadêmica, as palavras alfabetização e letramento, conforme Soares (2003), estão lado a lado, isto é, quase sempre associadas. Isso é percebido em diversas produções escritas, como “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” de Leda Verdiani Tfouni (1988), “Alfabetização e letramento”, de Roxane Rojo (1998) e outros mais.

4. *O Letramento: práticas de leitura e escrita*

Este tópico tem como base o conceito de letramento abordado por Soares (2002, p. 145), como “(...) é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.” Nessa perspectiva, podemos entender o letramento, como práticas de leitura e de escrita, em diversos contextos constantemente. Desse modo, o indivíduo demonstra ter habilidades e competências e participação ativa em variados eventos de letramento, em que a escrita e a leitura são fundamentais.

Para o aluno fazer uso da leitura e da escrita em variados contextos sociais, ele precisa adquirir esse hábito. Além do incentivo da família, a escola também é um local importante de estimulação, por ser considerada agência de letramento. Por isso, ela tem a função não só de ensinar o discente as habilidades necessárias de leitura e escrita, mas também, de fazer com que esse aluno se torne um indivíduo letrado, fazendo uso competente da leitura e da escrita em diversos contextos. Mas, segundo Antunes (2003), a escola ainda deixa muito a desejar sobre o ensino de leitura e escrita, por ainda focar em um ensino apenas mecânico com uma prática de escrita artificial e inexpressiva, sem função e com uma prática de leitura focada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem estímulo, totalmente desvinculada dos inúmeros usos sociais que se faz da leitura hoje.

Desse modo, Geraldi (2011, p. 39) afirma que, “apesar do ranço de muitas dessas afirmações e dos equívocos de algumas explicações, é

necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCNs) afirmam, em relação ao ensino com a leitura na escola, que:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (PCNLP, 1997, p. 37)

Conforme Ribeiro (2003), em virtude desse novo processo de alfabetização, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), na tentativa de avaliar o desenvolvimento das habilidades e práticas relacionadas à leitura e à escrita da população brasileira, realizou uma pesquisa em 2001, com uma população de jovens e adultos em geral, na faixa etária entre quinze e 64 anos de idade, independente do nível de escolaridade atingido.

Como resultado, Ribeiro (2003, p. 13) mostra que, “de fato, das duas mil pessoas entrevistadas no INAF 2001, só 385 estudavam à época da entrevista; quase a metade (182), ainda no Ensino Fundamental; outras 144, no Ensino Médio e o restante, no Ensino Superior”. Portanto, constatou-se que, saber ler e escrever é uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis, ou seja, certos níveis de habilidades de leitura e escrita não são suficientes para habilitar um indivíduo a escrever uma carta, uma resenha ou ler um bilhete. Isto se deve ao fato do fenômeno de letramento ser múltiplo e complexo.

Em relação à mesma pesquisa, Rojo afirma que:

(...) os resultados trazem uma boa nova: contrariamente ao propalado⁹, o brasileiro lê e gosta de ler, quando pode, para se distrair. Só não lê o que a cultura valoriza e a escola espera que leia. Os dados mostram que 67% dos entrevistados de diferentes classes sociais, gêneros e escolaridade gostam de ler para se distrair e também que, como era de se esperar, há uma relação direta entre escolarização e gosto pela leitura. Por exemplo, são os mais

⁹ A pesquisa do INAF em 2001 apresentou o seguinte dado: “(...) os resultados mostram que, em termos de níveis de alfabetismo, apenas 26% da população brasileira tem domínio pleno das habilidades de leitura e escrita...” (ROJO, 2009, p. 46).

citados como pessoas que influenciaram o gosto pela leitura dos entrevistados os professores (37%), a mãe (36%) e o pai (24%). (ROJO, 2009, p. 47)

Para Rojo (2009), a leitura de textos literários não é presença forte entre os leitores brasileiros, por estar relacionado às condições econômicas e, por depender da região. A leitura de textos impressos mais privilegiados pelos brasileiros são os bíblicos, pois 46% dos entrevistados possuem bíblia. Enquanto que, apenas 30% possuem romances, literatura de aventura, policial ou ficção. Sendo, apenas, 20% preferem ler e escrever poesias¹⁰.

Outro dado relevante, apresentado por Rojo (2009), é que as mulheres têm mais acesso à leitura que os homens e também elas escrevem mais. Assim, percebemos que, no Brasil, o acesso à leitura e à escrita, mesmo que através de leituras bíblicas, tem se desenvolvido entre as pessoas em diversos contextos.

Apesar da pesquisa apresentada por Ribeiro e Rojo (2009), Silva afirma que:

Hoje, em pleno século XXI, ainda temos muito que caminhar e conquistar. Embora o acesso à escola e ao Ensino Fundamental seja um direito garantido nas leis nacional, muitas pessoas passam pela escola e saem sem saber ler e escrever como deveriam, isso tudo por uma série de fatores sócio - culturais e econômicos que interferem diretamente no processo de escolarização. (SILVA, 2010, p.18)

Conforme pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2016, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 7,2%, ou seja, são 11,8 milhões de pessoas consideradas analfabetas. Além disso, verificou-se que as desigualdades educacionais têm caráter regional, sendo no Nordeste, a taxa de analfabetismo varia em torno de 14,8% e, no Sul, em média, 3,6%. Percebemos, aqui, que, apesar dos avanços na educação, o Brasil ainda é um país, em pleno século XXI, com um alto número de indivíduos que não sabem ler e nem escrever. E a situação se agrava em relação aos negros e pardos, pois a taxa de analfabetismo entre eles é de aproximadamente 9,9%. Enquanto que, para os brancos, a média é de 7,4%, dados do IBGE¹¹ também mostram, em concordância com a pesquisa de Rojo, que as mulheres se destacam em relação à escolaridade, pois apenas 7% delas são analfabetas. Além disso, pessoas com 25 anos

¹⁰ Defendemos, no entanto, que leitura vai a além de material impresso, ou seja: redes sociais, whatsapp, blogs, twitters, páginas de internet em geral etc.

¹¹ A pesquisa do IBGE foi realizada com pessoas de 15 anos ou mais.

ou mais, cerca de 66,3 milhões tinham concluído apenas o Ensino Fundamental.

Sabemos que a sociedade, hoje, está cada vez mais centrada na escrita. Apenas saber ler e escrever, isto é, codificar e decodificar as palavras não são condições suficientes para ser letrado. O indivíduo apenas será um ser alfabetizado. Dessa forma, o sujeito não conseguirá corresponder com as exigências do mundo moderno. Sendo assim, alfabetizar letrando os alunos na escola torna-se um desafio grande para os professores.

Silva (2010) verificou, através de sua pesquisa realizada em uma escola da cidade de Criciúma (SC) que, de forma geral, os professores¹² do Ensino Fundamental fazem confusão na hora de definir alfabetização e letramento e ainda preferem o modelo tradicional de ensino por facilitar o trabalho do professor em sala de aula. Isto é, um dos fatores que interferem no ensino, pois se um docente não tem clareza no que precisa ensinar e não trabalha com o auxílio da ludicidade¹³, o aprendizado fica comprometido, pois as aulas ficam desestimulantes e cansativas. Muitas vezes, o ensino não foca as práticas sociais de leitura e escrita, pois o aluno precisa saber ler e interpretar o mundo em que vive para assim poder atuar na sociedade como um ser crítico-reflexivo.

Em contrapartida, Magalhães, em sua pesquisa de mestrado, intitulada “Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no Ensino Fundamental de nove anos”, realizada na Escola Municipal Rennê Gianetti, na cidade Ouro Preto, Minas Gerais, constatou que é possível despertar nas crianças, o hábito pela leitura de livros literários. Para isso ocorrer é fundamental que o professor alfabetizador tenha uma prática pedagógica que oportunize as crianças às vivências de práticas de letramento, por meio de inúmeras manifestações literárias. Além disso, Magalhães (2014, p.72) afirma que, “dentro desse contexto, utilizar o livro literário infantil nas práticas pedagógicas é proporcionar o encontro do alfabetizando com o

¹² “Por exemplo: A professora E2 afirma que alfabetização é o ato de ensinar o estudante a ler e escrever, enquanto que letramento é a decodificação das palavras. Nessa mesma linha de pensamento, a professora F1 entende ser a Alfabetização um processo de reconhecimento do código alfabético e o seu uso social como meio de interação, enquanto que Letramento é o reconhecimento do aluno da escrita como função social” (SILVA, 2010, p.30).

¹³ Para maiores esclarecimentos, ver: *Pedagogia do brincar: a ludicidade nos processos educativos*. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/pedagogiadobrinca/o-que-e-ludicidade/>> Acesso em 05 jul 2018.

mundo das letras, é preparo para o descobrimento de um mundo diferente e inseri-lo nas práticas sociais de leitura e escrita”.

Em concordância, Silva afirma que:

A criança, ao ter contato com as diferentes linguagens e ao compreendê-las e utilizá-las, apropria-se dos recursos de textualidade que lhe permitem expressar-se com maior clareza e criatividade. A mediação pelas diferentes linguagens na e pela escola possibilitará o aprendizado de leituras mais críticas e das mais variadas possibilidades de organização textual. (SILVA, 2010, p.22)

O contato constante do discente com a variedade textual que circula na sociedade, possibilitará a ele, uma amplitude de saberes que facilitará a leitura de mundo. Dessa maneira, pensar a alfabetização na perspectiva do letramento significa vivenciar situações de leitura e escrita diversificadas, de forma a proporcionar ao aluno o desenvolvimento de seu senso crítico e reflexivo.

5. *Alfabetizar Letrando*

As crianças chegam à escola com bastantes informações. O professor precisa ajudar a criança a organizar o conhecimento e facilitar o entendimento para inseri-la no mundo letrado. Sendo assim, Albert (2014) defende que, o processo de letramento antecede o de alfabetização, pois o ato de ver, ler e compreender as coisas que o rodeia no seu cotidiano significa práticas de letramento. Dessa maneira, a autora ressalta que, um indivíduo pode ser letrado e não alfabetizado e vice-versa. Com isso, ela quer dizer que, as crianças podem saber ler e escrever, entretanto, podendo ter dificuldades nas práticas de leitura e escrita como escrever uma carta, um bilhete, um recado etc. Dessa forma, podemos entender que o letramento inicia antes mesmo da criança conhecer as letras e as formas de escrita. Mediante as vivências do dia a dia na sociedade, com a família ou qualquer outro tipo de interação social que possibilita as crianças a participarem das práticas do letramento de forma intensiva, por meio de situações diversas com o contato com a língua escrita nos diversificados ambientes. Quanto a isso, Coelho (2010, p. 81) alega que, “(...) tais interações e formas de comunicações proporcionam às crianças, além da segurança para se expressar, a descoberta de diferentes gêneros culturais”.

Em relação a alfabetizar letrando, Almeida afirma que:

Alfabetizar letrando é desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, de modo a proporcionar situações onde a criança possa

interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas, sendo este algo possível desde a educação infantil. Isto implica levar para a sala de aula uma diversidade textual que possibilite às crianças refletirem sobre a língua que se escreve a norma culta ou padrão. (ALMEIDA, 2014, p. 213)

Segundo Magalhães (2014), após realizar sua pesquisa, na Escola Municipal Renê Giannetti, na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais, constatou que as professoras do 1º Ano do Ensino Fundamental trabalham na perspectiva do “alfabetizar e letrar os alunos”, por meio de três projetos intitulados “Semana na biblioteca”, “Sacola literária” e “Contação de histórias na biblioteca”, cujo objetivo é estimular a apreciação de leituras literárias e proporcionar às crianças situações de letramento, por meio de inúmeras manifestações literárias como teatro, leituras, reconto de histórias lidas e contação de histórias.

Não é tarefa fácil alfabetizar letrando, visto que, faz-se necessário trabalhar com a diversidade textual na sala de aula principalmente com textos relacionados ao cotidiano do aluno. O professor tem a responsabilidade de selecionar bons textos, incentivando a prática constante de leitura e escrita e a reflexão dos usos da língua em contextos variados. Além disso, perceber a necessidade da criança e provocar nela, o desejo para a aprendizagem por meio de atividades motivadoras, que despertem curiosidades e indagações. Desse modo, o processo de alfabetização ocorre dentro da perspectiva do letramento. Portanto, Magalhães (2017, p.80) afirma que “a Escola Municipal Renê Giannetti insere seus alunos em práticas que desenvolvem o letramento literário e cria espaços para a leitura dos livros infantis”.

Segundo Almeida (2014), a proposta pedagógica nas séries iniciais deve focar o desenvolvimento da criança na perspectiva do letramento. A inserção dela, desde cedo, na cultura letrada, irá prepará-la para saber usar a língua em diversos contextos. Situações de letramento, presentes no cotidiano da criança, com linguagens variadas, possibilitará a ela, a compreensão que a estrutura e a organização que os textos com diferentes funções como uma carta, uma notícia de jornal, uma receita de bolo, um gibi etc. Em conformidade, Magalhães atesta que:

A ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Diante disso, compete ao professor alfabetizador propiciar aos alunos o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e, simultaneamente, considerar o ensino sistemático da leitura e da escrita. (MAGALHÃES, 2017, p. 64)

Devido ao avanço das tecnologias e da informação no mundo atual e constantes mudanças na área educacional, é exigido do docente, novas práticas pedagógicas que despertem no aluno, o interesse pela escrita e pela leitura. Sendo que, não é apenas tarefa do professor de Língua Portuguesa, todos devem contribuir para inserir o aluno no mundo letrado, pois a escola é um local permanente de conhecimento. Com isso, desenvolver práticas de leitura e de escrita, sob diferentes aspectos, é o reconhecimento da função social da escrita, conforme se verifica em Almeida (2014), quando afirma que:

As práticas de letramento devem ocorrer de forma reflexiva a partir da apresentação de situações problemáticas, em que, as crianças revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, participar, ler e escrever com função social, utilizar textos significativos, interagir com a escrita, utilizar textos reais, que circulam na sociedade, utilizar a leitura e a escrita como forma de interação. Em atividades de produção coletiva de textos, o educador deve atuar como escriba, propor a reescrita da história pelas crianças, assim é possível refletir sobre o que as crianças escrevem e como se escreve. (ALMEIDA, 2014, p. 216)

Para Almeida (2014), há necessidade de vincular o letramento à alfabetização nas práticas pedagógicas alfabetizadoras de forma que o trabalho do professor contemple a proposta de alfabetizar letrando, isto é, que a codificação das letras e dos sons esteja associada às práticas sociais de utilização da escrita. Portanto, na sociedade em que vivemos, não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que se lê e o que se escreve e saber fazer uso da língua em diversos contextos. Conforme Magalhães (2017), é fundamental a criação de momentos específicos de leitura que estimule a participação do aluno na história lida, proporcionando-lhe o estímulo, a fluidez da imaginação, a recriação da história e que saiba fazer inferências sobre o que leu.

6. O letramento infantil: contribuições da literatura infantil

De acordo com Cruz (2012), o termo literatura é proveniente do latim *litterae*, que denomina letras. Portanto, ela é a arte de ler e escrever. Emanuel (2011, p. 200) cita, em seu texto “Literatura infantil: o rei a rainha, o monstro e o herói – construindo um olhar sobre a literatura”, a definição da autora Meireles sobre literatura infantil como sendo “A literatura infantil é aquela que as crianças leem com agrado e não aquela que é escrita para as crianças”. Além disso, o autor (2011) defende a ideia de que literatura infantil não é necessariamente uma literatura para criança, ou seja, é aquela que atende às expectativas do leitor.

A literatura propicia o encontro do leitor com o mundo a sua volta, ampliando o conhecimento sobre o mundo. Ela tem poder na formação intelectual e emocional, porque permite ao leitor conhecer bens culturais e a capacidade de vivenciar experiências de outras sociedades. Por isso, os termos literatura e cultura são indissociáveis. Para Magalhães (2017, p. 71), “a leitura de textos literários contribui na formação do leitor criativo e autônomo, visto que, os horizontes propostos pela literatura são ilimitados e suas interpretações, dada a natureza polissêmica da palavra literária, são infinitas”.

A criança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicia seu processo de autonomia como leitor. Por isso, o professor precisa propor momentos que incentivem a leitura individual e compartilhada. A roda de leitura, em sala de aula, é fundamental para estimular a leitura, pois além de abordá-la, ocorrem trocas de opiniões, troca de livros, conhecimento adquirido etc. É através do contato com os livros, que as crianças começam a desenvolver sua autonomia. Em concordância, Oliveira (2010, p.45) afirma que, “o leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam”.

Mesmo sendo organizadas com o objetivo de desenvolver uma conversa, as crianças são induzidas a responderem uma única pergunta direcionada a todos, em coro ou uma por uma, tendo o adulto como foco. Dessa forma, entendemos que, as aulas devem ser diversificadas, abordando assuntos variados, ou seja, práticas pedagógicas que estimulem e motivem as crianças pelo aprendizado da leitura e da escrita, de maneira a torná-las seres alfabetizados e letrados, como pessoas que pensam, que constroem interpretações, ou melhor, sujeitos capazes de construir o próprio conhecimento.

Sabemos que o papel da escola, importante agência de Letramento, é formar leitores críticos, competentes, fluente, hábil e outros. Ou seja, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo através da interpretação. Para isso, é preciso que a leitura seja uma prática constante nas práticas escolares. A criança que lê, melhora a escrita, a leitura e o senso crítico. Os textos literários são meios importantes para desencadear reflexão, interrogação, vivência da realidade, por meio da fantasia, da verossimilhança e do imaginário. Conforme pesquisa de Magalhães (2017, p. 80), a “Escola Municipal Renê Giannetti insere seus alunos em práticas que desenvolvem o letramento literário e cria espaços para a leitura dos livros infantis”.

A literatura infantil é fonte importante para estimular a imaginação das crianças, pois, a literatura é um dos meios para elas buscarem uma forma de manifestar suas emoções, conhecimentos e reportá-las a situações e lugares com os quais se identifica. Por sua vez, Emanuel (2011, p. 201) afirma que “essa identificação ocorre também com os personagens, seja pelos desafios que enfrentam emoções e conquistas que experimentam, seja pelo caldeirão de sensações e sentimentos que fazem a criança mergulhar num mundo mágico onde tudo é possível.” Nesse sentido, a literatura torna-se um importante caminho para o professor apresentar aos seus alunos.

A criança, com o exercício da leitura, internaliza as informações e, por meio delas, adquirem habilidades de ver as coisas com novos sentidos. Além disso, os textos literários contribuem para a criança vivenciar a realidade do mundo de forma mais branda.

A literatura exerce influência no desenvolvimento da criança como possibilidade de conquista de espaço, de formação e de crescimento. Devido à ligação entre o real e a fantasia, estimula o desenvolvimento cognitivo, favorecendo o prazer pela leitura, provocando curiosidades por novas descobertas e viagens por meio da leitura.

Magalhães afirma conforme sua pesquisa realizada na Escola Municipal René Giannetti, que:

Verificamos que o livro literário é uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola em busca de uma melhor qualidade de aprendizagem. Por isso, a criança, quando inserida em um contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social. (MAGALÃES, 2017, p. 81)

Portanto, cabe ao professor estimular a criança a vivenciar o mundo da leitura por meio de atividades que favoreçam a prática da leitura e da escrita, sempre com o objetivo de aproximá-la do hábito de ler e de escrever. Para isso, o docente precisa utilizar metodologias significativas, tornando as aulas de leitura dinâmicas e prazerosas.

6. Considerações Finais

Sabemos que uma criança pode se tornar letrada antes mesmo de entrar na escola, pois as vivências com a família poderão proporcionar-lhe situações do cotidiano que a integre às práticas de leitura e de escrita, como: leitura cotidiana de histórias para as crianças, incentivo dentro de casa de práticas da escrita, jogo pedagógico estimulador do exercício da

leitura, ida regular a teatro ou a cinema, visita a exposições, além de outros hábitos culturais.

Espera-se que, quando a criança chega à escola, se ela já tem uma bagagem cultural em formação, pelo incentivo da família, o processo de alfabetização se torne mais fácil. Para que o letramento dessa criança continue se desenvolvendo, o professor alfabetizador precisará realizar uma prática pedagógica, não voltada para a decodificação das palavras, mas sim, de forma a inserir a criança em situações de leitura e escrita que foquem as práticas sociais. Sendo assim, a abordagem do letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de extrema importância, pois a criança precisa desenvolver a leitura e a escrita, desde cedo, para não só desenvolver a linguagem, mas também, o raciocínio lógico, o senso crítico, o exercício da leitura e interpretação de mundo a sua volta. Desse modo, letrar é mais do que alfabetizar. A criança que vive em um ambiente letrado torna-se capaz de ler e escrever em contextos diversos.

Para o letramento ocorrer, deve-se levar em consideração o contexto em que a criança está inserida. A escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento do letramento infantil. Com isso, ela deve oferecer às crianças, um ambiente rico em ludicidade, com recursos didáticos variados e bem selecionados para instigá-las e deixá-las aptas a praticar da leitura e da escrita.

A literatura contribui para a formação do sujeito, pois ela o coloca em contato com a arte, ajuda a desenvolver o senso crítico e instiga a imaginação do leitor, colocando-o em contato com novos sentimentos, novas emoções, novos conceitos etc. Por isso, ela se torna um instrumento importante na formação do leitor principalmente das crianças, pois além de estimular a imaginação, faz com que elas experimentem um mundo novo que as leva a uma reflexão sobre o que lê, o que vê, o que vive, fazendo uma leitura do mundo a sua volta etc.

Portanto, a literatura infantil é um meio de estímulo à imaginação e à criatividade da criança, por abordar temas da vida cotidiana de forma consciente, apurada e delicada. Sendo assim, a relação da literatura para a criança com o letramento é, acima de tudo, a forma de como tratar as questões do dia a dia, ou melhor, utilizar uma linguagem simples, sendo capaz de despertar as emoções e os sentimentos do pequeno leitor, levando as crianças a internalizarem as informações, num exercício constante para dar novos significados e valores ao mundo em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti, FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. In: *Cadernos de Educação: ensino e sociedade*. Centro Universitário UNIFAFIBE. Bebedouro – São Paulo, 2014. p. 204-18

ALBERT, Évelin. Letramento no contexto da educação infantil: uma análise com crianças de 0 a 2 anos. PUCRS. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S4/evelinalbert.pdf/>> Acesso em: 04 jun. 2018.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 01-85

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, 1997.

COELHO, Silmara. O processo de letramento na educação infantil. In: *Revista Pedagogia em Ação*, v. II, nº 2, novembro, 2010.

CRUZ, Mônica Aparecida de Oliveira. As múltiplas dimensões do trabalho com a literatura na educação infantil. In: *Procedimentos Metodológicos da Educação Infantil*. v. II. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

EMANUEL, Adriana Vaz Efísio. Literatura infantil: o rei a rainha, o monstro e o herói – construindo um olhar sobre a literatura. In: *Procedimentos Metodológicos e Educação Infantil*. v. I. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Editoria Estatísticas Sociais. Brasil, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apesas-o-ensino-fundamental-completo.html>> Acesso em: 22 jun. 2018.

MAGALHÃES, Rosângela Márcia. Alfabetizar letrando: uma prática de sucesso na formação de leitores. In: CORRÊA, Hércules T. TONINI, Adriana M. (Orgs.). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*

Letramentos múltiplos e multiletramentos: entre teorias e práticas. Várzea Paulista: M & W Comunicação Integrada, 2017. p. 61-84

_____. *Alfabetizar letrando: mudanças (im) previsíveis no ensino fundamental de nove anos.* 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação-Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologia da Educação) Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ouro Preto, Minas Gerais, 2014, p.72-121. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3551/1/DIS-SERTA%20C3%87%C3%83O%20AlfabetizarLetrandoMudan%C3%A7as.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2018.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. *O professor como mediador das leituras literárias.* Coleção Explorando o Ensino de Literatura do Ensino Fundamental. v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAULINO, Graça. PASSOS, Marta. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. In: *Revista de Estudos*, nº 2. Setembro, 2004.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. In: *Educação e Realidade*. v. 35. n. 03. Porto Alegre, set./dez., 2010, p. 257 – 275. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 18 jun. 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo, 2003.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Karoline Nair Figueredo da. *Alfabetização e letramento: da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.* 2010. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura de Pedagogia) Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/215/1/Karoline%20Nair%20Figueredo%20da%20Silva.pdf>> Acesso em 06 jun. 2018.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.* Educação e Sociedade. Campinas. v. 3. n. 81. dez, 2002. Disponível em: www.scielo.br . Acesso em: 16 set. de 2014.

- _____. *Alfabetização e letramento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed.. BH: Autêntica, 2004.
- _____. Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos. *Revista Pápio*, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abril, 2004.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2003.
- _____. *Letramento e escolarização: letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF de 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- _____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 0. set/out,nov/dez, 1995.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 01- 38

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Sistema de Bibliotecas e Informação. Guia para normalização bibliográfica de trabalhos acadêmicos. Ouro Preto, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.sisbin.ufop.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

A LIBERDADE REFREADA DAS PERSONAGENS FEMININAS DE CLARICE LISPECTOR NOS CONTOS “AMOR” E “A FUGA”

Olga Mariáh Santos de Freitas (UVA)

mariahdesenhodin@gmail.com

Ana Cristina dos Santos (UERJ e UVA)

anacrissuerj@gmail.com

RESUMO

Este trabalho, com base em dois contos de Clarice Lispector, a saber, “Amor” e “A fuga”, que integram as obras *Laços de família* (1998) e *A bela e a fera* (1992), respectivamente, objetiva analisar e verificar os perfis femininos representados nos contos citados e refletir por que a liberdade das personagens femininas é refreada. Nos contos, Lispector desnuda as relações de poder estabelecidas entre os gêneros e os valores patriarcais que estão incutidos na sociedade e, diante de tais fatos, expõe a insatisfação das personagens femininas que vivem subjugadas aos valores de uma sociedade patriarcal, sem autonomia e resignadas ao espaço privado. De tal modo que essas personagens refreiam suas possíveis liberdades em virtude da estabilidade e segurança proporcionadas pelo casamento e pela falta de subsídios que as impede de viver de forma plena e independente. Para a análise, utilizam-se os conceitos de Lucia Helena (2010) acerca da produção clariciana e suas principais características e Zolin (2005) sobre a escrita feminina inaugurada por Lispector nas letras brasileiras.

Palavras-chave:

Literatura brasileira. Gênero. Clarice Lispector. Contos “Amor” e “A fuga”.

Clarice Lispector é uma das mais importantes escritoras da Literatura Brasileira. Desde a sua estreia despertou atentos olhares da crítica, pelo modo como apresentava sua escrita que, desde o primeiro momento, causou estranheza em virtude do singular e inédito modo de narrar. Ao redor de sua obra ergueu-se uma gama de estudiosos e pesquisadores interessados em compreender o processo criativo da tão aclamada autora.

Sua prosa poética é fortemente marcada por um viés intimista. Clarice mergulha fundo no inconsciente de suas personagens, utilizando uma linguagem que valoriza as palavras, a fim de tentar expressar ao máximo os sentimentos e as sensações das personagens. Os conteúdos abordados pela autora estão relacionados à existência humana e sua complexidade, assumindo, assim, um toque filosófico.

Sobre a linguagem na obra clariciana, Bailey (2007) afirma que

Desde seu primeiro livro, *Lispector* questiona a capacidade de expressão da linguagem e, ao reconhecer os limites que a palavra impõe ao desejo de conhecimento, autoconhecimento e comunicação com o Outro, procura transgredir tais limites. (BAILEY, 2007, p. 11)

É o esvaziamento da palavra, em nome da busca pela expressão mais precisa para exprimir o inexprimível. Pode-se dizer que a palavra é, na obra da autora, um objeto e um instrumento essencial à procura do próprio eu, da origem e da essência.

Dentro do cerne da existência humana, Clarice traz à tona as particularidades do universo feminino, em uma produção com tom, muitas vezes, implícito ou explicitamente, feminista. De modo que é responsável por inaugurar no cenário nacional a tradição literária feminina. Ela aborda assuntos sobre as mulheres de seu tempo, mas que até hoje são pautas nas discussões feministas. *Lispector* desnuda as relações de poder estabelecidas entre os gêneros e os valores patriarcais que estão incutidos na sociedade e, diante de tais fatos, expõe a insatisfação da mulher que vive uma vida sem liberdade e autonomia.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar a liberdade refreada das personagens femininas dos contos “Amor” (1998) e “A fuga” (1999), pois nestas narrativas são encontradas protagonistas mulheres marcadas por aflições e angústias procedentes de uma vida confinada nas paredes do espaço doméstico. Desconfortos íntimos estes que, através de um processo epifânico, empurram essas personagens para uma possível liberdade, na qual, por um instante, elas se veem livres das amarras do lar e da vida dedicada à família. Assim, passam a olhar mais para dentro delas mesmas a fim de enxergarem seus reais desejos e vontades.

Esse mergulho íntimo que as personagens realizam desencadeia-se a partir de um momento de iluminação denominado epifania que surge no cotidiano banal das protagonistas: quando uma situação ou um objeto inusitado as faz descobrir que vivem em um mundo absurdo, causando assim um desequilíbrio interno que tem o poder de transformá-las. Massaud Moisés (1979) define a epifania como o:

(...) instante existencial, em que as personagens claricianas jogam seus destinos, evidenciando-se por uma súbita revelação interior que dura um segundo fugaz como a iluminação instantânea de um farol nas trevas [...] (MOISÉS, 1979, p. 165)

Neste processo epifânico, predominam as divagações, os monólogos interiores e os devaneios, entretanto, há pouca ação, de forma que a possibilidade de liberdade vai ficando na esfera do desejo. Analisar os

contos, utilizando os aportes críticos necessários, é o caminho escolhido para buscar entender a representação do gênero feminino nos contos e o porquê de a liberdade das personagens femininas ser refreada.

No mundo contemporâneo, as discussões das proposições referentes ao feminino e à desconstrução dos preceitos de uma sociedade patriarcal que cerceiam o comportamento das mulheres ganham cada vez mais espaço. Por conseguinte, a relevância desta pesquisa está atrelada ao destaque e força que o assunto ganha atualmente. Clarice Lispector é considerada pioneira na literatura feminina, pois abriu caminho para escritoras renomadas, como Lya Luft, Adélia Prado, Lígia Fagundes Telles, Marina Colasanti, que também se dedicaram a escrever sobre o universo feminino. Portanto, estudar a obra da autora, com base em conceitos teóricos atuais, é contribuir para o enriquecimento dos debates feministas na contemporaneidade.

Um dos temas principais da narrativa clariciana é a mulher e sua condição. Clarice construiu personagens que questionam suas identidades e papéis sociais – questão recorrente nas discussões feministas. A autora descortina as relações de poder estabelecidas entre os gêneros, trazendo à tona as diferenças sociais engessadas entre os sexos, que impediam as mulheres de atingirem suas plenas experiências existenciais. Essas personagens femininas possuem vidas limitadas ao espaço doméstico, sem qualquer atuação significativa na esfera pública. Elas se dedicam a viver para possibilitar o sucesso do marido e dos filhos, em detrimento de suas individualidades e independências, pois o sucesso dos seus também é o seu.

Rocha-Coutinho (2000, p.84) disserta sobre o perfil feminino da obra clariciana, pontuando que ele representa a mulher brasileira de classe média dos anos de 1940 e 1950 e seus dilemas mais importantes. Endossa, também, que Clarice Lispector antecipou nessas personagens algumas das questões levantadas pelos Movimentos Feministas da década de 1960. O modo de as personagens femininas ser e comportar-se segue padrões estabelecidos pela sociedade brasileira para a mulher burguesa da época. Elas deviam dedicar-se, com exclusividade, à família, como se os seus destinos já fossem traçados apenas pelo fato de serem do gênero feminino, e já nascessem com aptidão natural para servirem aos cônjuges, filhos e lar. E assim seguiam vivendo, alienadas à realidade exterior e à esfera pública e resignadas à vida privada. Porém, no desdobrar das narrativas, esse equilíbrio e cegueira iniciais se mostram superficiais e ameaçados por possíveis mudanças no pensamento e no comportamento das personagens.

Na proposta crítica de Clarice Lispector é ressaltado um mundo de mulheres encerradas em suas vidas limitadas ao lar e subjugadas à cultura universal derivada do masculino. Entretanto, a autora não deixa de fazer transparecer a existência de um mal-estar por parte de suas protagonistas, que mesmo conscientes dos papéis que lhes são reservados não deixam de vislumbrar outras possibilidades de vivência. Segundo Viana (1995, p.172), é Clarice quem “abre uma tradição para a literatura da mulher no Brasil, gerando um sistema de influências que se fará reconhecido na geração seguinte”. Lispector não se restringiu a denunciar os efeitos do patriarcalismo ao abordar a condição da mulher e inscrevê-la como sujeito da história e da estória, como pondera Lucia Helena (2010):

[...] não se limita à postura representacional de espelhar tal qual o mundo patriarcal e denunciá-lo, como se fora uma narrativa de extração neonaturalista. Nela se constrói, isto sim, um campo de meditação (e de mediação) em que se mergulha fundo no questionamento das relações entre a literatura, a realidade e a sociedade. (LUCIA HELENA, 2010, p. 96)

A escritura voltada para a contemplação de questões do gênero feminino dá início à chamada Tradição Literária Feminina, que se trata de narrativas de escritoras mulheres que se dedicaram a escrever sobre as peculiaridades do feminino. E também constituía uma literatura de denúncia, pois abordava a opressão sofrida pelas mulheres, e assim desnudava as relações de poder estabelecidas entre os gêneros. De acordo com Zolin (2005, s/p) a mulher “[...] passa a atrair para si olhares interessados em desnudar-lhe os mecanismos que lhe constituem o modo de ser, de estar na sociedade e de se fazer representar [...]”, estes são os preceitos tomados pela Crítica Literária Feminista que se ocupou em investigar as narrativas produzidas por mulheres.

A escritura feminina configura uma empreitada de mulheres que se arriscaram a desbravar um terreno, até então, de alçada masculina. Ou seja, o cânone literário passa a ser questionado pela crítica literária feminista que luta por um reconhecimento das produções feitas pelas mulheres.

A crítica literária feminista é uma forma acadêmica e política de ler a literatura, buscando detectar e desnudar a representação da mulher: seja por meio de discursos que contribuem para a opressão feminina e estabelecem relações de poder; seja na literatura de autoria feminina que busca representar a mulher e toda sua multiplicidade, fugindo dos estereótipos que reduzem a atuação feminina em sociedade.

Se em um primeiro momento a Crítica Literária Feminista se preocupou em desnudar as relações de poder estabelecidas entre os gêneros e

denunciar o fato de como o cânone ignorava as produções femininas, a partir dos anos 1980, a crítica se voltou para outros direcionamentos. Zolin (2005 s/p) expõe que “ao invés de se ocupar dos textos masculinos, passou a investigar a literatura feita por mulheres, enfatizando quatro enfoques principais: o biológico, o linguístico, o psicanalítico e o político-cultural”.

A mulher sempre produziu uma literatura particular e original, e com a força dos estudos dos críticos feministas conseguiu emergir e teve seus mecanismos de criação investigados e analisados por estudiosos que conseguiram descrever e sinalizar suas marcas no passar dos tempos. A atividade da escrita em todo tempo foi algo natural para o homem, mas a mulher necessitava buscar por sua identidade, e por intermédio da literatura encontrou meios para fortalecer sua individualidade e tematizar nas narrativas suas condições enquanto mulher.

A mulher autora possui a noção de que o texto literário canônico também extrapola os limites do texto, podendo estar diretamente relacionado a fatores externos, como preconceito de raça, classe e de gênero. É o que se observa na escritura feminina: a mulher que busca seu lugar no meio público, que expõe sua insatisfação e falta de autonomia por viver em uma sociedade patriarcal, e que deseja livrar-se das amarras que as colocam em uma posição inferior. Por isso, suas narrativas são povoadas por personagens conscientes de seus estados de dependência e submissão a que a ideologia dominante masculina relegou a ela.

O caminho aberto por Clarice para a literatura feminina no Brasil possibilitou a existência de outras vozes femininas. Surgiram escritoras, atualmente consagradas e imortais pela Academia Brasileira de Letras, para percorrer esse caminho inaugurado por Lispector. Tal fato tornou-se possível por conta dos paradigmas que foram quebrados em decorrência da ação da Crítica Literária Feminista que modificou a mentalidade do campo da Literatura e viabilizou que escritoras mulheres lançassem as suas narrativas com assuntos inerentes ao mundo feminino, trazendo diversas personagens femininas que expõem seus desejos, aflições, conquistas, que questionam seus lugares no mundo circundante e desnudam as relações de poder entre os gêneros.

Na narrativa clariciana a mulher e suas inquietações diante da vida ganham vez e voz. A escritora mergulha fundo no universo feminino e expõe as dificuldades de afirmação de identidade de gênero, a falta de autonomia e a falta de liberdade.

No conto “Amor” (1998), integrante da aclamada obra *Laços de Família*, a personagem principal, Ana, tem sua trajetória marcada pelo malogro ao tentar desvencilhar-se da vida superficial encerrada nas paredes do lar. A personagem “está solidamente plantada em seu papel de mulher, tal como ela o quis e escolheu: cuidar da família e da casa” (POZENATO, 2010, p. 167). O desconforto com relação à vida e ao destino de mulher sempre esteve presente no cotidiano da protagonista, porém, ela fazia de tudo para abafá-lo e seguir com suas ocupações rotineiras. Certo dia, quando Ana vê um cego mascando chicletes tem, em um momento de epifania, uma súbita revelação do quão medíocre é realmente a sua vida. Nesse momento, o caos é instaurando e a personagem tem de lidar com uma nova percepção sobre si e sobre a sua realidade.

No início da narrativa é apresentada a forma como Ana conduzia sua vida, o que incluía o seu cuidado com a casa, com os filhos e com o marido. A protagonista realizava todas as suas atividades domésticas com devoção e amor: “Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas. E cresciam árvores [...] Ana dava tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida” (LISPECTOR, 1998, p. 19). Comportamento este que reforça o que a sociedade hegemônica espera da mulher. Abiahy (2006) salienta que:

A conduta que Ana adota em sua vida, como o cuidado com a família, a valorização da piedade e o esquecimento do prazer, é nitidamente o que a civilização patriarcal incutiu nas mulheres, e nos homens, como sendo anseios naturais dos sujeitos femininos. (ABIAHY, 2006, p. 120)

Entretanto, esta conformidade e aceitação por parte da protagonista é apenas aparente. Em um dado momento do dia o desconforto chegava, era o momento perigoso da tarde, quando Ana não possuía mais nenhuma atividade doméstica para exercer, pois tudo já estava em seu devido lugar. Então, o mal-estar se fazia presente “Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que se sentisse ternura pelo seu espanto” (LISPECTOR, 1998, p. 20). Com a intenção de espantar o perigo da tarde, Ana improvisava afazeres, e neles se mantinha entretida até que seu esforço fosse novamente, e realmente, necessário. Todavia, uma certa vez, não foi possível despistar o mal-estar vespertino.

Ao retornar para casa, no bonde que “vacilava nos trilhos, entrava em ruas largas” e “se arrastava, em seguida estacava” (LISPECTOR, 1998, p.21), esta oscilação do transporte se coaduna com o desequilíbrio vespertino que se instala na protagonista. Dentro do bonde, Ana se deparou com

uma cena que fez com que perdesse o prumo: “Então ela viu: o cego mascarava chicletes...Um homem cego mascarava chicletes” (LISPECTOR, 1998, p.21). Um cego mastigando chicletes, como se sorrisse, sem preocupação com o mundo, é responsável pela intranquilidade que se sucedeu na protagonista. Ele funciona como um espelho no qual Ana vê a si mesma e sua existência artificial, pois, assim como o cego, ela não vê o mundo como ele é de fato. O tempo em que acreditou que estava tudo bem ruiu-se nesse instante. O instante epifânico, responsável pelo desequilíbrio das personagens claricianas, como se elas acordassem, mesmo que por um curto espaço de tempo, para quem são de verdade e para a realidade que as cerca acontece, neste momento, em que a personagem vê o cego.

De acordo com Oliveira e Ribeiro (2007, p.243) “Este encontro proporcionou a Ana o contato com os aspectos frágeis e indesejáveis da natureza humana”. Na segurança do seu lar, a personagem ignorava a realidade exterior, o mundo vivido pelas outras pessoas e, por isso, “a piedade a sufocava. Ana respirava pesadamente [...]” (LISPECTOR, 1998, p.23). Dessa forma, a protagonista despertou para uma realidade nada familiar, e o acontecimento lhe causou perturbação: “Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse [...] É um cego mascarando goma despedaçava tudo isso” (LISPECTOR, 1998, p. 23). Uma sensação de náusea toma a protagonista e provoca, simultaneamente, prazer e mal-estar. Benedito Nunes (1989) relaciona a náusea ao momento da epifania em seu estudo sobre o conto. Para o autor a epifania:

[...] [é] qualificada pela náusea, que precipita a mulher num estado de alheamento, verdadeiro êxtase diante das coisas, que a paralisa e esvazia. [...] que lhe dá a conhecer as coisas em sua nudez, revelando-lhe a existência nelas repressa, como força impulsiva e caótica, e desligando-a da realidade cotidiana, do âmbito das relações familiares. (BENEDITO NUNES, 1989, p. 86 *apud* OLIVEIRA; RIBEIRO, 2007, p. 242)

Em um segundo momento, enquanto Ana observava, fixamente, o cego, o bonde deu um solavanco que fez com que ela fosse jogada para trás, e o pesado saco de tricô com as compras que carregava nas mãos, despencou-se de seu colo, espalhando o embrulho de ovos e quebrando-os. Tal cena dos ovos quebrados e espalhados representa um rompimento com uma realidade anterior e a chegada de um novo momento que ultrapassa as barreiras dos limites: “Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede” (LISPECTOR, 1998, p. 22). Ana já conseguia sentir a insegurança que o novo lhe causava e, em virtude disso: “... se agarrou ao banco da frente, como se pudesse cair do bonde, como se as coisas

pudessem ser revertidas com a mesma calma com que não o eram” (LISPECTOR, 1998, p. 22).

A este ponto da narrativa, quando a personagem já está em um processo epifânico, a voz do narrador e de Ana confundem-se, abrindo espaço para o discurso indireto livre. O narrador passou da terceira para primeira pessoa, algo recorrente na ficção clariciana. Segundo Magalhães (1995, p. 414 apud ABIAHY, 2006, p.123) “é como se essa voz narrativa rumasse ao enfraquecimento da onisciência” para assim “preocupar-se menos em contar fatos, concentrando-se em sondar as sensações que tomam a personagem”.

A desordem interna fez com que Ana não percebesse que há muito passara de seu ponto. Então, desce do bonde e “Por um momento não conseguia orientar-se. Parecia ter saltado no meio da noite” (LISPECTOR, 1998, p. 24), mas, na verdade, estava caminhando rumo ao Jardim Botânico. Este representado como um “Jardim do Éden, onde os seres da natureza se mostram virginais, crus, sensuais, entregues à pura fruição dos sentidos” (ROCHA, 2006, p. 124).

A náusea desencadeada dentro do bonde se intensifica quando a personagem entra em contato com a natureza: “sob os pés estava a terra fofa, Ana aspirava-a com delícia. Era fascinante, e ela sentia nojo” (LISPECTOR, 1998, p. 25). Nesse momento, Ana é tomada por sentimentos e sensações antitéticas e pelo extremo das coisas, como define Gotlib (1994):

Equivalem-se, nesse estágio, o fascínio e o nojo, o amor e o ódio, o claro e o sombrio, e, também em graus extremos, a vida plena, esgotada até a última gota, ou seja, até a morte, e este seu oposto que aí é também paradoxalmente seu igual, a própria morte. (GOTLIB, 1994, p. 96)

O cego que conduziu Ana até o Jardim é visto como o Outro, representante da fragilidade e da fraqueza – a realidade que Ana não enxergava – e o Jardim Botânico representa a vida selvagem, latejante e intensa do ser humano fora dos limites impostos pelo lar. Na verdade, o ser frágil e sem forças é Ana, que estranha o cego mascarando chicles.

O momento extraordinário que se instalou de forma avassaladora na vida da protagonista esvaiu-se como chegou. Esse fim ocorreu quando, de súbito, Ana se recordou de seus filhos: “[...] quando se lembrou das crianças, diante das quais se tornara culpada, ergueu-se como uma exclamação de dor” (LISPECTOR, 1998, p.25). E assim, foi chamada de volta a sua casa. Regressou ao seu mundo, ao seu espaço privado, acompanhada de certo estranhamento: “A sala era grande, quadrada, as maçanetas

brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava – que nova terra era essa?” (LISPECTOR, 1998, p. 26).

Retornou também às atividades domésticas, pois naquele mesmo dia ainda receberia familiares para o jantar, e assim poderia recompor-se ao ambiente familiar. Porém, Ana não seria mais a mesma, a recém-descoberta pulsava em seu íntimo: “O que o cego desencadeara caberia nos seus dias? Quantos anos levaria até envelhecer de novo?” (LISPECTOR, 1998, p. 29). E enquanto divagava sobre os últimos acontecimentos, ouviu um barulho vindo da cozinha: era seu marido, desajeitado, que havia derubado o café que preparava. Quando Ana foi ao encontro dele, ele percebeu algo de estranho devido à feição de sua esposa e, por conseguinte, agarrou-a em seus braços, com pressa em afagá-la. E ela se entregou sem forças ao seu abraço. O papel do marido, na sociedade patriarcal do conto, é garantir que a mulher viva longe dos perigos representados pelo espaço público e distancie-a da vida que não condiz com o meio familiar: “Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver” (LISPECTOR, 1998, p. 29).

Ana possuía a noção de que nunca mais seria a mesma após aquele dia, algo dentro dela havia sido modificado, ela descobriu outra subjetividade. E mesmo que, ao final, acabe, fatalmente, retornando ao lar, ela passa a ter uma consciência definitiva da situação em que se encontra e “da enorme dificuldade e do perigo que uma pretensa fuga acarretaria” (ALVARÉZ, 2006, p. 4). Ana gostava da segurança e da estabilidade proporcionadas pelo espaço doméstico, segundo Nunes (1989, p.86 apud OLIVEIRA e RIBEIRO, 2007, p. 244) “o desfecho de “Amor” deixa-nos entrever que o conflito apenas se apaziguou, voltando à latência de onde emergira”. A personagem termina o conto sem conseguir deixar para trás sua vida familiar, a vida que escolhera e quisera, recheada dos cuidados e de sua devoção amorosa pelos seus. E como no início da narrativa, o desfecho é marcado pela sensação de que tudo está bem, e desse modo deverá permanecer.

Outra personagem que fracassa ao fugir de seu lar, assim como Ana, é Elvira, protagonista da obra “A fuga”. O conto “A fuga” pertence à coletânea de narrativas intitulada *A bela e a fera* (1999). Obra que une duas pontas da vida de Clarice Lispector: a juventude, quando Clarice descobre o mundo e a ficção, e a fase madura, tempo em que passava por uma profunda crise devido à doença que a tomava. Pode-se afirmar que o livro reúne duas pontas, porque ele traz seis narrativas escritas no período de

1940-41 e dois de 1977- escritos pouco antes da morte da escritora (FUKELMAN, 2012). São contos que trazem discussões que atravessam a ficção clariciana, pois mesmo sendo produzidos em momentos distintos, abordam os recorrentes dramas familiares, a perspectiva da mulher dentro do casamento e as reflexões perspicazes de quem já viveu muito, pois: “[...] há uma dimensão dilacerada quanto aos rumos e equívocos cometidos ao longo da vida, em nome da estabilidade e do bem-estar” (FUKELMAN, 2012).

O conto “a fuga” apresenta a sua personagem principal, Elvira, em um dia atípico em sua rotina tão permeada por regras e convenções sociais. Após rasgar suas roupas dentro de casa, numa tarde quente e sufocante, seguida por uma chuva torrencial, a personagem parte rumo à rua, em busca de uma nova etapa de sua existência. Após vagar pelas ruas e perder-se em seus devaneios, Elvira percebe que não possui subsídios necessários para escapar de sua vida de casada limitada ao espaço doméstico e retorna para o lar e para seu marido.

A narrativa é iniciada com Elvira perambulando pelas ruas, sem destino, enquanto caía uma chuva sem tréguas e começava a escurecer e ela sentia medo:

Quis sentar-se num banco do jardim, porque na verdade não sentia a chuva e não se importava com o frio. Só mesmo um pouco de medo, porque ainda não resolvera o caminho a tomar. O banco seria um ponto de repouso. Mas os transeuntes olhavam-na com estranheza e ela prosseguia na marcha. (LISPECTOR, 1999, s/p)

O espaço público não é muito acolhedor à situação de desamparo na qual a personagem se encontrava e, ainda assim, ela não se intimidou, e optou por prosseguir com sua fuga. Na verdade, o seu maior medo era retornar ao ponto de partida: o lar. Causava-lhe muito mais receio voltar para sua casa: “Assustou-se. Esperou um momento em que ninguém passava para dizer com toda a força: Você não voltará! Apaziguou-se” (LISPECTOR, 1999, s/p).

A situação em que a personagem se encontrava a colocava em uma espécie de aventura, pois, após tantos anos de casada, as poucas horas de liberdade que estava experimentando já faziam dela uma pessoa renovada. A rua, que para muitos representava mais um espaço comum, local por onde se caminha todos os dias, para Elvira era como uma selva que a deixava maravilhada. Tal fato ocorre devido à exclusão das mulheres quanto ao espaço público. O indivíduo retido na esfera privada, como a mulher, não se sente parte da vida em sociedade. Anna Yeatman (1984, p. 35 apud

ABIAHY 2006, p. 70) esclarece que os valores de liberdade estão relacionados à experiência no mundo externo: “As ideias mutuamente dependentes de liberdade e sociedade estão, necessariamente, associadas com o mais inclusivo e desenvolvido tipo de sociabilidade, a sociabilidade pública”. Então, Elvira sentia-se uma pessoa inteira novamente ao experimentar as poucas horas de liberdade, longe de sua casa e de sua superficial vida de casada: “Há doze anos era casada e três horas de liberdade restituíam-na quase inteira a si mesma: - primeira coisa a fazer era ver se as coisas ainda existiam” (LISPECTOR, 1999, s/p).

Entretanto, a aventura na qual a personagem embarcara não possuía apenas o sabor e o frescor do que é novo, mas também deixava Elvira confusa. Ela não usufruía plenamente o momento de liberdade, porque os 12 anos de casamento pesavam-lhe como chumbo. Não era simples, de súbito, resolver abandonar a estabilidade proporcionada pelo casamento e ir para o mundo em busca de liberdade. Segundo Abiahy (2006, p.71) “Esses doze anos de casamento são repetidos ao longo da narrativa quase como um mantra a lembrar à personagem de que seu destino, a volta ao lar, parece inevitável. Apesar disso, Elvira segue em frente”.

Assim como em todas as narrativas claricianas o momento epifânico ocorre em meio às ações do dia a dia. Em “A fuga” não é diferente, o rebento de Elvira se dá em um momento banal do seu cotidiano, quando não havia ameaça de nada acontecer e a personagem seguia com seus rituais diários:

Abre a boca e sente o ar fresco inundá-la. Por que esperou tanto por essa renovação? Só hoje, depois de doze séculos. Saíra do chuveiro frio, vestira uma roupa leve, apanhara um livro. Mas hoje era diferente de todas as tardes dos dias de todos os anos. Fazia calor e ela sufocava. Abriu todas as janelas e as portas. Mas não: o ar ali estava imóvel, sério pesado. Nenhuma variação e o céu baixo, as nuvens escuras, densas. Como foi que aquilo aconteceu? A princípio apenas o mal-estar e o calor. Depois qualquer coisa dentro dela começou a crescer. De repente, em movimentos pesados, minuciosos, puxou a roupa do corpo, estraçalhou-a, rasgou-a em longas tiras. O ar fechava-se em torno dela, apertava-a. Então, um forte estrondo abalou a casa. Quase ao mesmo tempo, caíam grossos pingos d’água, mornos e espaçados. (LISPECTOR, 1999, s/p)

É interessante notar, no trecho acima, o momento em que se desencaixou a ruptura de Elvira com o mundo privado. Assim como ocorreu com Ana em “Amor” (1998), a revelação se deu no período da tarde, quando todas as tarefas do dia já foram cumpridas e as personagens estão com tempo livre para refletir sobre o absurdo de suas vidas. Ana temia a hora perigosa da tarde, e a despistava criando novas atividades, e Elvira se dedicava a ler um livro. Porém, a tentativa de se desvencilhar dos perigos

da tarde falhou miseravelmente com Elvira, como falhou com a personagem de “Amor”. É importante observar também a forma como Clarice descreve as sensações de Elvira, que coadunam com o clima externo - está prestes a desabar um temporal. A protagonista sentia-se sufocada, arrancou as próprias roupas num rompante. O estrondo mencionado que anuncia a chuva que irá cair pode ser interpretado como o anúncio da mudança da personagem. A simbologia da água é recorrente na ficção clariciana, é signo da vida na sua origem e “inaugura a vida que Elvira teria lá fora, como um batismo” (EL FAHL; ROCHA 2017, p. 23).

Betty Friedan (1963 p. 21 *apud* ABIAHY 2006, p. 78) colheu depoimentos de mulheres e os apresentou em seu *feminine mystique* sobre o “problema que não tinha nome”, que indicava o mal-estar e insatisfação que se faziam presentes na vida das mulheres donas de casa naquele momento histórico: “Uma vez, uma mulher contou-me que o sentimento foi tão forte que ela correu para fora de casa e andou através das ruas”. Tal episódio se assemelha ao mal-estar indefinido da personagem de “A fuga”.

Após o caos se instalar na vida de Elvira, ela saiu a caminhar na rua sob uma chuva torrencial, e nesse caminhar são muitos os pensamentos que tomavam conta da mente da personagem. Ela caminhava sem rumo, e a falta de rumo remete à direção que ela talvez não consiga dar à sua própria vida, ficava apenas perdida em seus pensamentos e devaneios. E como de costume, nas narrativas de Lispector, há uma dificuldade em dissociar a voz do narrador e o pensamento da personagem. Abiahy (2006, p.75) destaca que “apesar do excesso de atividade mental de Elvira, que tem ação quase nula, é mais apropriado falar em monólogo interior do que em fluxo da consciência”.

É importante ressaltar o percurso que Elvira traçou desde o momento em que saiu de casa: “Atravessou o passeio e encostou-se à murada, para olhar o mar. A chuva continuava. Ela tomara o ônibus na Tijuca e saltara na Glória. Já andara para além do Morro da Viúva” (LISPECTOR, 1999, s/p). A menção que autora faz aos bairros cariocas não é por um mero acaso. Segundo Abiahy (2006, p.71), o nome “Tijuca na língua tupi retrata o pântano, o atoleiro, charco”; ou seja, define bem o ponto de partida de Elvira e suas sensações quanto a ele, que era o lar; a Glória “representaria o ápice de sua libertação, o orgulho, a alegria, a satisfação”. E quando se encontra após o Morro da Viúva, Abiahy caracteriza como “sintomático, para quem deseja afastar-se do casamento e fugir, matando simbolicamente o cônjuge”.

No momento em que chegou à Murada da Glória, Elvira observava o mar que “revolvia-se forte, e quando as ondas quebravam junto às pedras, a espuma salgada salpicava-a toda” (LISPECTOR, 1999, s/p), e a personagem parecia estabelecer uma relação entre sua vida e o mar, e ficou um tempo meditando se aquele trecho seria fundo demais “[...] porque se tornava impossível adivinhar: as águas escuras, sombrias, tanto poderiam estar a centímetros da areia quanto esconder o infinito” (LISPECTOR, 1999, s/p). A ausência de resposta quanto à profundidade do mar está conectada com a dificuldade da personagem em encontrar a si mesma e respostas sobre qual caminho deverá seguir. Enquanto permanecia contemplando as águas, recordou-se de uma brincadeira que costumava realizar na época de escola, quando no capítulo da força da gravidade “[...] inventara um homem com uma doença engraçada. Com ele a força da gravidade não pegava...” (LISPECTOR, 1999, s/p) e esse homem vivia caindo:

Então ele caía para fora da terra, e ficava caindo sempre, porque ela não sabia lhe dar um destino. Caía aonde? Depois resolvia: continuava caindo, caindo se acostumava, chegava a comer caindo, dormir caindo, viver caindo, até morrer. (LISPECTOR, 1999, s/p)

Os delírios de Elvira e suas recordações remetem ao seu estado de espírito. O homem sem gravidade vive fora do mundo, desnordeado, bem como a personagem. O ser inventado por ela não está sujeito às leis naturais, cai livremente, algo que parece ser o seu desejo. O fato é que ela não consegue dar um destino ao homem que inventara - e indaga se ele continuará caindo, dormindo ou se morrerá assim - bem como também encontra dificuldades para dar um rumo a sua própria vida e a si mesma, não encontra um caminho para seguir.

Ao mesmo tempo em que Elvira enfrenta dificuldades para encontrar um caminho a seguir, ela também é tomada por uma sensação agradável de alegria e liberdade. É notável a confusão mental pela qual passa a personagem, existe a pressão dos “doze séculos de casamento”, a ausência de caminho e a satisfação em poder desfrutar de uma liberdade momentânea. Tais fatos fazem com que ela se perca ainda mais em seus devaneios, e oscile entre o que deseja e o que deve realmente fazer: “Sim, doze anos pesam como quilos de chumbo. Os dias se derretem, fundem-se e formam um só bloco, uma grande âncora. E a pessoa está perdida. Seu olhar adquire um jeito de poço fundo” (LISPECTOR, 1999, s/p).

Ao fim da narrativa, quando a protagonista parece decidida a prosseguir com seu plano de fuga e cogita hospedar-se em um hotel, ela é tomada por um lampejo de consciência que fará com que repense sua atitude.

Elvira imaginou-se jantando em um restaurante, hospedada em um confortável quarto de hotel e preparando-se para uma viagem de navio. Tudo parecia tão aconchegante, receptivo e com o frescor de novidade, porém, a realidade surgiu e interrompeu os seus planos e sonhos:

Mas ela não tem suficiente dinheiro para viajar. As passagens estão tão caras. E toda aquela chuva que apanhou, deixou-lhe um frio agudo por dentro. Bem que pode ir a um hotel. Isso é verdade. Mas os hotéis do Rio não são próprios para uma senhora desacompanhada, salvo os de primeira classe. E nestes pode talvez encontrar algum conhecido do marido, o que certamente lhe prejudicará os negócios. (LISPECTOR, 1999, s/p)

Elvira já começa a dar indícios do fracasso que será a sua fuga. Além de ela não possuir autonomia para viver como gostaria, está com os ideais patriarcais incutidos em sua vida, pois nota-se que prevalece a preocupação e o cuidado com seu marido - o sucesso dele depende do comportamento adequado de sua esposa. El Fahl e Rocha (2017, p.25) endossam tais ideais patriarcais, afirmando que “repetem-se os velhos papéis da mesma história, o homem é o provedor do lar e a mulher, a mantenedora desta estrutura”. Prevalece o peso dos 12 anos – ou 12 séculos? - de casamento, a realidade parece sufocar Elvira: “Doze anos pesam como quilos de chumbo e os dias se fecham em torno do corpo da gente e apertam cada vez mais. Volto para casa” (LISPECTOR, 1999, s/p).

O retorno ao lar foi marcado pelo prosaísmo, restabelecer-se em sua trivial rotina é o mais adequado, segundo a personagem, e assim conforma-se com a falta de apetite de viver:

Toma um copo de leite quente porque não tem fome. Veste um pijama de flanela azul, de pintinhas brancas, muito macio mesmo. Pede ao marido que apague a luz. Ele beija-a no rosto e diz que o acorde às sete horas em ponto. Ela promete, ele torce o comutador. (LISPECTOR, 1999, s/p).

De acordo com Mousinho Magalhães (1997, p. 107 apud ABIAHY 2006, p.81) “o que se vê no universo familiar é insosso, sem sentido, e revela a crueldade do ritual cego vivido por seres postos a se regularem uns aos outros”.

Assim como Ana em “Amor”, a personagem Elvira precisa da estabilidade proporcionada pelo casamento, são mulheres que em detrimento da autonomia e liberdade escolhem viver o ordinário, e estão aprisionadas aos valores patriarcais e à ideia de que a mulher nasceu para firmar sua existência no espaço doméstico. E mesmo que tais personagens fracassem em suas tentativas de liberdade, elas não deixam de questionar os papéis que lhes foram impostos. Pelas mãos de Clarice, a realidade feminina

passa por uma perspicaz desconstrução. A autora coloca na berlinda a superficialidade das convenções e das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Para que se tornasse possível analisar os contos “Amor” e “A fuga”, se fez necessário percorrer aspectos importantes da obra de Clarice Lispector. Abordar as características fundamentais da sua produção, bem como o estilo e características de sua obra e a escrita voltada para as questões particulares do gênero feminino. Seu olhar para o mundo das mulheres fez da autora pioneira nessa vertente e, assim, abriu caminho para tantas outras escritoras de literatura feminina.

Após a exposição dos aportes críticos necessários, a análise das narrativas citadas buscou verificar duas questões: a primeira acerca da representação do gênero feminino nos contos; e a segunda se trata do porquê da liberdade das personagens femininas, nos contos, ser refreada.

Como já citado anteriormente, Clarice Lispector inaugurou na literatura brasileira a chamada escritura feminina. Nos dois contos analisados, como em outras narrativas suas, ela expôs as relações de poder estabelecidas entre os gêneros, as inquietações e questionamentos das mulheres sobre suas identidades e lugares no mundo e os valores patriarcais que minavam seus plenos desenvolvimentos e as mantinham reféns de suas vidas relegadas ao casamento.

As personagens Ana e Elvira são duas mulheres que levavam suas vidas exatamente como a sociedade esperava: viviam para cuidar do lar e da família. Faziam um grande esforço para despistar o desconforto e as angústias que sentiam por não conseguirem se realizar plenamente. As protagonistas, antes do processo de tomada de consciência, viviam em um estado de alienação e resignação. Era como se vivessem um falso e frágil equilíbrio, instalado através da rotina e dos hábitos diários. A segurança de ambas era reforçada por meio do perfeito desempenho no seio familiar. Elas buscavam cumprir cegamente suas funções a fim de se manterem cada vez mais conformadas com seus destinos. E assim seguiam, abstraindo o mal-estar indefinido que, de tempos em tempos, as acometia.

O desequilíbrio é instalado na vida de Ana e Elvira de forma repentina e inesperada: Ana se confronta com um cego mascarando chicles e Elvira é tomada por um desconforto vespertino, em meio às atividades cotidianas, que a faz rasgar as roupas e fugir de casa. Após o caos se instaurar, elas precisam lidar com a nova percepção de vida que as espera. Porém, o desfrute do momento se dá de forma distinta para as personagens: Ana se

entrega à oportunidade de descoberta, se permite; mas Elvira, durante todo o tempo em que caminha pelas ruas, é atormentada pelo peso dos seus 12 anos de casamento.

O lampejo de consciência que interrompe a travessia epifânica das personagens se manifesta de modos díspares: Ana estava no Jardim Botânico desfrutando de toda e exuberância da natureza, descrita como selvagem, quando, de súbito, pensa nos filhos e corre desesperadamente para casa; Elvira, em meio aos seus devaneios e sonhos, planejava hospedar-se em um hotel e partir, no dia seguinte, em um navio. Porém, percebe que não possuía subsídios para manter-se sem seu marido, e diante disso, o mais adequado, segundo a personagem, seria retornar ao lar.

A volta das personagens para o lar marca a interrupção de uma liberdade que mal havia aflorado. O anseio por se libertarem e viverem uma vida que ultrapassasse as barreiras do espaço privado permanece na esfera do desejo. As ações das personagens são quase nulas, pois elas se perdem em seus monólogos interiores e fluxos de consciência. O freio colocado diante da possível liberdade é imposto por ambas. Ana gostava da estabilidade proporcionada pelo casamento, assim ela metaforicamente é representado no conto como chumbo, mas a falta de recursos financeiros e de um caminho para seguir foram combustíveis suficientes para desencorajá-la. Vale ressaltar uma diferença que marca o retorno das personagens ao lar: Ana mesmo escolhendo viver em sua zona de conforto, estava consciente de que algo havia mudado “O que o cego desencadeara caberia nos seus dias?” (LISPECTOR, 1998, p. 29), caberia a ela abafar esses novos sentimentos despertados. Contudo, Elvira retorna com o desejo de deixar para trás tudo o que tentara viver, seu regresso é marcado pela automática readaptação ao prosaísmo da vida doméstica.

O malogro da tentativa de libertação demonstra como os valores patriarcais estão incutidos nas vidas das personagens. A ausência de autonomia e a conformidade com o destino imposto prevalecem. Os fatores que fazem com que essas personagens refreiem essa liberdade, que já era refreada socialmente, são determinantes para o fracasso de Ana e Elvira.

As personagens dos dois contos de Clarice ocupam um lugar severamente fixado. Entretanto, ainda que por meio de seus pensamentos, elas questionam a si mesmas e o lugar social a qual pertencem. Lispector problematiza as questões femininas de forma perspicaz, propondo uma reflexão e ressignificação de conceitos. Mesmo que ao fim das narrativas, os

problemas das personagens não sejam solucionados, prevalece o questionamento sobre os seus lugares no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIAHY, Ana Carolina de Araújo. *Representações da tensão entre o sujeito feminino e a sociedade em Clarice Lispector: uma análise dos contos “A fuga”, “A imitação da rosa” e “Amor”*. Dissertação de Mestrado em Literatura e Cultura (Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa: UFPB. 2006. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_AnaCarolinaAbiahy.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

ÁLVAREZ, Adriana Carina Camacho. O olhar multifacetado dos Laços de Família, de Clarice Lispector. In: *Revista eletrônica de crítica teoria de literaturas*. Porto Alegre: PG-LET-UFRGS, v. 2, n. 2, jul./dez. 2006. p. 1-14. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/4885/2797>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BAILEY, Cristina Ferreira-Pinto. Clarice Lispector e a crítica. In: BAILEY, Cristina Ferreira-Pinto; Regina Zilberman. (Org.). *Clarice Lispector: novos aportes críticos*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2007. p. 7-23. Disponível em: <<http://www.hispanica.pitt.edu/iili/IntroLispector.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

EL FAHL, Alana de Oliveira Freitas; ROCHA, Flávia Aninger de Barros. A lâmpada do desejo: uma leitura do conto A fuga de Clarice Lispector. In: *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*. Feira de Santana, v.18, n.1, p. 19-27, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/ojs/index.php/acordasletras/article/view/1683>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

FUKELMAN, Clarisse. *A bela e a fera*. Clarisse Lispector: Instituto Moreira Salles. Seção Livro a livro > Contos. Disponível em: <<https://claricelisorims.com.br/livro-a-livro/a-bela-e-a-fera/>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

GOTLIB, Nádia Batella. *Clarice Lispector – Vida*. Clarisse Lispector: Instituto Moreira Salles. Seção Vida. Disponível em: <<https://claricelisorims.com.br/vida/>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

HELENA, Lucia. *Nem musa nem medusa: itinerários da escrita em Clarice Lispector*. 3.ed. Revista ampliada. Niterói [RJ]: EdUFF, 2010.

LISPECTOR, Clarice. Amor. In: _____. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 19-29.

LISPECTOR, Clarice. A fuga. In: _____. *A bela e a fera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1VNnJR9mgBMP_3eB6-JRmjn6Bdu3F4Pvp/view. Acesso em: 01 out. 2017.

MOISÉS, Massaud. Clarice Lispector. Ficção e cosmovisão. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 26 set.70, 03 out.70, Suplemento Literário.

OLIVEIRA, Denise Zimmermann; RIBEIRO, Maria José. Personagens de Clarice Lispector e práticas sociais: a condição do ser em seu cotidiano, em contos da obra *Laços de Família*. In: *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v.1, n.3. set/dez. 2007. p. 239-259. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/930>>. Acesso em: 23 out. 2017.

POZENATO, José Clemente. Clarice Lispector: o olhar da mulher. *Antares Letras e Humanidades*. Caxias do Sul, n. 3, jan./jun. 2010. p. 161-178. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/424>>. Acesso em: 23 out. 2017.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Um certo mal-estar indefinido: A mulher nos contos de Clarice Lispector. *Ipotesi Revista de Estudos Literários*, Juiz de Fora, v.4, p.83-92, 2000. Disponível em: <<http://www.revistaipotesi.ufjf.br/volumes/6/cap07.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

VIANA, Lúcia Helena. Por uma tradição do feminino na literatura brasileira. In: *SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA*, 5, 1993, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, Universitária, 1995.

ZOLIN, Lúcia Osana. Os estudos de gênero e a literatura de autoria feminina. In: *15º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – III SEMINÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA: GÊNERO E EXCLUSÃO*, 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB - Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivomorto/edicoesanteriores/anais15/alfabetica/ZolinLuciaOsana2.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

A LINGUAGEM CORPORAL NA DANÇA POPULAR DO NORTE FLUMINENSE

Priscilla Gonçalves de Azevedo (UENF)

prigoncalves78@gmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

giovanedonascimento@gmail.com

RESUMO

Com o propósito de evidenciar a linguagem corporal, tratando-se especificamente da manifestação cultural Mana-Chica do Caboio, surgida no século XVIII, na baixada campista, e identificada por suas características enquanto folclore do município de Campos dos Goytacazes-RJ, o presente trabalho busca compreender essa dança popular por meio de sua identidade cultural. Essa dança surge a partir da mistura das culturas africana, indígena e portuguesa, com a principal hipótese de que uma senhora chamada “Francisca” seria sua inventora. A dança é diferenciada pelo sacudir das saias de forma sensual, o sapateio e a reverência com os chapéus, feitos por mulheres e homens. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como metodologia a revisão de literatura, tomando como referência autores que destacam a dança como arte e cultura corporal de movimento, a fim de reconstruir sua formação coreográfica considerando sua evolução, permanecendo na história do Brasil.

Palavras-chave:

Hibridismo cultural. Linguagem corporal. Mana-Chica.

1. Considerações iniciais

A Mana-Chica do Caboio surgiu por volta de 1780 (LAMEGO FILHO, 1996¹⁴), na localidade do Caboio, distrito de Santo Amaro, município de Campos dos Goytacazes-RJ, entre as localidades de Lagoa Feia e Mussurepe. A principal hipótese sobre seu surgimento é que o nome dado à dançateria o apelido de uma senhora chamada Francisca, “dançadeira” e “amiga da folia”, moradora daquela localidade. Para a época, quem dançava a Mana-Chica era considerada uma mulher de graça e elegância, que valorizava a figura feminina, rompendo algumas barreiras de preconceito e discriminação. Na dança Mana-Chica, os negros criaram a coreografia com os movimentos semelhantes aos que presenciavam nas festas dos

¹⁴ A primeira edição do livro “A Planície do Solar e da Senzala” foi publicada em 1934 por Alberto Ribeiro Lamego. A segunda edição foi publicada por Lamego Filho, em 1996, e cita a anterior.

nobres fazendeiros, ou seja, transformou-se numa releitura dos grandes minuetos franceses.

Referindo-se a Alberto Ribeiro Lamego, Soares (2004) conta que a Mana-Chica é uma modinha¹⁵ criada entre os canaviais e lagoas da Planície no final do século XVIII. Segundo afirma a tradição trazida pela oralidade, essa dança surgiu e foi desenvolvida na baixada campista, na região do Caboio, com grupos também na Barra do Furado, Lagoa de Cima, Rio Preto, São João da Barra e São Francisco do Itabapoana.

No livro de Joaquim Ribeiro, “Folclore do Açúcar” (1977), a Mana-Chica é mostrada como dança e canto vindos de uma derivação do Fado, uma canção popular portuguesa com característica de lamento. Para o autor, trata-se de uma fina mistura da quadrilha feita por uma mulher chamada Francisca, proprietária de terra ou não, com grande atuação e requinte, dando o seu próprio nome à “sua” criação.

Franco (1937), em seu romance “A enchente”, afirma que Mana-Chica é uma caricatura mal traçada do Vira português. Constitui-se numa dança originária lusitana, no entanto, índios e negros a copiaram à sua maneira, produzindo uma nova identidade cultural, de acordo com seus ritmos. O autor cita os termos “asselvajaram” e “embruteceram” para definir a coreografia. Cita a dança como uma “lembrança dos Goytacazes”, quando se refere aos índios que viviam na planície, mas que revivem nos costumes dos descendentes. Porém, diz que, ao final da dança, há um “duelo” entre os homens como uma disputa, completando com um drama representado como uma exigência da tradição dos brigões¹⁶.

Finaliza, por isso, quase sem exceção, em tragédia, mas uma tragédia gostosa, indispensável mesmo como ‘chave de ouro’ dos folguedos. Dai, porém, não perdura nenhuma malquerença entre os brigões. É a tradição que o exige. (FRANCO, 1937, p. 143-4)

Em 2011, a Mana-Chica do Caboio tornou-se patrimônio cultural e imaterial do município de Campos dos Goytacazes. Tal fato ocorreu por meio da resolução n.º 001/2011, artigo 3º da lei n.º 7.527, de 19 de dezembro de 2003, alterada pela Lei n.º 8.151, de 26 de março de 2010, em cumprimento ao que estabelece o artigo 172, inciso II, letra “f”, da Lei Orgânica do Município, e o artigo 30, inciso IX da Constituição da República,

¹⁵ Um tipo de composição musical de origem portuguesa. É uma canção sentimental marcada pela influência da ópera italiana.

¹⁶ Provocadores do “duelo” no final da dança.

considerada uma manifestação cultural de raiz de grande expressão cultural e histórica (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2014, p. 67).

Tendo em vista esse cenário, objetivamos, por meio deste estudo, destacar os aspectos culturais da dança Mana-Chica do Caboio, a partir da investigação pautada no conceito de hibridismo cultural e da valorização de sua linguagem corporal.

2. O hibridismo cultural existente na dança Mana-Chica do Caboio

Para Canclini (2015), na América Latina há a compreensão da ideia de acabar com a dualidade formada a partir de campos de disciplinas segmentadas para atingir um processo único, abolindo as fronteiras entre massivo, popular e erudito. Todas as culturas se organizam por meio de suas próprias formas, a partir de características intrínsecas, que devem ser respeitadas. A combinação desses campos de disciplinas e o misto de culturas são elementos que o autor denomina “culturas híbridas”. Assim, a rotura e posterior mistura das diversas expressões que compõem originalmente os sistemas culturais, formando novas culturas, não sendo mais papel do erudito ou do massivo produzir algumas culturas, mas envolver o que se produz atualmente no processo de globalização.

Segundo Canclini (2015), as possibilidades das diversas misturas aumentam o processo de hibridação, fazendo surgir novas formas de identidade social, não distinguindo as classes sociais. Posto isso, procura-se explicar que, para o processo de hibridação cultural acontecer, são necessárias três razões: a queda dos grandes centros disseminadores de cultura, por meio de uma pluralidade de culturas, anulando o padrão antigo da sociedade; a disseminação de gêneros impuros – tomando como exemplo os ritmos musicais, podemos perceber que diversos ritmos se misturaram com o tempo e se espalharam, criando novos ritmos; e a desterritorialização, que seria uma “saída” do “território” (MACHADO *et al.*, 2012 *apud* CANCLINI, 2015), um processo que requer “naturalmente” uma reterritorialização, isto é, a “criação” de um outro território. Canclini (2011) diz que a desterritorialização foi um processo fundamental para que acontecesse o processo de globalização das culturas, pois, a partir daí, elas se misturaram e ganharam características umas das outras, transformando-as em novas identidades culturais.

Desterritorialização e reterritorialização. Nos intercâmbios da simbologia tradicional com os circuitos internacionais de comunicação, com as indústrias

culturais e as migrações, não desaparecem as perguntas pela identidade e pelo nacional, pela defesa da soberania, pela desigual apropriação do saber e da arte. Não se apagam os conflitos, como pretende o pós-modernismo neoconservador. Colocam-se em outro registro, multifocal e mais tolerante, repensa-se a autonomia de cada cultura - às vezes com menores riscos fundamentalistas. Não obstante, as críticas chauvinistas aos "do centro" geram às vezes conflitos violentos: agressões aos migrantes recém-chegados, discriminação nas escolas e nos trabalhos. (CANCLINI, 2015, p. 18)

Para Souza (2012), Canclini foi o primeiro a pensar sobre o conceito de hibridismo cultural que se estabeleceu por meio de interações entre as culturas de elite e a cultura indígena. O processo de modernização da cultura das elites e a sobrevivência da cultura indígena provoca o rompimento da ideia de pureza. Assim, por meio de movimentos artísticos verificados na América Latina, há um encontro de diferentes culturas. Para tanto, a discussão sobre as culturas híbridas permite o apontamento pelo autor (CANCLINI, 2011) de dois processos principais que possibilitaram a expansão de gêneros impuros: o descolecionamento e a desterritorialização.

Para Canclini (2011), o descolecionamento se refere ao sentido do fim da produção de bens culturais colecionáveis, resultando na quebra de divisões entre cultura elitista, popular e massiva, utilizando-se de recursos tecnológicos e permitindo que um bem cultural seja reproduzido e disponibilizado mais facilmente para a população.

O processo de desterritorialização, para o autor, seria ponto de alicerce apenas para as questões geográficas, sendo fundamentado por uma transnacionalização dos mercados simbólicos, ocasionada pela descentralização das empresas e a disseminação dos produtos, também pelas migrações multidirecionais, referindo-se à experiência diaspórica¹⁷.

3. *A linguagem corporal*

No Brasil, encontramos diferentes biótipos e uma variedade de movimentação, tornando-se evidente a linguagem da dança e seus aspectos sociopolítico-culturalismos processos de criação. Conforme as ideias de Marques (2007, p. 40): “Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem

¹⁷ Dispersão de um povo ou comunidade.

danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gênero”.

É possível compreender que a dança não está isenta de atuar ao lado de diversas outras práticas de ritualização dos usos cotidianos do corpo, como uma pedagogia cultural de gênero, por meio da qual desigualdades sociais de gênero são reproduzidas, a partir da configuração de diferentes maneiras de usar o corpo por homens e mulheres (CANCLINI, 2005 apud ANDREOLI, 2010).

Segundo Desmond (2013), o movimento é essencialmente um texto social – complexo, polissêmico, com vários significados e produz mudanças contínuas, servindo como marcador para a produção de identidades de gênero, raça, etnia, classe e nacionalidade. Desse modo, torna-se um signo de identidade, seja ela sexual, de faixa etária, de doença ou de saúde.

Quando o movimento é codificado como dança, pode ser aprendido informalmente em casa ou na comunidade, como códigos cotidianos de movimento, ou estudado em escolas especiais de formas de danças sociais (como Arthur Murray Studios), e de formas de danças cênicas (como School of American Ballet). Em ambos os casos, instrução formal ou informal e movimento cotidiano ou de “dança”, os parâmetros de movimentos aceitáveis/inteligíveis em contextos específicos são altamente controlados, produzidos, num sentido foucaultiano, por práticas discursivas específicas e limitações produtivas (DESMOND, 2013, p. 97).

Atualmente, a manifestação cultural Mana-Chica está em iminência de extinção. Contudo ainda há um grupo que mantém a manifestação cultural no município de Campos dos Goytacazes, dirigido pela professora Neusimar da Hora¹⁸, segundo relatos da professora e escritora Arlete Sendra (2017). O Núcleo Arte e Cultura de Campos faz uma representação da Mana-Chica do Caboio dançada somente por mulheres. A primeira coreografia foi adaptada pelo coreógrafo Amaury Joviniano (*in memoriam*), por meio da pesquisa feita por Soares (2004).

¹⁸ O Núcleo de Arte e Cultura de Campos (Cia. Gente de Teatro) foi fundado em 1998, logo após a saída do Serviço Social do Comércio (Sesc). As danças são Mana-chica do Caboio, Jongô e o Lanceiro. Sua sede fica à Rua Teixeira de Melo, n.º252, no bairro Parque Leopoldina.



Figura 1 – Núcleo Arte e Cultura de Campos

(Cia. Gente de Teatro)

Festival Doces Palavras, Campos dos Goytacazes-RJ.

Foto: Erick Aniszewski, 2017.

Batendo palmas e formando grandes círculos para a dança, semelhantes aos velhos folguedos portugueses, incorporados às figuras das danças africanas, incluem a sua formação como uma espécie de quadrilha, com apenas quatro figuras coreográficas. Há nessa dança, portanto, as influências africana, indígena e portuguesa, com predominância dos batuques africanos, por meio de uma releitura entre os costumes tupinambás e a presença do Fado. Seu ritmo é frenético, fazendo as damas rodopiarem e sacudirem suas saias como forma de sedução. Seus elementos folclóricos, como os cantos e danças regionais, são caracterizados por símbolos existentes no inconsciente, que perpassam de geração em geração, em admiráveis agrupamentos artísticos.

De acordo com Ribeiro (1977), Franco (1937) faz uma associação da coreografia da Mana-Chica ao Vira português e Lamego Filho (1996) a descreve como uma espécie de quadrilha. Pode-se dizer que a linguagem corporal existente nesta manifestação vai além de uma simples dança. Passa a ser um ritual de celebração da dor do esquecimento, com características vindas dos minuetos franceses que se transformaram na quadrilha brasileira, incluindo as particularidades do Fado português, com os saltos e passos do Vira, por meio dos sapateados e batidas musicais.

4. Considerações finais

Por meio da dança Mana-Chica do Caboio, os músicos e dançarinos nos conduzem a pensar como era o povo de uma determinada época, suas percepções, seus sentimentos e seu conhecimento por intermédio do seu canto e da sua dança, oportunizando um processo de hibridação cultural. Trata-se da mistura de diversas expressões que constituem originalmente os sistemas culturais, fazendo surgir novas formas de identidade social.

A Mana-Chica é uma manifestação cultural de apelo étnico, recorrente da união das três raças principais de concepção da população brasileira: o africano, o português e o indígena. Sua expressão tem grande destaque na figura da mulher como uma personagem central reconhecida por meio de sua representação de identidade, valorização e empoderamento feminino, quebrando preconceitos.

Ainda que se tenha, neste estudo, demonstrado as características de tal manifestação, faz-se necessário uma posterior investigação e a retomada de alguns fundamentos construídos historicamente e distribuídos nas memórias e nas expressões artísticas. Além disso, é imperativo realizar uma análise interdisciplinar de seus sentidos, seus símbolos e seus significados, como suas influências melódicas, escritas pelos versos e pela movimentação da dança, possibilitando a construção de novas análises que dispensem maior atenção às pesquisas sobre performance, envolvendo a dança e a música, por intermédio dessa manifestação cultural da baixada campista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. In: *Revista Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Dan%C3%A7a-G%C3%AAnero-e-Sexualidade-Um-Olhar/570063.html>>. Acesso em: 04 set. 2017.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2012.

DESMOND, Jane C. *Corporalizando a diferença: questões entre Dança e Estudos culturais*. Trad. de Mariângela de Mattos Nogueira Revisão

Técnica de Daniela Maria Amoroso. In: *Revista Dança*, Salvador, v. 2, n. 2, p. 93-120, jul. /dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9991/7492>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FRANCO, Tavares. *A Enchente*. Rio de Janeiro: Schmidt Editora, 1937.

HORA, Neusimar da; SOARES, Orávio de Campos. *Debate sobre o Jongo e a Mana-Chica do Caboio*. Festival Doces Palavras, Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes-RJ, 2017.

LAMEGO FILHO, Alberto. *A Planície do Solar e da Senzala*. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquivo público do estado do Rio de Janeiro/Imprensa oficial do estado do Rio de Janeiro, 1996.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES. Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes-RJ, 2014. Disponível em: <<http://www.camaracampos.rj.gov.br/images/legislacao/leiorganica-municipal/leiorganica.a.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REALE, Miguel. *Paradigmas da Cultura Contemporânea*. São Paulo: Summus, 1996.

RIBEIRO, Joaquim. *Folclore do açúcar*. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1977.

SENDRA, Arlete. *Entrevista concedida a Priscilla Gonçalves de Azevedo*. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes-RJ, 05 jun. 2017.

SOARES, Orávio de Campos. *Muata Calombo: Consciência e destruição*. Campos dos Goytacazes-Rio de Janeiro: FAFIC, 2004.

SOUZA, Leila. O processo de hibridação cultural: prós e contras. In: *Revista Temática*, ano IX, n. 3, mar. 2012. Disponível em: <http://www.in-site.pro.br/2013/janeiro/processo_hibridacao_cultural.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

**A LINGUAGEM DOS PERIÓDICOS DE ÉPOCA,
EM TORNO À ESCRAVIDÃO**

Maria Lucia Mexias-Simon (CiFEFiL)
mmexiassimon@yahoo.com.br

RESUMO

Com a presença dos cativos africanos em terras brasileiras ocupada por portugueses, formaram esses, maneiras de falar a respeito daqueles, visando a mantê-los em submissão e a regularizar a nova situação. Esses usos linguísticos foram registrados em documentos autênticos, inclusive periódicos da época, no município de vassouras, importante centro escravagista, no século XIX, fase áurea da economia cafeeira no vale do Paraíba. O aprendizado da língua do *senhor* é invólucro para o aprendizado de uma série de rituais, regulamentos, fórmulas para o dia adia, que vão, mais ou menos rapidamente, assegnoreando-se, também, do modo de pensar de pretos e brancos.

Palavras chave:

Língua portuguesa. Linguagem jornalística. Análise do discurso.

1. Introdução:

O presente trabalho é parte de tese de Doutorado em Filologia Românica, apresentada em 1994, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pretende registrar a existência de um discurso específico, que visava a legitimar a escravidão negra no Brasil.

Para tal, praticamos quatro abordagens distintas, a saber:

- o vocabulário mais especificamente ligado ao tema em questão;
- as formações discursivas, num âmbito superior ao vocabulário, que descrevem e manipulam a situação abordada;
- a importância do nome próprio do escravo: a necessidade de se atribuir um nome distinto do que já possuía;
- as frases feitas com as quais a comunidade se apodera da situação e se esforça para que ela se mantenha tal qual.

Neste artigo, trataremos dos textos jornalísticos, sobretudo os que se referem a transações comerciais, praticadas ao redor dos escravos.

Para tanto, procedeu-se ao levantamento de textos autênticos da época em periódicos, como:

- Jornal do Comércio RJ, 1847,1849 e 1851;
- O Município (local), 1877 e 1879;
- O Vassourense (local), 1885 a 1887.

Os documentos escritos foram recolhidos no município de Vassouras, centro de lavoura cafeeira, nos anos de 1838 cinco anos após a fundação da vila (período áureo), até 1887, quando a economia local já mostra sinais de esgotamento.

Escolheu-se o município de Vassouras por ter sido essa região importante polo agrícola, com base no trabalho escravo, reunido nas grandes fazendas de café.

Em nossa formação histórico-cultural, sempre houve hostilidade entre os dominadores e a grande massa de índios, negros, mulatos, cafuzos e brancos pobres. O resultado é a criação de estereótipos, preconceitos, traduzindo uma adesão conciliatória à cultura da classe dominante. Um dos estereótipos mais divulgados é o que diz respeito ao povo negro, tido como instável, sempre procurando apagar seus traços físicos, sinais de sua inferioridade. A assimilação do dado autoritário (realidade sociológica) seguida de transformação em atos de fala (realidade lingüística) é aqui percebida nos enunciados que rodeiam a escravatura.

A assimilação do dado autoritário (realidade sociológica) seguida de transformação em atos de fala (realidade lingüística) é percebida em todo o discurso que rodeia a escravatura.

Por outro lado, sendo a língua um sistema social, uma instituição, ao lado da religião e do direito, falar é sempre um ato social. Se os discursos que se nos apresentam à observação são atos mentais individuais, o indivíduo não cria sua linguagem, apenas “faz uso daquela que a sociedade lhe ministrou, ou lhe impôs, depreendendo-se daí uma *coerção* coletiva” (CÂMARA JR., 1964, p. 24-5).

Mesmo em suas relações pré-científicas sobre a realidade, os povos chegaram a perceber, até certo ponto, a função social e o poder social da linguagem... Os gauleses representavam... o símbolo da força como um patriarca, arrastando atrás de si homens cujas orelhas estavam amarradas à língua dele com correntes de ouro. Essas pessoas... seguem o seu subjogador voluntária e prazerosamente, embora pudessem facilmente libertar-se. Desse quadro... pode-se inferir que, para os gauleses, a força física era nada, comparada ao poder da palavra. E as cadeias que amarravam as pessoas à língua de Hércules eram apenas as palavras que fluíam de seus lábios para as mentes das pessoas. (SCHAFF, 1968, p. 118)

Em relação ao que diz Schaff, observamos que talvez as pessoas possam libertar-se do subjugo do discurso a seu redor, mas não tão facilmente. As formas dos pensamentos de uma pessoa são controladas por inexoráveis leis de padrão das quais ela é inconsciente. E cada língua é um vasto sistema padrão diferente de outros, no qual são culturalmente ordenadas as leis e categorias, mediante as quais a personalidade não só se comunica, mas também “analisa a natureza, nota ou negligencia tipos de relações e fenômenos, canaliza seu raciocínio e constrói a casa de sua consciência” (PENA, 1976, p. 82).

2. Desenvolvimento

A linguagem circulante em torno à escravidão é, evidentemente, a do dominador, já que o dominado, o africano, não dispunha de linguagem prestante para descrever a situação em que se encontrava. Além disso, com a mistura das etnias, o africano se viu obrigado a aprender o português, como língua veicular. A estrutura linguística assume indiscutível participação nos processos de convivência com a realidade, quer física, quer social, além de ser altamente significativa na própria maneira de se organizarem as idéias acerca da realidade que nos rodeia.

O preconceito, com base econômica (como todo preconceito), manifesta-se lingüisticamente em frases feitas, em clichés, em adjetivação estereotipada, em denominações específicas, muitas delas constituídas por africanismos, que assim se incorporam ao vocabulário do português no Brasil, como passaremos a demonstrar.

Na forma de noticiar os fatos, sem envolvimento pessoal ou classista (explícito), transparece a discursividade descrevendo a situação. Aparecem, aqui, os escravos vinculados a todo tipo de transação econômica: compra, venda, aluguel, leilão, seguro, resgate testamento, alienação, empréstimo, hipoteca, penhora, doação, transmissão, depósito e usufruto. Enquanto os editoriais dos periódicos consultados insistem na necessidade de se manter a situação sob controle, os anúncios revelam a desordem reinante nessa mesma situação.

São freqüentes os anúncios de negros fugitivos, reincidentes, a julgar pela menção a castigos anteriores. Nos exemplos aqui apresentados, conservou-se a grafia original.

Fugio da villa de Vassouras, de uma padaria, um preto de nome Bernardo, nação Congo.... tem no beijo de baixo uma cicatriz procedida de um talho que apanhou.... muitas cicatrizes nas costas por ter sido castigado.... gratifica-se a

quem o.... levar.... no lugar denominado Morro da Vaca, em casa de Manoel José da Silva Moreira (JORNAL DO COMÉRCIO, 1/4/1849, p.3)

Fugirão no dia 29 de junho.... do Paty do Alferes, sitio do Tatuhy.... e a escrava Damiana, Benguella.... com falta de três dedos na mão direita.... (O MUNICÍPIO, 05/06/1877, p. 4)

Fugio no dia 8 de agosto.... o escravo Laurentino, creoulo.... tem um aleijão na mão direita, a qual é virada para dentro.... falla bem, e ligeiro e toca viola.... Procede-se com todo o rigor da lei contra quem o açoitar. (O Município, 18/09/1877, p. 4)

Fugio no dia 10 de setembro.... o escravo Clemente.... cor cabra.... falta de dentes na frente.... tem um talho atravessado em um dos braços.... (O MUNICÍPIO, 30/09/1877)

Fugio o escravo Mariano de nação... cor preta, um pouco fula.... anda meio trôpego das pernas por ter estado preso na cadeia de Vassouras por muito tempo, (*Idem*)

Os anúncios associam escravos a outras mercadorias:

Vende-se um preto de nação, de boa conduta, e um espelho dourado, grande com defeito no vidro (JORNAL DO COMERCIO, 06/09/1849, p. 3)

Há um certo cuidado com o preto de ganho, um bem que traz rendimento:

Aluga-se uma preta de nação para casa particular, para o serviço de portas a dentro... (JORNAL DO COMERCIO, 8/1/1849, p. 3)

Aluga-se para casa honesta uma pardinha. (*Idem*, 20/2/1849, p. 4)

Oferece-se para casa de pouca família uma senhora.... não carrega água suja.... (*Idem*, 25/01/1819, p. 3)

É importante a restituição do fugitivo, recorre-se até a meios extraterrenos:

Quem tem seu escravo fugido dirija-se a Bárbara e peca-lhe que obtenha do santo a restituição do escravo. No dia imediato entra-lhe o fugitivo por casa, assombrado, medroso, porque um frade o encontrou no caminho e o perseguiu açoitando com o cordão. (*Idem*, 15/06/1877, p. 3)

As manumissões eram divulgadas, ocorriam por subscrição pública, ou por iniciativa do próprio senhor, em relação a datas significativas, rodeadas de clima emocional, entendidas como presente dos brancos. A liberdade era concedida pelos senhores, louvando-se sua benevolência.

Aos diferentes municípios do Império foi distribuída a quantia de 3.642:521\$506 para ser aplicada a manumissões. (O MUNICÍPIO, 09/08/1877, p. 1 – com o título Elemento Servil)

O Sr. Comendador Luiz Caetano Alves e sua Exma. esposa, fazendeiros da freguesia desta cidade.... para comemorar o feliz regresso de SS.MM. II. conferirão carta de liberdade a sua escrava Henriqueta.... (O MUNICÍPIO, 30/08/1877, p. 1)

Acto louvável – OSr. Dr. Joaquim Corrêa de Figueiredo, no dia 1º do corrente, tendo reunido alguns amigos na casa de sua residência, ao terminar o jantar passou carta de liberdade a sua escrava Custodia.... (*Idem*, 03/01/78, p. 1)

O Sr. João Augusto Pereira de Lacerda, em sinal de regozijo pela formatura de seu filho.... libertou o seu escravo Adolfo, de 24 annos de idade (O VASSOURENSE, 16/01/1877, p. 1)

Algumas dessas manumissões fazem-se por subscrição pública ou por verbas governamentais:

.... tem que ser entregues aos escravos abaixo mencionados, por intermédio de seus senhores, as suas cartas de liberdades, concedidas por conta da quota do fundo de emancipação distribuída a este município, e segundo a ordem... (anexa uma relação de 54 nomes de escravos com os nomes dos respectivos senhores). (O MUNICÍPIO, 20/10/78, p. 3-4)

Libertação de escravos: Realizou-se no dia 5 do corrente mez na casa da câmara municipal, a audiência para a entrega das cartas de liberdade aos escravos libertos pelo fundo de emancipação.... O Sr. Dr. António Fernandes Moreira.... dirigio-se a estes, fazendo-lhes sentir que para serem-lhe proficuos os resultados benéficos da lei, que para serem elles úteis a *sociedade, em que vão entrar*, e poderem ser por esta bem aceitos, era mister que não abandonassem os hábitos de trabalho, mas antes se dedicassem a elle com todo o ardor, pois só pelo trabalho poderião ser verdadeiramente felizes, evitando a ociosidade, origem de todos os vícios.... O acto esteve solemne, mas simples e modesto como devia ser. (O MUNICÍPIO, 7/11/78, p. 1)(Grifos nossos)

No dia 28 do corrente iniciou os seus trabalhos a junta classificadora de escravos deste município, composta dos srs. dr. Américo Brasileiro da Costa Moreira.... dr. José de Avellar Fernandes, e major João Corrêa de Brito.... Até que afinal teremos classificados para a 6a. quota. Mais vale tarde que nunca. (O VASSOURENSE, 30/08/75, p. 1)

A frequência com que são mencionadas doenças de pele faz crer serem essas comuns e com nomes genéricos:

Fugirão no dia 29 de junho próximo passado, do Paty do Alferes, sitio do Tatuhy, o escravo de nome António Carpinteiro, de nação Benguella, *bexigoso*, alto, pés grandes.... (O MUNICÍPIO, 5/6/1877, p. 4)

Fugio no dia 28 de setembro próximo passado, o escravo João Francisco, da nação Angola.... com um sinal no rosto de cicatriz, um callo no pé, *cravos e bobas no calcanhar*.... (MUNICÍPIO, 4/10/1877, p. 4) (Grifos nossos)

No dia 20 de dezembro passado, fugio o escravo por nome Marcelino, africano.... tropeiro e roceiro, tem estatura regular é franzino de corpo, bexigoso, um dos pés inchado.... (*Idem*)

As providências, firmemente exigidas, contra as atitudes de insurreiçãõ, eram amplamente noticiadas:

.... o carrasco Fortunato até o presente tem enforcado 88 condenados! (O MUNICÍPIO, 25/04/1878, p. 1)

Por decreto de 7 do corrente mez foi commutada em galés perpétuas a pena de morte, imposta ao réo escravo Rogério... por crime de ferimentos graves praticados na pessoa do feitor da fazenda (O MUNICÍPIO, 13/12/1877, p. 1)

O noticiar dos conflitos prova que a coexistência nunca foi pacífica:

.... o escravo Graciano que há dias se achava fugido, occultando-se entre um pé de café à beira do caminho aggreoio o feitor Agostinho, pardo, libertado.... No dia seguinte Graciano veio entregar-se à prisão confessando o delito. (O MUNICÍPIO, 17/02/1878, p. 1)

... No dia 9 do corrente João, africano, escravo fugido do poder de seu Sr. Augusto Brandão.... ao atravessar a linha férrea na freguesia dos Mendes, a turma de trabalhadores daquelle logar pretendeu obstar-lhe a passagem, originou-se dahi uma luta entre o escravo fugido.... e um dos ditos trabalhadores, ficando ambos gravemente feridos, aquelle com um tiro de espingarda e este com facadas. (O MUNICÍPIO, 21/04/1878, p. 1)

As províncias do Norte não aboliram mais cedo a escravidão e sim, venderam-na, ao contrário do que sempre se afirmou: ter a abolição se iniciado pelo Norte, com liderança do Ceará.

No paquete nacional Pará, procedente dos portos do Norte, e chegado à Corte no dia 8 do corrente, vierão 135 escravos a entregar. (O MUNICÍPIO, 13/09/1877, p. 1)

Chegarão ante-hontem na Corte a bordo do paquete nacional Ceará, procedente dos portos do Norte, 342 escravos a entregar. (O MUNICÍPIO, 06/09/1877, p. 1)

No paquete nacional Bahia, que no dia 6 do corrente entrou nos portos do Norte, vierão 248 escravos e 9 ingênuos a entregar na Corte. (O MUNICÍPIO, 10/01/1878, p. 1)

No pacote nacional Pernambuco, que ante-hontem chegou à corte, procedente dos portos do Norte vierão 238 escravos a entregar. (O MUNICÍPIO, 01/08/1878, p. 1)

Anúncios desse teor encontram-se em praticamente todos os exemplares do referido periódico consultados no período, mostrando tratar-se de ação habitual.

As mulheres são anunciadas por dotes outros, além de sua capacidade de trabalho:

... uma negrinha bonita, com princípio de costura; e o motivo não desagradará ao comprador. (JORNAL DO COMÉRCIO, 25/10/1847)

Vende-se uma linda negrinha, própria para dar de mimo e tem princípio de educação. (7. Comércio, 16/07/1851)

... uma negrinha muito bonita e elegante, muito própria para presente, sabendo coser bem e andar com crianças, a qual é muito carinhosa. (7. COMÉRCIO, 29/01/1851)

3. Conclusão

A manipulação das coisas, embora seja idêntica à assimilação das relações sociais, continua, também, contendo, inevitavelmente, de modo imanente, o domínio espontâneo das leis da natureza. Uma das funções da moral é a inibição, o veto. Os juízos ultrageneralizados são todos eles juízos provisórios, que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta durante o tempo em que formos capazes de atuar e de nos orientar. Se o afetivo adere a um juízo provisório, não representa nenhum preconceito o fato de se ter apenas juízos provisórios. Os juízos provisórios e os preconceitos são exemplos particulares de ultra generalização.

O juízo provisório analógico é inevitável no conhecimento cotidiano dos homens, mas está exposto ao perigo de cristalização (fossilização); embora, inicialmente, o tratamento grosseiro do singular não seja prejudicial, pode converter-se num dado irreparável, se se conserva após ter cumprido sua missão. Ao confirmar que todo juízo referente à sociedade é um juízo de valor, devemos acrescentar: na medida em que se apresente no interior de uma teoria, de uma concepção do mundo. Se estudarmos, um por um, os juízos referentes à sociedade de um modo abstrato, será fácil provar que muitos deles não são juízos de valor. Mas, na realidade, nenhum juízo acerca das sociedade existe em isolamento. Todo juízo funciona sempre, explícita ou implicitamente, como parte da

totalidade de uma teoria, de uma concepção do mundo, de uma imagem do mundo.

Para lidar com o elemento servil, como massa amorfa, “gado de dois pés” (WILLIAMS, 1975, p. 230), os senhores viram-se na contingência de expandir o significado de palavras e/ou expressões já existentes na língua portuguesa, assim como importar, juntamente com os cativos, designações para o que lhes era próprio da cultura. Tais denominações foram utilizadas na elaboração de um discurso descritivo e conservador da situação, que a justificasse e regulamentasse. Observamos essa elaboração em trechos selecionados em periódicos da época e local considerados.

Temos, assim, uma amostra dos enunciados publicados em jornais, na época e no local focalizados, com sua maneira de falar, revelando as circunstâncias a envolver o trato senhor-escravo.

Fica, mais uma vez, confirmado, através da análise do discurso da escravidão, ser a língua uma forma de vida social, uma *praxis*, em resumo: uma forma de ação em que o falar é um contrato social entre o sujeito que o produz e os seus destinatários. A língua torna-se um sistema diretor de ações, regulado, submetido a uma forma social, para a constituição e a utilização de modelos da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(além das fontes primárias citadas)

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Paulo: Atual, 1988.

CÂMARA, JR. Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão 1975.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1966.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Riode Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ELIA, Silvio. *O problema da língua brasileira*. Riode Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1940.

- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São. Paulo: Ática, 1988.
- GIPPER, Heimit. A articulação do léxico em campos lexicais e o problema de sua formalização. In: GREIMAS, Algirdas Julien; LANDOWSKI, E. (Org.). *Análise do discurso em ciências sociais*. São. Paulo: Global, 1986.
- IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.
- ORLANDI, Eni P. Funcionamento e discurso. In: *Sobre a estruturação do discurso*.
- PINAUD, João Luiz D. et al. *Insurreição negra e justiça*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1987.
- SCHAF, Adam. *Introdução à semântica*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1968.
- STEIN, S. J. *Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- VEBLEN, Thorstein. *Teoria de la clase ociosa*. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.
- VERON, Eliseo (dir.). *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Editorial Tempo Contemporâneo, 1971.
- WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*. Riode Janeiro: Americana, 1975.

A NORMA-PADRÃO EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS

Talita Goulart Ferreira (UFFRJ)
goulartt.talita@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é tratar, sob a perspectiva do livro didático usado em sala de aula, das questões que envolvem o ensino das variedades linguísticas do português, inclusive da variedade padrão. Pretende-se identificar como as variedades linguísticas são abordadas em atividades pedagógicas. Para isso, escolhemos dois livros didáticos destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD 2012. Em seguida, analisamos algumas propostas de atividades sobre as variedades da língua. Salientamos, em nossa pesquisa, que o professor precisa fazer um bom uso do livro didático, deixando de assumir o conteúdo do livro como verdade absoluta, para assumir uma postura mais crítica e consciente. Em relação ao uso das variedades, destacamos que é muito importante formar alunos que saibam falar ou escrever conforme indica a norma-padrão, mas, sobretudo, o trabalho do professor é mais satisfatório quando ele consegue formar grandes cidadãos, desprovidos de preconceitos.

Palavras-chave:

Ensino. Livro didático. Variedades linguísticas.

1. Introdução

O presente artigo se propõe a tratar das questões que envolvem o ensino das variedades linguísticas do português, inclusive da variedade padrão, sob a perspectiva do livro didático usado em sala de aula. Pretende-se identificar, nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental selecionados, como as variedades linguísticas são abordadas em atividades pedagógicas. Analisamos algumas propostas de atividades que realizam trabalhos com as variedades da língua.

No entanto, antes de apresentarmos as análises, dedicamos uma seção desse artigo à compreensão de questões que as cercam.

Num primeiro momento, abordamos questões a respeito de gêneros textuais, linguagem e interação; em seguida, abordamos questões sobre as variedades linguísticas; logo depois, abordamos questões sobre o uso dos livros didáticos nas escolas; e, finalmente, passamos à análise dos livros didáticos.

Os livros que compõem nosso corpus são destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, a escolha desse ano escolar não foi aleatória, uma

vez que é nessa etapa que o tema sobre variedade linguística é mais tratado. Analisaremos os seguintes livros: *A Aventura da Linguagem*, de Luiz Carlos Travaglia *et al.* e *Perspectiva: Língua Portuguesa*, de Norma Discini & Lucia Teixeira.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Gêneros Textuais, Linguagem e Interação

A entrada dos diversos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa não é mais novidade para os professores, muitas pesquisas já foram desenvolvidas a fim de que uma diversidade gêneros fosse inserida nas escolas. Além disso, os manuais didáticos de língua portuguesa contemplam não só uma grande diversidade desses gêneros como também uma grande quantidade deles.

No entanto, por seu caráter de reflexão e sua relação interacional entre os interlocutores, o ensino dos gêneros precisa de tratamento diferenciado. Por conta disso, acreditamos ser necessário não apenas apresentar esses textos em sala de aula, mas também submetê-los a uma análise minuciosa das suas situações comunicativas e de seu papel decisivo na formação dos alunos.

Em sala de aula, o professor interage diretamente com os seus alunos, dessa forma, alunos e professores estão envolvidos na resolução de problemas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha uma postura de professor-pesquisador, o qual tem a função de, ao mesmo tempo, questionar e investigar a própria prática que realiza em sala de aula. Sendo assim, o ensino de língua materna não deve abranger apenas o ensino da variedade padrão da língua, mas também o ensino das múltiplas variedades linguísticas às quais os alunos têm acesso e que são tão necessárias à comunicação como a variedade linguística que usufrui de prestígio social, a norma-padrão.

De acordo com Bortoni-Ricardo & Dettoni:

As formas de implementação da pedagogia culturalmente sensível são múltiplas: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de

oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhes modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional. Tem também de conscientizar-se de que às diversidades sociolinguísticas correspondem desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas. (BORTONI-RICARDO; DETONI, 2001, p. 102 *apud* COX, 2003, p. 121-2)

Faz-se necessário ressaltar o acentuado prestígio dado ao ensino da norma-padrão em detrimento das demais variedades linguísticas vivenciadas pelos estudantes.

Não se quer com isso, excluir o ensino da norma-padrão das escolas, pelo contrário, o que se busca é um ensino coerente com a realidade dos alunos. Sabemos que a escola é o lugar onde muitos alunos terão acesso à norma-padrão pela primeira vez e é nesse espaço que eles terão a oportunidade de praticá-la, o que não podemos admitir é que os professores de língua portuguesa se tornem verdadeiros vigilantes do “bom” uso da língua. E mais, não são só os professores de português que vigiam a todo momento a fala/escrita dos alunos, os professores das demais disciplinas, a mídia e a sociedade como um todo também contribui para a disseminação de preconceitos linguísticos.

Cox (2003) destaca uma situação que muito ocorre nas aulas de língua materna: a correção indiscriminada e desnecessária da fala dos nossos alunos. Vejamos: A professora estava passando um exercício no quadro que consistia em completar os espaços com as sílabas dadas, de modo a formar palavras.

O aluno T. levanta-se de sua carteira, aproxima-se da professora e inicia com ela o seguinte diálogo:

T. – Tia, comuqui é pra fazêssiducompreti?

P. – Não é comprete, T., é com-plee-te, plee, fala, como é?

T. – Com-pree...

P. –Com-plee-te! (Diz a professora, alterando o tom da voz)

T. –Com-pe-le-te (Esforça-se T., com ar de constrangimento)

A professora vira-se para o quadro e volta a escrever. T., sem o esclarecimento que buscava, retorna para sua carteira em meio a risadas e gracejos de algumas crianças que repetem debochadamente: “Compreti tudo, T.!” (BARROS, 2000 *apud* COX, 2003, p. 116)

Salientamos que esse tipo de atitude da professora infelizmente é bastante comum nas escolas. A postura da professora teria sido muito mais adequada se, em vez de corrigir a fala do aluno, ela tivesse sanado a sua

dúvida em relação à atividade proposta, visto que esse foi o verdadeiro motivo de sua aproximação. Além disso, a correção indiscriminada causou certo desconforto ao aluno, já que os colegas de turma acharam engraçada a variedade linguística usada por ele. Não parece ser apenas uma correção com o intuito de adequar da fala do aluno à norma-padrão, a atitude da professora pareceu-nos demasiadamente discriminatória e até antiética, um comportamento que reflete, inclusive, o preconceito social que fica velado por trás de uma suposta boa intenção.

Cabe destacar, ainda, que, de acordo com os PCN (1998, p. 23-4), para favorecer o desenvolvimento comunicativo dos alunos, a abordagem dos gêneros textuais de circulação social deve ser privilegiada nas aulas de língua materna.

Conforme esse documento, deve-se abandonar a ideia de que há um único gênero que possa ensinar os variados gêneros disponíveis na sociedade.

Diante dessa perspectiva, acredita-se que o desenvolvimento de aspectos comunicativos e interacionais terão maior destaque no ensino-aprendizagem, isto é, a norma-padrão deixa de ser a única variedade a ser discutida nas escolas para dar espaço a outras variedades linguísticas com as quais o aluno tem contato desde cedo.

2.2. As Variedades Linguísticas

Tratando-se dos questionamentos acerca das variedades linguísticas e do seu reflexo no ensino-aprendizagem nas escolas, vale destacar, em um primeiro momento, o que seria essa norma-padrão de que tanto falamos.

De acordo com Alvarez (2004, p. 201), de modo mais geral, a noção de norma está associada à regra, isto é, um modelo padronizado, presente na cultura das pessoas. Dessa forma, como ressalta Alvarez (*Ibidem*), na sociedade, a norma pode tanto assumir o sentido de algo que é regular ou comum como também o sentido de um padrão prescrito, algo que deve ser seguido pelas pessoas. É esse último sentido que a norma-padrão da língua portuguesa assume na sociedade e quem infringe essa norma está cometendo um “erro”.

Segundo Mattos e Silva (2004), a partir de meados do século XX, a sociolinguística passou a desenvolver uma metodologia que apresentava a inter-relação entre variedade e mudança linguística.

Na visão da sociolinguística, a língua é um sistema heterogêneo, no qual os fenômenos intra e extralinguísticos se cruzam. Falar uma língua não é ser capaz de enunciar as regras da língua que se fala, é ser capaz de “produzir” ou de “gerar” um número infinito de frases, com a única condição de que elas estejam de acordo com a sintaxe da língua em questão. A “competência” linguística é muito mais uma interpretação implícita do que um conhecimento explícito da regra (Cf. BOUDON, 1993 *apud* ALVA-REZ, 2004, p. 206).

Com o olhar voltado para o ensino de língua materna, ressaltamos que é preciso reajustar prática pedagógica em sala de aula, uma vez que alguns fatos linguísticos, socialmente importantes, destacam a distância entre a norma-padrão e as demais variedades linguísticas do português do Brasil.

Mattos e Silva (2004) salienta que as variedades de prestígio social compreendem as realizações das classes mais altas da sociedade. Nesse sentido, podemos depreender que

(...) uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. (GNERRE, 1994 *apud* CYRANKA; PERNAMBUCO, 2008, p. 18)

Ao refletir sobre o ensino, temos de pensar em questões que deem conta das variedades linguísticas existentes no português do Brasil, visto que já não cabem mais questões que privilegiam o “certo” em oposição ao “errado”, quer dizer, devemos pensar no contexto em que a fala, ou até mesmo a escrita, estão inseridas para adequar a língua à situação de uso.

Conforme os PCN: Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (Cf. BRASIL, 1998, p. 31).

Dessa forma, admite-se que devemos considerar o contexto de produção e assumir que a língua passa por mudanças.

2.3. O livro didático

O desafio de refletir sobre as variedades linguísticas do português em atividades de livros didáticos, que tanto influenciam a prática docente em sala de aula, fez com que observássemos melhor as dificuldades enfrentadas pela escola no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna. Ensinar português aos seus falantes é no mínimo curioso, pois os alunos já se comunicam em português.

Dessa maneira, pretendemos nos ater à questão do tratamento dessas variedades no ensino de língua nos livros didáticos, tencionando, assim, contribuir para uma prática docente mais consciente e eficaz no que se refere aos diversos usos da língua.

Para isso, primeiramente, vamos falar da inserção desses manuais didáticos no cotidiano escolar.

A partir dos anos 1950, conforme Soares (2004), transformações sociais e culturais passaram a exigir uma verdadeira modificação no conteúdo da disciplina português.

Desde então, modifica-se o grupo social que frequentava as escolas, uma vez que as classes mais populares clamam por acesso ao ensino. Já não são mais os filhos da burguesia que ocupam as salas de aula, mas também os filhos da classe trabalhadora.

É nesse momento que ocorre um recrutamento maior de profissionais da educação. Nos anos 1950 e 1960, estudava-se a gramática a partir do texto ou o texto com os elementos da gramática. É importante ressaltar que ocorreu uma “fusão”, na qual a gramática foi priorizada. O professor passa a ter um manual didático com explicações e exercícios previamente elaborados: Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa que os próprios professores passam a esperar dele. Isso porque é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente:

A necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, [...] resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento de salários e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente “uma delas é transferir o livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.” (SOARES, 2004, p. 167)

Por admitirmos que, em muitas escolas, o livro didático serve de ferramenta única ao professor e que o livro exerce certa soberania e influência nas aulas de língua, podendo até ser eximido de contestações, interessa-nos bastante questões relacionadas ao uso desse material.

Assim, pretendemos analisar alguns trechos que versam sobre as variedades linguísticas. Veremos que é possível fazer um uso mais consciente do livro didático e que ele deve ser questionado pelo professor sempre que for necessário. Nesse sentido, o professor tem a função de avaliar previamente as atividades propostas e adaptar ou descartar o que não estiver adequado às suas concepções de ensino.

Pretendemos, com essa análise, ratificar as estratégias destacadas em eventos de letramento escolar bem sucedidos, tais como: a) confirmação da fala do aluno durante o processo de interação; b) auxílio de um colega (ou do professor) no jogo interativo, a fim de que o mais competente promova o menos competente; c) tratamento natural atribuído às variedades linguísticas do aluno, ao lado da oferta de modelos da norma-padrão (Cf. COX, 2003, p. 121).

Dessa forma, tenciona-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos sem que haja espaço para a propagação de preconceito e estigma de suas variedades linguísticas.

3. *Análise do material didático*

3.1. *Livro I – A Aventura da Linguagem*

No livro *A Aventura da Linguagem*, de Luiz Carlos Travaglia *et al.*, voltado para o sexto ano do Ensino Fundamental, há um capítulo cujo título denomina-se “Línguas no mundo”, este é um capítulo destinado às línguas em geral. O capítulo inicia com um texto que fala sobre as diferentes línguas que são faladas no mundo inteiro.

Após a leitura do texto, os alunos têm uma série de atividades para responder, entre elas encontramos o seguinte questionamento:

4 a. O texto fala das diferentes línguas existentes no mundo. Mas será que uma mesma língua é falada sempre da mesma forma? No Brasil, as pessoas das diferentes regiões falam do mesmo jeito?

b. Dê exemplos de palavras e expressões que são diferentes ou faladas de modo diferente no Brasil. (*A Aventura da Linguagem*, p. 42)

O exercício deixa evidente o questionamento acerca da diversidade linguística do nosso país, a forma de abordagem se mostra bastante positiva, uma vez que não há depreciação e/ou sublimação de nenhuma variedade linguística.

Em seguida, os autores propõem:

Releia o trecho do texto que explica algumas razões para as diferenças linguísticas. Depois converse com as professoras de História e de Geografia e procure descobrir uma razão para o modo de falar dos seguintes estados brasileiros: a Santa Catarina b São Paulo c Bahia d Amazonas e Mato Grosso f estado em que você mora (*A Aventura da Linguagem*, p. 42)

Nessa atividade, os alunos terão de investigar as diferenças geográficas que envolvem a língua, tendo a possibilidade de conhecer outras variedades sem que uma se sobreponha a outra.

Cabe ao professor, desmitificar a crença de que algumas variedades regionais são melhores que as outras, esse é um bom momento para lembrar isso. Outra atividade que pode ser levada pelo professor para complementar a aula é o uso de vídeos com diferentes variedades regionais, um bom exemplo pode ser mostrado nas novelas da Rede Globo, que sempre buscam, muitas vezes de forma artificial, atingir o sotaque de determinada região do país.

O capítulo do livro segue com a produção textual de um jogo, *Uso da língua* (adjetivos pátrios, uso de verbos e sentidos de palavras), para, então, apresentar como curiosidade, alguns significados de palavras em diferentes estados brasileiros. Vejamos:

Dicionário Pernambuquês
Bombeiro – frentista de posto de gasolina; Caba/Cabra – homem ou menino; O tampa – sujeito bom em algo
Dicionário Gaúcho
Bah – abreviação de barbaridade. Expressão usada para demonstrar surpresa, indignação
Charla – conversa
Liguaria – culinária (*A Aventura da Linguagem*, p. 50-2)

Os autores finalizam o capítulo com o texto “Arco, Tarco, Verva: As delícias do refinado dialeto caipiracicabano”.

Sem o uso do dicionário regional disponível logo após o texto, ficaria difícil o seu entendimento. O LD poderia ter explorado mais essa questão das variedades regionais, em vez de se limitar a apresentar palavras diferentes como curiosidade. Teria sido interessante destacar no LD

que não há apenas diferenças lexicais, mas também diferenças na pronúncia das palavras.

3.2. Livro II – *Perspectiva: Língua Portuguesa*

No livro *Perspectiva: Língua Portuguesa*, de Norma Discini & Lucia Teixeira, também voltado para o sexto ano do Ensino Fundamental, diferentemente do material analisado na seção anterior, não encontramos nenhum capítulo destinado às variedades linguísticas, nem mesmo às línguas em geral. Buscamos exercícios que pudessem remeter às variedades linguísticas, inclusive, a variedade padrão da língua.

Na lição 4, as autoras apresentam um quadrinho de “O Menino Maluquinho”, o gênero em questão é composto por balões em que se colocam as falas das personagens, trata-se de uma conversação direta entre as personagens do quadrinho.

Após o texto, há algumas atividades, destacamos a seguinte:

Os quadrinhos retratam uma cena familiar. Dê exemplos para cada caso de uso de: a) apelidos; b) formas abreviadas; c) gírias. 3. Reescreva no caderno as formas transcritas nas letras b e c da questão anterior, de acordo com a norma urbana de prestígio (*Perspectiva: Língua Portuguesa*, p. 136)

O primeiro enunciado solicita que o aluno identifique uma variedade mais familiar, acreditamos ser uma atividade positiva, apesar de estar bastante descontextualizada, ficando a cargo do professor complementá-la.

Já o segundo enunciado, solicita que o aluno reescreva um texto que é legítimo, sendo assim, o texto alterado passa a servir à artificialidade da língua, uma vez que a norma-padrão não entraria nesse contexto.

Não temos certeza da eficácia desse tipo de atividade, no que diz respeito ao ensino da variedade padrão da língua, visto que a transcrição para a norma-padrão, descaracteriza o gênero textual, além de apresentar uma correção desnecessária, que pode até favorecer o preconceito linguístico.

Na lição 6, encontramos duas canções:

“Mulata assanhada”
 Ô mulata se eu pudesse
 E se meu dinheiro desse
 Eu te dava sem pensar

Este céu, esta terra, este mar.
(Ataulfo Alves)

“Ah! Se Deus me ouvisse”
E mandasse pra mim
Aquela que eu amo
E um dia partiu,
Deixando a tristeza junto de mim.
Ah! Voltaria pra mim
Toda a felicidade,
Sairia do peito a dor da saudade.
(Almir Rogério)
(*Perspectiva: Língua Portuguesa*, p. 226)

O objetivo da disposição das duas canções no LD é avaliar as variedades do uso da língua no que se refere aos tempos verbais, ou seja, mais uma vez temos o texto a serviço da gramática.

Como nos lembra Lajolo (1984), “o texto não é pretexto”. A atividade pede para que o aluno compare o uso dos tempos verbais das duas canções, mas, na realidade, este é só mais um daqueles exercícios de certo/errado que os alunos tanto conhecem. Ademais, em tempos nos quais a escola deve valorizar questões relacionadas a gênero e à cultura afro-brasileira, inserir um texto cujo título é “mulata assanhada”, em nada contribui para o respeito a essa grande população brasileira.

E mais, acreditamos que o conteúdo do texto pode contribuir para o racismo, ora explícito ora latente em nosso país.

4. Considerações finais

Como vimos, são muitas as crenças a serem abandonadas para que se realize um ensino efetivo da língua e, principalmente, sem que haja a propagação de preconceitos.

Aceitar as diferentes variedades linguísticas não é deturpar a língua, mas sim aceitar que a língua muda e que ela passa por constante evolução, pois, se não fosse assim, certamente não estaríamos redigindo esse texto em língua portuguesa.

Para finalizar, salientamos que o professor precisa fazer um bom uso do LD, deixando de ter um uso inocente, em que ele assume como verdade absoluta tudo o que está escrito, para fazer um uso mais crítico e consciente. É muito importante formar alunos que saibam falar ou escrever

conforme indica a norma-padrão, mas, sobretudo, o trabalho do professor é mais satisfatório quando ele consegue formar grandes cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, M. C. Sociedade, norma e poder: algumas reflexões no campo da sociologia. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 206-16
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos*. Língua Portuguesa. Brasília: 1998.
- CYRANKA, L. F. M.; PERNAMBUCO, D. L. C. Língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. In: *Instrumento*. v. 10. Juiz de Fora: R. Est. Pesq. Educ., 2008. p. 17-28
- COX, M. I. P. Fricções linguístico-culturais na arena de sala de aula: fronteiras ou barreiras. In: *Signum*. v. 5. São Paulo: Londrina, 2003. p. 85-104
- LAILOLO, Marisa P. O texto não é pretexto. In: Regina Zilberman (Org.). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- MATTOS E SILVA, R. V. Variação, mudança e norma. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 291-316
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-78

LIVROS DIDÁTICOS

- DISCINI, N.; TEIXEIRA, L. *Perspectiva*: Língua Portuguesa. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. *et al. A Aventura da Linguagem*. 6º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

A ROMÂNIA ANTIGA: O CONTATO DE CULTURAS E A FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

No presente texto, almejamos discutir, a partir de alguns acontecimentos da história externa da língua latina, o processo de formação das línguas românicas. São mobilizados alguns aspectos dos contatos culturais e linguísticos estabelecidos na România antiga entre os povos pré-romanos, germânicos e árabes e sua contribuição para a dissolução da unidade da língua latina e o consequente desenvolvimento das línguas neolatinas. Antes, porém, de adentrar nas questões atinentes aos contatos culturais e linguísticos estabelecidos na România antiga, recorreremos a alguns conceitos comumente empregados pela linguística moderna, especialmente aqueles com os quais sociolinguística variacionista opera. Aborda inicialmente a língua enquanto fenômeno heterogêneo, sujeito a mudanças, e apresenta sucintamente os produtos linguísticos comumente advindos das situações de contato entre línguas.

Palavras-chave:

Contato linguístico. Línguas românicas. România antiga.

1. Introdução

Como o latim resultou nas línguas românicas? Quantas são as línguas românicas? O que aconteceu com a língua latina pode também ocorrer com a língua portuguesa falada no Brasil? Ela pode se distanciar de sua matriz europeia e formar outras línguas? Estas são algumas das perguntas que muitos estudantes fazem com certa frequência. Eles desejam saber como foi possível de uma língua relativamente uma como o latim ter se originado as línguas neolatinas. Tais indagações podem parecer sem sentido ou demasiadamente ingênuas a uma pessoa que tenha conhecimento em linguística histórica, mesmo que este conhecimento seja mínimo.

Contudo, para um jovem do século XXI, aceitar o fato de as línguas românicas terem se originado do latim, não do latim clássico, mas do latim vulgar, língua popular, língua comum empregada pelos romanos, especialmente aqueles pertencentes às camadas menos prestigiadas da sociedade romana, não é difícil, mas entender a teia linguística urdida a partir dos contatos estabelecidos a mais de vinte séculos atrás que culminou na formação das línguas românicas não é tão simples assim.

No presente texto, pretendemos discutir, a partir de alguns aspectos da história externa da língua latina, o processo de formação das línguas românicas.

Antes, porém, de adentrarmos nas questões atinentes aos contatos culturais e linguísticos estabelecidos na România antiga, que acreditamos terem contribuído significativamente para a queda da unidade linguística do latim, recorreremos a alguns conceitos comumente empregados pela linguística moderna, especialmente pela sociolinguística variacionista, pois julgamos serem fundamental para a compreensão da dinâmica dos contatos no âmbito da România antiga e a consequente formação das línguas românicas.

2. *Variação linguística: revisitando alguns conceitos*

O homem contemporâneo não pensa, não age, não se comporta, não tem os mesmos valores e crenças que o homem medieval, por exemplo. Como ser social, está em constante processo de transformação.

A língua é a condição *sine qua non* para a sua interação e para a assimilação dos padrões culturais do grupo social que faz parte e, conseqüentemente, sem o seu uso seria impossível desenvolver a essência da cultura. Cada língua está adequada à cultura em que se desenvolve, por essa razão, a língua, meio de comunicação entre os componentes de um grupo, é essencial para a formação e consolidação da cultura.

As sociedades mudam, mudam-se os valores, as crenças e as formas de representá-los. A língua sendo o patrimônio cultural de um grupo e a forma de representar esse patrimônio também está sujeita à mudança. É ponto consensual entre os linguistas da contemporaneidade: todas as línguas, independente da quantidade de falante e de sua estrutura, estão sujeitas a fatores de mudança.

Para a sociolinguística, a língua vive através da diversidade, ou seja, as línguas são heterogêneas e, como tal, estão sujeitas a variação. Faraco (1991) assegura:

[...] as línguas humanas mudam com o passar do tempo. [...] as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo. Os falantes normalmente não têm consciência de que sua língua está mudando. Parece que, como falantes, construímos uma imagem da nossa língua que repousa antes a sensação de permanência do que na sensação de mudança. (FARACO, 1991, p.9)

Diz-se que uma língua se encontra em variação quando, para um conteúdo semântico, existe duas ou mais formas para designá-lo. Tarallo (1986) afirma que:

Variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística”. (TARALLO, 1986, p. 12)

Afirmam ainda os linguistas que o uso de um dado sistema linguístico pode ser condicionado por fatores linguísticos e extralinguísticos. Significa dizer que os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são em grande número, agem simultaneamente e emergem de dentro (internas) ou de fora (externas) dos sistemas linguísticos. A heterogeneidade linguística não é fenômeno aleatório, pelo contrário, é estável e ocorre com certa regularidade, fato que possibilita seu estudo e sua descrição, segundo um método próprio e lastreado em uma teoria.

Preti (2000) afirma que os fatores extralinguísticos que condicional o uso da língua resultando em um processo de variação podem estar relacionados diretamente aos falantes ou a situação ou a ambos simultaneamente.

As variedades devidas ao falante podem ser condicionadas pela idade, gênero, cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside na comunidade. As variedades devido à situação em que se encontra o falante são os fatores situacionais, como o tema do diálogo, os elementos emocionais. Em outras palavras, o estatuto social dos falantes – sua situação socioeconômica, seu grau de escolaridade, sua etnia, seu sexo – e as formas linguísticas variantes que ele utiliza são dimensões correlacionáveis de modo sistemático, revelando uma estratificação social das variantes.

Além disso, observa-se também que o uso de cada variante não é homogêneo: o mesmo falante usa ora uma, ora outra, dependendo do contexto de fala em que ele se encontra – mais formal, menos formal; espontâneo, não espontâneo. É o que a sociolinguística variacionista chama de estratificação estilística das variantes.

Na investigação da língua, à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos da sociolinguística, a amostra de língua é analisada, sempre que possível, distribuindo os falantes por diferentes faixas etárias, classe social, nível de escolaridade, gênero, por exemplo, para verificar se os condicionantes sociais exercem ou não influência sobre o uso de determinadas variantes.

Segundo Tarallo (1986), por traz de um processo de mudança linguística há uma motivação social: as variantes estão distribuídas pela estrutura social e pelas situações de uso, recebendo diferente avaliação social, ou seja, podem avaliar positivamente uma variante e estigmatizar outra.

Dentre as variáveis internas encontram-se os fatores de natureza fono-morfo-sintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais. Eles dizem respeito a características da língua em várias dimensões, levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua.

Taralo (1986) acevera que todo sistema linguístico se encontra permanentemente sujeito à pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade – opera por meio da interação e da tensão de impulsos contrários: as línguas exibem inovações mantendo-se, contudo, coesas.

As línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade. Isso só é possível porque a dinamicidade linguística é inerente e motivada. A variação é estruturada de acordo com as propriedades sistêmicas das línguas e se implementa porque é contextualizada com regularidade.

Segundo Tarallo (1986), a variação linguística pode ocorrer nos eixos diatópico – as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográficos – ediastrático – se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais. Independente do eixo diatópico/geográfico ou diastrático/social a variação é contínua e, em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre.

Entretanto, em conformidade com os estudos sociolinguísticos, devem ser levados em conta os recursos comunicativos próprios de discursos monitorados e não monitorados, o grau de isolamento geográfico e social, as relações sociais e as características das redes sociais e o grau de relação do falante ao meio, os estilos formais e informais na fala e na escrita em conformidade com o controle e o monitoramento da produção linguística, o plano da enunciação, isto é, o grau diferenciado de envolvimento dos falantes nos diversos gêneros discursivo-textuais.

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão *versus* não padrão, conservadoras

versus inovadoras, de prestígio *versus* estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade de fala.

Faraco (1991) adverte que nem toda variação linguística resulta em mudança na língua, mas toda mudança linguística é resultado de um processo de variação linguística, ou seja, a variação produz, ao longo do tempo, mudança na língua. Chama ainda a atenção para o fato de que as mudanças não atingem o sistema linguístico como um todo, mas suas partes, “[...] a história de uma língua se vai fazendo num complexo jogo de mutação e permanência” (FARACO, 1991, p. 9). As mudanças não são repentinas.

As pesquisas sociolinguísticas têm revelado que há períodos de transição ou variação sincrônica em que duas ou mais formas concorrem, sendo que uma prevalece. Faraco (1991) denomina essa situação de “duelo de vida ou morte” entre as variantes linguísticas. Neste “duelo”, caso a variante mais recente vencer a batalha e, conseqüentemente, a já existente deixar de ser a mais empregada ocorre uma mudança, caso contrário, o estado de variação pode perdurar ou a forma mais antiga suplantar as variantes novas, conservando a variante padrão, não ocorrendo, portanto, mudança naquele subsistema.

A substituição de uma forma por outra é progressiva, mas nem sempre sistemática. As línguas por estar em constante complexo fluxo temporal de mutações e substituições podem partilhar características num certo domínio da sua gramática e conhecer divergências importantes num outro domínio.

Nessa direção, os sociolinguistas variacionistas são unânimes ao afirmar que são os falantes mais jovens, com menor poder econômico e menor grau de instrução os responsáveis por implementar no sistema linguístico uma variante linguística nova. Entretanto, a sociolinguística tem mostrado que atrás dum processo de mudança linguística não há só um quadro de variações, mas principalmente uma motivação social.

Assim como as variantes estão distribuídas diferentemente pela estrutura social e pelas situações de uso, assim também recebem elas diferente avaliação social. Alguns grupos de falantes, por exemplo, avaliam positivamente uma das variantes e estigmatizam a outra, o que abre perspectivas para sua eventual adoção ou rejeição.

Nesse sentido, o que parece relevante para a mudança não é propriamente a função linguística de um elemento, mas antes a informação social veiculada por suas várias realizações.

3. *Línguas em contato: revisitando alguns conceitos*

Discutiu-se na seção anterior que por detrás da mudança está a variação linguística, fenômeno inerente a qualquer sistema linguístico. A variação é que lhes confere o caráter heterogêneo, embora funcionalmente organizado e em desequilíbrio, fruto de renovados reequilíbrios.

Nessa seção, pretende-se discutir não a mudança inerente a qualquer língua, mas a mudança linguística resultante de situações de contato entre línguas.

Calvet (2002) afirma que o mundo é plurilíngue em cada um dos seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente, fazendo com que as línguas estejam em constante contato. O lugar desses contatos pode ser o indivíduo ou a comunidade.

O contato linguístico pode ser fruto de variadas situações. Pode ser advindo de uma comunidade bilíngue em que os indivíduos são expostos a dois sistemas linguísticos diferentes, ou um indivíduo – um turista, por exemplo – se encontrar numa comunidade cuja língua não conhece, tendo que lançar mão de uma terceira língua para se comunicar e para interagir nessa comunidade que o recebe, ou pode ser um grupo em processo migratório que vai viver em uma comunidade cuja língua não domina, tendo que aprendê-la no ambiente de trabalho, por exemplo. Em uma ou em outra situação há o contato entre línguas e, acreditam alguns especialistas que desse contato é inevitável que ocorra a interferência de um sistema linguístico no outro.

Quando o assunto tratado são os produtos advindos do contato linguístico entre as línguas, todos concordam que o contato linguístico entre grupos que, por razões diferentes, são obrigados a viver em uma comunidade cuja língua não domina pode resultar em duas situações, a saber: ou o grupo migrado em decorrência das circunstâncias e dos tipos de relações estabelecidas é forçado a aprender a língua daqueles que ali vivem ou o grupo continua falando a sua própria língua e sendo bilíngues em situações específicas.

São os fatores relacionados ao poder exercido do grupo dominante sobre o grupo dominado, bem como o número de falantes de ambos os sistemas que vão conduzi-los em direção deste ou daquele sistema linguístico.

Afirmam alguns especialistas que são duas as situações que favorecem o desenvolvimento de uma língua franca. Uma situação comum é nas regiões de plantações. A necessidade de mão de obra para o desenvolvimento da lavoura faz com que grupos humanos provenientes de rincões e de etnias diferentes sejam transportados para estas regiões.

Por serem falantes de línguas diferentes são obrigados a encontrar uma alternativa para manter as relações sociais e interpessoais. A alternativa viável é a elaboração de uma língua franca para alimentar essas relações. Outra situação é originária do período denominado “as grandes descobertas” ou “grandes navegações”.

Nesse período, era comum o homem europeu, especialmente, portugueses, espanhóis e franceses lançarem-se ao mar para descobrir novas rotas e, conseqüentemente, novas terras, novos domínios. Nos primeiros contatos, nem homem europeu nem homem ameríndio sabia a língua do outro, em contrapartida, havia a necessidade de estabelecer a interação verbal. Uma forma de solucionar o problema de comunicação, normalmente, foi a elaboração de línguas francas, ou seja, línguas emergenciais, cujo principal objetivo era traçar de forma simplificada e rudimentar a interação entre os dois grupos étnicos para o fomento do comércio, por exemplo.

Perdurando as situações de contato, esta língua franca poderá vir a desenvolver-se, formando línguas *pidgins* e línguas crioulas, conforme seja o tipo de relação e o tempo em que perdura tal situação de contato linguístico. Baxter (1996) define línguas *pidgins* como sendo um gênero de língua reduzido, formado a partir do contato de línguas diversas. Segundo este especialista, o contato linguístico do grupo transplantado é prolongado e, em consequência, as necessidades comunicativas passam, gradativamente, a ser mais elaboradas em função da própria complexificação das relações estabelecidas entre os grupos envolvidos, resultando em um contínuo processo de negociação e acomodação linguística.

Em situações de contato linguístico em processo de colonização é comum o desenvolvimento de língua *pidgins*. Pelos motivos expostos acima, se estabelece uma relação entre dois grupos em que um terá que ir em direção da apropriação da língua do outro.

De um lado têm-se um grupo heterogêneo do ponto de vista étnico, cultural e linguisticamente em condições desfavoráveis e, do outro, um grupo, de certa forma, coeso étnica, cultural e linguisticamente. O primeiro grupo possui sua língua (língua de origem), mas por uma questão de sobrevivência tem que aprender a língua do dominador (língua alvo) de oitiva, aprendizado assistemático, processado no ambiente laboral e em condições adversas. Nesta situação de contato poderá acontecer que a língua alvo venha a ser afetada pela versão que dela própria falam os nativos da língua de origem, ou pela própria língua de origem, sob condições de forte convivência e de reconhecimento da eventual importância da comunidade que muda.

Mota (1996) defende que:

[...] a aquisição de uma nova língua é geralmente caracterizada pela criação de “terceiras hipóteses”, passageiras ou definitivas, de funcionamento de determinados subsistemas da LA, frequentemente por influência da LO mas também por reanálises originais da gramática da LA em fase de apropriação. (MOTA, 1996, p. 512)

Nesse processo de pidginização, costuma ocorrer redução das complicações gramaticais, sobretudo de flexão e de concordância nominal e verbal, as estruturas são maximamente analíticas desprovidas de redundâncias e de ambiguidades e o léxico é reduzido, apresentando propriedades expressivas aumentada com o emprego de homonímia e circunlocuções.

Thomason e Kaufman (*Apud* BAXTER, 1996) definem pidginização como sendo um processo de aquisição e criação em que os falantes simplificam as línguas em contato por estratégias de acomodação.

Muhlhausler (*Apud* MOTA, 1996, p. 519) diz que “os *pidgins* são exemplos de certos aprendizados de língua não materna, passando de sistemas mais simples a mais complexos à medida que as necessidades comunicativas se tornam mais prementes”. Os falantes dessa comunidade tendem a tomar-se bilíngues, porque além de sua língua materna aprendem a língua do colonizador.

A tendência é que ocorra o processo de aculturação, ou seja, apropriação da cultura do outro. Isso normalmente ocorre quando os falantes da língua de origem são numérica e socialmente pouco relevantes face ao grupo da língua alvo e, por razões diversas, os membros do grupo estão motivados para sua apropriação.

Mota (1996) aponta o fato de serem minorias étnicas e linguísticas, de serem econômica e politicamente dependente e de ser o grupo social pouco influente como sendo algumas das condições que favorecem a apropriação da língua alvo pelo grupo dominado.

Quando a língua alvo suplanta a língua de origem, pode ocorrer a substituição pela língua alvo ou a língua alvo pode passar por um processo de mudança, gerando o que alguns linguistas denominam de línguas *pidgins*, ou seja, um modelo de língua defectivo da língua alvo adquirido em condições especiais.

Destaca-se aqui que os *pidgins* não são línguas nativas de uma dada comunidade, portanto, não são línguas maternas dessa comunidade. O crioulo é uma língua nativa que surge em circunstâncias especiais. Trata-se do processo de aquisição de uma primeira língua com base num modelo de segunda língua defectivo. Pereira, em O crioulo de Cabo Verde, define crioulo como sendo:

[...] fenômenos linguísticos que caracterizam a reestruturação de uma forma de linguagem deficiente, como é um *pidgin*, e a sua transformação numa língua plena, num crioulo. (PEREIRA, 1996, p. 555)

A dinâmica da elaboração de línguas crioulas dar-se-ia da seguinte forma, segundo Baxter (1996), na primeira fase, a segunda língua (língua alvo) seria usada de forma rudimentar, fragmentada e variável pelos falantes da língua de origem, nesse processo, a primeira língua (língua de origem) exerceria influência sobre o aprendizado imperfeito da língua alvo.

Os escravos, por exemplo, adquirem fragmentos da língua de superstrato (língua alvo), criando um pré-pidgin, ou seja, um leque de soluções individuais. Em outro momento, dar-se-ia a cristalização da língua rudimentar (*pidgin*), tornando-se a língua comum da comunidade linguística em contato. Com o passar das gerações, os filhos dos falantes da língua de origem são expostos à língua criada e cristalizada no seio desse grupo.

Dizem alguns especialistas em crioulistica que a língua criada é mais viável socialmente, passando a ser a língua primária, ou seja, língua nativa, materna dos jovens nascidos e criados nessa comunidade. Os filhos dessa comunidade de fala recebem modelos linguísticos variados, caóticos e completos, usam esses modelos e, como falantes nativos, fazem intuitivamente a elaboração funcional e formal da sua língua nativa, elaborando, portanto, as línguas crioulas.

Na literatura especializada sobre crioulo, costuma-se fazer distinção de dois tipos de línguas crioulas, dependendo do seu processo histórico de formação. Convencionaram-se chamar de línguas crioulas exógenas, aquelas línguas elaboradas por populações geográfica e culturalmente deslocadas por um grupo forasteiro para fundar uma sociedade nova e línguas crioulas endógenas aquelas desenvolvidas por um grupo forasteiro que invade ou penetra uma área multilíngue e estabelece uma sociedade nova. Esta segunda variedade de língua crioula é desenvolvida por uma população variada, associada cultural e economicamente com o grupo dominante, são normalmente constituídos de mestiços, escravos, trabalhadores contratados, comerciantes indígenas, indígenas conversos à religião do forasteiro.

No caso da gênese e o desenvolvimento dos crioulos exógenos, é considerada de fundamental importância a cronologia relativa de fatores relacionados com o desenvolvimento da composição linguística da comunidade fatores como: a) a duração do período entre o estabelecimento do contato entre o grupo dominante e o grupo dominado e o momento em que a população do grupo dominado supera a do grupo dominante – o que os crioulistas costumam denominar de qualidade do material de superstrato; b) momento em que o número de pessoas da população do grupo dominado nascidas na colônia supera a população do grupo dominante – um crioulo novo constitui um modelo significativo para as crianças e para os escravos recém-chegados.

4. Contato linguístico na românia

Advertimos que, até o momento, apresentamos apenas alguns conceitos básicos operados por aqueles que têm se debruçado sobre o fenômeno da linguagem com vistas a elucidar especialmente as consequências do contato linguístico advindo da expansão territorial ultramarina.

Acreditamos que, para compreendermos mais facilmente a dissolução da unidade linguística que desencadeou na formação dos dialetos e línguas românicos, seria necessário primeiro entendermos a língua enquanto fenômeno heterogêneo e sujeito a mudanças bem como compreendermos quais as consequências advindas do contato entre culturas, entre línguas.

Parafraseando Gama (1979), a história da língua latina reflete a história do povo que a fala, portanto, não poderemos tratar das origens das

línguas românicas sem remontar ao passado e às etnias do povo romano. Nesta direção, concordamos ainda com Mota (1996), o contato linguístico é consequência do contato social entre dois ou mais grupos falantes de diferentes línguas:

[...] a existência de contato linguístico pressupõe o contato social dos respectivos falantes, enquadrados em situações de comunicação de ordem diversa; a estas subjazem relações sociais, políticas e culturais igualmente diversificadas e que condicionam as relações linguísticas. (MOTA, 1996, p.554)

A dinâmica dos contatos no mundo românico é muito complexa, uma vez que os romanos, em diferentes épocas, estabeleceram-se em vários territórios ocupados por povos étnica e culturalmente diferentes e, conseqüentemente, as relações estabelecidas em cada momento e em cada território são dessemelhantes, ora uns em relação aos outros nutrem sentimentos de superioridade, ora de inferioridade, ora de igualdade.

Aqui comungamos com Calvet (2002), os sentimentos dos falantes em relação a sua língua parecem ser determinantes para a manutenção desta ou daquela forma da língua e, no que diz respeito aos romanos, podemos dizer língua.

Acreditamos que os sentimentos do povo celta, etrusco, fenício, grego, por exemplo, em relação à sua cultura e à cultura dos conquistadores romanos, não são semelhantes aos sentimentos nutridos pelos alanos, ostrogodos, visigodos e francos e, nem tampouco, com os sentimentos dos árabes.

Em cada período, o povo romano e sua língua ocuparam uma posição prestigiada ou não prestigiada em relação às demais línguas e culturas com as quais entrou em contato. Inevitavelmente, tais sentimentos contribuíram para uma maior ou menor assimilação desse legado cultural.

O início das relações estabelecidas entre a cultura romana e os demais povos teve origem por volta do século VII a.C quando a tribo indo-germânica penetrou na Itália por ocasião da grande invasão indo-germânica na Europa, ocupando, inicialmente, a região próxima ao rio Tibre, que de pequeno povoado, passou a cidade de Roma.

Auerbach (1972) acredita que a localização estratégica de Roma, ser banhada pelo mar Mediterrâneo e ser a principal rota comercial da Europa naquele período, tenha favorecido para o seu desenvolvimento e expansão. E não é de se estranhar que depois de ter transcorrido alguns séculos, a pequena cidade torna-se capital de forte e extenso império.

À medida que Roma florescia, crescia também o prestígio do seu povo, da sua cultura, da sua língua. Isso provavelmente favoreceu para a assimilação da cultura pelos povos conquistados. Durante os primeiros anos de convívio entre conquistados e conquistadores, as relações mantidas devem ter sido muito tensas, pois, além do sentimento de encontrar-se sob o julgo do outro, pertenciam a culturas diferentes e não falavam a mesma língua.

É bem provável que tenha havido muitas resistências de ambos os lados. Talvez por esta razão, Silva Neto (1998), para justificar o processo de assimilação da cultura dos romanos por parte dos conquistados, fala em três fases distintas deste contato: expectativa, marginalidade e vitória da cultura romana. Na primeira fase, as duas culturas punham-se uma em frete da outra, cada um falando a sua língua e preservando os seus hábitos culturais, na expectativa de sobrepor-se a outra.

Contudo, como se sabe, os romanos, assim que conquistavam novos territórios, desenvolviam uma estratégia para ocupá-los. Destaca-se aqui a organização das unidades territoriais, respeitando-se as etnias ali encontradas. Agrupamento das *civitates* em centros urbanos o que favoreceu significativamente para o florescimento de sua cultura. Abertura do exército para qualquer cidadão independente de sua origem étnica. A permissão da oficialização das relações conjugais. Não podemos perder de vista que a romanização crescia graças a uma política bem organizada e estruturada, baseada em uma concepção de Lei e Cidadania, onde o estado deveria garantir a sobrevivência do seu cidadão. Em decorrência dessa política de “*Pax Romana*”, Roma restituía a unidade das regiões conquistadas, acabando com as lutas das tribos vizinhas, com as guerras entre as cidades, incorporando, assim, uma nova cultura.

Somada a esta habilidade administrativa dos romanos, temos o prestígio advindo das novas conquistas. Entre o ano 349 a.C ao ano 272 a.C, conquistam a Itália peninsular (Sicília, Sardenha, Córsega, Ligúria, Ilíria e Gália Cisalpina); entre o ano 264 a.C. ao ano 241 a.C conquistam a Europa Mediterrânea; por volta do ano 219 a.C. ao ano 104 a.C, dominam parte da Ibéria, Anatólia na Ásia, Macedônia e Grécia, e entre os anos de 146 a.C. a 118 a. C. conquistam Cartago, Tunísia (África), Lusitânia e Gália Narbonense.

Concomitante a esta expansão territorial, lograram também o apogeu cultural. São referências daquele período as armas bélicas, o modelo administrativo, a arquitetura e o direito, por exemplo. O que certamente

contribuía para diminuir as tensões e mudar os sentimentos que os povos conquistados nutriam sobre os romanos e seu legado cultural.

No segundo momento, o latim é a língua oficial e falada por um contingente populacional significativo. As demais línguas não desempenhavam o mesmo papel na sociedade romana. Poderíamos dizer que se encontravam à margem, pois o seu uso estava circunscrito às situações informais, falada, provavelmente, apenas pelos membros mais velhos da comunidade de fala.

Parece, portanto, natural que os mais jovens, em função da língua latina ter se tornado língua de cultura, fossem mudando, gradativamente, o seu sentimento em relação à língua dos conquistadores e buscassem assimilá-la, até porque era a língua usada por aquelas camadas mais prestigiadas da sociedade.

Em um terceiro momento, a que Silva Neto chama de vitória da cultura romana, depois de ter transcorrido várias gerações, as línguas faladas pelos conquistados deixam de ser falada e, por conseguinte, empregam a língua latina. Não há o apagamento, a anulação da cultura do outro em prol da cultura romana de forma abrupta, pelo contrário, acreditamos que os povos conquistados, à medida que entravam em contato com a cultura romana, com a língua latina, assimilando alguns traços, foram gradativamente deixando de empregar o cabedal cultural de seus antepassados.

É necessário entendemos que a romanização foi um processo lento e secular. Contudo, em algumas regiões deu-se de forma tão intensa que fez desaparecer as línguas anteriores e em outras foi superficial, e o povo encontrado manteve-se resistente e, embora vencido política e administrativamente, não se deixasse romanizar. Dentre estes últimos destacam-se o povo Vasco, na Península Ibérica, e os gregos, na região oriental do Império Romano.

Quanto a este aspecto, Auerbach (1972) afirma que os romanos encontraram uma situação étnica e política bastante complicada, mas, por toda parte, lograram a unificação e a assimilação dos diferentes povos. No entanto, assinala que:

[...] Roma alcançava dominar o que então se denominava *orbis terrarum*, o mundo conhecido. [...] enquanto as conquistas ocidentais eram rematadas pela dominação política, bem como cultural e linguística, o Oriente, sob a influência da civilização grega, a mais rica e a mais bela da Antiguidade, embora se submetesse à administração romana, permanecia inacessível à penetração cultural; continuava grego e exercia mesmo uma influência

profunda sobre a civilização dos conquistadores romanos. (AUERBACH, 1972, p. 44)

Destarte, apontar as interferências das línguas faladas pelos povos pré-romanos é uma tarefa muito difícil, especialmente porque são escassos os registros das línguas com as quais o latim manteve contato durante o período de sua expansão territorial.

Para que se proceda a uma mensuração adequada de quais elementos do sistema lingüístico latino e sua sobrevivência nas línguas românicas tenham sido resultante de uma interferência lingüística pré-romana, teríamos que primeiro identificar as características tipológicas de cada variedade de latim que foi levado para cada região, bem como identificar os traços tipológicos das línguas pré-romanas que entraram em contato com o latim nos diferentes períodos de sua história, não apenas identificando as línguas, mas as variedades dessas línguas e a dinâmica do contato em cada território e época.

Parece-nos que isso seja pouco provável de ser concretizado. Primeiro porque há dificuldades de localizar com precisão em que região este ou aquele povo se fixou, por quanto tempo se manteve na região, como efetivamente se deu a relação entre os grupos étnicos. Segundo porque cada região do império romano foi conquistada e anexada a Roma em épocas diferentes, conseqüentemente, o latim que a Sicília, a Sardenha, a Córsega, a Ilíria e a Gália Cisalpina deveria ser uma variedade bastante diferente do latim levado para a Ibéria e para a Tunísia (África), por exemplo. Terceiro, faltam fontes que atestem todas as variedades da língua dos romanos nas diferentes épocas e territórios conquistados. Quarto porque, a partir das línguas românicas, teríamos que separar os traços resultantes da interferência lingüística das línguas pré-romanas das demais línguas que o latim entrou em contato, as línguas germânicas e a árabe. Além disso, teríamos que isolar os elementos que teriam sido conseqüências das mudanças a que estão sujeitas todas as línguas.

Tomando apenas como um exemplo para entendermos melhor esta situação, reportamo-nos à situação da Península Ibérica neste período. Pouco se sabe dos povos e línguas nativas ali encontrados quando da sua romanização. Afirmam alguns especialistas em romanística que eram numerosas as nações e muito diferentes de língua e cultura.

Lapesa (1981) assevera que a história da Península antes da conquista romana apresenta problema de difícil solução:

La historia de nuestra Península antes de la conquista de Roma encierra un cúmulo de problemas aún distantes de ser esclarecidos. Los investigadores tienen que construir sus teorías apoyándose en datos heterogéneos y ambiguos: restos humanos, instrumental y testimonios artísticos de tiempos remotos; mitos [?] que si poetizan alguna lejana realidad hispánica, sólo sirven para aguzar más el deseo de conocerla sin la envoltura legendaria; indicaciones – imprecisas muchas veces, contradictorias otras – de autores griegos y romanos; monedas e inscripciones en lenguas ignoradas; nombres de multitud de pueblos y tribus de diverso origen, que popularon en abigarrada promiscuidad; designaciones geográficas, también de varia procedencia. Combinando noticias y conjeturas, etnógrafos, arqueólogos y lingüistas se esfuerzan por arrancar espacio a la nebulosa, que defiende paso a paso su secreto. (LAPESA, 1981, p.13)

Diante de tal quadro, fica praticamente impossível estabelecer comparação entre os sistemas linguísticos que mantiveram contato durante o período de romanização e identificar os traços das línguas românicas atuais que sejam resultantes da interferência desta ou daquela língua. O que parece possível afirmar é que destas línguas sobreviveram apenas algumas palavras especialmente significativas e alguns sufixos.

Ainda se discute muito se subsistiram hábitos pré-romanos no acento, no ritmo da fala, no sistema fonológico e morfológico do latim e se esses vestígios influíram nos romances até a época da individualização das línguas românicas. Não bastando esta teia étnica e linguística que certamente contribuiu para acentuar ainda mais as variedades já existentes do latim, como é sabido, após 500 anos de dominação romana, o Império recebe incursão de um novo contingente populacional.

É a vez dos alanos, dos suevos, dos ostrogodos, dos francos, dos burgúndios, dos vândalos e os visigodos entrarem em contato com a língua latina. Novas relações são estabelecidas. É claro que a dinâmica das relações que são estabelecidas neste período deve ser diferente daquelas mantidas anteriormente. Os sentimentos dos povos germânicos em relação à cultura e à língua dos romanos também foram diferentes. Uma coisa é ser subjogado e outra é subjugar, mesmo que este subjugar não significasse aniquilar a cultura do outro, não oprimir. Como acreditamos que tenha ocorrido com os povos germânicos em relação aos romanos, uma vez que muitos deles penetraram no Império como federados, aliados dos romanos e, além disso, com o passar do tempo, em vez de sobrepor a sua cultura assimilaram os elementos culturais dos romanos.

As conquistas romanas trouxeram transformação de todas as ordens: técnicas agrícolas e industriais, costumes, vestido, organização civil, jurídica e militar, contudo, em relação aos germânicos deve ter sido

bastante diferente. Silva Neto (1988) afirma que os povos germânicos mantiveram os limites encontrados, a divisão administrativa, os costumes, a fisionomia social e linguística. Adotaram as leis iguais e, em vez de governar, eram governados. Mas, apesar de serem consideradas pouco significativas as alterações operadas pelos novos invasores, a sua penetração no Império contribuiu significativamente para a queda de sua unidade.

Rompe-se a comunicação que até então era estabelecida entre as várias regiões do império romano, conseqüentemente, a variedade de latim falado em cada território isola-se, seguindo a sua própria deriva. Essa nova comunidade hispano-godo, carente de unidade política e linguística nacional, recebe o contingente populacional árabe que muito contribuirá para aumentar a teia linguística, cujo urdir havia se iniciado antes da chegada dos romanos, bem como para desencadear outros sentimentos em relação ao legado romano.

Em 711, os árabes ocupam a Península Ibérica estabelecendo naquela região do Império romano uma situação linguística muito peculiar. Quanto à situação desta região, Castro (1991) afirma que, no séc. VIII, a parte norte da Península estava dividida em dois romances: o setentrional e o meridional. E que na região andaluza cinco grupos sociais coexistiam pacificamente, a saber: 1) os baladiyyim, os árabes instalados na Península, mas provenientes da Arábia; 2) os mouros ou berberes da Mauritânia (grupo conquistado pelos árabes e parcialmente islamizado); 3) os muwallidim, hispano-godos convertidos ao islamismo; 4) os moçárabes, hispanogodos ou hispano-romanos submetidos ao domínio mulçumano, mas não assimilados; viviam em comunidades separadas e dispunham de instituições e autoridades próprias; 5) os judeus.

5. *Considerações finais*

A breve exposição sobre alguns aspectos da sócio-história da língua latina talvez tenha dado uma pequena mostra da teia étnica e linguística urdida na România antiga.

Reiteramos, abalizar com precisão quando e como o latim deixou de ser um sistema linguístico único, desdobrando-se em outros sistemas é uma atividade assaz complexa, pois, como vimos, o latim, em momentos distintos, entrou em contato com culturas e línguas pertencentes a ramos diferentes e como também foram diferentes as dinâmicas dos contatos

estabelecidos, dificultando, portanto, identificar de forma segura quais línguas exerceram uma maior ou menor influência para a queda da sua unidade linguística.

Contudo, acreditamos que não apenas um contato, mas todos os contatos entre culturas e línguas estabelecidos pelos povos romanos devem ter exercido influências para acentuar as variedades preexistentes da língua latina (se constituído, com o decorrer do tempo, em novos domínios linguísticos. Em outras palavras, as variedades linguísticas peculiares ao latim (*sermo familiaris*, *sermo vulgaris*, *sermo castrinenses*, *sermo nauticus*, *sermo hispaniensis*, *sermo gallicus*, *sermo africanus*, *sermo italicus*, por exemplo), que emanam de qualquer sistema linguístico, só resultaram em outros sistemas porque contaram com as significativas contribuições advindas das situações de contato linguístico com os povos pré-romanos, germânicos e árabes.

Há de se questionar se teríamos os atuais sistemas românicos, se não fosse a dinâmica desses contatos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Trad. de José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

BAXTER, Alan. Línguas pidgin e crioulas. In: FARIA, I. PEDRO, E. R.; DUARTE, I; GOUVEIA, C. A. M. *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTRO, Ivo *et al.* *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991

CARLO TAGLIAVINI. *Le origini delle lingue neolatine*; introduzione alla filologia romanza. 4 ed. Bologna, Riccardo Pàtron, 1964.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Ática, 1991.

GAMA, Nilton Vasco da. *Universitas* 27. Salvador: EDUFBA, out./dez., 1979. p. 125-142.

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. 9. ed. Madrid: Gredos, 1991.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguísticromânica*. Trad. De Marion Ehrhardt e Maria Luísa Schemann. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1974.

MOTA, Maria Antónia Coelho da. Línguas em contato. In: Faria, I; PEDRO, E. R. *et al. Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996. p.505-533

PREIRA, Dulce. O crioulo de Cabo Verde. In: FARIA, I. PEDRO, E. R.; DUARTE, I; GOUVEIA, C. A. M. *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1988.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

ADVOGANDO PELOS BÓRGIAS

J. J. Khalil
orfeuest@gmail.com

RESUMO

Um singelo opúsculo que pretende dirimir a injusta alcunha atribuída aos Bórgias, pautando-se na breve exposição do mau caratismo de tantas outras famílias do Renascimento. A justificativa de que pessoas fiéis a uma família são capazes de fazer o que é necessário, embora o feito cause ojeriza por parte de quem não compactua com tão horrendo cenário. Lucrécia Bórgia era uma amante das artes e, no tocante, a arte literária. Além disso, ela financiou a reprodução de milhares de exemplares da gramática acerca de línguas oriundas do latim! Em suma: Lucrecia Bórgia foi um “farol de Alexandria” por ter apoiado as artes e as primeiras gramáticas latinas após o advento de Gutenberg. A “imaturidade” do Direito romano e a necessidade de anular a si mesmo por uma causa maior são atenuantes para a Dinastia Bórgia que, se comparada às famílias mais poderosas da atualidade, faz deles ovelhas e não lobos quicá lobos em meio a lobos muito mais predadores!

Palavras-chave:

Bórgia. Crítica. Renascimento. História. Rockefeller. Rothschild.
Direito romano. Império romano.

Os Bórgias entraram para os anais da história com a injusta alcunha de “a família mais inescrupulosa da Renascença”. Particularmente, eu discordo de tal rótulo, pois, numa época em que os ordenamentos jurídicos de origem romana ainda engatinhavam, qual foi a família europeia de conduta ilibada e puritana?

Todo processo histórico tem caráter global e totalizante, onde os mais diversos fatores se coadunam para a “reconstrução” no agora acerca daquilo que já foi, logo não podemos analisar isoladamente uma família nos âmbitos antropológico-cultural e político-social!

Todos aqueles que lançarem um olhar na história da Europa renascentista irão encontrar uma série de revezes, incongruências e obtusas arestas. Doravante, não é antropológico-socialmente correto discriminar, ou melhor, “demonizar” uma família diante de um cenário, em que a Europa não passava de um amontoado de reinos e feudos que sobreviveram à queda do Império romano e que sofreram a invasão dos mouros!

Não tenho a jactanciosa pretensão de parafrasear o Grande Rabi Jesus Cristo, todavia o farei por razões óbvias: “Quem não tiver pecados que atire a primeira pedra!”. Céus! A Europa renascentista estava tão

fragmentada e, no tocante, a Itália não era um Estado unificado, mas uma miscelânea de cidades-estados semelhantes à Grécia em um passado não tão distante! Se os Bórgias devem “carregar consigo a cruz deveras pesada” pelos “crimes” que eles supostamente cometeram, então o que dizer dos Médici?

Laurenço de Médici nasceu em Milão, na Itália, há 66 anos. O escritor é um dos últimos descendentes dos famosos Médici, a família que determinou o destino de toda a Europa durante o Renascimento. De fato, ele recebeu esse nome em homenagem a Laurenço, o Magnífico, seu antepassado do século XV, governante da cidade de Florença durante a Idade de Ouro do Renascimento. Em uma entrevista realizada à BBC, Laurenço conta como é viver com o legado de sua família. Ele explica que, por causa de sua linhagem, as pessoas pressupõem que ele é um especialista na história do Renascimento e que carregar esse sobrenome o obriga a estar o tempo todo à altura das circunstâncias. Além disso, Laurenço acredita que o que transformou os Médici em um dos clãs mais poderosos da história foi o *marketing*, e que outras famílias, como os Rockefeller e os Fugger, tentaram imitá-los sem tanto sucesso. (Cf. <https://seuhistory.com/noticias/o-ultimo-descendente-de-uma-das-familias-mais-poderosas-da-historia>; site acessado em 12-07-2018)

O que podemos falar acerca da deformação de caráter tão ostensivamente exposta pelos Cézares e suas famílias? Nero, Calígula, Crasso... Enfim, uma lista enorme! Nero cometeu o escrutínio de nomear um burro como senador do Império Romano, Calígula promovia verdadeiras orgias que, se fosse nos dias de hoje, deixaria qualquer ninfomaníaco sem fôlego! E, se eu enumerar os episódios de incestos no Império, a lista tomaria proporções hercúscas e não caberiam neste breve artigo!

O imperador romano Constantino, segundo registra a História tradicional, teve um sonho miraculoso no qual os anjos a ele exibiam a cruz e a inscrição “*In hoc signo vinces*!” “Cá entre nós”, “Eita mentira desairosa e mitomaníaca!”. Qualquer estudante razoável da Faculdade de História saberá com propriedade definir tal episódio como sendo um estratagema político do imperador! Os cristãos, embora perseguidos e torturados no anfiteatro romano, eram tão poderosamente confiantes na salvação em Jesus Cristo, que eles enfrentavam a tortura e a morte com júbilo e regozijo! Resulta disso o seguinte entendimento: COMO OS INSTRUMENTOS DE REPRESSÃO DO IMPÉRIO ROMANO PODERIAM SURTIR EFEITO NOS CRISTÃOS, SE ELES IAM CANTANDO, SORRINDO, DANÇANDO E LOUVANDO A DEUS PARA A MORTE CERTA EM NOME DA FÉ?

Embora centenas de mártires tenham partido da arena do Coliseu para o céu, poucos deles foram mortos pelas feras. Este fato é um raio de luz em

meio a todos os horrores de crueldade e carnificina. Deus, que sabe mudar a natureza feroz desses animais que rondam por suas montanhas e desertos nativos, à caça de alimento, e transformá-los em protetores e companhias de seus eremitas, fez deles, em vez de instrumentos da mais horrenda morte, os defensores da castidade de suas virgens, e as testemunhas da santidade de seus santos. O Criador de todas as coisas planejou que o animal irracional fosse servo do homem e, com poucas exceções, não lhe permitiu ser o executor de inocentes.

Uma das mais consoladoras páginas na história das perseguições aos servos de Deus é o milagre, muitas vezes repetido, de Daniel na cova dos leões. Contudo, não no silêncio e escuridão da caverna, onde o jovem profeta foi jogado, mas ao sol do meio-dia, no grande anfiteatro da capital do mundo, e perante 100.000 espectadores.

Os milagres foram destinados por Deus a serem os servos da verdade e os agentes da convicção. Na intervenção visível de seu poder em preservar os seus filhos da fúria das bestas no Coliseu, Deus apresentava aos pagãos de Roma uma prova incontestável da divindade do cristianismo, e uma clemência que eles não sabiam apreciar. Se os muros do Coliseu pudessem falar, relatar-nos iam algumas cenas de triunfo consoladoras, onde os mártires eram maravilhosamente preservados.

Eusébio, que foi uma testemunha ocular de algumas dessas cenas, descreve com eloquência e sentimento como as bestas selvagens foram incapazes de causar dano aos cristãos, e voltaram-se aos pagãos com fúria destrutiva. “Às vezes”, conta ele, investiam contra os campeões de Cristo nus e indefesos, mas detendo-se como que por um poder divino, voltavam a suas cavernas. Isso acontecia repetidamente, e despertava a admiração dos espectadores; por exigência deles, quando a primeira fera se recusava a atacar, uma segunda e uma terceira eram enviadas contra o mártir, mas sem qualquer efeito. (Cf. <http://www.rochaferida.com/2011/07/esta-passando-por-provacao-entao.html>; site acessado em 12-07-2018)

Se temos de apontar a família europeia mais corrupta, maquiavélica e condenada à danação, com certeza, tal “privilégio” não pertence aos Bórgias! Em termos de comparação no que se refere à truculência e monstruosidade, as famílias dos Cézares de Roma deveriam estar no “banco dos réus” e receberem a pena máxima; no caso, não a morte, porque já estão mortos, mas sim o repúdio por parte de todas as pessoas de bem que habitam neste orbe chamado Planeta Terra!

Não ensejo com este opúsculo redimir a família Bórgia no que tange os “erros por eles cometidos”, mas busco, com efeito, fazer justiça diante do que a História tradicional registrou acerca de tal família! O patriarca dos Bórgias indubitavelmente foi um grande articulador político a ponto de ter tamanha influência na vida de seus filhos, que eles deixaram de viver seus sonhos pessoais em prol da solidificação e estabilidade do poderio político de sua família!

Pobre Lucrecia Bórgia; teve de se casar contra a própria vontade aos treze anos de idade e sofrer todo tipo de abuso por parte de um “glutão pré-hominídeo”, a ponto de descobrir que a única maneira de se manter no exercício dos interesses políticos da família era ter de violar suas próprias noções de “certo e errado” e, lamentavelmente, se tornar uma hábil envenenadora nos casamentos “arranjados” para ela.

Lucrecia Bórgia entrou para história como uma mulher má, envenenadora de seus maridos, mas a história contada pelas correspondências da época mostra uma mulher bem diferente. Além de ser linda e delicada como a Santa Catarina de Pinturicchio dos aposentos dos Bórgia, **há relatos de que quando governou Ferrara em ausência de seu marido, ela foi justa proibindo discriminações contra os judeus, aplicando severas penas aos que as descumprissem.** (AZEVEDO *et al.*, p. 4). (Grifos nossos) (Cf. <https://rainhastragicas.com/2013/05/15/lucrecia-o-veneno-dos-borgia/> site acessado em 12-07-2018)

Lucrecia, porém, heroicamente levou a sua sina até o fim sem contrariar os desígnios de seu pai e acabar por se anular enquanto mulher detentora do inalienável direito de poder se casar por amor e não por conveniência política! Seu irmão César Bórgia, por sua vez, teve de sepultar muitos de seus sonhos a fim de fazer o que era necessário para o bem estar da família.

Sendo assim, abdicou do direito de amar e ser amado verdadeiramente e até deixou cair por terra muitos de seus sonhos e projetos de vida! Não é de meu intuito promover uma “campanha pró-César Bórgia”! Entretanto, é mister entender que, no exercício do poder, o mais forte sempre devora o mais fraco. Doravante, ele teve de se tornar “um predador” para preservar e manter os interesses da sua família! Isso faz de César Bórgia um inescrupuloso?

Segundo consta, o próprio Nicolau Maquiavel, ao escrever a sua obra literária “O príncipe”, inspirou-se em César Bórgia. Todavia, se lermos com bastante atenção e não abrindo mão da imparcialidade, veremos que um governante faz o que tem de ser feito e se “ninguém tem estômago para fazê-lo”, que faça ele mesmo! Para ser franco, é quase impossível naquela época apontar uma pessoa “boa” tendo sido nascida em meio aos confrontos políticos e a própria necessidade de ser dissimulado!

Acerca dos Bórgias a História tradicional afirma:

Foram uma das famílias mais poderosas do Renascimento. Originária da Espanha, ela se estabeleceu em Roma, sede da Igreja, a grande fonte de poder do clã. Na Itália, eles acumularam fama, fortuna e dezenas de escândalos. Os Bórgias têm uma história sombria que, em meio a subornos,

nepotismo, sexo, assassinatos e outros pecados, elegeram três papas. Veja seus principais personagens. (Cf. <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-foram-os-borgias/>; site acessado em 12-07-2018)

Como podemos constatar, os historiadores acabam lançando mão de um subjetivismo apologético no que se refere ao processo de “demonização” e mau caráter dos Bórgias. A verdade é simples: **PODEMOS CRITICAR OS BÓRGIAS POR TUDO O QUE É ATRIBUÍDO A ELES, MAS NINGUÉM PODE QUESTIONAR O SENTIMENTO DE FIDELIDADE E UNIDADE FAMILIAR POR PARTE DELES!** Destarte, os BÓRGIAS não fizeram nada diferente do que as mais poderosas famílias europeias precisaram fazer em nome da manutenção do poder! Unidos eles eram, unidos eles foram e unidos entraram para a História como sendo a mais inescrupulosa família renascentista! Isto é justo? Creio que não! Pelo menos os Bórgias não se escondiam covardemente sob o manto da realeza tal como tantos nobres da coroa britânica e até francesa o faziam!

Naquela época, como não existia o imediatismo da informação, muitos erros foram encobertos por praticamente todas as famílias nobres do Velho Mundo. Se fosse nos dias hodiernos, sem a menor sombra de dúvida, todas as famílias e clãs “corruptos” seriam com facilidade desmascarados. E, se assim o fosse, certamente a Europa não existiria, haja vista a enorme quantidade de famílias poderosas que cometeram ingerência, desvarios, erros morais e perversão!

Viajando para os dias de hoje, é fato que o nepotismo ainda existe, o mau caráter impera e um “enorme *iceberg* de pseudoverdades” termina por ser empurrado “via sonda nasogástrica contaminada goela abaixo da própria humanidade!”.

Apenas para ilustrar, posso citar o assim chamado “governo oculto do mundo”, onde poderosas famílias; tais como: Rockefeller e Rothschild (sozinhas) detêm em mãos quase 80 % de toda a riqueza do planeta!

Duas das famílias mais poderosas e influentes do planeta, os Rockefeller (nos EUA) e os Rothschild (na Europa), estabeleceram uma nova “aliança estratégica” para unir esforços e oferecer oportunidades de investimento e de negócio a seus sócios e clientes. (Cf. <https://www.terra.com.br/noticias/rockefeller-e-rothschild-anunciam-alianca-estrategica,b478a418851ca310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>; site acessado em 12-07-2018).

Foi através de John D. Rockefeller e seu irmão William Rockefeller, que a família de origem germano-americana fez a maior fortuna privada do mundo na indústria petrolífera durante o final do século XIX e início do século XX. Com cerca de 90% de toda a produção de petróleo e derivados,

John Rockefeller monopolizou o mercado americano e durante anos foi o homem mais rico do mundo, com a fortuna estimada em nada mais nada menos que 318.300.000.000,00 de dólares (...) (Cf.<http://tonocosmos.com.br/os-bilionarios-que-governam-o-mundo>; site acessado em 12-07-2018).

Sabe qual é a diferença entre os poderosos de hoje e os Bórgias de outrora? A resposta é muito simples e absolutamente evidente: Os mais sofisticados sistemas de logística para a violação das leis! Resulta disso o entendimento de que o mundo globalizado e conectado via internet faz uma notícia viajar muito mais rápido do que na época dos pombos correios utilizados no passado! Em suma, os Bórgias são exemplo de paladinos da moralidade? A resposta é NÃO! São os Bórgias “atletas olímpicos da honestidade”? A resposta também é NÃO!

Ora, a humanidade assumiu um papel de tamanha maldade, que, se Deus não intervier neste caos, que cancerosamente vem destruindo o mundo, nas lápides de nossos filhos e netos estará escrito o epitáfio: “Aqui jaz a ética daqueles que se foram numa época em que o mundo era menos desigual do que agora!”.

Imperativo é neste momento apresentar um rápido adendo. Sendo assim, torna-se de bom tom no que tange a ética apresentar a importância dos Bórgias para a consolidação de duas línguas neolatinas: O espanhol e o italiano, posto que é fato indiscutível que Lucrecia Bórgia era uma amante das artes e, no tocante, a arte literária. Além disso, ela financiou a reprodução de milhares de exemplares da gramática acerca de línguas oriundas do latim!

Em suma: Lucrecia Bórgia foi um “farol de Alexandria” por ter apoiado as artes e as primeiras gramáticas latinas após o advento de Gutemberg.

ANALISE DOS DISCURSOS MÉDICOS NA IMPRENSA SOBRE A EPIDEMIA DE ZIKA NO BRASIL

Renato da Silva (UNIGRANRIO)
redslv333@gmail.com

RESUMO

Em 2015, a epidemia de Zika chega ao Brasil atingindo quase todo território nacional. O vírus da Zika se manifestou de forma mais grave em alguns estados das regiões do Sudeste, do Nordeste, do Centro Oeste e do Norte. A população passa a ser informada pelos jornais sobre a nova ameaça que atingem o território nacional. A partir desse contexto, a Zika é percebida não mais como uma variação atenuada da dengue, e sim uma “nova” doença perigosa com sua face mais cruel manifestada na sequela da microcefalia. O conhecimento sobre a doença passou ser estruturado pelos meios de comunicação. O objetivo do trabalho é analisar os discursos médicos produzidos sobre a epidemia de Zika divulgados na imprensa. Neste sentido, é fundamental avaliar os acordos e desacordos dessa tradução.

Palavras chaves:

Epidemia. Imprensa. Microcefalia. Zika. Discursos médicos.

1. Introdução

A proposta para essa etapa de minha produção acadêmica é aprofundar as questões que foram levantadas no meu projeto de pesquisa *Mosquitos, Cidades e Educação: o legado da Campanha Nacional de Erradicação da Malária (1958-1965) para o combate as epidemias de Dengue, Zika e Chikungunya* (Jovem Cientista do Nosso Estado - Faperj), que estabelece a relação da campanha mundial de erradicação da malária com o combate as epidemias de dengue, zika e chikungunya na esfera global.

O campo de análise do projeto atual passa a ser o contexto nacional e as campanhas de controle e prevenção de epidemias. Neste sentido, a compreensão histórica da epidemia de zika que assolou o país a partir 2015 é fundamental para a formulação de políticas de saúde mais eficazes.

O objetivo do trabalho é analisar os discursos médicos produzidos sobre a epidemia de zika divulgados na imprensa. Desse modo, é fundamental avaliar os acordos e desacordos dessa tradução.

2. *História da zika no Brasil*

A primeira referência à zika no Brasil data o ano de 2015. Em 11 de novembro de 2015, o Ministério da Saúde reconheceu a primeira epidemia do vírus zika no Brasil. Uma doença aparentemente nova no país que assombrou e assombra gestantes devido as complicações do vírus que podem ocasionar a microcefalia nos recém-nascidos (MCNEIL, 2016; DINIZ, 2016).

No contexto internacional, o surgimento do vírus *dazika* ocorreu na década de 1940. O vírus da Zika é um flavivírus transmitido por mosquitos. O primeiro registro do vírus em macacos, ocorre em 1947 em Uganda. Essa primeira identificação foi feita por um grupo de controle e monitoramento da febre amarela. Em 1952, foi registrado a presença do vírus em humanos em Uganda e na República Unida da Tanzânia. Foram notificados surtos da doença do vírus Zika na África, nas Américas, na Ásia e no Pacífico. Entre as décadas 1960 e 1980, foram encontradas infecções humanas no continente africano e asiático, normalmente acompanhadas de doença breve. O primeiro grande surto da doença causado pela infecção por zika foi notificada na ilha de Yap (Estados Federados da Micronésia), em 2007.

Criada em 15 de fevereiro de 2016, a Sala de Situação de Saúde sobre vírus Zika da OPAS/OMS no Brasil foi concebida como um instrumento para centralizar, articular e sistematizar informações sobre a infecção pelo vírus Zika e suas consequências no Brasil e a nível internacional. O objetivo primordial desta iniciativa consiste em qualificar informações para subsidiar decisões aos níveis federal, estadual e municipal, assim como a outros departamentos da OPAS/OMS, Sistemas das Nações Unidas e outras instituições interessadas.

Até o momento, 38 países e territórios confirmaram a transmissão local vetorial do vírus zika na Região das Américas desde 2015. Alguns países na Região das Américas continuam a registrar uma tendência decrescente nos novos casos da doença do vírus zika (suspeitos e confirmados).

3. *O discurso bélico sobre a zika na imprensa: a guerra entre homens e mosquitos.*



“Estamos perdendo a guerra contra o *Aedes*”, diz ministro da Saúde no Piauí - Marcelo Castro diz que sociedade precisa se mobilizar contra o mosquito. Casos de microcefalia associada ao zika vírus chegam a 3.893. (Jornal O Globo, 22/01/2016).

“ [...] Há cerca de 30 anos o mosquito vem transmitindo doenças para nossa população e desde então nós o combatemos, mas estamos perdendo a guerra contra *Aedes aegypti*. Vivemos uma verdadeira epidemia. Precisamos da sociedade brasileira mobilizada na prevenção a essas doenças”, afirmou o ministro” (Jornal O Globo, 22/01/2016).

“[...] Governo anuncia ação de 220 mil militares para combater *Aedes aegypti* – Militares deverão fazer entrega de panfletos e visitas a casas e escolas. Mosquito é transmissor do zika vírus, relacionado com surto de microcefalia. [...] (Jornal O Globo, 27/01/2016).

“Cidades do interior de São Paulo e Paraíba cancelam carnaval por causa do Zika vírus”. – “[...] ao invés de combater a doença, prefeituras suspendem a festa mais aguardada do ano”, o leitor é exposto a uma superficialidade cada vez mais comum no meio jornalístico, induzindo-o a concluir definitivamente que as prefeituras citadas na matéria não cumprem a sua parte no combate ao mosquito transmissor do vírus Zika. (JORNAL DO BRASIL, 23/01/2016)

World Health Organisation declares Zika virus public health emergency

UN body acts over mosquito-borne virus to trigger funding for prevention campaign and research to establish exact link to serious birth defects



“Zika vírus ameaça – Diante desse quadro de extrema gravidade, temos acompanhado a formação de diversos grupos voluntários de profissionais na área de saúde, com objetivo de realizar uma força tarefa para o combate à epidemia”. (Jornal Estado de Minas, 22/12/15)

“Teremos uma geração com problemas neurológicos – Secretário de Saúde do Estado mostra-se preocupado com zika vírus” (Jornal Diário Gaúcho, 02/12/2015)

“Não existe prova do vírus zika causa a microcefalia”. (Jornal Estadão, 05/12/2015)

“Saiba como se proteger da infecção causada pelo zika vírus” – “Não há relação nenhuma da microcefalia (que já foi relacionada ao zika) com vacina nenhuma”, certificou. - “Devemos saber que o zika não é a única causa da microcefalia”. (A TRIBUNA, 26/12/2015).



Os discursos médicos produzidos na imprensa sobre a zika sinalizam o estado de guerra que se encontra a população. Os mosquitos são os “inimigos” dos homens. A sociedade brasileira corre perigo “mortal cada” ano no período do verão. Dessa forma, os jornais informam a população sobre ameaça da zika. A ênfase num discurso bélico, tem como o objetivo de convocar os cidadãos para a batalha, no entanto, pouco se discute sobre a importância da educação no enfrentamento da epidemia.

Neste contexto bélico, o caráter interdependente da doença é a princípio colocada em segundo plano. Uma discussão mais profunda sobre ações coletivas produziria respostas mais efetivas no tratamento da zika. Isto é, a zika é uma doença que exige comunicabilidade entre os indivíduos e sociedades.

No Brasil, os mosquitos perderam para homens em grande parte do território nacional, mas continua endêmica na região amazônica, registrando momentos elevados de casos de malária por exemplo. O ano de 2000 registrou mais de 600 mil infectados levando a 245 óbitos. Segundo o Ministério da Saúde em 2011, 99,7% dos casos de transmissão de malária estão concentrados nos estados do Pará, Amazonas, Rondônia, Acre, Amapá e Roraima. As guerras entre os homens e os mosquitos não terminaram, as transformações biológicas são quase proporcionais aos progressos científicos. As guerras entre os homens e os mosquitos, são na verdade a guerra entre o homem e a natureza, onde predomina a ausência de um programa educacional durante todo ano. As doenças negligenciadas que se transformam em epidemias de dengue, zika e chikungunya que durante quase quatro meses ocupa as primeiras páginas dos jornais, é silenciada na imprensa no restante do ano.

4. Considerações finais

As guerras entre os homens e os mosquitos não terminaram, as transformações biológicas são quase proporcionais aos progressos científicos. As guerras entre os homens e os mosquitos, são na verdade a guerra entre o homem e a natureza.

Zika no Brasil foi tratada inicialmente na imprensa com discursos bem próximos de outras doenças e epidemias negligenciadas como principal exemplo a dengue.

Primeiro o discurso da imprensa esteve amparado pela escassez das fontes científicas sobre o vírus, que foi amenizado ainda mais por conta de interesses políticos e econômicos do contexto pré olimpíadas.

Em seguida discurso bélico e alarmante sobre a zika produzido pela imprensa parece enfraquecer o caráter educacional que a epidemia exige para ser tratada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENCHIMOL, Jaime Larry. O combate ao *Anopheles gambiae*. In: _____. (Coord.). *Febre amarela: a doença e a vacina, uma história inacabada*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001. p. 168-173

BRAGA, Ima Aparecida; VALLE, Denise. *Aedes aegypti*: histórico do controle no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*., v. 16, n. 2, p. 113 – 118, 2007.

CUETO, Marcos. *Cold War, deadly fevers: malaria eradication in México, 1955-1975*. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press; Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

_____. Los ciclos de la erradicación: la Fundación Rockefeller y la salud latinoamericana, 1918-1940. In: CUETO, M. *Salud, cultura y sociedad en América Latina: nuevas perspectivas históricas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/Organización Panamericana de la Salud, 1996. p. 198.

DINIZ, Debora. *Zika: do Sertão nordestino à ameaça global*. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DONALISIOI, Maria Rita; FREITAS, André Ricardo Ribas. *Chikungunya no Brasil: um desafio emergente*. II REV BRAS EPIDEMIOL JAN-MAR 2015; 18(1): 283-5

FERRAZ, Luiz Marcelo Robalinho; GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello. A construção discursiva sobre a dengue na mídia. In: *Rev. bras. epidemiol.*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-74, Mar. 2012.

HOCHMAN, Gilberto. From autonomy to partial alignment: national malaria programs in the time of global eradication, Brazil, 1941-61. *CBMH/BCHM*, v. 25, n. 1, 2008. p. 169.

HOCHMAN, Gilberto; MELLO, Maria Tereza Bandeira de; SANTOS, Paulo Roberto Elian dos. A malária em foto: imagens de campanhas e ações no Brasil da primeira metade do século XX. In: *História, Ciências*,

Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, v. 9, p. 249, 2002. Suplemento.

MCNEIL, Donald. *Zika: a epidemia emergente*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

PACKARD, Randall M. Malaria dreams: postwar visions of world. In: *Medical Anthropology*, v. 17, p. 279-296, 1997.

PAULINI, Ernest. Considerações sobre o emprego de inseticidas em campanhas contra a malária. In: *Revista Brasileira de Malariologia e Doenças Tropicais*. Rio de Janeiro: Divisão de Cooperação e Divulgação – DNERu/ Ministério da Saúde, v. 14, n. 1/2, p. 116, 1962.

SILVA, Renato da; PAIVA, Carlos Henrique Assunção. The Juscelino Kubitschek government and the Brazilian Malaria Control and Eradication Working Group: collaboration and conflicts in Brazilian and international health agenda, 1958-1961. In: *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (Impresso). v. 22, p. 95 – 114, 2015.

SILVA, Renato da; HOCHMAN, Gilberto. Um método chamado Pinotti: sal medicamentoso, malária e saúde internacional (1952-1960). In: *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (Impresso). v. 18, n. 2, p. 519-543, 2011.

SOPER, Fred. L. *Anopheles gambiae* in Brazil. In: _____. (Ed.). *Ventures in world health – the memoirs of Fred Lowe Soper*. Washington, DC: Pan-American Health Organization, v. 355, p. 201 et seq., 1977.

ANÁLISE ENTOACIONAL DAS INTERROGATIVAS NO ESPÍRITO SANTO

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (UFRJ)
pri_gevigi@hotmail.com

RESUMO

Seguindo a metodologia do Projeto AMPER, Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico, foi desenvolvido um estudo fonético-acústico sobre a entonação de sentenças declarativas e interrogativas em sentenças pronunciadas pelos descendentes de imigrantes italianos, na zona urbana do município de Santa Teresa, no Espírito Santo – Brasil. Para esta pesquisa, selecionou-se do corpus AMPER-POR as 66 estruturas frasais com expansão no complemento do sintagma verbal, em que se incluem os três tipos de acentuação do português que foram pronunciadas por oito informantes, divididos em sexo/gênero e faixa etária (8-14 anos e + de 50 anos), e com até 04 anos de escolaridade. A partir dos gráficos de entoação das frases pronunciadas pelos informantes, constatou-se que o padrão entoacional de todos os informantes, na análise prosódica dos gráficos, é similar: no sintagma final, a curva entoacional da sentença interrogativa sobe na tônica das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. No entanto, em uma análise perceptiva/visual, ao se compararem crianças e idosos, observa-se que, nos informantes do sexo/gênero feminino e masculino, da faixa-etária de 8 a 14 anos, as curvas entoacionais das sentenças interrogativas aproximam-se; já nos informantes com mais de 50 anos, as curvas separam-se, apresentando uma variação entoacional.

Palavras-Chaves:

AMPER. Prosódia. Sociolinguística. Santa Teresa. Espírito Santo.

1. Introdução

Há algumas décadas, os estudos na área de prosódia despertaram o interesse de diversos pesquisadores europeus e brasileiros. Esse interesse proporcionou a criação do Projeto AMPER, Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico, iniciado pelo *Centre de Dialectologie de Grenoble*, na França.

Nesse projeto, reúnem-se diversas equipes de pesquisadores do mundo, com o objetivo, além de organizar, compartilhar, e propor uma metodologia universal para os estudos prosódicos, construir um mapeamento fonético-acústico sobre as diferentes variedades dialetais no espaço românico.

O AMPER surgiu também para surpreender a lacuna existente sobre os estudos de variação prosódica diatópica. Tendo em vista que as variações melódicas, em diferentes comunidades, não são fáceis de serem descritas,

pois vão além dos segmentos sonoros – estão no nível dos suprassementamentos, da entonação –, o presente trabalho busca delimitar essas diferenças na fala dos descendentes de imigrantes italianos que residem na zona urbana, do município de Santa Teresa.

Nosso foco foi observar se os descendentes de italianos, desse local, apresentam uma entonação semelhante a seus ancestrais, provenientes do Vêneto, Norte da Itália, ou se, por meio do contato com o falante capixaba, esse traço prosódico se perdeu.

Para isso, selecionamos 08 falantes da área urbana de Santa Teresa – ES, que nasceram e vivem nesse local até os dias atuais, levando em consideração a faixa etária e o sexo/gênero, em até 4 anos de escolaridade; e, amparados pela metodologia do AMPER, gravamos uma série de quatro repetições das 66 estruturas frásicas propostas e selecionamos as três melhores para análise.

Justifica-se nosso interesse pelo estudo fonético acústico da entonação dos descendentes de imigrantes italianos, no município de Santa Teresa, Espírito Santo, pelo fato de a) desejarmos verificar se os falantes dessa comunidade ainda conservam a entonação de seus ancestrais; e b) não haver nenhum estudo referente a esse tema no Brasil, tratando-se, portanto, de um trabalho inédito.

2. Referencial teórico

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva teórica da Sociolinguística (em LABOV 1972; 1994; 2001; dentre outros), na vertente da Teoria da Variação e Mudança Linguística que são descritos a seguir, e também os estudos sobre a Prosódia e seus parâmetros, posteriormente mencionados.

2.1. Sociolinguística

A Sociolinguística estuda a língua em seu uso real, preocupando-se em registrar e analisar o vernáculo, que é a fala espontânea, com o mínimo de monitoramento, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, homogênea, independente do contexto situacional e cultural, como as teorias linguísticas anteriores – o

Estruturalismo, de Ferdinand de Saussure, e o Gerativismo, de Noam Chomsky – propuseram.

O importante para Labov (1972) é que o falante tem disponível na língua duas (ou mais) formas de dizer a mesma coisa. Deste modo, segundo esse autor, elementos variantes necessariamente devem veicular o mesmo estado de coisas, num mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade.

É importante considerar também que a Sociolinguística, de acordo com Alkmin (2005), apresenta diversas vertentes, que analisam o fenômeno estudado com métodos próprios: a Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação e Mudança Linguística, a Sociolinguística Interacional, a Etnografia da Comunicação, a Dialetologia Social e o Contato Linguístico, entre outras.

Desses modelos teóricos, a Sociolinguística Variacionista foi utilizada para o embasamento da coleta e análise dos dados, uma vez que as correlações regulares entre língua e fatores externos, como sexo/gênero e faixa etária, são importantes nesta investigação prosódica.

2.2. Sociolinguística Variacionista

A Teoria da Variação e Mudança Linguística consolidou-se a partir dos estudos de William Labov sobre o inglês falado na Ilha de Martha's Vineyard (1963) e a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York (1966). Essas investigações possibilitaram um novo olhar sobre a língua, no sentido de analisar o que as forças sociais revelam sobre a estrutura linguística.

Essa corrente teórica apresenta como objeto de estudo a variação da estrutura linguística, “entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (MOLLICA, 2008, p.10). Sobre isso, Labov (2008 [1972]), afirma que a variação só poderá ser compreendida dentro do contexto social da comunidade em que as ocorrências são produzidas, pois forças sociais que o grupo possui condicionam as escolhas linguísticas feitas pelos falantes.

Quando se estuda a variação, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, é importante definir o mais precisamente possível o objeto de investigação. A característica geral ou abstrata que o

sociolinguista está estudando é chamada de variável, e as diferentes realizações dessa variável são conhecidas como variantes.

Assim sendo, neste estudo a variável linguística estudada é a entoação, dada pela frequência fundamental, dos falantes descendentes de imigrantes italianos, e os fatores sociais são: o sexo/gênero, a faixa etária e o nível de escolaridade. Essa relação faz-se necessária para a delimitação e descrição dos resultados, uma vez que o objetivo desta pesquisa é observar como se dá a entoação entre as crianças e idosos; e as mulheres e homens; com até 4 (quatro) anos de escolarização.

2.3. *Prosódia*

A definição de prosódia, no *Dictionary of Linguistics and Phonetics*, de David Crystal (2008), é “a term used in suprasegmental phonetics and phonology to refer collectively to variations in pitch, loudness, tempo and rhythm” (CRYSTAL, 2008, p. 419). Estas variações: tom, intensidade, duração e ritmo são conhecidas pelos linguistas como propriedades prosódicas ou traços prosódicos.

De modo geral, os estudiosos na área de prosódia descrevem e analisam esses traços, e, de modo mais específico, segundo Barbosa (2010), na prosódia

“estudam-se as funções prosódicas de demarcação (indicadores de constituintes prosódicos, como sílabas, palavras fonológicas, grupos acentuais, sintagmas entoacionais, entre outros), proeminência (saliência de um constituinte prosódico em relação a outro) e de marcação discursiva (marcadores de turno num diálogo, modalidade da frase, entre outros). Essas funções são veiculadas tanto pela entoação quanto pelo ritmo, pela imbricação entre restrições biomecânicas ligadas à produção da fala (tendência à regularidade de constituintes prosódicos) e restrições linguísticas e paralinguísticas ligadas à percepção da fala (tendência à estruturação dos mesmos constituintes?”. (BARBOSA, 2010, p. 1)

Embora diversos conceitos evidenciam por muitos anos um conflito na literatura no que se refere à definição de prosódia, bem como seus parâmetros acústicos, para este estudo considerou-se a prosódia como uma disciplina linguística, a qual ocupa investigar o tratamento da relação fonema – segmento – com os fenômenos suprasegmentais (que envolvem a entoação (MADUREIRA, 1999; Moraes (1982).

3. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido através da metodologia do AMPER, que disponibiliza 66 frases, divididas entre declarativas e interrogativas globais, estruturadas em SVO ou SVSprep, onde se incluem os três tipos de acentuação do português (oxítone, paroxítone e proparoxítone). Uma vez que, para uma análise prosódica, deve-se levar em conta as vogais e a estrutura acentual das sentenças.

Cada constituinte da frase apresenta uma figura, com a finalidade de estimular o falante a montar a oração de maneira espontânea, evitando a leitura. Como mostra a figura abaixo:



Figura 1: Modelo de estímulo visual da sentença: Renato gosta do pássaro. Modelo declarativo composto de sujeito paroxítono + verbo paroxítono + complemento proparoxítono.



Figura 2: Modelo de estímulo visual da sentença: Renato gosta do pássaro? Modelo interrogativo composto de sujeito paroxítono + verbo paroxítono + complemento proparoxítono

Segue abaixo o quadro com as 66 estruturas frásicas do português brasileiro.

Ordem	Frase	Ordem	Frase
	O Renato nadador gosta do pássaro?	34.	O pássaro gosta do Renato de Veneza?
1.	O Renato gosta do pássaro.	35.	O bisavô bêbado gosta do pássaro.
2.	O Renato gosta do pássaro bêbado?	36.	O pássaro gosta do Renato de Salvador?
3.	O Renato nadador gosta do pássaro.	37.	O pássaro nadador gosta do Renato.

4.	O Renato gosta do pássaro pateta?	38.	O pássaro gosta do Renato bêbado?
5.	O Renato pateta gosta do pássaro.	39.	O pássaro pateta gosta do Renato.
6.	O Renato gosta do pássaro nadador?	40.	O pássaro gosta do Renato pateta?
7.	O Renato bêbado gosta do pássaro.	41.	O pássaro bêbado gosta do Renato.
8.	O pássaro gosta do bisavô bêbado?	42.	O pássaro gosta do Renato nadador?
9.	O Renato de Salvador gosta do pássaro.	43.	O pássaro gosta do bisavô.
10.	O pássaro gosta do bisavô pateta?	44.	O pássaro gosta de Renato?
11.	O Renato de Veneza gosta do pássaro.	45.	O pássaro gosta do bisavô nadador.
12.	O pássaro gosta do bisavô nadador?	46.	O Renato de Mônaco gosta do pássaro?
13.	O Renato de Mônaco gosta do pássaro.	47.	O pássaro gosta do bisavô pateta.
14.	O pássaro gosta do bisavô?	48.	O Renato de Veneza gosta do pássaro?
15.	O pássaro gosta de Renato.	49.	O pássaro gosta do bisavô bêbado.
16.	O pássaro bêbado gosta do Renato?	50.	O Renato de Salvador gosta do pássaro?
17.	O pássaro gosta do Renato nadador.	51.	O Renato gosta do pássaro nadador.
18.	O pássaro pateta gosta do Renato?	52.	O Renato bêbado gosta do pássaro?
19.	O pássaro gosta do Renato pateta.	53.	O Renato gosta do pássaro pateta.
20.	O pássaro nadador gosta do Renato?	54.	O Renato pateta gosta do pássaro?
21.	O pássaro gosta do Renato bêbado.	55.	O Renato gosta do pássaro bêbado.
22.	O bisavô bêbado gosta do pássaro?	56.	O Renato gosta do pássaro?
23.	O pássaro gosta do Renato de Salvador.	57.	O Renato gosta do Renato?
24.	O bisavô pateta gosta do pássaro?	58.	O pássaro gosta do pássaro.
25.	O pássaro gosta do Renato de Veneza.	59.	O bisavô gosta do Renato?
26.	O bisavô nadador gosta do pássaro?	60.	O bisavô gosta do bisavô.
27.	O pássaro gosta do Renato de Mônaco.	61.	O Renato gosta do bisavô?
28.	O bisavô gosta do pássaro.	62.	O Renato gosta do bisavô.

29.	O bisavô gosta do pássaro?	63.	O bisavô gosta do bisavô?
30.	O bisavô nadador gosta do pássaro.	64.	O bisavô gosta do Renato.
31.	O pássaro gosta do Renato de Mônaco?	65.	O pássaro gosta do pássaro?
32.	O bisavô pateta gosta do pássaro.	66.	O Renato gosta do Renato.

Quadro 1 – *Corpus* coletado para análise

Nosso corpus, portanto, foi coletado a partir dessas frases, que foram pronunciadas três vezes, através de estímulo visual, por 8 informantes, divididos em: dois falantes do gênero masculino e dois do gênero feminino, da faixa etária (8-14 anos); e dois falantes do gênero masculino e dois do gênero feminino, com + de 50 anos; todos possuem uma escolaridade de até 04 anos.

3.1. A comunidade

A comunidade pesquisada, como explicitamos, é Santa Teresa, município do Espírito Santo. A Terra dos beija-flores, como também é conhecida, foi fundada em 26 de junho de 1875¹⁹, com cerca de 150 famílias italianas vindas do norte da Itália, através do navio “Rivadavia”. Com a chegada de outros imigrantes, vindos da Alemanha e Suíça, por exemplo, a pequena vila desenvolveu-se e, em 22 de fevereiro de 1891¹, tornou-se Município.

Santa Teresa é conhecida nacionalmente pela organização de festivais que conservam a cultura e tradição dos povos imigrantes, como a *Carretela Del Vin*, Festa do Imigrante, Festa do Vinho e da Uva. Além da presença do *Circolo Trentino di Santa Teresa*, fundando em 28 de julho de 1987, que visa a manter a tradição, os costumes, a música, a dança, a fabricação do vinho dos imigrantes de italiano.

3.2. Fatores condicionadores da variação

Os fatores condicionadores da variação sob estudo são as variáveis lingüísticas – frases declarativas e interrogativas; e *extralingüísticas* –

¹⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.circolotrentinost.com.br/circolo/>>

gênero/sexo (masculino e feminino), faixa etária (de 08 a 14 e acima de 50 anos), na escolaridade de até 4 anos.

4. Resultados

Os resultados obtidos foram descritos mediante análise da frequência fundamental (f_0) de frases interrogativas, na estrutura: *sintagmas finais simples*, SN + SV + SN – sintagma nominal simples + sintagma verbal + sintagma nominal simples –, a partir de gráficos comparativos, na tentativa de avaliar as possíveis diferenças existentes na configuração melódica intrassilábica dos sintagmas nominais finais.

Criamos os gráficos apresentados a seguir para uma melhor visualização, por isso todos eles se configuram da seguinte forma: a) os gráficos possuem uma codificação global da sentença, uma vez que o Projeto AMPER nomeia as frases do corpus em códigos, para a organização de um banco de dados com a mesma codificação, facilitando a comparação dos resultados com outras línguas; b) as duas linhas melódicas representam: a linha mais escura e pontilhada, nomeada pela letra “I”, corresponde à sentença interrogativa; e a mais clara, nomeada pela letra “A”, corresponde à sentença declarativa; c) abaixo dessas linhas estão as médias da frequência fundamental, em Hertz; d) todas as vogais não pronunciadas pelos falantes foram destacadas por meio de um contorno em vermelho na média de f_0 correspondente. A fim de exemplificação, temos o gráfico a seguir.

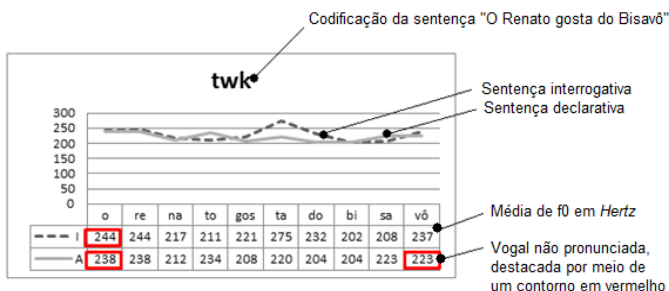


Gráfico 1. Gráfico ilustrativo.

4.1. Padrão de f_0 nos sintagmas nominais finais simples, nos três tipos de acentuação do PB

Em uma comparação entre a estrutura acentual do português brasileiro (PB): oxítona, paroxítona e proparoxítona, nas frases com sintagmas nominais finais simples, de todos os 8 informantes, conforme explicitado a seguir.

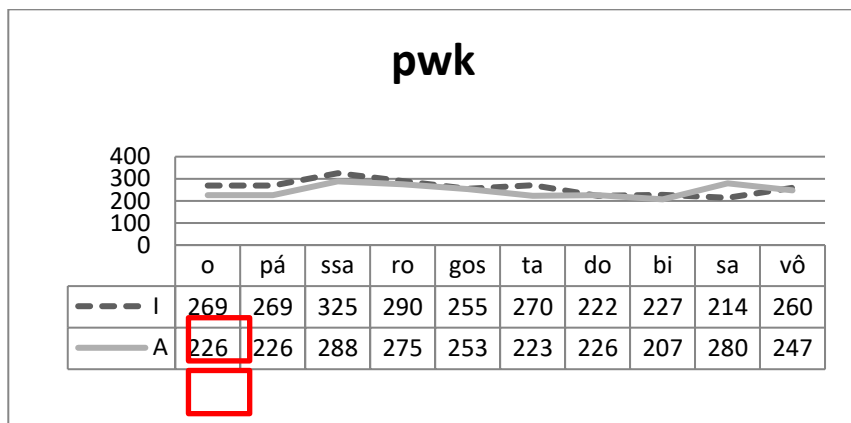


Gráfico 2. Valores médios de f0 na frase “O pássaro gosta do bisavô”, do informante “V.B”.

As duas curvas, observadas no gráfico 2, apresentam um movimento similar, mas se diferem quanto à posição de picos a partir do SV. Até esse sintagma, ambas as sentenças apresentam um pico entoacional sobre a postônica “ssa” (325 Hz, interrogativa; 288 Hz, declarativa). Entretanto, a partir do SV, a interrogativa apresenta um pico na postônica “ta” (270 Hz) do verbo e na tônica “vô” (260 Hz) do sintagma final. A sentença declarativa, por sua vez, apresenta um movimento descendente a partir de seu primeiro pico e só volta a ascender no sintagma final, onde apresenta um novo pico sobre a pretônica “sa” (280 Hz).

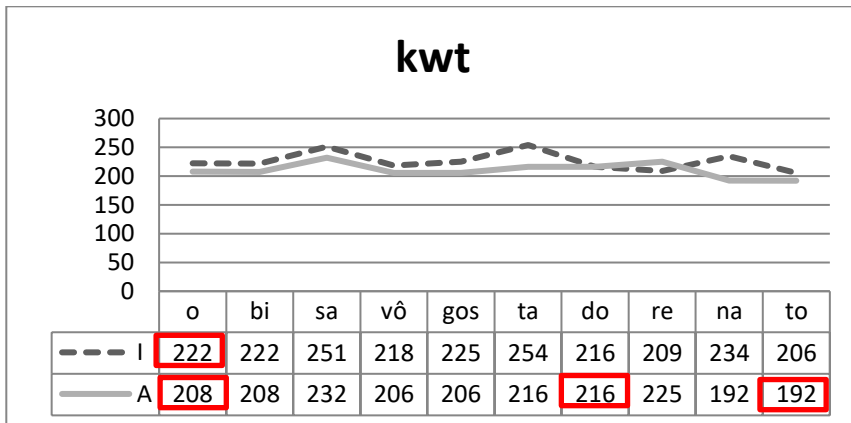


Gráfico 3. Valores médios de f_0 na frase “O bisavô gosta do Renato”, da informante “M.R.”

No gráfico 3, a frase interrogativa inicia-se com uma curva ascendente, cujo pico entoacional encontra-se na pretônica “sa” (251 Hz) do SN inicial. Há, em seguida, um movimento de queda que torna a ascender no SV, apresentando um pico na postônica “ta” (254 Hz) e, novamente, a curva faz um movimento descendente-ascendente, que culmina em um pico sobre a sílaba tônica “na” (234 Hz) do sintagma final.

A declarativa apresenta uma curva que também, inicialmente, é ascendente, com um pico na pretônica “sa” (232 Hz); contudo, em seguida, ela sofre uma leve queda e fica estável, apresentando um leve pico de f_0 na pretônica “re” (225 Hz), do sintagma final. Logo depois, o valor de F_0 cai.

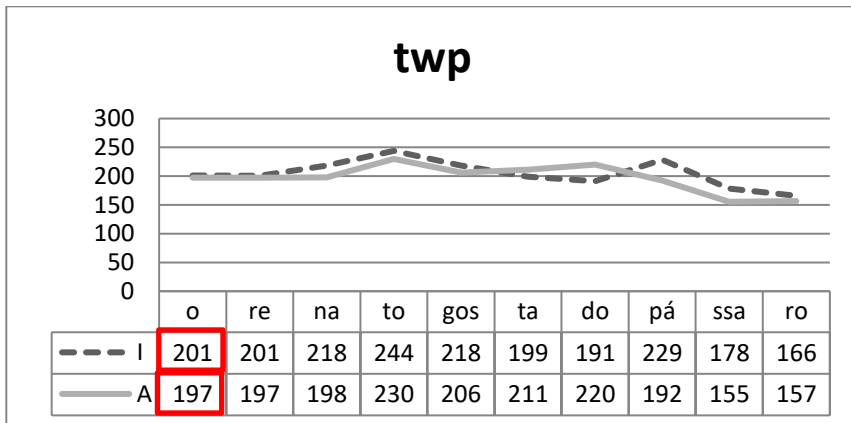


Gráfico 4. Valores médios de f0 na frase “O Renato gosta do pássaro”, da informante “O.S.”

As duas curvas do gráfico acima apresentam um padrão similar de movimento da curva melódica. Entretanto, a partir do SV, delineiam-se diferenças entre os picos da interrogativa e da declarativa: enquanto, após o SV, a interrogativa apresenta um pico sobre a tônica “pá” (229 Hz), a declarativa marca um pico sobre o vocábulo “do” (220 Hz) do SV.

Diante disso, constatou-se₂ que, para todos os 8 (oito) informantes, a curva de f0 configura-se da seguinte forma:

(i) a curva das sentenças interrogativas apresenta sempre um movimento de ascendência a partir da tônica na oxítona “bisavô”, paroxítona “Renato” e proparoxítona “pássaro”, dos sintagmas finais simples; e na oxítona “nadador”, paroxítona “pateta” e proparoxítona “bêbedo”, dos sintagmas finais complexos, incidindo sobre todas essas tônicas um pico entoacional;

(ii) a curva das sentenças declarativas apresenta sempre uma queda nas tônicas acima mencionadas. No entanto, na pretônica das palavras “bisavô/nadador”, “Renato/pateta”, e no vocábulo “do” antes da palavra “pássaro”, dos sintagmas finais, a curva apresenta uma subida, ocasionando um pico entoacional sobre todas essas sílabas.

4.2. Variáveis sociais sexo/gênero e faixa-etária

Na comparação da variável social *sexo/gênero*, pôde-se perceber um padrão geral para todos os informantes do corpus. Nesse contexto, as mulheres e os homens não apresentam diferenças quanto ao padrão de entonação, pois todos os oito informantes apresentam uma linha melódica

semelhante no final: curva ascendente na tônica final em sentenças interrogativas, e descendente na mesma região nuclear em sentenças declarativas.

Esses resultados vão de encontro às nossas hipóteses iniciais, haja vista que os estudos sociolinguísticos atestam um comportamento linguístico diferenciado entre mulheres e homens (COULMAS, 1998; LABOV, 2001, CHAMBERS, 2009, entre outros).

Apesar de todos os informantes apresentarem um padrão de f_0 semelhante no sintagma nominal final, em uma observação visual dos gráficos constatou-se uma diferença de tessitura em relação aos sintagmas finais das curvas de f_0 entre as faixas etárias. Enquanto as curvas de f_0 das sentenças declarativas e interrogativas, da faixa-etária de 8 a 14 anos dos dois sexos/gêneros, aproximam-se; nos informantes com mais de 50 anos, as duas curvas se separam de maneira nítida, mostrando que a fala dos informantes mais velhos é melodicamente mais variável, possuindo uma maior tessitura do que as crianças.

Segue abaixo um recorte da palavra oxítona “Bisavô” para ilustrar a conclusão acima.

bisavô	8-14 anos	+ de 50 anos
Informante feminino		
Informante masculino		

Quadro 2. Recorte da palavra oxítona “bisavô”, no sintagma nominal final. A linha pontilhada corresponde à frase interrogativa e a linha contínua, à frase declarativa.

O exemplo acima, representando as demais sentenças do *corpus*, evidencia que os falantes com mais de 50 anos pronunciam uma frase com maior variação entoacional do que os jovens. Dessa forma, esse resultado está de acordo com os estudos sociolinguísticos variacionistas, em que os falantes mais velhos utilizam as formas linguísticas conservadoras, enquanto os mais novos vão utilizando progressivamente as formas inovadoras (LABOV, 1972, 1994).

5. Considerações finais

Os resultados obtidos por meio dos dados mostraram que a entonação utilizada pelos falantes de 8 a 14 anos e aquela utilizada pelos falantes

com mais de 50 anos são bastante próximas: enquanto nas frases interrogativas incide um pico de f0 sobre as tônicas de bisavô, Renato e pássaro, nas declarativas acontece queda de f0 nessas mesmas tônicas, de todos os informantes.

A curva de f0 na comparação entre sexo/gênero (mulheres e homens) mantém o padrão, não havendo diferença entre elas, mostrando que, no nível prosódico, o contraste na fala de homens e mulheres não acontece como em outros estudos.

No entanto, na comparação entre crianças (8-14 anos) e idosos (com mais de 50 anos), visualmente observou-se que os informantes mais velhos apresentam uma linha melódica mais variada do que as crianças, mostrando um possível conservadorismo à língua ancestral. Contudo, essa afirmação é apenas uma hipótese, já que necessita de estudos comparativos futuros com o italiano para confirmá-la.

Não se pretende aqui ter esgotado todas as possibilidades de descrição que os gráficos permitem observar, mas se espera ter contribuído de alguma forma para a análise da entonação do ponto de vista da variação prosódica na fala dos descendentes de imigrantes italianos, assim como para os estudos da diversidade linguística no Espírito Santo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIN, T. M. Sociolinguística, Parte I. In: MUSSALIN, F. BENTES, A.C. *Introdução à Linguística*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Plínio A. Prosódia: uma entrevista com Plínio A. Barbosa. *ReVEL*, v. 8, n. 15, 2010. [www.revel.inf.br].
- CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory*. 2nd. Ed. Oxford, Blackwell: Blackwell, 2009.
- COULMAS, F. *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishing, 1998. Disponível em: <http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9780631211938_chunk_g97806312119381> Acesso em: 24 de julho de 2015.
- CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6. ed. Cambridge. Mass.: Blackwell, 2008.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Principles of Linguistic Change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

_____. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MADUREIRA, S. Entoação e síntese de fala: modelos e parâmetros. In: SCARPA, E. *Estudos de Prosódia*. Campinas: Unicamp, 1999, p. 53-68.

MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008.

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

**AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM ESCOLAS DE
IDIOMAS: UM PARALELO ENTRE O CONTEXTO
SUBJACENTE À PRÁTICA DOCENTE E O
PROCESSO DE AQUISIÇÃO**

Michelle Barbosa de Oliveira (UFOP)

michelle_bo@hotmail.com

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar, à luz das teorias Sociocultural e do Caos e Complexidade, como as questões inerentes ao contexto em que se dá a prática docente de professores de Língua Inglesa, em cursos de idiomas afetariam tal prática, a identidade dos docentes e o processo de ASL em si. Ao observarmos a realidade de professores de Língua Inglesa em escolas de idiomas, notamos algumas questões recorrentes, tais como: uma diferenciação por parte das escolas para com os professores, entre professores nativos ou não, graduados em Letras ou outra área acadêmica ou não; a mediação exercida pelo professor entre o método utilizado pela escola e o aprendizado do aluno; o tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito e o lugar ocupado pelo professor no processo de Aquisição de Segunda Língua (ASL) diante dessa nova forma de tratamento dado pelas escolas ao aluno. Além disso, percebe-se também uma falta de identificação por parte desses professores com relação aos seus colegas da rede regular de ensino. As teorias do Caos e Complexidade e Sociocultural entendem o processo de aprendizagem como um sistema aberto, suscetível a quaisquer mudanças oferecidas pelo contexto e construído através da mediação e interação entre aluno e professor, seus colegas e também artefatos culturais. À luz dessas teorias, o trabalho em questão visa analisar como as inquietações vivenciadas pelos professores de língua inglesa em cursos de idiomas afetam sua prática docente, e, por consequência, a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave:

Ensino de língua. Identidade docente. Linguística Aplicada. Professores de línguas.

1. Um Panorama

Os estudos da Linguística Aplicada (LA) muito têm contribuído para o ensino de línguas estrangeiras (especialmente o Inglês), desde sua origem. Bastos e Mattos (1993) apontam que:

Segundo Francisco Gomes de Matos, a Linguística Aplicada manifestou-se oficialmente no Brasil em 1965, no 1º Seminário Brasileiro de Linguística, promovido pelo Yázigi, no Rio de Janeiro. A partir daí, em outros encontros, passou-se a tratar especificamente da Linguística Aplicada: em 1967, o I Instituto Brasileiro de Linguística patrocinou um curso de Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês; o V e o VI Seminários de Linguística

do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (ambos em 1971) promoveram seu primeiro curso de Linguística Aplicada; em 1975, no XV Seminário do GEL houve uma mesa-redonda sobre a aplicação da Linguística ao Ensino do Português. (BASTOS E MATTOS, 1993, p. 9)

Durante muitos anos, a LA foi vista como mera aplicação da Linguística, paradigma que os profissionais da área vêm tentando quebrar nas últimas décadas, em busca de emancipação da linguística mãe. Rocha e Daher (2015) afirmam que:

Um traço característico das pesquisas na área é o interesse por problemas de diferentes ordens: ensino de línguas, tradução, confecção de dicionários, singularidades das relações de serviço (atendimento em guichê, relação entre profissionais e clientes), ações diversas de peritagem na empresa, na justiça, etc. (ROCHA E DAHER, 2015, p.114)

Percebemos, no trecho citado, a complexidade e abrangência dos estudos de LA. Igualmente complexa é a definição do que é LA. Menezes (2009) aponta vários estudos em LA que procuram definir “o que é a LA” através de suas várias áreas de atuação, mas conclui que:

Fica claro que nenhuma das taxinomias aqui apresentadas consegue abranger todas as possibilidades e nem sei se deveria, pois como todo sistema complexo a LA é um sistema aberto e, de suas interações com os problemas de linguagem no mundo real e com os outros campos do saber, nascem inúmeras possibilidades de novos estudos. (MENEZES, 2009) (grifo meu)

O presente artigo tem como principal foco não somente – como já analisado anteriormente em inúmeros outros estudos – como se dá a aquisição de segunda língua (ASL), mas também e principalmente, o olhar do professor das escolas de idiomas para sua prática. Suas crenças, inquietações e como essas podem influenciar tal processo.

Recentemente, estudos na área de ASL passaram a analisar o processo de aquisição de segunda língua (ASL) pelo viés da teoria do Caos e dos Sistemas Complexos (Cf. LARSEN-FREEMAN, 2008; THORNBURY, 2011; MENEZES, 2013), em que a ASL é vista como um sistema complexo em constante movimento e, após o caos, uma nova ordem impreviável surge, levando à evolução do sistema. Por se tratar de um sistema aberto, uma pequena interferência nos subsistemas pode levar a uma grande mudança no sistema como um todo. Essas mudanças são vistas como processos evolutivos dentro do grande processo de aquisição da linguagem.

Igualmente cara ao processo de ASL, temos a teoria Sócio-cultural de Vygotsky (1984), que propõe que todo conhecimento é um processo construído por meio da mediação e da interação, que pode ocorrer entre alunos e seus colegas; entre esses e outros fora da sala de aula e por meio de interações sociais e artefatos culturais, além do professor.

As escolas de idiomas são, sem dúvida, o ambiente mais procurado por aqueles que querem aprender inglês, mas percebemos uma escassez de pesquisas que busquem analisar o ensino-aprendizagem nesse ambiente, o que nos causa estranheza, pois, como ignorar esse espaço rico de interações sociais – obviamente – mediadas pela linguagem, que constitui, sem dúvidas, o grande foco da LA?

2. *Os professores e suas Inquietações*

Ao observarmos a realidade de professores de língua inglesa em escolas de idiomas, notamos algumas questões recorrentes, tais como: uma diferenciação por parte das escolas para com os professores, entre professores nativos ou não, graduados em Letras ou outra área acadêmica ou não; a mediação exercida pelo professor entre o método utilizado pela escola e o aprendizado do aluno; o tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito e o lugar ocupado pelo professor no processo da ASL diante dessa nova forma de tratamento dada pelas escolas ao aluno. Percebemos também uma falta de identificação por parte desses professores em relação aos seus colegas da rede regular de ensino.

O presente artigo faz uma análise dessas inquietações e as possíveis consequências dessas questões na ASL do aluno.

2.1. *A (falta de) formação dos profissionais*

Existe, nas escolas em questão, uma variedade de profissionais atuando como professores de Inglês. Eles são profissionais graduados em Letras ou em outra área do conhecimento; nativos de países falantes de língua inglesa; ex-alunos de cursos de idiomas; autodidatas; pessoas que viveram (ainda que brevemente) no exterior e até mesmo (ex) alunos de nível intermediário/avançado dos próprios cursinhos.

Sobre a falta de profissionalização nesses locais, Larsen-Freeman (2011) afirma que:

Uma questão recorrente a qual o campo é chamado às vezes a conter é a crença generalizada entre os não-profissionais de que se alguém pode falar uma língua, pode ensiná-la (...). Outra questão que parece nunca ir embora é a respeito do status de falante de um professor, isto é, falante nativo ou não-nativo. (LARSEN-FREEMAN, 2011, p.163) (Tradução nossa)

Voltaremos ao falante nativo mais adiante. Por agora, analisemos a “crença de que se alguém pode falar uma língua, pode ensiná-la.” É indiscutível a imprescindibilidade da formação na atuação docente. Aliás, pode-se dizer que as Licenciaturas são das áreas mais preocupadas com a formação (KLEIMAN, 2007). Segundo Cavalcanti (1991), os cursos de graduação “ênfaticamente desenvolvem o aluno-professor, esperando que essa ênfase seja de alguma forma revertida na melhoria do ensino”. Oliveira (2015) afirma: “A preocupação de como se define o profissional que atua ensinando a disciplina e de como foi sua formação inicial faz parte de um conjunto que se reflete no processo de ensino-aprendizagem como um todo.”. Assim sendo, a falta de formação desses profissionais não somente incomoda aos professores que investiram seu tempo, intelecto e renda para obter formação, mas pode ser também extremamente prejudicial à aprendizagem dos alunos.

Podemos e devemos refletir, então, por que razões esses profissionais continuam a ocupar espaço nesse mercado. A primeira razão que nos vem em mente seria de ordem econômica. Ainda que a diferença da hora aula seja de poucos reais, um profissional não graduado ou não certificado (certificados internacionais atestam a proficiência do falante) é menos oneroso para os donos das escolas.

A segunda razão é de ordem político-social. Pesquisas mostram que os cursos de Licenciatura têm sofrido com a pouca procura por parte dos vestibulandos. Jucá (2016) aponta que, os estudantes de Ensino Médio nas escolas públicas, ao serem questionados a respeito de suas intenções de graduação, apontaram as Licenciaturas em 24º lugar. Já nas escolas privadas, a intenção de cursar Licenciaturas cai para 37º lugar. E mais que a maioria dos alunos (67%) nem ao menos pensou em ser professor. Ainda segundo a autora, um relatório sobre a Escassez de Professores no Ensino Médio apontou a baixa remuneração como uma das principais causas para tal desinteresse por parte dos alunos.

Diante desse cenário, não seria impreciso inferir que a falta de profissionais com formação na área pode influenciar diretamente o grande número de não profissionais que atuam como docentes nessas escolas. Há de se considerar, ainda, a falta de uma postura crítica por parte dos pais e dos

alunos em questionar, ao contratar um curso, sobre a formação do professor que irá lecionar para seus filhos ou a si mesmos, o que acaba por contribuir e endossar o comportamento dos donos das escolas.

Podemos nos arriscar em dizer que essa é uma das questões que mais incomodam os professores graduados que atuam nessas escolas, uma vez que, em tempos de crise econômica e de recessão que ainda não foi totalmente estancada, concorrer a vagas de emprego com esses outros profissionais, e, muitas vezes perder, não é agradável.

2.2. A mediação do professor entre método e aluno

Outra questão presente no cotidiano desses professores é a do papel mediador do professor entre o método adotado pela escola e o aprendizado do aluno. A maioria das escolas desenvolve seu próprio material e seu próprio método de ensino. No entanto, sob o ponto de vista da teoria da Complexidade, Menezes (2013) afirma que, ao buscar a organização e a ordem no ensino de segunda língua, as escolas impedem que o caos ocorra e que o aluno alcance a “beira do caos” (zona de criatividade, com potencial máximo para o aprendizado). Assim sendo, uma vez que o método pode não oferecer as condições necessárias para que o aluno alcance seu potencial maior, a fim de que ocorra a aquisição, é interessante avaliar quais as implicações desse fator na prática docente.

A adoção de um método de ensino propicia, também, o *treinamento* em detrimento da necessidade de *formação*. Lefa (2001), citada por Perine (2012, p. 375) explica essa questão: “O treinamento é visto como ensinar ao professor técnicas e estratégias de ensino que este deve dominar para, posteriormente, reproduzir mecanicamente em sala de aula, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica.”. Como consequência, temos um professor “engessado” acorrentado a técnicas de determinado curso e que, muito provavelmente, se deslocado para outro contexto, não possui ferramentas necessárias para lecionar com excelência. Temos também um aluno que se apropria da língua de forma instrumental, com o objetivo apenas de ser capaz de utilizá-la para comunicar-se.

Coracini (2003) diferencia as noções de “conhecer” e “saber” uma língua. Conhecer uma língua é “saber descrevê-la como um objeto que se estuda e analisa”, já saber uma língua é “ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece.”. Assim, “saber” a língua é “ser falado por ela” (*Id. ibid.* p. 144,147). Acreditamos

que o ensino tal como é, moldado em formas de técnicas de ensino-aprendizagem, tem poucas chances de propiciar esse “saber” a língua estrangeira.

Além disso, é interessante analisar as relações de poder nesse ambiente. Cardoso (2003, p. 50) afirma: “(...) professores e alunos acabam sendo excluídos do discurso pedagógico, não tendo outra opção a não ser *assujeitarem-se* livremente a esse pronunciamento.”. Ao impor aos professores e aos alunos determinado método de ensino, as escolas deixam pouco (ou quase nenhum) espaço para uma intervenção de ensino crítico da língua.

Outra observação a se fazer dos jogos de poder existentes nessas escolas refere-se ao próximo item a ser discutido neste trabalho: o deslocamento do poder historicamente atribuído ao professor para o aluno, como veremos, a seguir.

2.3. O “aluno-cliente”

Os professores em questão são chamados a lidar, ainda, com a ideia do “aluno-cliente”. O surgimento de um enorme número de escolas do idioma e a proporcional concorrência entre as mesmas, tal qual a efemeridade contida até mesmo na nomenclatura dos “cursos livres”, deu origem a uma nova forma de tratamento para com o aluno, na qual ele é visto como um cliente que deve ter sua satisfação garantida, para que mantenha sua opção pela escola A ao invés de B, uma vez que há uma forte tendência ao abandono do curso antes de sua conclusão. Além disso, em razão de a língua inglesa ser, muito provavelmente, a mais procurada por aprendizes de língua estrangeira, pode-se dizer que essa tornou-se um “objeto de desejo”, um produto, que eventualmente deverá ser adquirido devido a uma demanda profissional, acadêmica ou mesmo pessoal. Holliday (2005) define tal fenômeno como a “internacionalização do inglês”, que pode ser um fator contribuinte para esse grande surgimento de escolas do idioma e, conseqüentemente, para essa nova forma de tratamento para com o aluno.

Esse tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito, proporciona-o a possibilidade de adoção de uma postura menos submetida às regras impostas pelo poder (escola e professor). Entendemos esse fenômeno não como um indicativo de resistência, mas um que leva à desresponsabilização por seus resultados e pelo seu próprio processo de aquisição da

língua, e também, a uma culpabilização do professor por maus resultados e desistências.

Pergunta-se, também, qual seria o lugar ocupado pelo professor no processo de ASL desse novo perfil de aluno e também como essa questão interfere em sua identidade profissional, uma vez que o retira do lugar antes ocupado por ele no processo de aprendizagem.

2.4. A *Identidade(s)*

A prática do professor, talvez por sua relevância social, pode ser considerada uma das mais faladas pela sociedade em geral, o que, segundo Coracini (2015), resulta no fato de que “o professor é falado por outros, [mas] poucas oportunidades lhe são concedidas de dizer o que pensa sobre si mesmo”. Na verdade, sabemos que nós somos o desejo do outro. A forma como nos vemos, representa, na realidade, o que o outro no diz que somos. Lacan, citado por Coracini (*Op. cit.*) diz que o bebê só tem noção de que não é uma extensão do corpo da mãe, quando ela o mostra no espelho, lhe dá um nome e lhe descreve. Esse é o primeiro momento em que temos noção de que somos e existimos, independente da mãe. A partir daí, passamos a ter uma ideia ilusória de completude, de identidade. Entretanto, ao olhar para o espelho, nos vemos com o olhar do outro.

Paralelamente, representações de professores são disseminadas o tempo todo nas conversas em família, nos bares, pelas universidades, mídias e também pelos governantes. Entretanto, poucas são as oportunidades em que ouvimos as representações deles sobre eles mesmos. Todos parecem saber o que é ser um professor ou quais seriam as melhores práticas, mas parecem se “esquecer” de ouvir os posicionamentos dos mais interessados nessas representações.

Tal “esquecimento” parece ser ainda mais evidente quando observamos os professores de escolas de idiomas. Uma possível explicação para esse fenômeno talvez seja o fato de que a maioria dos programas de políticas educacionais é voltada para as escolas da rede regular de ensino. Sejam elas públicas ou privadas. E, como que por consequência desse “esquecimento”, podemos observar que esses professores sentem uma falta de identificação com seus colegas da rede regular de ensino e uma dificuldade em identificar seu lugar no sistema. Verificamos tal afirmação, por exemplo, no fato de professores de cursos livres não se engajarem em greves da categoria. Como consequência dessa dificuldade, verificamos que

são quase que uma subcategoria à parte de professores, e esse esquecimento resulta em um sentimento de solidão e abandono.

Além disso, questões anteriormente mencionadas, tais como: a relação com o aluno que é visto como um cliente, a competição no mercado com “professores” sem formação e a valorização do estrangeiro (nativo ou brasileiro que residiu no exterior) são também fatores que afetam a noção de identidade desses professores.

O mito do falante nativo como sendo o professor “ideal”, pelo seu relacionamento com a língua ensinada como sua língua mãe, ainda parece não ter sido superado pelas escolas em questão. Vemos na mídia, frequentemente, cursos que oferecem aulas somente com professores nativos, mas que não possuem nenhuma formação comprovada. A eles basta serem nativos. Ninguém parece refletir sobre o fato de que muitas pessoas que falam português, por exemplo, não se sentem, ou não estão realmente aptas a lecionar a língua. Porque seria diferente com as línguas estrangeiras? A resposta pode estar na nossa cultura de supervalorização do estrangeiro e no nosso “complexo de vira-latas”, que sempre acha que o que nós brasileiros temos a oferecer é de qualidade inferior ao que os estrangeiros oferecem.

3. As inquietações dos professores e a Aquisição de Segunda Língua

Sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, o processo de aquisição pode ser considerado um sistema complexo, porque está sempre em constante movimento e uma pequena interferência em um dos seus subsistemas pode resultar em uma grande mudança no sistema como um todo. A aquisição da linguagem, portanto, acontece não de forma linear, mas de forma paralela. A estabilidade aqui não é vista como um fator positivo. Quando o conhecimento do aprendiz atinge esse ponto, na verdade, ele não está evoluindo em seu processo de aprendizagem. De acordo com essa teoria, a evolução somente acontece quando um evento novo ocorre, provocando instabilidade, “bagunçando a ordem” e levando ao caos. Somente após o caos acontece a evolução do sistema (MENEZES, 2013).

Ao passo que, a Teoria Sócio-cultural, que vem servindo de suporte, há décadas, para pesquisas cujo foco principal é a aquisição da linguagem, considera a aquisição um processo construído através da mediação entre os aprendizes e outros mais capazes (nesse caso, professores) – tal fenômeno é denominado por Vygotsky como *scaffolding*. Outros

fatores igualmente importantes são os artefatos culturais e os demais aprendizes com os quais o aprendiz em questão interage. Sob o viés dessa teoria, somos sujeitos constituídos pela linguagem, e a mesma somente é adquirida através da interação social (VYGOTSKY, 1984).

Ambas as teorias mencionadas propõem que a ASL não é produto somente do que se passa dentro da sala de aula, mas que todos e quaisquer fatores que venham a afetar os sujeitos envolvidos no processo de aquisição, poderão uma representar uma influência para o mesmo.

Em escolas de idiomas, o professor é “treinado” para a aplicação de um método que será aplicado a um aluno-cliente, que deve ser satisfeito para a garantia de sua permanência; este professor é ainda compelido a lidar com a falta de formação de colegas exercendo a mesma função a uma diferença salarial ínfima, com a supervalorização do estrangeiro (leia-se nativo ou professor com vivência no exterior, ainda que mínima); com a noção de que qualquer falante de uma língua pode ensiná-la; além da dificuldade em se identificar com os demais professores de escolas regulares.

Acreditamos que esses fatores são decisivos, no que tange a sua prática. O professor em questão se vê em posição de desvalorização, assujeitamento, falta de identidade e ainda de não saber o lugar que ocupa no processo de aquisição da língua do aluno. E, uma vez que tais fatores influenciam a prática docente, é seguro dizer, baseado nos conceitos da Teorias do Caos e da Teoria Sócio-cultural, que estes influenciam também a aprendizagem do aluno.

No contexto em questão, o professor é o mediador não só do conhecimento, mas do “produto” vendido pela escola e o aluno. Portanto, recai sobre ele grande parte da responsabilidade pelas histórias de sucesso ou fracasso na ASL – principalmente as de fracasso. Estudos na LA têm se pautado, cada vez mais, na noção de sujeito e identidades para entender o processo de ensino-aprendizagem. Essa noção é crucial, se pensarmos no sujeito cindido, que muitas vezes possui o desejo (no caso, o de aprender), mas não consegue “bançar” esse desejo. Pensar no sujeito cindido nos leva a entender melhor, também, essas histórias de sucesso e de fracasso de aquisição. Não a fim de desresponsabilizar o professor, mas de compreender que a aquisição é um processo que envolve sujeitos e sua(s) identidade(s) e não apenas um conhecimento adquirido via *Wi-fi* do professor diretamente para o sistema operacional do aluno. Aprender é doloroso, que exige do corpo e, por mais que exista o desejo, o investimento, a

priorização, é necessário mais. E esse “mais” nem sempre é da ordem do consciente, e, portanto, a aquisição tão almejada não acontece.

A globalização transformou o inglês em uma língua franca, numa necessidade e principalmente, em um instrumento que permite o sujeito transitar entre grupos, atribuindo-lhe poder e a possibilidade de novos posicionamentos e identidades. Dessa forma, o desejo de “adquirir” a língua levou-nos à mercantilização de algo não palpável. Como medir, então, a satisfação do cliente quanto ao produto oferecido? As escolas fazem pesquisas de satisfação com o aluno, mas principalmente, buscam culpabilizar o professor quando ocorre a evasão. Aqui, a subjetividade dos alunos é completamente ignorada (assim como a do professor também é ao treiná-lo para aplicar o método próprio).

A subjetividade do aluno também é ignorada na aplicação de técnicas dos métodos —especialmente o de mnemônica—, que deixa pouco espaço para a criatividade do aluno (e do professor), para o surgimento de novos *inputs* ou para o caos e evolução significativa (entenda-se significativa como embebida de significados). Essa abordagem faz dos aprendizes, meros repetidores de palavras (tais como papagaios), sem nenhum censo de aprendizagem crítica. Afinal, língua é poder e, utilizá-la somente como instrumento de comunicação pode significar esvaziá-la de sua propriedade empoderadora.

Além disso, o conhecimento adquirido parece ser bem menos “consistente”, se assim podemos dizer, do que o adquirido através de uma abordagem reflexiva do ensino da língua.

A profissão professor é também prejudicada nessas escolas devido ao fato de elas contratarem qualquer falante da língua para ministrar aulas de inglês. Uma vez que sabemos que nossa identidade nos é atribuída pelo Outro, as representações de professores e da sua carreira como algo complementar, temporário, e até mesmo, “bico” é um fator extremamente alarmante para nossa prática. A sociedade, o governo e as mídias observam esse cenário e ajudam a propagar essa ideia de que a formação é dispensável no exercício da função de professor, contribuindo cada vez mais para o sucateamento, a degradação e o desprestígio da profissão.

4. *Considerações Finais*

As inquietações vividas por professores de escolas de idiomas afetam diariamente sua prática. Esses sujeitos são assujeitados, submetidos ao sistema e nem sempre oferecem resistência. Ao ponto de não se reconhecerem, nem seu lugar no sistema. Acreditamos, pois, que, considerando o sistema de aquisição da língua um que é suscetível a quaisquer mudanças e estímulos de fora dele, é inegável que essas questões interferem no processo de aquisição, prejudicando a aprendizagem do aluno.

Algo a ser combatido nesse cenário é o silêncio e a falta de resistência. Bem como a repetição por parte dos próprios professores, das mazelas da profissão e o discurso vitimista. Esse deveria dar lugar ao discurso de resistência. Micolli (2013, p. 100) afirma: “O processo de compreender e melhorar o ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência em sala de aula.”. A reflexão sobre a própria prática deve ser algo presente na vida profissional de professores, porque leva à busca por uma melhor experiência de ensino-aprendizagem e também à possibilidade de resistir e buscar alternativas diante desse contexto desfavorável.

Os professores devem trabalhar muito, ainda, no sentido de levar os alunos a uma postura crítica para que eles mesmos, e, posteriormente, e os pais e a sociedade como um todo, saibam inquirir, questionar e exigir professores que possuam formação ao contratar um curso de idiomas, contribuindo para a diminuição das inquietações que tanto afligem os professores dessas escolas. Possibilitando, também, a inviabilização da aprendizagem em que o aluno passe a “saber” e não somente “conhecer” a língua, apropriando-se dela, utilizando-a não somente como instrumento de comunicação, mas de poder.

Frente a essa mudança, acreditamos que mais valorização seria atribuída à profissão, fazendo-se com que mais jovens busquem as licenciaturas ao escolherem seu futuro profissional, contribuindo para que somente profissionais qualificados atuem nesse mercado e, dessa forma, espera-se que grande parte das inquietações aqui citadas sejam sanadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Lúcia Kopschitz X., MATTOS, Maria Augusta Bastos de. A linguística aplicada e a linguística. In: *Trabalho de Linguística Aplicada*. Campinas, SP. (22): 7-24, Jul./Dez. 1993, p. 9.

CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalho de Linguística Aplicada*. Campinas, SP (17): 133-144, jan./jun, 1991.

CORACINI, Maria José. *Identidade e discurso:(des)construindo subjetividades*. Universidade Estadual de Campinas; Campinas, SP, 2013.

DAVIES, A. ELDER, C. *General Introduction. Applied Linguistics: Subject to discipline?*The handbook of Applied Linguistics. Blackwell Publishing; Malden, USA, 2004. p. 1-15

KLEIMAN, Angela B., MARTINS, Maria Silva Cintra. *Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na transformação de práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. Key concepts in language learning and language education. In: *The routledge handbook of Applied Linguistics*. London; New York: Routledge, 2011. p. 155-170

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MENEZES, V. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. In: *Open Journal of Applied Science (OJAppS)*,Vol.3, No.7 2013.November 5, 2013. p. 393-403.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada:de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de. Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa.In: *International Congress of Critical Applied Linguistics*. Brasília, Brasil – 19-21: Outubro 2015.

ORTEGA, L. Second Language Acquisition.In: *The routledge handbook of Applied Linguistics*.Malden, USA: Blackwell Publishing, 2004. p. 171-184

PERINE, Cristiane Manzan. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. In: *Revista Eletrônica de Linguística*. Vol. 6, n. 1 – 1º Semestre 2012, p. 375.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? In: *D.E.L.T.A.*, SP, 31-1, 2015, p. 114.

THORNBURY, S. *Uncovering Grammar*. London, Macmillan Heinemann, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. 2013. Formação continuada para professores de inglês: aprendizagem, reflexão e transformação. In: *Gláuks Online*, v. 13, n. 1, p. 100, 2013.

**AS METÁFORAS DA MORTE:
UM PASSEIO LITERÁRIO E MUSICAL**

Urandi Rosa Novais (CODAP-UFS e UFBA)

urandinovais@gmail.com

Ariadne Domingues de Almeida (UFBA)

ariadnealmeida@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho traz a campo algumas investigações acerca da conceptualização da morte através do processo metafórico. Partindo da Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980), e outros trabalhos científicos acerca da Semântica Cognitiva. Analisamos as expressões metafóricas da morte presentes nos textos: *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (2009); *Dama da noite*, de Caio Fernando Abreu (2010); e *Canto para minha Morte*, de Raul Seixas (1976). Nesse estudo, as metáforas foram abordadas não como um ornamento de linguagem, ideia defendida pelos estudos retóricos, mas como um importante instrumento de cognição, interpretação e entendimento da realidade que nos circunda, levando em consideração os domínios conceptuais: fonte e alvo. Dessa forma, percebemos o quanto os processos metafóricos têm a contribuir no estudo acerca da conceptualização, ou seja, as formas como nos posicionamos em diversos contextos, produzimos e interpretamos os sentidos sobre o mundo que nos cerca.

Palavras-chave:

Conceptualização. Metáfora. Morte. Domínios Fonte e Alvo.

1. Introdução

Baseados na teoria da metáfora proposta por Lakoff e Johnson (1980), este trabalho traz a campo a análise de três produções artísticas, com o intuito de investigar como a conceptualização da morte está presente nelas através das expressões metafóricas da morte. Embora ainda impere uma visão dos estudos retóricos tradicionais acerca da metáfora nos dias de hoje, esse trabalho a aborda enquanto elemento conceitual da própria linguagem, e não apenas enquanto um elemento ornamental da retórica. Pois, como afirmam Santos e Costa (2009, s/p):

(...). A metáfora por ser conceitual, é compreendida como tendo grande influência em boa parte do pensamento e do raciocínio humano, constatando-se, assim, os pressupostos até então estabelecidos de que toda linguagem

convencional é literal ou de que apenas a linguagem literal pode ser falsa ou verdadeira, quando nos referimos à questão de mundo.²⁰ (SANTOS; COSTA, s/p)

Sendo assim, ao realizar esse estudo, partimos dos pressupostos de que as construções metafóricas desempenham importante papel para compreendermos que conceitos abstratos, geralmente, podem ser articulados a experiências concretas, possibilitando-nos entender a metáfora não apenas como um artefato retórico, uma figura de linguagem, mas, principalmente, como uma importante ferramenta de construção de sentido, ou seja, uma maneira de compreendermos o mundo que nos cerca.

Segundo Zanotto (1998),

A metáfora é considerada uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento, e sua interpretação passa a merecer atenção especial, por envolver o desenvolvimento do raciocínio analógico e da capacidade interpretativa. (ZANOTTO, 1998, p. 10)

Reconhecemos, por isso, a importância da metáfora para a compreensão e entendimento de diversos fenômenos da linguagem, como também de interpretação do contexto em que estamos inseridos. Diariamente, usamos expressões metafóricas para conceituar as nossas vivências, por exemplo, “fulano é uma pessoa de *duas caras*”; “nossa, hoje a professora está *uma fera*”; “fulano *descansou do sofrimento* (morreu). No terceiro exemplo, a morte é vista como um descanso, principalmente quando a pessoa está enferma, dependendo dos cuidados de outras pessoas. Os exemplos citados nos mostram o quanto recorremos a metáforas conceituais para conceptualizar, ou seja, entender determinadas situações.

O *corpus* utilizado para a realização desse trabalho consiste em dois contos: *Venha ver o pôr do sol*, de Telles (2009); *Dama da noite*, de Abreu (2010); e a música *Canto para minha morte*, de Raul Seixas (1976). O material utilizado apresenta diversas construções metafóricas acerca da morte, possibilitando-nos comprovar algumas ideias acerca das expressões metafóricas da morte: a morte como viagem, a morte personificada, a morte enquanto solidão e silêncio, entre outras possibilidades de conceptualizar a morte através do estudo dos processos metafóricos que os textos analisados nos possibilitam apreender.

¹ A referida citação está sem página, porque o arquivo utilizado está disponível no formato digital e não apresenta paginação.

2. Histórico da metáfora

Atualmente, ainda nos deparamos com o conceito retórico antigo de metáfora, num entendimento acerca da definição dada por Aristóteles (2008), em sua *Poética*.

A metáfora, escreveu Aristóteles, consiste em dar a uma coisa o nome de outra. Dizer que uma coisa é ou parece outra que não ela mesma é uma operação mental tão antiga quanto a filosofia e a poesia, e é a origem da maioria dos tipos de saber, inclusive o científico, e de expressividade. (SONTAG, 1989, p. 09)

A teoria aristotélica aborda o conceito de metáfora como figura de retórica, usada unicamente como um ornamento, uma figura de linguagem. Essa teoria durou mais de 23 séculos quase como um dogma que pouco se contestava. E, atualmente, deparamo-nos com a ideia de metáfora apenas como um recurso estilístico, um embelezamento nas práticas de linguagem, principalmente nos estudos literários que a veem a metáfora como tal. Mas não só a área da literatura estuda a metáfora pelos preceitos aristotélicos.

É perceptível que algumas gramáticas abordam a metáfora apenas como uma figura de linguagem ou recurso estilístico. Bechara (2009, p. 782-3), em sua *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*, apresenta a metáfora numa categoria de “Estilística semântica, ou seja, a significação ocasional e expressiva de certas palavras, no emprego expressivo das chamadas figuras de palavras ou tropos (metáfora e metonímia)”. Alguns dicionários apresentam essa mesma visão como podemos ver nos exemplos a seguir: o dicionário online *Michaelis* apresenta a metáfora como: “Figura de linguagem em que uma palavra que denota um tipo de objeto ou ação é usada em lugar de outra, de modo a sugerir uma semelhança ou analogia entre elas; translação (por metáfora se diz que uma pessoa bela e delicada é uma flor”.

Embora ainda hoje nos deparemos como essa visão acerca da metáfora, desde os anos de 1970, esse conceito tem sido questionado, pois da maneira como a metáfora era vista antes, suas implicações não eram levadas em consideração, principalmente no que diz respeito à ausência do valor cognitivo que está presente nos processos de metaforização e na determinação e entendimento de sentidos.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), no livro *Metaforas de la vida cotidiana*, a metáfora ganhou essa visão errônea de simples ornamento, ou figura de linguagem sem função informativa por conta do mito do objetivismo, que dominou a cultura ocidental, e em particular, a filosofia

ocidental, dos pré-socráticos até os dias de hoje. Segundo Zanotto, para esses autores o objetivismo é:

Um termo genérico, que engloba o racionalismo Cartesiano, o empirismo, a Filosofia Kantiana, o Positivismo Lógico, etc. Em suma, ele abrange todas as correntes da filosofia ocidental em que houve a hegemonia da razão e um medo do sentimento e da imaginação. Nesse contexto, a metáfora e outras espécies de linguagem figurada deveriam ser sempre evitadas quando se pretendesse falar objetivamente.

No entanto, com a virada paradigmática que vem ocorrendo nos últimos vinte e cinco anos, a metáfora está sendo reconhecida como um importante instrumento de cognição, que desempenha um papel central nos nossos processos perceptuais e cognitivos. (ZANOTTO, 1998, p. 14-5)

Diante disso, fica claro o quanto os estudos de Lakoff e Johnson (1980) contribuíram para o questionamento acerca desse objetivismo, pondo em xeque alguns preceitos desse mito que, anteriormente, teve forte influência dos estudos de Chomsky. Este acreditava que a cognição humana poderia ser estudada independentemente das influências corpóreas ou do meio que nos cerca. A teoria dele estava pautada da seguinte forma: a mente dividida em módulos, e havia um módulo específico que ele denominava de gramática universal. Para Santos e Costa (2009), esse conceito nos levaria à hipótese do inatismo em relação à linguagem, ou seja, os produtos da mente poderiam ser descritos e analisados de forma isolada, retirando-os do contexto, como também excluindo as experiências do corpo, ratificando a visão de Descartes que havia sugerido um modo racional e objetivo de interpretar o mundo que nos cerca.

Os estudos de Lakoff e Johnson (1980) questionaram esse objetivismo de interpretar o mundo, levando em consideração outros aspectos que contribuem para o nosso entendimento e interpretação de mundo. Para eles, a dualidade mente e corpo, cai por terra, pois, é a partir da experiência que temos com as coisas que as nomeamos, ou seja, a mente é corporificada. Além do mais, foi graças aos estudos deles que a metáfora ganhou um novo conceito, sendo estudada não apenas como uma figura de linguagem, mas como um instrumento de entendermos os nossos processos de cognição, produção e interpretação de sentidos.

Para eles, a metáfora não é apenas uma questão de linguagem, pelo contrário, os processos de pensamento humano são, em grande maioria, metafóricos, ou seja, o sistema conceptual humano está estruturado e se define de uma maneira metafórica. As metáforas existem como expressões linguísticas e são possíveis porque fazem parte do sistema conceptual de uma pessoa. (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

A fim de exemplificar esse conceito de metáfora, eles apresentam diversos exemplos do cotidiano em que a metáfora se constitui a partir das experiências que temos. Além do mais, eles até confrontam a questão do contexto em que o processo metafórico seja construído. Vejamos:

Para dar uma ideia do que poderia significar que um conceito é metafórico e que esse conceito estrutura nossa vida cotidiana, comecemos com o conceito de discussão (argumento) e a metáfora conceitual: *UMA DISCUSSÃO É UMA GUERRA*. Essa metáfora se reflete em nossa linguagem cotidiana em uma ampla variedade de expressão. (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 40)

Essa metáfora se constitui enquanto tal porque para entendermos o conceito de discussão nos baseamos na experiência do que é a guerra, mesmo não tendo experienciado uma, mas sabemos por outras experiências, jornal, narrativas literárias, fotografias que retratam a guerra. Numa discussão, apresentamos o nosso argumento e o defendemos, atacamos o argumento do outro, caso o nosso não seja bem aceito, mudamos a estratégia e assim por diante. Outro exemplo pertinente é “Defender uma tese, uma dissertação”, a pessoa apresenta suas ideias e as defende da banca que a argui.

Mas, os teóricos deixam claro que essa noção de *discussão ser uma guerra* pode variar, a depender do contexto e da cultura. Imaginemos que, em um determinado lugar, as pessoas vejam a discussão como uma dança e começam a estabelecer relações entre algumas características da dança, para construir metáforas que esclareçam o sentido de discussão. Citamos aqui uma metáfora que acreditamos ser plausível para ilustrar nossa fala: *Discussão é como dançar um tango*. Partimos do entendimento que temos acerca do tango, uma dança sensual, que se dança a dois, e ninguém discute sozinho; outro elemento é o olho a olho, para demonstrar a sintonia e sedução, elemento que numa discussão também são plausíveis, pois para nós o falar olhando no olho remete à segurança, ou seja, a pessoa tem convicção daquilo que fala.

Lakoff e Johnson (1980) defendem a ideia de que a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em função de outra, para isso a metáfora é entendida da seguinte forma: usamos um mapeamento entre dois domínios conceituais, o domínio-fonte e o domínio-alvo, este, geralmente, é mais abstrato e aquele mais concreto. No exemplo dado anteriormente, *Discussão é guerra*, *Discussão* é o domínio-alvo e *guerra* é o domínio-fonte.

Sendo assim, após termos traçado um breve histórico da metáfora, seus princípios e características, mas principalmente seu conceito mais

científico, garantido pelas discussões e estudos de Lakoff e Johnson (1980), analisamos as expressões metafóricas da morte nos textos abordados nessa pesquisa. Pois esse é o nosso propósito: a partir de três textos, investigar como a morte é conceptualizada, baseando-nos nas metáforas presentes nas referidas obras, e levando em consideração a visão de morte que se tem no ocidente, principalmente na metáfora que Lakoff e Johnson (1980) estabelece nos seus estudos: *A MORTE É UMA VIAGEM*.

Deparamo-nos várias vezes com outras exemplificações que ratificam a veracidade dessa metáfora como, por exemplo: *fulano fez a passagem; beltrano viajou para o céu; ai, ai quando fulano morrer vai direto para o inferno*. Não só essa metáfora, mas outras também serão abordadas e analisadas a fim de refletirmos como a morte é conceptualizada nos textos abordados.

2.1. Venha ver o pôr do sol: a beleza da morte

Venha ver o pôr do sol é um conto da ficcionista Lygia Fagundes Telles (2009), publicado na coletânea *Antes do Baile Verde*, publicada em 1970²¹. O enredo narra a história de Raquel que é trancada numa catacumba por seu ex-namorado Ricardo para que ela morra, apreciando o pôr-do-sol. A narrativa nos apresenta várias expressões metafóricas da morte, que são constituídas de diversas maneiras.

O próprio título do conto já nos é sugestivo para entender o processo metafórico, *MORTE É O FIM*, pois o pôr-do-sol, além de ideia de deslocamento, marca o fim do dia, dando espaço à chegada da noite, escura, sombria. E, no conto analisado, ele representa o fim da vida da personagem Raquel. Essa metáfora está presente em outras exemplificações cotidianas com as quais nos deparamos, principalmente quando se trata de pessoas que não seguem nenhuma religião. Para elas a vida se encerra com a morte, ou seja, o fim de tudo, o ponto final de sua história.

Outro elemento metafórico que nos remete à morte na narrativa de Telles (2009) é o ambiente em que se passa a história, um cemitério, pois Ricardo convida Raquel para assistir ao mais belo pôr-do-sol, este só pode ser visto de um determinado ponto do cemitério. “Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o

² Embora a primeira edição tenha sido lançada em 1970, nesse trabalho utilizamos uma reedição publicada em 2009 pela Companhia das Letras.

pôrdo sol mais lindo do mundo” (TELLES, 2009, p. 136). No entanto, a conceptualização de cemitério apresentada na narrativa é diferente daquela com a qual estamos acostumados a nos deparar. Pois, na maioria das vezes, como afirma Morin (1976), em *O homem e a morte*, os sepulcros, cemitérios, urnas fúnebres são, de determinada forma, uma sequência da vida, mesmo morta. O cemitério é onde visitamos os nossos defuntos, rendemos homenagens, é como se fosse uma tentativa vã de imortalização. No entanto, o cemitério representado no conto está abandonado, distante, vazio, como podemos perceber nas seguintes passagens da narrativa:

(...). Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo. (...).

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rochões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. (...).

Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. (...). Esta, a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso. (TELLES, 2009, p. 137-8; 139)

Os trechos da narrativa nos fazem conceber a metáfora *MORTE É ESQUECIMENTO*, pois fica claro que a atmosfera que circunda a narrativa nos mostra a morte como esquecimento, o cemitério abandonado dá a ideia de que quem ali fora enterrado está esquecido e jamais será lembrado. E esse é o intuito de Ricardo, fazer com que Raquel morra naquele lugar e também seja esquecida e abandonada.

Outra metáfora presente no texto é *MORTE É VIAGEM*, que tanto Lakoff e Johnson (1980) quanto Morin (1976) conceptualizam. Para Morin (1976, p. 23) “há um outro passaporte sentimental, que não é objeto de qualquer metodologia, de qualquer classificação, de qualquer explicação, um passaporte sem visto, mas que encerra comovedora revolução: a sepultura, isto é a preocupação pelos mortos, ou seja, a preocupação com a morte”. Ao falar de passaporte já nos remete a viagem. E essa metáfora se constrói na seguinte passagem da narrativa: “(...). Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão. As pontes foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta” (TELLES, 2009, p. 141).

A palavra ponte sugere caminho, lugar que serve para uma passagem, alguém pode passar por uma ponte quando faz uma viagem. Nesse

mesmo trecho há a possibilidade de estudo de outras metáforas: *MORTE É SOLIDÃO*, e *MORTE É ISOLAMENTO*. Para isso, recorremos aos domínios discursivos²² em que morte é o domínio-alvo e solidão e isolamento são os domínios-fonte. A partir das nossas experiências físicas e mentais sobre solidão e isolamento conceptualizamos a morte que está sendo representada no texto de Telles (2009).

A narrativa é encerrada, abrindo espaço para explorarmos outros processos metafóricos acerca da morte: *MORTE É CRUELDADE*, pois Ricardo tranca Raquel numa catacumba para que ela morra abandonada. Isso demonstra a crueldade com que a moça é assassinada. A outra metáfora é: *MORTE É DESESPERO*, *É SILÊNCIO*, como podemos perceber na seguinte passagem do conto:

Voltando ainda para ela, ele chegou até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

– Boa noite, meu anjo.

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano.

– Não...

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar moriçoso. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. (...) (TELLES, 2009, p. 143-4)

Pela passagem do conto, podemos entender as construções metafóricas a partir dos domínios-fonte: a crueldade pela maneira como Ricardo assassina Raquel, de forma perversa, deixando-a trancada para morrer lentamente; o desespero presente nos gritos medonhos e inumanos a clamar por socorro; e, o silêncio que se dá pelo sufocamento da voz de Raquel pelo cansaço e certeza da morte que a silencia vagarosamente. A morte a espreita e a envolve em seu negro manto sob a beleza do crepúsculo do pôr-do-sol.

³ Segundo Miranda (2009), os domínios conceptuais são conjuntos de conhecimentos prévios e estruturados social e culturalmente produzidos, relativamente estáveis e que podem ser identificados e evocados em eventos discursivos e são flexíveis conforme as necessidades da instanciação. Kovecses *apud* Miranda (2009) descobriu que os domínios-fonte mais comuns no mapeamento metafórico são relacionados ao corpo humano, animais, plantas, comidas e força; e os domínios-alvo mais comuns incluem categorias conceptuais como emoção, moralidade, pensamento, relações humanas e tempo.

2.2. DAMA DA NOITE: a doença como metáfora da morte

Dama da noite, conto do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu (2010), é uma narrativa publicada na antologia *Os dragões não conhecem o paraíso*. Esse livro foi lançado em 1988²³. Vale ressaltar que os textos que compõem essa obra foram produzidos entre os anos 1980 a 1987, período em que o Brasil sofria não só com o regime da Ditadura Militar, mas também com os casos da AIDS que começaram a surgir a amedrontar a sociedade daquela época.

É sabido que de início, a AIDS ficou conhecida como câncer gay, pois, para os religiosos convictos, a doença nada mais era do que um castigo divino para aqueles que cometiam a pederastia, a sodomia. Além do mais, os primeiros casos foram registrados em pessoas homossexuais, o que alimentava ainda mais o estereótipo. Essa ideia só passou a ser questionada quando pessoas heterossexuais começaram a apresentar quadros clínicos da doença. E, ainda hoje, infelizmente, algumas pessoas sem muito conhecimento atribuem o vírus da AIDS como uma doença de gays. A própria mídia divulga que esse grupo é de risco, por adotar um comportamento sexual de muitos parceiros, ou seja, os elegem como promíscuos, entre outros argumentos pejorativos e estereotipados. Além do mais, como afirma Sontag (1989), ao usar desse discurso:

(...). A metáfora dá forma à visão de uma doença particularmente temida como um outro alienígena, tal como o inimigo é encarado nas guerras modernas; e a transformação da doença em inimigo leva inevitavelmente à atribuição de culpa ao paciente, muito embora ele continue sendo encarado como vítima. A ideia de vítima sugere inocência. E inocência, pela lógica inexorável que rege todos os termos relacionais, sugere culpa. (SONTAG, 1989, p. 15-16)

Traçamos esse breve contexto, pois acreditamos que ele seja necessário para o entendimento das construções metafóricas construídas no texto, e para que elas sejam compreendidas é necessário que o situemos em seu contexto de produção. E no conto em questão a AIDS e suas diversas características são a metáfora da morte, pois naquela época qualquer pessoa que era diagnosticada com a doença era considerada condenada à morte, num curto intervalo de tempo.

⁴ A obra original foi publicada em 1988, mas nesse trabalho foi utilizada uma reedição publicada pela editora Nova Fronteira, em 2010.

O conto *Dama da noite* nos narra a história de uma personagem andrógina, pois durante a narrativa o leitor fica a pensar se a personagem é um gay, uma travesti, uma prostituta decadente, ou algo do tipo. Essa personagem recebe o nome de Dama da noite. O conto é uma espécie de monólogo, mas ela se dirige a um interlocutor imaginário a quem chama de *boy*. Toda a narrativa faz uma crítica à sociedade da época, ao capitalismo, à exclusão, à decadência da sociedade daquele período.

O próprio título do conto constitui um processo metafórico, pois dama da noite se refere a uma flor arbustiva e de cheiro enjoativo, geralmente as pessoas atribuem seu cheiro ao cheiro de flores de velório. Ela só abre à noite e se fecha ao amanhecer, a imagem da flor pode ser vista como metáfora da morte: *MORTE É ESCURIDÃO, NOITE* – momento em que a flor se abre e exala seu perfume enjoativo; nesse caso, para entendermos o processo metafórico, precisamos recorrer às nossas experiências do sentido, o cheiro da flor e relacionar esse cheiro ao cheiro de velório, remetendo-nos à morte. A metáfora abordada é considerada sensorial, pois seu entendimento depende de uma relação feita por um dos nossos sentidos, o olfato.

Outra construção metafórica presente na narrativa é a doença (AIDS) como metáfora da morte: *MORTE É AIDS*, partindo do domínio-fonte, nesse caso a AIDS, busca-se entender o que é a morte. E baseando no contexto daquela época, a experiência que as pessoas tinham com a AIDS era das piores possíveis, além de não ter medicação que amenizasse a situação do paciente, o preconceito e a exclusão eram muito grandes, as pessoas portadoras eram vistas como aberrações.

Dessa forma, AIDS é personificada tal qual a morte, o que Lakoff e Johnson (1980) chamam de metáfora ontológica: “As metáforas ontológicas mais óbvias são aquelas que o objeto físico se especifica como uma pessoa. Isso nos permite compreender uma ampla diversidade de experiências com entidades não humanas em termos de motivações, características e atividades humanas” (LAKOFF; JOHNSON, p. 71), ou seja, a AIDS era vista como um ser que vinha e ceifava a vida da pessoa. E naquela época era uma forma muito agressiva de ceifar, pois como ainda não havia um tratamento que amenizasse os efeitos do vírus no corpo da pessoa, a doença consumia a pessoa de uma forma deplorável.

Em determinado momento da narrativa, a personagem principal como uma metáfora: *DAMA DA NOITE É A AIDS*, como podemos perceber no seguinte trecho da narrativa:

Eu sou a dama da noite que vai te contaminar com seu perfume venenoso.
Eu sou a flor carnívora e noturna que vai te entontecer e te arrastar para o seu jardim pestilento. Eu sou a dama maldita que, sem nenhuma piedade, vai te poluir com todos os líquidos, contaminar teu sangue com todos os vírus. (ABREU, 2010, 114).

Para entendermos como se dá essa metáfora basta recorrermos às formas de como a AIDS é transmitida, pois algumas dessas formas é o contato entre líquidos: sêmen, sangue, lubrificação vaginal etc. Toda a construção da narrativa serve para percebermos como a morte, nesse caso decorrente da AIDS, é conceptualizada pela personagem:

A morte é muito feia, muito suja, muito triste. [...] Feia, tão feia a morte, boy. A pessoa fica meio verde, sabe? Da cor quase assim desse molho de espinafre frio. Mais clarinho um pouco, mas isso nem é pior. Tem uma coisa que já não está mais ali, isso é meio triste. Você olha e o corpo fica assim que nem uma cadeira. Uma mesa, um cinzeiro, um prato vazio. Uma coisa sem nada dentro. Que nem casca de amendoim jogada na areia, é assim que a gente fica quando morre, viu, boy? E você já descobriu que um dia vai morrer. (ABREU, 2010, p. 114, 116)

Pela passagem da narrativa, podemos perceber o conceito de morte através das seguintes metáforas: *MORTE É FEIA*; *MORTE É SOLIDÃO*, *MORTE É TRISTEZA*, *MORTE É VAZIO*, *MORTE É AUSÊNCIA*, *MORTE É DESPREZO*. Todas essas metáforas foram construídas a partir da experiência que a personagem tem sobre os domínios-fonte: tristeza, vazio, ausência, desprezo, e todas essas experiências eram vividas por quem viveu ou conviveu com a AIDS, doença que metaforiza a morte nesse texto, ou seja, a grande Dama da noite do conto de Caio Fernando Abreu (2009).

2.3. CANTO PARA MINHA MORTE: uma vassalagem à grande dama

Lançada em 1976, no álbum *Há dez mil anos atrás*, a música *Canto para minha morte*, do cantor e compositor Raul Seixas (1976), apresenta-nos possibilidades de entender um pouco mais sobre metaforização e conceptualização. A letra da música é uma espécie de vassalagem rendida à morte. Em toda a letra percebemos a dualidade vida/morte, pois, como nos afirma Espírito Santo:

Vida e morte serão então representadas por uma multiplicidade de metáforas: a vida tem objetivos e metas a serem atingidas. Metaforicamente, objetivos são metas e os meios para atingir os objetivos ou caminhos. Quando pensamos em vida, pensamos em uma meta a atingir tendo esta meta um caminho que

percorrer com direção a este objetivo, o que torna a vida uma jornada ou uma viagem. (ESPÍRITO SANTO, 1998, p. 85)

Essa ideia de vida enquanto uma jornada se faz presente logo no início da canção: “Eu sei que em determinada rua que eu passei/ Não tornará a ouvir o som dos meus passos” (SEIXAS, 1976, s/p)²⁴. Ao usar rua que eu passei, podemos perceber a explanação sobre algumas experiências do cotidiano: falar das suas andanças, lugares por onde passou e que, certamente, não voltará mais. Esse trecho nos dá a possibilidade de conceitualizar a vida através da seguinte metáfora: *VIDA É JORNADA*. Para entendê-la partimos do domínio-fonte que é a jornada, quais características e experiências temos de jornada: deslocamento, movimento, estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados, entre outros. Desta forma, entendemos a vida como algo em movimento que parte de um ponto (nascimento) e chega a outro (a morte), e nesse intervalo de tempo buscamos realizar sonhos, alcançar metas, ou, redundantemente falando, viver a vida intensamente.

Sendo assim, ao tecer uma vassalagem à morte, a letra da música aborda a imagem dela como uma espécie de metáfora da vida, ou mais ainda como um incentivo a viver intensamente. Pois, como nos afirma Morin (1976), a imagem da morte, numa primeira vista, é uma forma de vida, que prolonga, de uma forma ou de outra, a vida individual, sob essa óptica não é uma ideia, mas sim uma imagem, a morte como metáfora da vida. Além do mais:

Efetivamente, a morte, nos vocabulários mais arcaicos não existe como conceito: fala-se dela como um sono, de uma viagem de um nascimento, de uma doença, de um acidente, de uma entrada para a morada dos antepassados e, o mais das vezes, tudo ao mesmo tempo. (MORIN, 1976, p. 25)

Com base no pensamento de Morin (1976), percebemos que não há como experienciar a morte empiricamente para depois falarmos dela. A nossa experiência surge da convivência com pessoas que perderam seus entes queridos, ou com nossas próprias perdas. Mas, é justamente o fato de sabermos que um dia a experienciaremos que nos faz vê-la como algo que nos ronda, criando as metáforas: *MORTE É SER VIVO*, *MORTE É SER HUMANO*, *MORTE É LADRÃO*, pois nos tira, rouba a vida, ela vem sem avisar, como fica claro na seguinte passagem da música:

⁵ As citações referentes à letra da música se encontram sem página, porque o documento está online, e sem paginação, por isso apresentará apenas o ano em que a canção foi lançada.

Tem uma revista que guardo há muitos anos/ E que nunca mais eu vou abrir/
cada vez que eu me despeço de uma pessoa/ Pode ser que essa pessoa esteja me
vendo pela última vez/ A morte, surda, caminha ao meu lado/ Eu não sei em
que esquina ela vai me beijar / Com que rosto ela virá? (SEIXAS, 1976)

Pelo trecho da narrativa podemos identificar outras metáforas que contribuem para a conceptualização de morte pelo eu lírico, há, por exemplo, a personificação da metáfora ontológica, ou seja, a morte é comparada a uma pessoa: *MORTE É SER VIVO*, *MORTE É SER HUMANO* (em que esquina ela vai me beijar, com que rosto ela virá), para compreendermos essa metáfora necessitamos recorrer às experiências que temos com o nosso próprio corpo, em especial os órgãos do sentido: o paladar – a boca, o gosto do beijo; e a visão – o olho, ver o rosto dela.

É possível também encontrar outros exemplos em que a morte é personificada, no momento em que o eu lírico clama pela vinda dela, mas que seja uma chegada tardia: “Vou te encontrar, vestida de cetim/ Pois em qualquer lugar / Esperas só por mim/ e no teu beijo/ Provar teu gosto estranho/ Que eu quero e não desejo/ Vista-se com a tua mais bela roupa quando? Vier me buscar” (SEIXAS, 1976), nesse processo de personificação o eu lírico cria outra metáfora: *MORTE É ENCANTAMENTO/MORTE É SEDUÇÃO*, pois é perceptível o fascínio pela morte, o desejo de experienciá-la. Essa metáfora é oposta da imagem do ceifador, um ser vestido numa túnica negra, com rosto cadavérico, e que tem uma enorme foice nas mãos para ceifar vidas. A imagem do ceifador é acionada em nosso arsenal cognitivo para estabelecermos a oposição com a imagem da morte presente na letra da música de Raul Saixas (1976).

Em toda a letra da referida música fica clara a sedução pela morte, o grande desejo de experimentá-la, mas com o intuito de se eternizar, pois como afirma Morin (1976, p. 25): “É impossível não se ficar impressionado pela força, talvez devêssemos dizer pela universalidade da crença na imortalidade”. E esse é o desejo de todos, de uma forma ou de outra se imortalizar. Haja vista o ditado popular de que para ser feliz é necessário plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro. Na verdade essas são formas de driblarmos a morte e nos eternizar de alguma forma. Na mitologia grega diz-se que para se vingar de Chronos, o deus do tempo, devorador de seus próprios filhos deve-se escrever, pois a escrita é uma forma de imortalização.

E esse desejo de imortalização cria a metáfora: *MORTE É PERCURSO QUE NÃO SE CONCLUI*, e ela está presente no seguinte trecho da música:

Que meu corpo seja cremado/ E que minhas cinzas alimentem a erva/ E que a erva alimente outro homem como eu/ Porque eu continuarei neste homem/ Nos meus filhos/ Na palavra rude que eu disse a alguém que não gostava/ E até no úisque que eu não terminei de beber/ Aquela noite. (SEIXAS, 1976)

A metáfora da morte como imortalização pode ser depreendida de uma única palavra que está presente no trecho citado: cinzas. Mas, essa mesma palavra também pode criar as metáforas *MORTE É FIM*, *MORTE É CASTIGO*. As interpretações dependem dos domínios que temos e ativamos no momento de interpretarmos o sentido das cinzas na letra da música.

• 1º. *MORTE É FIM*, *MORTE É CASTIGO*, para essas interpretações acionaremos nossos conhecimentos acerca das leituras bíblicas, pois o uso dessa palavra está presente, principalmente no Antigo Testamento e representa a morte, a penitência e também o castigo, pois em muitas narrativas bíblicas, as cidades eram queimadas e transformadas em pó, para que as pessoas se arrependessem dos seus pecados. Outro exemplo disso é o ritual católico que acontece na Quarta-feira de Cinzas, nessa cerimônia são distribuídas as cinzas feitas com os ramos usados no *Domingo de Ramos*²⁵ do ano anterior. A receber as cinzas, ouvimos, arrependei-vos e credes no evangelho, mostrando-nos que do pó viemos e ao pó retornaremos (na concepção de origem bíblica);

• 2º. *MORTE É PERCURSO QUE NÃO SE CONCLUI*, mas não numa visão imortalidade que se refere a jamais morrer, pois “a eternidade é uma noção abstrata e tardia. A morte é, portanto, à primeira vista, uma espécie de vida que prolonga, de uma forma ou de outra, a vida individual” (MORIN, 1976, p. 25). Dessa forma, a metáfora acima citada pode ser compreendida na palavra cinzas, isso ocorre da seguinte forma de conceitualização, acessando nossos conhecimentos acerca da simbologia. No *Dicionário dos Símbolos*, Chevalier (2012) define cinzas não apenas como nulidade, mas principalmente como o símbolo do ciclo do eterno retorno. E, ao falar desse ciclo já nos abre a possibilidade e relação a outro símbolo que é a serpente ourobórica que é uma criatura mitológica, representada por uma cobra que morde a própria cauda, formando um ciclo, que representa o ciclo da vida, o infinito, o nascimento, a morte e a ressurreição.

⁶ O Domingo de Ramos é uma festa cristã celebrada num domingo Antes da Páscoa. A festa representa a entrada triunfal de Jesus em Jerusalém. É o início da chamada Semana Santa, a última semana de vida de Jesus. Popularmente é também conhecida como semana das dores.

A música de Raul Seixas (1976), ao render sua vassalagem à morte, essa figura misteriosa e encantadora, que amedronta, mas também instiga, proporcionou-nos as mais diversas possibilidades de conceptualizar a morte de diferentes formas, utilizando as mais diversas metáforas e expressões metafóricas, estas, para serem interpretadas nos fizeram acionar os mais diversos conhecimentos para o mapeamento dos sentidos que elas podem expressar.

3. Conclusões

Ao realizar esse trabalho, ficou claro que a metáfora, antes vista apenas como uma figura de linguagem ganhou uma nova acepção no âmbito dos estudos da linguagem, especialmente à Semântica Cognitiva. A metáfora faz parte dos nossos processos de compreensão, produção e interpretação de sentidos, dando-nos a possibilidade de, através de construções metafóricas, entender e explicar o mundo que nos cerca.

A teoria de Lakoff e Johnson (1980) muito tem contribuído e contribuirá nos estudos acerca da teoria da metáfora, pois foi graças aos estudos deles que deixamos de vê-la apenas como um fenômeno de linguagem, de ordem direta, pois, mais que um ornamento de linguagem, a metáfora desempenha importante papel nos processos de conceptualização que fazemos diariamente. Além do mais, os estudos dos referidos teóricos, sob a luz do cognitivismo, põem em xeque aquela velha concepção de dualidade mente e corpo, pois, agora, conceptualizamos a mente corporificada, e os sentidos são dados a partir das experiências que temos.

Os textos nos possibilitaram investigar diversos processos de metaforização da morte, entendendo desde as metáforas estruturais às metáforas ontológicas e personificadas: *MORTE É SOLIDÃO*, *MORTE É ABANDONO*, *MORTE É PENITÊNCIA*, *MORTE É SER HUMANO*. Percebemos que essas metáforas não são apenas um recurso de linguagem, mas diversas formas que utilizamos para conceptualizar, explicar e entender a enigmática e sedutora imagem da grande dama, a MORTE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Caio Fernando. *Dama da noite*. In: _____. *Os dragões não conhecem o paraíso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. de Ana Maria Valente. 3. ed. Berna: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da Língua Portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

Dicionário Michaelis online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=8aZmo>> acesso em 14/11/2016, às 22h31min.

LAKOFF, George; JOHNSO, Mark. *Metáforas de La vida cotidiana*. 2. ed. Disponível em: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Lakoff%20y%20Johnson%20-%20Metaforas%20de%20la%20vida%20cotidiana%20-%20Seleccion%20de%20Caps.pdf>> acesso em 20/10/2016, às 08h30min.

MIRANDA, Neusa Salim. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao modelo dos espaços mentais. In: *Revista Veredas*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo45.pdf>>acesso em 10/11/2016, às 21h00min.

MORIN, Edgar. *O homem e a morte*. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Universitária, 1976.

ESPÍRITO SANTO, Rosana Silva do. *Morte: uma jornada por várias obras*. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de, (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte. Ed. Do autor, 1998.

SONTAG, Susan. *Aids e suas metáforas*. Trad. de Paulo Henrique de Brito. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Ricardo > acesso em 21/09/2016, às 14h00min.

SEIXAS, Raul. *Canto para minha morte*. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/canto-para-minha-morte.html>> acesso em 10/11/2016, às 11h00min.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol. In: _____. *Antes do baile verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ZANOTTO, Mara S. T. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de, (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte. Ed. Do autor, 1998.

**AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA
OBRA “O MULATO”**

Jandira Fernanda Silva de Paiva (UNIGRANRIO)

jandiarapaiva@hotmail.com

Idemburgo Pereira Frazão Felix (UNIGRANRIO)

idfrazao@uol.com.br

RESUMO

O propósito, no presente artigo, é promover a reflexão sobre as representações das identidades femininas nas obras de literatura brasileira no período do naturalismo para compreender a concepção ideológica acerca da mulher a partir de textos que se baseavam em concepções deterministas sobre os gêneros e as etnias. Acredita-se que a literatura auxilia a compor a memória coletiva de uma sociedade sendo fundamental para o diálogo e compreensão sobre a concepção ideológica das identidades.

Palavras-chave:

Literatura. Representação. Gênero feminino.

1. Introdução

O presente artigo visa dissertar sobre a concepção dialógica do gênero feminino na obra “O mulato” para compreender a importância da desconstrução do discurso determinista sobre o gênero e a identidade através das ações do movimento feminista.

Inicialmente discorro sobre as definições de gênero e a concepção sobre identidade para que se faça a diferenciação do termo em relação ao biológico. Entendendo o gênero como uma construção discursiva conforme será explicitado.

Em segundo lugar narra-se as ações do movimento feminista desde o seu surgimento para compreender o processo pelo qual a mulher lutou e alcançou os seus direitos como acesso à educação e o respeito ao seu papel na história.

Após refletir sobre a preponderância do movimento feminista e seu processo histórico, descrevo. A representação do feminino na literatura ao longo da história e a concepção no feminino na arte Naturalista.

O arcabouço teórico utilizado foram as obras de teóricos sobre gênero e literatura para compreender a construção discursiva sobre as identidades.

2. O gênero, o sexo e a identidade

Em nosso idioma ao mencionar a palavra gênero pensamos na existência de palavras masculinas e femininas, no entanto em nível de gênero humano a questão é mais abrangente. Havia inicialmente uma visão mais universalista, a ideia do homem universal. Pouco a pouco as mulheres sentiram a necessidade de mudar esta realidade. Afirma Joana Maria Pedro (2005):

O que as pessoas dos movimentos feministas estavam questionando era que o universal, em nossa sociedade, é o masculino, e que elas não se sentiam incluídas quando eram nomeadas pelo masculino. (PEDRO, 2005, p. 80)

A autora diz que, nos Estados Unidos, originou-se a categoria gênero a partir da publicação de “A mística feminina” por Betty Friedan em 1966. A palavra usada para a representação de gênero feminino, no entanto era Mulher em contraposição a ideia de Homem, termo que era usado para expressar de forma genérica a todos os seres, criou-se a oposição porque as questões típicas e específicas das mulheres não eram abrangidas a partir da generalização no masculino.

A categoria usada na época era Mulher. Esta, pensada em contraposição à palavra Homem, considerada universal, ou seja, quando se queria dizer que as pessoas são curiosas, por exemplo, dizia-se de forma genérica “o homem é curioso”. (PEDRO, 2005, p. 80)

Segundo a autora, o feminismo vivenciou diferentes momentos, definidos pela autora como diferentes “ondas”. A primeira apontada por ela seria a luta das mulheres por direitos iguais como o direito ao voto e a ser eleita, no século XIX.

O segundo momento, para a autora, ocorreu após a segunda guerra mundial quando as mulheres passaram a lutar pelo seu direito ao prazer. Para reafirmar-se e obter direitos sobre o seu próprio corpo e seu próprio destino, o movimento feminista fazia reuniões para refletir questões de sua identidade separadas dos homens. Entre as reflexões que fizeram concluir que a “educação” obtida em sua formação promovia a submissão e a baixa-estima.

As diferenças entre frentes feministas e as diferentes interpretações da palavra fez com que houvesse a pluralização da palavra Mulher para abarcar as diferentes formas de opressão vivida pelas mesmas na sociedade e para abranger a diversidade.

(...) a identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta. Isto fez com que a categoria “mulher” passasse a ser substituída... pela categoria “mulheres”. (PEDRO, 2005, p. 82)

Diz Pedro (2005) que foi a partir da categoria mulher que nasceu a categoria gênero a partir das pesquisas das historiadoras que pensavam o papel da mulher na história.

Para Robert Stoller (*Apud* PEDRO, 2005), o gênero estaria relacionado à biologia ao sexo; já Joan Scott (*Apud* PEDRO, 2005) concebia a ideia de gênero a partir das relações sociais, nas diferenças instituídas nas relações de poder.

Judith Butler acredita ser o gênero o reflexo da relação entre o discurso e a cultura refletindo ser o sexo um discurso anterior “pré-discurso”.

Segundo Pedro, as relações entre gêneros foram determinadas pela relação de poder sendo necessário refletir o que seria o “sexo autêntico” é necessário repensar a forma como a sociedade “representa” as diferenças. Reforçam-se imposições ou práticas excludentes ou as reduz. No presente artigo analisam-se as representações femininas na arte naturalista visando compreender a visão sobre esta identidade constituída e difundida pela literatura na escola e na sociedade. Na contemporaneidade acredita-se na subjetividade humana como uma construção.

No iluminismo acreditava-se que o ser nascia dotado de uma essência a ser despertada. A identidade era vista a partir de uma visão de unicidade, contendo um núcleo inalterável. Na modernidade líquida acredita-se na fragmentação da identidade. Esta se constrói em um processo contínuo tal qual um jogo de quebra cabeças do qual não se sabe como será a imagem a ser construída. A concepção sobre a essência amplamente difundida no iluminismo é negada na modernidade líquida.

O sociólogo Zigmund Bauman (2005) acredita que os valores são fluidos e a constituição do eu forma-se continuamente a partir de escolhas e a identificação a ideais que podem ser alterados ao longo do tempo.

Se você fica instigando a declarar a minha identidade (ou seja, o meu “eu postulo”, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos), esse é o máximo a que me pode levar. Só consigo ir até aí... (BAUMAN, 2005, p. 21)

Ao refletir e descrever a identidade na pós-modernidade é necessário refletir sobre a globalização e migrações, realidades que nos fazem concluir que não só há a pluralidade das subjetividades, mas dos próprios conceitos de cultura. Bauman exemplifica a influência de outras culturas

sobre a identidade a partir de um slogan publicitário difundida em Berlim em 1994. O sujeito na propaganda é descrito pelos seus bens e representações de outras culturas. “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro” (BAUMAN, 2005, p. 32).

Conclui-se a respeito das identidades dos sujeitos na Modernidade líquida, a partir dos estudos de Bauman (2005), que é um processo de construção diário determinado pelas escolhas e afiliações ideológicas do sujeito. A compreensão do signo mulher, a partir do arcabouço teórico de Bauman, não estaria condicionada a etnia, não a posicionar a em condição de subalternidade sexual e não seria constituída pelo meio. A semântica sobre o signo mulher, para Bauman, envolve escolhas a partir de experiências ou comunidades ideológicas que as inspirem a reafirmar ou negar suas conjecturas.

Muitos direitos femininos foram adquiridos a partir da luta do movimento feminista que visa à igualdade a oportunidades e direitos humanos. A gênese do movimento será descrita posteriormente para que se compreenda a sua preponderância para a Contemporaneidade e para estabelecer um paralelo com o Darwinismo social e as teorias deterministas que constituem ainda o pensamento social brasileiro.

3. A gênese do movimento feminista

Gonçalves (2006) afirma que em 1948 em Seneca Falls ocorreu a primeira convenção sobre o direito das mulheres. Quais fatores motivaram o encontro?

Conta Gonçalves (2006) que em 1940 realizou-se a Convenção mundial contra a escravidão com a participação ativa de muitas pessoas do sexo masculino. As representantes feministas foram impedidas de atuar sendo meras observadoras. Diz a autora que a convenção de Seneca Falls nasce em resposta à ofensa realizada na convenção de 1940. Entre as participantes mais atuantes figuravam Elizabeth Cady Stanton e Lucretia Mott. A gênese do movimento feminista, segundo diz Gonçalves (2006), a partir da luta pelo fim da escravidão africana e de seus descendentes embora afirme a autora que este nascimento é simbólico já que não se aponta uma data precisa para o nascimento do feminismo.

Embora a convenção de Seneca Falls não tenha provocado mudanças radicais, permitiu a inserção de Elizabeth Cady na presidência da associação pelo sufrágio feminino nos Estados Unidos, entrando em contato com movimentos feministas na Europa.

O primeiro marco literário que inspirou muitas feministas, afirma Gonçalves (2006), foi a publicação em 1972 do livro *Reivindicação dos direitos da mulher*. No Brasil, a obra foi publicada em 1833, traduzida em 1833.

Para Gonçalves (2006), uma das autoras mais importantes do movimento feminista inglês foi Virginia Woolf, autora exemplo das vitórias alcançadas pelas feministas. A autora fez duas conferências em Cambridge, que deu origem ao seu livro chamado “Um teto todo seu”.

Diz Gonçalves (2006) que Woolf acreditava que houvesse algo não adequado na história considerada por ela entre outras coisas carente e incompleta. Para solucionar a incompletude sugeriu o acréscimo a história da visibilidade da ação feminina que este suplemento levasse um nome discreto. Explícita Gonçalves que o que inspirou a conferência e todo o trabalho de Virginia foi a publicação em 1920 do livro “Our woman”: chapters on the sexdisvord do autor Arnold Bennett. Desmond MacCarthy escreveu uma resenha para a revista *New statesman*, na qual se posicionava contrário à criatividade e intelectualidade feminina e que uma pequena porcentagem das mulheres era igualmente inteligente em relação aos homens.

Conta a autora (2006) que, em resposta a resenha de Desmond, publica-se a carta de Virginia, na qual há a argumentação sobre as produções femininas que aumentaram significativamente do século XVI ao XVIII graças, segundo a autora, às melhorias adquiridas, entre elas, a educação e a liberdade. Virginia questiona quais poetas (quantidade superior a 50) tenham versos melhores que os versos da poetisa Safo.

Desmond afirma que os homens têm apresentado muitas superações mediante situações adversas ao longo da história que impediriam o progresso da intelectualidade e que as mulheres só se comparam aos homens em sabedoria na ficção. Poucas têm inteligência e são artistas de qualidade, mas não se comparam aos homens que são, segundo o autor, “bons em tudo”.

Segundo Woolf Gonçalves (2006), o zelo pela família e a reprodução retiraram força e tempo das mulheres. Para a superação ocorrer em

comparação aos homens em sua atuação em espaço público seria preciso ter acesso à educação e liberdade para fazer experiências e para serem distintas dos homens.

Durante muito tempo atribuíam-se aos aspectos biológicos as características identitárias de cada sujeito. No Brasil, este pensamento foi amplamente difundido nas artes a partir do século XIX – período no qual a biologia, a psicologia e a sociologia eram muito apreciadas. A partir da luta descrita, anteriormente, realizada pelo movimento feminista, esta realidade mudou. Por isto almeja-se compreender e refletir sobre estas representações femininas na obra “O mulato”, por apresentarem resquícios de tais teorias no pensamento de nossa sociedade como afirma a pesquisadora Bárbara de Andrade Vaz Parente (2013, p.19): “Discutir esta questão (gênero/sexo) de forma crítica é também reconhecer toda a carga significativa das lutas e tentativas de rupturas com a lógica determinista e impositiva”.

4. As representações do feminino

Michelle Perrot, no livro “Minha história das mulheres”, retrata o corpo feminino e sua representação ao longo da história. A autora ao abordar questões relativas à idade da mulher afirma que os relatos sobre meninas eram menores antes do século XX, citando como exemplo “Histoire de ma vie”, que narra a história de George Sand. Anos mais tarde, são publicadas autobiografias de muitas autoras.

As jovens foram muito mais relatadas em inúmeros trabalhos como nos romances ingleses de Jane Austen e Balzac. Elas encantam pelas ideias a elas associadas de pureza, frescor, mistério.

Há muitos relatos de avós citados por Perrot desde George Sand, que apresenta histórias de sua avó em “Histoire de Ma vie” e em seus romances campesinos, a sociedade argelina de Djébar ao apresentar as avós na função de difundir a cultura “a memória, a oralidade, coletiva ou familiar”.

Sobre as representações do corpo feminino, Perrot afirma que a beleza é vista como um elemento preponderante seja através da bela face ou do corpo nu ou vestido. No Renascimento, por exemplo, havia a dualidade: beleza feminina e força masculina. As feias apresentavam estigmas negativos até o século XX quando se passou a afirmar que com o uso da maquiagem e dos cosméticos toda mulher pode ser bela.

Muitas autoras retrataram a alma feminina de forma inigualável, no entanto, houve um período da história da arte no qual a representação sobre o feminino estava relacionada a teorias científicas deterministas.

Conta Alfredo Bosi (1936) que no século XIX a sociedade passou por mudanças que não comportavam mais os ideais do romantismo. Buscava-se uma arte mais objetiva que permitisse compreender e criticar a realidade. Surgiram assim: o realismo, o naturalismo e o Parnasianismo.

O autor afirma que na Europa a publicação de “Madame Bovary” (1857), “Thérèse Raquin” e “Le parnassecontemporain” marcam o início destes movimentos. O naturalismo é fortemente influenciado pelo cientificismo e o parnasianismo é um retorno ao estilo clássico.

Para Bosi (1936) o contexto social de seus surgimentos remonta a Europa. A sociedade europeia presenciava progressos tecnológicos e a revolução industrial. No entanto, o operariado vivia momentos de miséria surgindo assim movimentos populares. Em 1948 ocorre a publicação do manifesto comunista.

Além dos movimentos populares buscando a igualdade de direitos surge o cientificismo e o materialismo. Há três correntes preponderantes: o positivismo, criado por Augusto Comte no qual o único saber de real valor é científico. Parte do empirismo e da observação; determinismo, criado por H. Taine acreditava-se que o ser humano é determinado pelo meio, pela raça e pelo momento histórico e o darwinismo no qual a seleção natural gerada pela natureza determina aqueles que iram sobreviver e se perpetuar. Os mais fortes sobrevivem e se perpetuam e os mais fracos são eliminados.

As teorias difundidas na Europa sistematizadas pela Biologia, Psicologia e Sociologia chegam ao Brasil reduzindo o idealismo e a religiosidade. Os escritores assumiram uma postura de análise e crítica das patologias individuais.

Para os naturalistas o ser humano é como um animal que tem a sua vida determinada pelo meio e pela sua herança genética. Esta visão retira do indivíduo o seu direito de escolha e confere ao autor a postura fria de um observador que descreve o seu objeto de estudo com precisão e linguagem simples.

5. As concepções sobre o feminino na obra “O mulato”

O mulato foi escrito pelo Maranhense Aluísio de Azevedo em 1881, obra que motivou a ida de Azevedo para o Rio de Janeiro e o tornou um autor aclamado. O romance, ambientado no Maranhão, retrata a paixão de Ana Rosa por Raimundo, protagonista da história. Raimundo retornou de Portugal formado por uma excelente universidade. O rapaz era fruto de um romance entre uma escrava e o seu senhor, mas desconhecia o fato e não compreendia o tratamento que lhe era ofertado na alta sociedade de São Luís. O personagem sedutor, com encantadores olhos azuis se torna amante de sua prima, Ana Rosa, nascida em um lar preconceituoso fato que motiva o casal a fugir, no entanto, a fuga culmina com a morte de Raimundo.

A obra esboça a caricatura dos tipos humanos do Maranhão: o conservadorismo cristão, o comerciante rico, a velha beata, a permissividade clerical, o tratamento desumano e perverso de uma sociedade escravocrata. A análise terá como eixo central a análise da personagem Ana Rosa para compreender a visão sobre a mulher no século XIX a partir da concepção naturalista.

Ana Rosa era filha de Manuel Pescada criada por ele e a avó. Uma senhora de cinquenta anos, sempre bem penteada e má dona de casa, descrita pelo autor como piedosa, dona de alguns escravos. Chama-se Dona Bárbara, mulher furiosa afirma o autor que batia em seus escravos por hábito e gosto. Era uma típica senhora criada em fazenda, cuidava dos avós portugueses, apegada a valores como o sangue, a religião, uma beata exemplar que sempre se referia aos negros como os sujos e aos mulatos como “os cabras”.

Teve uma capela, na qual colocava os seus negros para rezar, com os braços abertos ou algemados. Orgulhava-se de um português loiro e de olhos azuis que fora seu marido. Quando a filha foi pedida em casamento por um comerciante, que iniciava recentemente em seu ofício, ela agradeceu por pelo menos ser branco. Devido à adoração desta pelos portugueses.

Seus ares de senhora da fazenda, fina e raivosa, severa com os negros, considerada bondosa pela sua religiosidade. Possuía no local o respeito por ser uma senhora rica dona de escravos, foi casada com um português e fiel à fé católica.

A jovem, Ana Rosa, vivia em um sobrado no Maranhão com vista para um rio e com três pitangueiras no quintal. O local é descrito pelo autor como um ambiente pitoresco. Ana Rosa deseja ao longo da narrativa encontrar um grande amor e se casar. Sua mãe antes de morrer lhe deu o

conselho de casar-se apenas com quem realmente amasse e não permitisse que lhe impusessem um casamento a contragosto.

O conselho que a mãe deu a Ana Rosa parte de sua experiência de se apaixonar aos quinze anos por um homem com o qual gostaria de viver toda a sua vida, no entanto, devido aos ideais políticos do rapaz a família não apoia o relacionamento. O narrador ao descrever o fato revela uma das teorias difundidas pelos deterministas sobre a inferioridade feminina frente ao homem. “Quem diria que aquela pobre moça, nascida e criada nos sertões do Norte, sentiria, como qualquer filha das grandescapitais, a mágica influência que os homens superiores exercem sobre o espírito feminino? Amou-o, sem saber por quê.”

Ana Rosa desejava encontrar um homem para amar que seria, segundo o autor, o dono de seu corpo e do qual seria escrava. Ansiava ser uma boadoméstica, ter muitos filhos e criá-los em seu lar. Não conseguia imaginar a sua vida sem alcançar o seu sonho. Para algumas mulheres existiria uma vida digna fora do casamento, mas para Ana Rosa o celibato só seria bom para os homens, pois eles têm outras coisas que os divirtam já as mulheres não. Ela não imaginava uma vida sem filhos.

Ana Rosa cresce diante das idealizações do que leu nos livros. A descrição inicial da personagem é semelhante às descrições das personagens do romantismo a mulher perfeita e prendada: bondosa, religiosa, muitas vezes foi anjinho em procissões e cantava na igreja.

Embora gostasse de ler, a jovem lamentava não ser mais culta. Segundo Silvana Fernandes Lopes a educação no século XIX no Brasil era muito defasada principalmente com relação às mulheres. Algumas mulheres estudavam em casa e outras aprendiam a ler e práticas doméstica. A respeito da formação profissional havia o curso normal que preparava de forma desigual as mulheres. Muitas lecionavam em casa, pois não passavam em concursos.

No caso específico da educação feminina, a situação era ainda mais grave. Além das escolas de primeiras letras e das escolas normais, as meninas das camadas mais baixas da população poderiam contar com outras instituições, de caráter assistencial, para sua formação. Essas instituições educativas e assistenciais, subvencionadas pelo Estado ou por ordens religiosas, também se limitavam ao ensino de prendas domésticas e rudimentos de leitura, escrita e aritmética. (LOPES, 2011, p. 119)

O pai de Ana Rosa desejava que se casasse com um de seus empregados. Um português chamado Dias. O rapaz foi descrito como submisso e inseguro. Todos tinham muita piedade, pois embora tivesse boa condição

financeira e tivesse tudo o que necessitava a sua postura causava pena já que se apresentava tão inferior. O interesse de Manuel pelo casamento de ambos era ter um genro e um sócio já que o jovem era trabalhador e possuía um bom ordenado.

A incessante busca de Ana Rosa pelo amor se encerra com a chegada de Raimundo um rapaz de vinte e seis anos que seria um brasileiro sem grandes atributos se não tivesse grandes olhos azuis, afirma o narrador. Raimundo era mulato sobrinho de Pescada, pai de Ana Rosa, fruto de uma união com a escrava Domingas.

O primo de Ana Rosa era culto e foi educado em Portugal. Ele foi para a Europa após a morte de seu pai, morou durante um tempo como os tios (a mãe e o pai de Ana Rosa). Embora fosse culto, refinado e possuísse a herança de seu pai. O rapaz não era aceito pela sociedade do Maranhão por ser um mulato. Naquela época acreditava-se que o negro e os mestiços fossem inferiores.

Havia uma teoria científica no século XIX chamada poligenismo, na qual cada “raça” representaria uma espécie e o cruzamento entre espécies diferentes representaria uma degeneração. O resultado de casamentos multirraciais seria sempre negativo.

O fim do mulato foi ser assassinado por recomendação do padre a seu rival afinal Raimundo cometera, segundo a visão da época, a audácia de ser um homem de origem negra a enamorar-se e engravidar uma branca cujos filhos carregariam o desgosto de serem mal vistos como mulatos. Observa-se na presente narrativa a visão de tamanha violência praticada aos afrodescendentes, homens não livres, vendidos como propriedade ou como animais, vidas não valorizadas, frutos da concepção daquele tempo. Embora fosse belo, educado e bem instruído a história do mulato não teve um final feliz devido a sua descendência e Ana Rosa após a morte de Raimundo casou-se com Dias, o mesmo que matou o homem que ela afirmava amar.

Ana engravidou e teve três filhos. O homem que antes repudiava tornou-se o seu marido já que esta não acreditava na felicidade da mulher sem a presença de um homem e sem filhos.

A respeito das mulheres negras a visão de inferioridade era muito maior. Apresentavam mais elementos considerados negativos para os deterministas ser mulher, ser negra, portadora de patologias e elementos negativos de temperamento. Como se observa na presente descrição:

As negras, principalmente as negras!... São umas muruxabas, que um pai de família tem em casa, e que dormem debaixo da rede das filhas e que lhes contam histórias indecentes! É uma imoralidade!

Ainda outro dia, em certa casa, uma menina, coitada, apareceu coberta de piolhos indecorosos, quepegara da negra! Sei de outro caso de uma escrava que contagiou a uma família inteira de impigens edartros de caráter feio! E note, doutor, que isto é o menos, o pior é que elas contam às suas sinhazinhastudo o que praticam aí por essas ruas! (AZEVEDO, Aluísio p. 41)

Para um determinista ser negra e mulher é uma semântica duplamente negativa e estas tiveram de enfrentar desafios e até hoje os enfrentam afinal o seu valor não está pré-estabelecido em sua genética. A mulher conforme foi explicitado necessita de oportunidades iguais para que a sua história e atuação sejam dignas de sua capacidade intelectual semelhante a do homem, mas estiveram na história condicionadas a discursos que as impedia muitas vezes de agir.

6. Conclusão

Observa-se a partir da análise da narrativa de Aluísio de Azevedo a concepção da sociedade do século XIX sobre a mulher. Esta seria inferior ao homem submissa a este por condição genética. Quando se casavam os homens era “proprietários de seus corpos” como foi expresso nas falas do narrador sobre os anseios de Ana Rosa.

Não eram tão donas de seu destino, a família recomendava casamentos muitas vezes por boas relações comerciais. As mesmas estudavam pouco e tinham como grande objetivo de vida fazer um bom casamento. Se eram pobres, mulatas e mestiças, o seu destino era marcado por mais luta devido ao grande preconceito. Tinha poucas oportunidades para alfabetizar-se, difíceis condições de casar-se por questões financeiras. Atribuíam às negras as doenças e condutas errôneas como se fossem vulgares devido ao padrão cultural eurocêntrico.

Observa-se que a toda a luta do movimento feminista, acima descrita, fez-se necessária para que as mulheres alcançassem o direito à educação, conforme salientou Virginia Woolf, direito sobre as suas escolhas e o seu próprio corpo.

Já que o gênero é um discurso, conforme explicitou Judith Butler, é necessário discutir estas concepções deterministas e patriarcais sobre gêneros e etnias para que todos tenham acesso a direitos iguais em nossa

sociedade, desfrutem como cidadãos o merecido respeito, não sofram com práticas discriminatórias e, acima de tudo, é preponderante fomentar em nossa sociedade a aceitação e o respeito pela alteridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 49. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

FERNANDES LOPES, Silvana. “Retratos” de mulheres na literatura brasileira do século XIX. In: *Revista Plures Humanidades*, ano 12, n. 15, jan./jun. Ribeirão Preto, 2011. p. 117-140

GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria de gênero na pesquisa histórica. In: *Revista História*, v. 24, N. 1. São Paulo: UNESP, 2005. p. 77-98

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

AS TENSÕES SOCIAIS E ECONÔMICAS NO SÉCULO XVII DO RECÔNCAVO BAIANO SATIRIZADAS PELA POÉTICA DE BOCA DO INFERNO

Cristina da Conceição Silva (UNIGRANRIO e UCAM)

cristinavento24@yahoo.com.br

José Geraldo da Rocha (UNIGRANRIO)

rocharocha@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo trata dos problemas dos produtores de açúcar do século XVII, em Recife que apresentaram empobrecimento regional, por problemas relacionados aos carregados impostos do período, que o estado não conseguiu sustentar. O Recôncavo Baiano sobrepujou Recife durante um tempo, porém depois sofre com problemas estruturais e de altos impostos, nesse período o Brasil perde o domínio do produto. O Recôncavo era o principal centro econômico, pois as margens dos rios as fazendas e engenhos se estabeleceram com grandes produções de açúcar. A saída dos holandeses do nordeste fez com que o Brasil perdesse sua posição favorável como produtor de açúcar, pois os mesmos levaram dinheiro e técnicas para as Antilhas. Nesse contexto a poesia se serve para se posicionar contra esses entre outros problemas que o Brasil colonial, apresentou causando um empobrecimento para quem tinha maior poder aquisitivo e mais ainda para os que já eram pobres. E foi Gregório de Mattos também conhecido como Boca do Inferno, que faz uso de uma poesia sátira para mostrar a insatisfação com o poder instaurado na Bahia e no Brasil, e assim conta parte da História do período colonial brasileiro. Nesse sentido esse artigo fará um breve histórico sobre a vida de Gregório de Mattos, no que tange sua formação religiosa, seus casamentos, sua relação e cisão com o clero, bem como suas posições sociais até que se dedica a falar suas impressões sobre esses espaços sociais por onde passou em forma de sátira poética.

Palavras-chave:

Literatura. Poder. Poesia. Gregório de Matos.

1. Introdução

O presente artigo nos mostra como a História e a poesia vão se complementar e quicá aproximar o poeta e o povo, quando a poesia passa a servir como voz de um grupo menos privilegiado. É o caso da história em Recife e no Recôncavo Baiano em seu período colonial que teve o sistema açucareiro em declínio no século XVII. Fato que culminou em dificuldade ligada absolutamente à concorrência antilhana, que com a expulsão dos holandeses, esses levaram as técnicas junto com eles.

Nessa ambiência acordos militares se estabelecem entre França, Inglaterra e Holanda, na luta contra Espanha, pois Portugal tinha que

autenticar sua independência perante a Espanha, que arriscava de várias maneiras reconquistá-lo.

Assim sendo, a poesia vai servir para narrar a História a partir da sátira de Gregório de Mattos, que recebeu a alcunha de Boca do Inferno, exatamente por expressar em seus escritos poéticos problemas da Bahia e do Brasil. E se prestou a anunciar em suas poesias o sofrimento dos brasileiros criticar os poderosos entre eles o poder da igreja.

Nesse contexto esse artigo conta com três seções, sendo elas denominadas: O advento do açúcar em Recife e no Recôncavo Baiano, Gregório de Mattos “Boca do Inferno” e Boca do Inferno e sua crítica ao Brasil Colônia. E para o desenvolvimento contamos com as literaturas de Schwartz (1992), Ferlini (1988), Moisés (1990) entre outros que nos auxiliarem a desenvolver o contexto histórico e sobre o poeta Gregório de Mattos.

2. O advento do açúcar em Recife e no Recôncavo Baiano

Segundo Schwartz (1992,) em 1654, produtores de açúcar com problemas em comercializar seus produtos, com falta de mão-de-obra, carregados impostos e dívidas para pagar, baniram os holandeses do Nordeste. Assim, eles ceitam de volta Portugal no domínio sobre o açúcar do Brasil, que no período, passava por dificuldades e já não brotava como antes. Durante a ocupação holandesa, a Bahia sobrepujou Pernambuco, tornando-se a fundamental produtora do Brasil, posição essa que manteria nos 150 anos seguintes.

Essa conjuntura complicada de Pernambuco é explicada por Ferlini (1988) ao relatar que através de uma consulta do Conselho Ultramarino datada de 1662 que mostrava, Recife como um humilde estado. O povo de Recife se achava em situação difícil em virtude de muitos problemas de confrontos, sociais e políticos dentro do próprio estado. Esse sítio do território brasileiro não alcançava por maiores atividades que se fizesse satisfazer a contabilidade portuguesa, como observa Ferlini (1988). Mesmo com estas dificuldades, a indústria açucareira, com todos os seus impostos, ainda era a basilar fonte de riqueza do Recôncavo Baiano em 1690.

O Recôncavo era o centro econômico da Bahia. Seguindo os cursos dos rios e nas margens norte e oeste ao extenso e nas margens norte e oeste das extremidades da baía, edificaram-se diversas fazendas de cana de açúcar.

Em 1690, existia mais de cem engenhos no Recôncavo e a população já extrapolava a marca dos 35 mil habitantes, dos quais cerca de 20 mil eram escravos. As terras ao sul dedicavam-se essencialmente à produção de gêneros de sustento e ao provimento de madeira e lenha para os engenhos, assim destaca Schwartz (2002).

Essa situação se alargou até o descobrimento do ouro no Brasil, por volta de 1690, quando começou a corrida do ouro. Além do mais, os holandeses ampararam colonos ingleses e franceses no aparelhamento de uma produção açucareira competitiva à brasileira.

Após o banimento dos holandeses do Nordeste brasileiro, estes seguiram para as Antilhas, onde usaram todo o seu capital e conhecimento adquiridos tornando-se adversários do Brasil no comércio europeu, contudo, não foi apenas isso que ocorreu para a decadência do açúcar. A produção do açúcar nas Antilhas, concorrente do Brasil, fez crescer a necessidade de mão-de-obra, o que culminou no preço alto na venda dos escravos, tanto na África quanto no Brasil. Outro fator extraordinário foi que, apesar do Brasil permanecer com potencialidade de produzir açúcar, com a produção das Antilhas, ele acabou perdendo o poder central de negociar o produto. Entretanto, a dificuldade dos senhores de engenho do Brasil não adveio só pela entrada das Antilhas na produção de açúcar e sua comercialização. Problemas na Europa como as guerras que abafaram quase todo o continente incidiram em dificuldades na produção de produtos básicos. Segundo Ferlini (1988) a dificuldade não permaneceu ligada absolutamente à concorrência antilhana, mas à própria reestruturação dos mecanismos de mercado durante o século XVII.

A favorável produção antilhana aumentava e aprovisionava os mercados metropolitanos, mas, durante muito tempo, o açúcar do Brasil, de melhor qualidade, manteria seus consumidores. Todavia, a partir de 1670, se deu o declínio implacável dos preços.

Anteriormente a todo esse problemático Portugal tinha que autenticar sua independência perante a Espanha, que arriscava de várias maneiras reconquistá-lo. Assim sendo, Portugal buscou meios para enfrentar estas dificuldades. A solução que Portugal encontrou foi realizar acordos com a França, Inglaterra e Holanda, na luta contra Espanha, mas não sem que acontecessem perdas para Portugal a Inglaterra foram celebrados acordos entre 1642 e 1661 que afiançaram o auxílio militar em relação à Espanha. (ALMEIDA, 1926).

(...) enquanto com a Holanda, em 1641, além do acordo militar no qual os dois países organizariam uma frota conjunta para atacarem a Espanha, ficou estabelecida uma trégua de dez anos entre Portugal e Holanda. (AZEVEDO, 1947, p. 387-8)

O acordo militar estabelecido entre Portugal e Holanda em 1641 não foi de modo pleno cumprido e, em 1661, foi assinado um segundo entre Portugal e Holanda, em que os holandeses, em compensação pelo reconhecimento da soberania portuguesa do nordeste brasileiro, determinaram o pagamento de uma indenização (Cf. FERLINI, 1988). Mas os danos não param por aí, com o casamento entre a princesa Catarina de Bragança, filha de D. João IV (Portugal) e Carlos II (da Inglaterra, como dote pelos territórios de Bombaim (AZEVEDO, 1942). Entretanto, não foram só estas dificuldades que a colônia portuguesa encarou após a expulsão dos holandeses, catástrofes naturais também afligiram a colônia, como por exemplo, epidemias, períodos de secas e inundações.

3. *Gregório de Matos “Boca do Inferno”*

De acordo com Moisés (1990), Gregório de Matos Guerra nasceu em Salvador no ano de 1636. Coursou o Colégio da Companhia de Jesus e anos depois se formou em leis, por Coimbra, em 1661, mesmo ano de seu casamento. Passou a viver de sua magistratura e em 1672 adquiriu o importante cargo de Procurador de Salvador, entretanto, após dois anos foi deposto. Ficou viúvo e regressou ao Brasil, onde se casou pela segunda vez e tornou-se irmão da Santa Casa, entretanto, seu viver debochado e boêmio, desde os tempos de Coimbra, o impediram de desempenhar seu papel de homem comprometido. Aos poucos, suas sátiras sujeitaram-no a perder o abrigo das autoridades (MOISÉS, 1990).

É certo que a maior parte da história da vida de Gregório nos leva a conhecer um homem destemido, de vida conturbada e a cogitar a ideia de que tais características pessoais possam ter contribuído para a elaboração de suas sátiras. Contudo, suas poesias também nos revelam suas origens enquanto homem cristão (da escola dos jesuítas). Além disso, a fim de complementar a compreensão dos poemas gregorianos é importante observar o contexto histórico no qual o autor estava inserido.

Observa Moisés (1990) que Boca do Inferno também era religioso-ativo numa motivada fase de sua vida, e, nesse sentido, de acordo com seus poemas, podemos abarcar uma possível influência da catequese, presente no teocentrismo medieval a História. Calçado nos papéis oficiais enfocou a

Bahia do século XVII, numa primaziahierárquica da capital, sede do Governo-Geral, da Diocese.

A alcunha Boca do Inferno foi dada a Gregório por sua ousadia em criticar a Igreja Católica, muitas vezes atacando padres e freiras. Criticava também a “cidade da Bahia”, ou seja, Salvador, como neste soneto (BARROS, 1999):

Tristes sucessos, casos lastimosos,
Desgraças nunca vistas, nem faladas.
São, ó Bahia, vésperas choradas
De outros que estão por vir estranhos.

Sentimo-nos confusos e teimosos
Pois não damos remédios as já passadas,
Nem prevemos tampouco as esperadas
Como que estamos delas desejosos.

Levou-me o dinheiro, a má fortuna,
Ficamos sem tostão, real nem branca,
macutas, correão, nevelão, molhos:

Ninguém vê, ninguém fala, nem impugna,
E é que quem o dinheiro nos arranca,
Nos arrancam as mãos, a língua, os olhos.

Por tal motivo, entre outros citados na sua biografia, onde se enxerça sua poesia pornográfica, Gregório foi um poeta considerado “rebelde” que, apesar de ser um clássico, hoje ainda muitos consideram um poeta maldito. Ele se torna o primeiro poeta do Brasil que poderíamos, de certo modo, definir desta forma (BARROS, 1999).

O poeta censurava as autoridades viciosas, as quais eram beneficiadas com os favores da nobreza; os líderes religiosos que evidenciavam a santidade, mas andavam com “putas”. Dizia que às crises econômicas eram culpadas pela miséria do povo e o poder político sem eficiência fazia a respeito. Esses ditos-cujos, dentre outros, segundo Boca do Inferno, faziam parte da Bahia do século XVII e tornam-se alvo dos desagradados Boca do Inferno. Ele maldizia a nação brasileira e, como afirma Massaud (1990), Gregório revelou-se, um antilusitano, ao acusar as injustiças sociais, como segue:

(...) Que os Brasileiros são bestas,
e estarão a trabalhar
toda a vida por manter
maganos de Portugal
(...) Cidade tão suja, e tal,

avesso de todo o mundo,
só direita em se entortar.
Terra, que não parece
neste mapa universal
com outra, ou são ruins todas,
ou ela somente é má.

Não se pode esquecer que Gregório de Matos perdeu todas as regalias, que seujeito sociocultural lhe deu, porém por causa da astúcia e profundidade de sua terrível sátira, que não absolvía a ninguém, especialmente se fosse poderoso ou tivesse importante posição na sociedade do tempo, ele perdeu posição na sociedade baiana. Com compensado senso crítico, precisamente pela magnitude do raio de influências que forjou e pelo caráter conflitante de sua mística, a figurade Gregório de Matos intelectual brasileiro de acordo com Spina (1986), pode ser adotada como pio-neira, densa e dividida.

4. *Boca do Inferno e sua crítica ao Brasil Colônia*

Partindo das premissas históricas da Bahia Gregório julgou negativamente a sociedade baiana da época e criticou aspectos da vida social do Brasil-Colônia. Suas críticas eram direcionadas tanto para oreinoquanto-paraocidadãobrasileiro e visavam principalmente ao clero e ao elemento português, por serem estes os dois elementos mais culpados pela situação vivida no Brasil-Colônia. Portanto, considera-se Gregório como um sujeito de importância histórica e social, por ter sido o primeiro poeta a con-viver diretamente com o povo nas ruas de Salvador, retratando ou fazendo a caricatura, repleta de peculiaridades, de indivíduos e figurões de sua época (CASTELLO, 1975).

Ao chegar ao Brasil, diante de uma situação crítica, colocou sua vivacidade de escrever, para fazer sua sátira, valendo-se de temas forneci-dos pela crise que assolava o Brasil naquele período. Como por exemplo, o preço do açúcar entre outros problemas, mediante a isso, sua biografia é importante para entender o modo como a crise ecoou sobre sua sátira e, ao mesmo tempo, como sua sátira pode nos explicar seu modo de imaginar a sociedade.

No poema “Triste Bahia” o autor relaciona a conjuntura em que se achava a Bahia com a sua própria vida. A cidade e o poeta se achavam em situação distinta no antigo estado. A Bahia, rica antes, encontrava-se

pobre, também haviam empobrecido os comerciantes, ao ponto de se encontrarem empenhados.

Triste Bahia! Oh quão dessemelhante
 Estás, e estou do nosso antigo estado!
 Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
 Rica te vejo eu já, tu a mi abundante.
 A ti tocou-te a máquina mercante,
 Que em tua larga barra tem entrado,
 A mim foi-me trocando, e tem trocado
 Tanto negócio, e tanto negociante.
 Deste em dar tanto açúcar excelente
 Pelas drogas inúteis, que abelhuda
 Simples aceitais do sangazBrichote.
 Oh se quisera Deus, que de repente
 Um dia amanheceras tão sisuda
 Que fora de algodão o teu capote.

Declara Salles (1975) que Gregório de Matos escreveu suas obras, com o olhar de uma burguesia em crise. Elite que viveu conjuntamente os efeitos das mudançasacontecidas e se viu perdendo, como tantas outras famílias, o sustento integral que tivera nas primeiras décadas do século XVII. Seu texto não respeitava escalões nem padrões sociais, ao apontar o que ocorria na sociedade baiana na segunda metade do século XVII, um período de depressão, crise, angústia, receio, vacilações e temores. Gregório satirizou e, ao mesmo tempo, revelou uma angústia dele e da sociedade como todo.

5. *Considerações finais*

Gregório de Matos conta e manifesta sua insatisfação e dos brasileiros especialmente os baianos, através de sua poesia o que configura que a poesia tem elementos em seu teor que marcam um momento histórico. Sua poética literária de certo modo conta sua vida, de suas relações com o poder, o empobrecimento do estado e do abuso contra o povo brasileiro. Nesse contexto, ele fazia suas sátiras em forma de poesia e se junta ao povo, trazendo suas inquietações e sofrimentos de um Brasil que enriquecia a colônia e seus pares e até seus desafetos, menos o solo brasileiro. Nesse sentido, Boca do Inferno coloca sua poesia a serviço da população dando voz para aqueles que não eram ouvidos e fazendo uma reflexão histórica através de seus escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. Lúcio de. *Épocas de Portugal Económico*: Esboços de História. 2. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1947.

Barros, Higino. *Gregório de Matos*– Os Melhores Poemas do Boca do Inferno, o Primeiro Poeta Maldito Brasileiro – Antologia. Organização de Higino Barros. 1999.

FERLINI, Vera Lúcia A. *Terra, trabalho e poder*. São Paulo: Brasiliense; 1988.

GOMES Cintia Gonçalves. *O Boca do Inferno e a crise do século XVII*. São Paulo:UNESP,2012.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cutrix, 1990. Gregório de Matos: Poemas. Disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/gregorio-de-matos-poemas/#.VWY8PY7RWII>. Acesso em: 30/05/ 2015.

SCHWARTZ, Stuart B. (Org). *As excelências do governador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SPINA, Segismundo. Gregório de Matos. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (Dir.). *A literatura no Brasil*. Vol. II, Parte II / Estilos de época: Era barroca / Era neoclássica. 3. ed. rev e atual. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF, 1986.

**ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS RIKBAKTA:
DISCURSO PÚBLICO SOBRE A LÍNGUA**

Mileide Terres de Oliveira (UNICAMP)
mileide.oliveira@jna.ifmt.edu.br

RESUMO

Neste trabalho trazemos o povo Rikbaktsa, habitantes de 35 comunidades indígenas situadas no Noroeste do Estado e Mato Grosso. A proposta de nossa pesquisa é de cunho sociolinguístico, em que analisamos as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa a partir da situação de contato entre a língua rikbaktsa e o português, em que a atitude linguística consiste no discurso público sobre a língua. Para o referido trabalho, enfatizamos o discurso público sobre a língua a partir de uma pesquisa bibliográfica e coleta de dados realizada por meio de um questionário fechado aplicado a 30 colaboradores bilíngues rikbaktsa/português. Dos resultados encontrados, enfatizamos que a educação indígena é um mecanismo de auxílio para a preservação do idioma nativo, além da formação de professores indígenas capacitados para ministrarem aulas nas aldeias e consequentemente preservar a sua cultura.

Palavras-chave:

Atitudes linguísticas. Língua rikbaktsa. Sociolinguística.

1. Os Rikbaktsa

Para além da denominação “rikbaktsa”, encontra-se algumas denominações atribuídas ao povo e sua língua: os rikbaktsa eram denominados “canoeiros” pelos seringueiros, devido à grande habilidade no manejo de canoas, e “orelhas de pau”, uma referência aos “batoques que usam nos lóbulos das orelhas” (SILVA, 2005, p. 2).

Boswood (1973, p. 1) afirma que também eram conhecidos como “ari-paktsa” e “erigbaktsa”. Os rikbaktsa vivem em três terras indígenas na mesma região: a Terra Indígena Japuira, a TI Escondido e a TI Erikpaktsa, num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica de acordo com o Instituto Socioambiental (ISA, 2014).

No site do ISA (2014), consta que a TI Japuira possui cerca de 154.843 ha e uma população de 215 rikbaktsa. A TI Erikpaktsa tem uma população de 676 rikbaktsa, em cerca de 80 ha de mata amazônica. A TI Escondido, por sua vez, possui 169.649 ha e 45 rikbaktsa (*Idem*). A população rikbaktsa é dividida em duas metades: Arara Amarela (Makwaraktsa) e Arara Cabeçada (Hazobiktsa), além de outras subdivisões em clãs.

De acordo com Hahn (1976, p. 96 *apud* PACINI, 1999, p. 14-5), “os nomes dos clãs seriam não mais que nomes de famílias – patrônimos, nos quais nem todas as relações genealógicas são calculáveis. Isto certamente não esclarece a associação entre os membros de clãs e os animais ou plantas aos quais os nomes dos clãs se referem. Também não esclarece como os clãs se relacionam ideologicamente e de fato”. Esta divisão inclui elementos da flora e fauna, assim como não humanos (Cf. ARRUDA, 1992). Cada metade possui a divisão dos seguintes clãs: metade Makwaraktsa (arara amarela): – Makwaraktsa (arara amarela, “puro” amarela, como dizem). – Tsikbaktsa (arara vermelha). – Bitsitsiyktsa (fruta silvestre). – Mubaiknytsitsa (referido ao macaco aranha, quat). – Zoktsa (“pau torcido”, refere-se a um tipo de árvore). – Zuruktsa (animal feroz, mítico, aparentado à onça – parini – que hoje não existe mais) – Wohorektsa (uma certa árvore); metade HAZOBIKTSA (arara cabeçuda): – Hazobiktsa (arara cabeçuda). – Umahatsaktsa (figueira). – Tsuāratsa (macuquinho). – Tsawaratsa (inajá). – Bitsiktsa (tucano). – Buroktsa (árvore, “pau leiteiro”). – Zerohopyrytsa (jenipapo) (ATHILA, 2006, p. 178).

A caça é típica dos homens e tudo que conseguem durante a caçada é levado para suas esposas, que são responsáveis pelo preparo e a distribuição para a família do caçador e para a casa dos homens, o mykyry. Conhecido como um tipo de casa tradicional, o mykyry é feita de palha de vários coqueiros como o babaçu, inajá e açai, e as paredes são feitas de lasca destes coqueiros. As mulheres são proibidas de frequentar o mykyry, ou seja, apenas os homens podem utilizá-la, pois é neste local que eles trabalham, confeccionam seus artesanatos, arcs e flechas, entre outros tipos de trabalhos (*Idem*).

Os rikbaktsa comem peixe e apreciam as aves, tais como: gavião de penacho, araras, papagaios, macuco, marreco, entre outras, e também aproveitam as asas para a confecção dos artesanatos.

A coleta de castanhas-do-pará geralmente é realizada pelas mulheres, que fazem mingau, bolo, pães e óleo para fritura. O mel também é muito consumido pelos rikbaktsa, utilizado para adoçar os alimentos, principalmente as “chichas”, tipo de bebida fermentada com banana, milho, batatas ou cará (*Id.*, *ibid.*).

Existe um ritual na etnia rikbaktsa conhecido como ritual da chegada, quando um indígena ou não indígena chega na aldeia é oferecido chicha e comida para ele, sendo uma forma de acolhida, pois compartilhar o alimento é um gesto de respeito pelo outro, o anfitrião oferece ao

visitante uma das coisas mais valiosas para os rikbaktsa: a sua própria comida (PACINI, 2015).

Há dois fenômenos naturais da região mato-grossense: a seca e a chuva. Nestes períodos distintos os rikbaktsa realizam várias tarefas, como por exemplo, na seca (período que vai de maio a outubro) é o momento em que as chuvas são reduzidas, e os indígenas procuram lumas e haste para confeccionar suas flechas. Além disso, eles aproveitam a seca para realizar a derrubada da mata para o plantio, e durante este período promovem pequenas festas.

Na época da chuva (que compreende novembro a maio), fazem o plantio das roças que pertencem a determinados grupos familiares. Geralmente plantam batatas, mandiocas, milho, bananas, frutas cítricas e algodão para tecer as redes.

Em ambas as épocas (seca e chuva), os indígenas gostam de caçar e pescar. Os pajés são importantes para os rikbaktsa, orientam o povo e possuem muito conhecimento, sobretudo dos rituais e das ervas medicinais, eles são curandeiros e se comunicam com os espíritos e deuses para ajudar o povo e conservar suas tradições (Cf. PEREIRA, 2015).

No ano de 2014, um grande ancião do povo rikbaktsa, Geraldino Patamy, faleceu. Em comunicação pessoal os indígenas relatam que ficaram dias velando o corpo de Geraldino e realizando o ritual da lamentação, junto com seu caixão foram deixados alguns artesanatos, produzidos por ele mesmo. Os rikbaktsa relatam que Geraldino era tão respeitado que seu batoque na orelha era o maior entre todos os mais velhos, pois além de promover a preservação dos costumes rikbaktsa, sempre organizava as festas e ensinava as tradições aos mais jovens.

2. O discurso público sobre a língua (SCHLIEBEN-LANGE, 1993)

O discurso público sobre a língua, diz respeito ao falar que retoma outros falares do mundo, ou seja, falamos outros discursos que já foram ditos em outro momento. Diante desta definição, analisamos qual a língua que os entrevistados preferem usar para escrever; qual acham mais bonita, feia, fácil, difícil, gostam mais de falar, falam mais no dia a dia; se há rikbaktsa que rejeitam a própria língua; se sentem vergonha de falar a língua nativa; se os colaboradores acham importante que seus filhos aprendam rikbaktsa; se eles acham que a língua rikbaktsa esta desaparecendo e se há algum trabalho de preservação da língua rikbaktsa na aldeia. Para

alcançarmos tal propósito, utilizamos a técnica de coleta de dados que envolve a observação e compreensão seletiva por parte do investigador, razão pela qual utilizamos a Técnica de Elicitação, por meio de um Questionário. A escolha de um questionário guia como instrumento de pesquisa nos possibilitou comparar um conjunto de respostas e analisar, sobretudo, as atitudes linguísticas dos indígenas, de acordo com a geração pertencente.

Elaboramos uma ficha pessoal com dados dos colaboradores, em seguida, aplicamos um questionário fechado com perguntas sobre o contato linguístico (rikbaktsa/português), as possíveis situações de interação que acontecem nos cinco domínios linguísticos sugeridos por Fishman (1995): Domínio familiar, religioso, vizinhança (aldeia), escolar e trabalho. Além disso, buscamos descrever o uso da língua rikbaktsa e do português no dia a dia.

Este trabalho limitou-se à coleta entre moradores das aldeias: Primavera, Cerejeira, Pé de Mutum, Aldeia Velha, Barranco Vermelho e Jabotá. Entretanto, enfatizamos que a coleta de dados foi realizada no município de Juína-MT, nos momentos em que os indígenas saem de suas aldeias e vão para a cidade.

Entrevistamos 30 colaboradores indígenas rikbaktsa, seguindo uma prévia estratificação que leva em conta três distintas gerações (de faixa etária também distinta). Das três gerações, o grupo da 1ª geração contempla indígenas acima de 48 anos; a 2ª geração é composta pelos colaboradores entre 38 e 47 anos; e a 3ª geração na faixa etária entre 18 e 37 anos. Todos os colaboradores assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Informamos que esta pesquisa foi aprovada pela CEP (Comitê de Ética – IFMT), CAAE: 57505616.0.0000.8055-Número do Parecer: 1.546.318.

De acordo com os dados esboçados, organizamos o quadro abaixo: Quadro (01): Estratificação dos colaboradores Origem Sexo do falante 1ª geração: acima de 48 anos Homem Mulher 2ª geração: 38-47 anos Homem Mulher 3ª geração: 18-37 anos Homem Mulher. Para compreensão das análises nos referimos aos colaboradores como 1.1 M, 1.2 H, etc., sendo que o primeiro número se refere à geração pertencente e o segundo refere-se ao número do colaborador.

Como por exemplo, o entrevistado 1.2 H se refere a um indígena da primeira geração, o segundo colaborador, sendo um homem (H),

enquanto a colaboradora 1.1 M trata-se da primeira geração, a primeira colaboradora, sendo uma mulher (M).

3. *Análise linguística*

Neste tópico, tratamos das atitudes linguísticas dos rikbaktsa manifestadas diante da própria língua nativa (rikbaktsa) e a do outro (português), a partir do discurso público sobre a língua (Cf. SCHLIEBEN-LANGE, 1993), em que a variedade de fala utilizada pode possuir valores de juízo, tanto positivos, como negativos, relacionada ao modo do outro falar e do seu próprio modo de falar.

Para atingirmos tal propósito, perguntamos aos colaboradores qual a língua que eles acham mais bonita, todos responderam o rikbaktsa, abaixo trazemos algumas respostas: 1.1 M: Rikbaktsa, porque é a língua da minha etnia. 1.2 H: Rikbaktsa. 1.3 M: A língua do meu povo, rikbaktsa. 1.4 H: A língua do meu povo. 1.5 M: O meu idioma, rikbaktsa. 1.6 H: Rikbaktsa. Por causa das tradição, música, festa de tudo que rikbaktsa tem, eu acho mais bonita. 2.11 H: O nosso idioma. 2.12 M: Rikbaktsa, porque é mais bonita, é a língua do meu povo. 2.13 H: O idioma, claro, é a língua do meu povo, eu acho mais bonita. 2.18 M: Rikbaktsa. 2.19 H: A língua do meu povo, rikbaktsa é mais bonita. 2.20 M: Rikbaktsa. Porque eu acho bonito falar. 3.23 H: Rikbaktsa, claro, é o nosso idioma. 3.24 M: Rikbaktsa, porque a minha língua é importante pra mim. 3.25 H: Rikbaktsa, claro, é o nosso idioma. 3.26 M: Rikbaktsa, o meu idioma. 3.27 H: Eu acho mais bonita a língua rikbaktsa. 3.30 M: A língua rikbaktsa é mais bonita.

A língua rikbaktsa é mais apreciada que o português. A expressão mais bonita é uma atitude que reflete o sentido de pertencer à identidade étnica indígena, e é manifestado pela atitude positiva, ao considerar a língua rikbaktsa mais bonita que o português, mesmo que a predominância da fala seja da língua portuguesa. Quando todos afirmam rikbaktsa, demonstram o reconhecimento da língua rikbaktsa como o idioma próprio da etnia: língua do meu povo, língua da minha etnia, nosso idioma, minha língua é importante pra mim.

Nas respostas, a valorização da língua rikbaktsa está relacionada à representatividade da etnia rikbaktsa; o seu povo é considerado o mais prestigiado para o entrevistado, conseqüentemente a sua língua é a mais prestigiada no julgamento de valor do colaborador, pois a língua rikbaktsa é importante para a etnia: 1.5 M: A arma que hoje nós temos é o nosso

idioma materno. 1.6 H: Eu sinto que a língua hoje é de extrema importância, porque é nossa identidade, a cultura da gente é valorizada (...).

Os pronomes são argumentos de identificação cultural e linguística, conforme expresso no quadro abaixo: Quadro (02): Atitudes manifestadas + rikbaktsa Minha etnia Língua do meu povo Nosso idioma Nossa identidade. A utilização dos pronomes pessoais que indicam posse: minha, meu, nosso, nossa, reafirmam a identificação dos rikbaktsa, enquanto indígenas, pertencentes a etnia rikbaktsa e que valorizam a sua cultura e a sua língua.

Weinrich (2011) afirma que atitudes positivas referentes a uma língua podem ser analisadas pelo fato de ser a língua nativa de sua comunidade linguística. O autor afirma que os falantes desenvolvem um apego emocional com o idioma de origem, o qual, muitas vezes, receberam as primeiras formações do texto original:

another source of positive attitudes toward a language is to be found in its very status as a mother-tongue. Most persons develop an emotional, pre-rational attachment to the language in which they receive their earliest and most fundamental training in semiotic behavior. (WEINRICH, 2011, p. 07)

Não somente no domínio familiar, mas também nos outros domínios linguísticos, em que os jovens possuem contato com seus costumes tradicionais que fazem lembrar todo sentimento de pertença a uma etnia, com uma história de luta e resistência de sua cultura, frente às invasões alheias. A importância da língua nativa não pode ser igualada ao uso de qualquer outra língua, para o falante nativo, a sua língua é sempre a mais rica, mais bonita e mais valorizada, o sentimento de pertencimento a uma identidade étnica é mais forte que a preferência pela língua do outro. Indagamos aos colaboradores se eles acham importante ensinar o idioma nativo aos seus filhos e se eles saberiam ensiná-los.

Diante disso, espomos alguns depoimentos: 1.5 M: Sim, eu acho importante e eles sabem um pouco. 1.6 H: Sim, eu ensinei eles e algumas coisa eles aprenderam. 1.7 M: Sim, eu tento ensinar pra eles. 1.8 H: Eu ensino meus filhos e netos e quero que eles ensinem os filhos deles também. 1.9 M: Sim, eu ensino eles, tem que sabe o idioma. 1.10 H: Sim, mas eles tem que ir atrás para aprender, buscar o aprendizado. 2.14 M: Eu acho importante e quero que todos aprendam, e eu vou ajuda eles a aprende. 2.15 H: Sim, na aldeia eu falo do jeito das pessoas da aldeia e eu ensino rikbaktsa. 2.16 M: Sim, é importante, aquilo que eu sei eu ensino desde pequeno. 2.17 H: Eu quero que eles aprendam e eu vou ensinar o que eu sei pra eles. 2.18 M: Sim, eu tô tentando ensinar pra eles. 2.19 H: Eu ensino meus filhos e quero que eles aprendam o nosso idioma. 3.21 H: Sim eu

quero que eles aprendam. 3.22 M: Eu quero que ele aprenda, o que eu sei eu vou ensinar pra ele, mas eu queria aprende de tudo para ensinar pra ele, mas se eu falar direto no idioma com ele, ele vai prenda melhor que eu. Eles falam que criança é melhor pra aprender que adulto. 3.23 H: Eu quero que eles saibam fala o nosso idioma, e eu vou ensinar o que eu sei pra eles. 3.28 M: Eu vou ensinar, mas minha mãe também disse que me ajuda e eu quero que ele fale na língua do nosso povo. 3.29 H: Sim, eu quero que fale o nosso idioma e eu vou ajudar sim. 3.30 M: Eu quero que eles aprendam e minha família ensina, na escola ele também vai aprende.

Todas as gerações querem que seus filhos aprendam rikbaktsa e afirmam que pretendem ensinar. O grupo da 1ª geração relata que eles têm que ir atrás para aprender, esta afirmação retoma a tradição rikbaktsa do rodeio, o mykyry, em que os homens se reuniam e trocavam experiências e os mais novos aprendiam com os mais velhos. Mas esta iniciativa é espontânea, os próprios indígenas demonstram interesse em compartilhar estes momentos com os anciãos e assim, adquirir o conhecimento.

De acordo com Athila (2006, p. 258), “algumas vezes crianças de ambos os sexos acompanham seus pais e avôs nas atividades do mykyry. Eles aproveitam a oportunidade para ensinar-lhes alguma tarefa”. Os mais velhos são incentivadores dos costumes indígenas e buscam transmitir para os jovens nas aldeias.

O grupo da 2ª geração também ensina seus filhos o idioma nativo, na aldeia eu falo do jeito das pessoas da aldeia, o jeito de falar na aldeia refere-se aqueles momentos em que a interação entre rikbaktsa acontece pela língua nativa, geralmente em conversas com os mais velhos que se comunicam mais no idioma nativo.

O grupo da 3ª geração, apesar de nem todos terem filhos ainda, também querem que a futura geração aprenda o idioma do seu povo, e que desde pequeno possa aprender a língua rikbaktsa: eles falam que criança é melhor para aprender que adulto.

Os argumentos descritivos ou avaliativos do discurso público são os estereótipos (Cf. SCHLIEBEN-LANGE, 1993), que consistem nos julgamentos de “bonito” ou “feio”, “melhor” ou “pior”, etc.

Perguntamos aos colaboradores qual a língua mais feia e todos afirmaram ser a língua portuguesa, vejamos algumas respostas: 1.1 M: Português. 1.2 H: O português. 1.3 M: O português mesmo. 1.4 H: O português. 1.5 M: Português é mais feia. 1.6 H: Português, mas tem muitos termos

que muitas vezes lá na frente é outro termo e você acaba não entendendo o significado daquela palavra, ela é complicada, mas o rikbaktsa é só um sentido. 2.11 H: Eu acho português mais feio. 2.12 M: Português é mais feio, porque não é o nosso idioma. 2.13 H: Português, porque se a gente fala errado todo mundo percebe. 2.14 M: Eu acho o português mais feio. 2.15 H: O português, porque não é do nosso povo. 2.16 M: Acho mais feio o português. 3.23 H: Português porque não é o nosso idioma mesmo. 3.24 M: Português, porque não é nossa língua. 3.25 H: Eu acho que o português é mais feio porque não é nossa língua. 3.26 M: Português, porque não é nosso idioma. 3.27 H: Português é mais feio, não é o idioma na nossa etnia. 3.28 M: Português porque não é do nosso povo. Os rikbaktsa sabem o português, mas acham feia, por não ser o idioma nativo, por ser complicado e ainda, se fala errado todo mundo percebe. Como o português não é a língua da etnia rikbaktsa, acham o idioma nativo mais bonito e, conseqüentemente, a língua do outro: o português, mais feia.

Nesta perspectiva, a função da linguagem consiste em transmitir informações sobre os falantes e estabelecer relações sociais, contexto em que o falante consegue descrever o seu falar a partir do falar do outro, ou seja, pelas semelhanças e diferenças que estabelecem entre as duas línguas em contato (Cf. GIMENES-MORALIS, 2000).

Deste modo, em uma determinada comunidade de fala, as atitudes linguísticas exercem influências sobre o comportamento linguístico do falante.

Perguntamos qual a língua mais difícil, obtivemos as seguintes respostas: 1.1 M: O português, muita regra, muito termo. 1.2 H: Português 1.7 M: Português, tem muita regra. 1.8 H: O português, é complicado. 1.9 M: Português, difícil interpretar. 1.10 H: Português, tem muitos termos. 2.11 H: Rikbaktsa, é difícil escrever. 2.12 M: Eu acho difícil rikbaktsa, porque a escrita é difícil. 2.13 H: Rikbaktsa, escrever e falar, ela é uma língua muito rápida, tem que falar muito ligeiro. As vezes você não entende, para escrever é complicado. 2.14 M: Rikbaktsa eu acho mais difícil. 2.15 H: Rikbaktsa é mais difícil. 2.16 M: Eu acho rikbaktsa. 3.25 H: Rikbaktsa, porque é difícil fala. 3.26 M: Rikbaktsa eu acho que é bem mais difícil. 3.27 H: Eu acho que o rikbaktsa, porque é complicado pra escreve. 3.28 M: Rikbaktsa. 3.29 H: Eu acho que é bem mais difícil rikbaktsa. 3.30 M: Rikbaktsa, porque eu não aprendi a fala desde pequena, se eu dominasse bem a minha língua eu não teria tanta dificuldade para falar.

Em contrapartida, interrogamos qual a língua eles acham mais fácil, alguns nos responderam: 1.3 M: O rikbaktsa, eu gosto do idioma e acho mais fácil. 1.4 H: O idioma mais fácil, o português é muito difícil, muito difícil escrever, tem muita regra. 2.18 M: Português, mais fácil, a gente acha bonito. 2.19 H: Hoje eu acho o português, porque tenho mais contato, tudo o que eu faço é em português. 3.28 M: O português, porque a gente aprende desde criança, já aprende a falar o português 3.29 H: O português, parece mais fácil que rikbaktsa, eu acho.

O grupo da 1ª geração acha o português mais difícil, principalmente na escrita, na interpretação e ainda relatam que há muita regra, estas respostas refletem o monolinguismo existente nesta geração antes do contato com os não indígenas. A L1 era a língua rikbaktsa, depois aprenderam o português, e de maneira imposta, por isso a facilidade com a língua nativa, que desde pequenos conviveram e aprenderam na aldeia e apesar de ficarem anos no Internato, o idioma nativo faz parte da cultura dos rikbaktsa.

O grupo da 2ª geração acha mais difícil a língua rikbaktsa, por ser diferente do português, sendo que no dia a dia usam mais o português, tanto na fala como na escrita, por isso acham mais fácil. O colaborador 2.19 H ainda diz: tudo o que eu faço é em português, ou seja, no cotidiano, suas tarefas e atividades são desenvolvidas em língua portuguesa, o mesmo colaborador relata sobre a língua rikbaktsa: Às vezes você não entende, para escrever é complicado.

O uso linguístico do grupo da 2ª geração acontece mais em português, por isso a fala e a escrita em rikbaktsa é difícil para eles, pois no cotidiano não utilizam com frequência o idioma nativo.

O grupo da 3ª geração acha mais difícil a língua rikbaktsa, a colaboradora 3.28 M afirma que acha difícil o idioma porque eu não aprendi a falar desde pequena, esta geração tem como L1 o português, e o idioma nativo é aprendido no domínio familiar e escolar, mas a língua portuguesa eles aprendem desde pequenos, e é a língua mais usada, por isso acham mais fácil e possuem mais afinidade com a língua que utilizam com mais frequência.

Quando pedimos para os entrevistados qual a língua eles gostam mais, todos respondem rikbaktsa, mas quando interrogados qual a língua que mais falam no dia a dia, é unânime a resposta: português. Se eles preferem o idioma nativo, porque usam mais a língua do outro? Esta era a nossa inquietação enquanto realizávamos o questionário.

A partir do entendimento de estereótipo proposto por Schlieben-Lange (1993), que consiste no argumento do discurso público ou daqueles que concorrem entre si, nas respostas ao questionário existe uma atitude compartilhada pela sociedade rikkbaktsa, em que a língua nativa, gera avaliações negativas, de vergonha. Interrogamos: “Alguns rikkbaktsa rejeitam a própria língua”.

Destacamos abaixo algumas respostas obtidas: 1.5 M: Sim. Se não tivesse vergonha as crianças podiam falar no idioma. 1.6 H: Sim. Porque tem medo de falar errado, eu tenho percebido que eles, às vezes, nem tem vergonha, mas não sabe a pronúncia da palavra. É porque eles não sabem mesmo, como se conversa no idioma, no sentido que eu percebi na maioria. Muitos não sabem o idioma. 2.12 M: Sim, alguns jovens não querem falar e muitos não querem aprender, porque tem vergonha de fala o idioma. 2.13 H: Sim, devido a falta de incentivo dos próprios pais, que dão muita liberdade, assim de viver na cidade e pega todo o costume da sociedade não-indígena. 3.27 H: Eu acho que tem, acho que sente vergonha do seu próprio idioma, eu não sei porque. 3.30 M: A gente, às vezes, tem até vergonha de falar, pra não falar errado.

Os mais jovens não falam a língua rikkbaktsa, discurso público instaurado acerca da desvalorização da língua nativa perante a língua portuguesa, de maior status na sociedade não indígena.

O discurso dos colaboradores legitima que apesar de considerarem a língua rikkbaktsa a mais bonita, afirmam que muitos se envergonham em falar a própria língua nativa. Temos um conflito que nos leva a refletir quais seriam os motivos desta mudança de atitude/comportamento em relação à própria língua. Existe uma atitude negativa dos colaboradores diante da própria fala quando afirmam: tem vergonha.

Trata-se da identidade linguística dos rikkbaktsa que se consideram indígenas, acham bonita a sua cultura e língua, mas não utilizam no dia a dia, pois a influência do português é tão grande que ocasiona a vergonha em falar sua língua nativa.

Alguns rikkbaktsa estão mais influenciados pela cultura do outro do que pela própria cultura nativa, devido, sobretudo ao convívio na cidade. Por isso, todos os colaboradores afirmam que o idioma está se perdendo, sobretudo pelo desuso e o desinteresse dos mais jovens em aprender o idioma nativo.

Os colaboradores se autoavaliam como falantes da língua rikbaktsa e do português, mas o estereótipo que recobre a língua nativa, ou seja, a vergonha que os mais jovens possuem em falar a língua rikbaktsa, faz com que eles busquem afastar-se da esteriotipação e deixam de falar a língua rikbaktsa, afirmando ter vergonha de pronunciar o próprio idioma.

Pode-se definir que

a (...) atitude é uma disponibilidade, uma tendência para agir ou reagir de um certo modo quando confrontado com certos estímulos. (...) As atitudes são reforçadas por crenças (o componente cognitivo) e geralmente atraem fortes reações (o componente emocional) que levarão a formas determinadas de comportamento (a componente de tendência expressiva). (OPPENHEIM, 1966 *apud* GIMENES-MORALIS, 2000, p. 38-9)

Essa concepção de Oppenheim (1966 *apud* GIMENES-MORALIS, 2000) considera o componente emocional como gerador de formas expressivas no comportamento, ou seja, um julgamento de valor.

As marcas linguísticas “tem medo de falar errado”, “tem vergonha de fala o idioma”, “sentem vergonha do seu próprio idioma”, são expressões negativas em relação ao próprio idioma, considerado anteriormente como o “mais bonito”, mas agora contradito nas atitudes negativas.

Para explicar os diversos discursos que coocorrem dentro da fala de um indivíduo bilíngue, Schlieben-Lange (1993) realizou uma pesquisa sociolinguística com os moradores da vila de Bagnols-sur-Cèze (sul da França).

Com o objetivo de verificar se o ocitano ainda era falado nesta vila, suas análises evidenciaram que o falante possui um saber sobre a língua, quando reconhece a existência e o uso da língua materna na França. Entretanto, há em seu discurso aquilo que é imposto, não há uso da língua ocitano na França, como um discurso oficial; e por outro lado temos a língua falada no cotidiano, que é o ocitano, preservado na fala entre os parentes e familiares na França (*Idem*, p. 96).

Os rikbaktsa possuem um saber sobre a língua quando reconhecem o uso da língua nativa nos domínios linguísticos, em situações de interação com falantes do idioma nativo, principalmente os mais velhos e durante os rituais.

Contudo, analisamos em suas respostas que os mais jovens não usam a língua rikbaktsa porque têm vergonha de falar o idioma nativo, como um discurso público sobre a língua, pois no dia a dia os mesmos

indígenas afirmam que existem momentos em que a língua rikkaktsa é utilizada, mesmo afirmando que o português é mais usado no cotidiano, existem alguns momentos em que a língua rikkaktsa também é usada.

Perguntamos aos colaboradores se a língua rikkaktsa estava desaparecendo: 1.2 H: Sim, tá desaparecendo porque eu ouço muito pouco. 1.5 M: Sim, tá devagar, mas tá. 2.13 H: Pra mim tá, porque o jovem de hoje tá falando muito pouco a nossa língua, fala mais português. Muito pouco jovem fala a língua. 2.20 M: Olha eu acho que em certos lugares que não tem pessoas que não incentivam, tá desaparecendo sim. 3.22 M: Sim, poucas pessoas falam e esta desaparecendo mesmo. 3.23 H: Eu acho que a língua ta morrendo, porque tem pouca gente que fala a língua. Os indígenas veem que a língua rikkaktsa está desaparecendo porque não se ouve mais o idioma nas aldeias.

O saber sobre a língua como uma atitude linguística, nos domínios linguísticos familiar, vizinhança, escolar, religioso e trabalho, há a predominância do uso da língua portuguesa, e o idioma nativo é usado em algumas ocasiões restritas.

O comportamento linguístico dos rikkaktsa leva a escolha da língua portuguesa na comunicação, pois é a língua que todos entendem, assim a interação acontece de maneira satisfatória. A atitude linguística também pode ser vista como uma reação diante de uma determinada situação.

Neste caso, o contato entre o rikkaktsa e o português ocasiona reações negativas de rejeição à própria língua nativa, em contrapartida, todos afirmam positivamente que consideram o idioma nativo o mais bonito. Estas reações distintas são influenciadas pela intensa relação de contato entre indígenas e não indígenas, e pela dominação da língua portuguesa.

As respostas anteriores sobre o domínio linguístico apresentam que a língua rikkaktsa vem diminuindo seus lugares de predominância e o português vem sendo a principal língua usada nas interações. Este deslocamento da língua nativa para a língua oficial, o português, reforça as reações negativas em relação ao uso de um idioma em detrimento de outro.

Para Schlieben-Lange (1993, p. 97), a consciência linguística está no campo da heterogeneidade, não pode ser considerado algo homogêneo, definido naturalmente pelo falante. Entretanto, esta heterogeneidade possui uma ligação entre o discurso oficial sobre a língua e aquilo que consiste na experiência cotidiana da língua, ambas as concepções estão

interligadas, mas a consciência linguística resultante do falar não é homogênea, e muitas vezes pode ser contraditória.

O discurso oficial sobre a língua rikbaktsa é que ela é a mais bonita, mas na experiência cotidiana do uso do idioma nativo os mais jovens não utilizam a língua rikbaktsa porque têm vergonha. Athila (2006) relata a preocupação no desuso da língua rikbaktsa pelos mais jovens nas aldeias: A maior parte dos jovens, crescida e educada nos arredores do Posto missionário Barranco Vermelho, que mais tarde tornar-se-ia aldeia, apesar de compreenderem perfeitamente a língua rikbaktsa, evitam nela expressar-se.

O mais preocupante, contudo, é que os filhos destes jovens, de uma maneira geral, não têm sido socializados na língua materna, principalmente aqueles que vivem em famílias nucleares, longe de avós e bisavós.

Desta forma, seu contato com o idioma nativo é muito menos constante do que o recomendável. Mesmo assim, pude gravar alguns cantos, que os tinha gravados com homens mais velhos, entoados por um menino de seis anos de idade (Cf. ATHILA, 2006, p. 55). A língua rikbaktsa constitui a identidade étnica deste povo, e este diferencial é o que caracteriza a sua etnia. Quando os Rikbaktsa mais jovens optam por não falar sua língua nativa, eles buscam garantir a oportunidade de incluir-se socialmente, pois, a partir do momento que adquirem o “falar do outro”, eles diminuem as pressões sociais resultantes do conflito linguístico existente desde a época da colonização brasileira.

Contudo, a vergonha da própria língua pode caracterizar uma negação da etnia rikbaktsa, ou seja, a negação da língua é o meio de inserção e aceitação na cultura do “outro”.

Neste contexto, retomamos o conceito de insegurança linguística, “(...) quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso (...)” (CALVET, 2002, p. 72). Neste caso, o modo mais prestigioso é o português, pois há uma competência social nesta abordagem, em que o indivíduo se sente valorizado a partir do momento que usa a variedade de mais valor, a inclusão acontece pela apropriação da cultura e do falar do outro, reafirmando que não podemos separar o social do linguístico, já que ambos estão intrinsecamente relacionados.

Diante desta perspectiva, perguntamos se existe algum trabalho de preservação da língua rikbaktsa nas aldeias e a maioria respondeu que na escola as crianças têm aula de idioma e podem aprender a língua nativa:

1.2 H: Hoje tem pessoas que poderiam dar aula indígena dentro da aldeia, (...) se os professores incentivassem essas pessoas para ajudar a juventude e fazer uma roda de conversa no idioma. Meu marido tem interesse de fazer uma roda de conversa e resgatar a cultura e a tradição e eu acho que poderia fazer um resgate cultural. 2.20 M: Mas nós estamos incentivando os professores e os alunos nas escolas para cantar na língua e aprender. No currículo tem as práticas culturais onde todo o fim de semana tem esse trabalho. Na aula de idioma tem as cartilhas. 3.26 M: Tem só os professores que são bilíngues e da aula de idioma na sala de aula para os alunos.

A escola é fundamental na manutenção da língua nativa de um povo, por meio de uma pedagogia que respeita e valoriza a organização social, os costumes e as particularidades da etnia. As atividades pedagógicas devem promover a comunicação na língua nativa e que os conhecimentos adquiridos possam proporcionar aos indígenas o reconhecimento pela sociedade não indígena, garantindo condições de igualdade e autonomia para o povo.

Nos rikbaktsa, a educação indígena promovida nas escolas das aldeias vem auxiliando a preservação da língua e dos costumes rikbaktsa: Há escola na maior parte das aldeias, todas com professores exclusivamente indígenas.

Observo que muitas destas escolas foram implantadas nas estruturas dos mykyry, que existem em algumas aldeias, com função muito semelhante. Muitos velhos ou indivíduos que não se adaptaram à estrutura dos Postos, pouco falando português, permanecem orientando aqueles mais jovens, com “cantos”, “festas”, ensinamentos sobre flechas, arte plumária, “histórias” e mitos.

“Aulas” como tais podem fazer parte da programação dos professores, embora estas atividades sejam mais propriamente desenvolvidas no mykyry ou nas casas, no contato cotidiano entre aqueles que dominam estas técnicas e os que desejam aprendê-las (Cf. ATHILA, 2006, p. 165).

A educação é um mecanismo de preservação da língua rikbaktsa. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 2008) estabelece que a educação indígena deve favorecer as especificidades de cada etnia, buscando contemplar a realidade sociocultural de cada povo, sem seguir os modelos estabelecidos pela sociedade indo-europeia.

Entretanto, muitas escolas indígenas, assim como as escolas rikbaktsa, trabalham com os livros didáticos de nossas escolas regulares. As

aulas de geografia, história, matemática etc. são ministradas com os mesmos materiais que são utilizados nas escolas dos centros urbanos. Este tipo de educação não contempla os saberes indígenas e seus costumes.

É necessário incentivo do Governo para promover o desenvolvimento da educação indígena nas aldeias. Há anos que os povos indígenas vêm lutando pela sua legitimação nas aldeias e seu direito de preservar seus costumes através da educação.

4. *Considerações finais*

De acordo com nossas análises, realizadas durante este trabalho, há um processo de deslocamento linguístico, em que o português está dominando o espaço de propagação da língua rikbaktsa. Entretanto, também existe um processo de manutenção da língua rikbaktsa, por meio das escolas das aldeias, através do ensino da língua nativa com cartilhas elaboradas pelos próprios professores. Os mais velhos, que falam fluentemente a língua, transmitem aos mais novos seus saberes.

Os rikbaktsa têm suas particularidades, as quais devem ser abrangidas na educação, pois a cultura deve ser respeitada e voltada aos dizeres de sua etnia e aos anseios da comunidade. Além disso, os rikbaktsa têm a AIMURIK (Associação Indígena das Mulheres Rikbaktsa), que busca incentivar a cultura e estimular a conservação ambiental, por meio da utilização de materiais da natureza necessários à confecção das peças de artesanato, bem como a utilização de plantas medicinais.

Outra associação é a ASSIRIK (Associação Indígena Rikbaktsa), que ajuda os indígenas de maneira geral, buscando recursos para auxiliar as TIs. A preocupação é que esta língua não seja extinta, como tantas outras que já desapareceram ao longo dos anos, como tantas que possuem poucos ou nenhum falante, ou ainda, aquelas línguas indígenas que se foram sem deixar nenhum registro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Rinaldo S. V. *Os Rikbaktsa: mudança e tradição*. Tese de Doutorado em Antropologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ATHILA, Adriana Romano. “Arriscando corpos”. *Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico*. Tese de Doutorado em Sociologia e Antropologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BOSWOOD, Joan. *Evidências para a Inclusão do Aripaktsa no Filo Macro-Jê*. Série Linguística, Associação Internacional de Linguística – SIL, Anápolis, n. 1, p. 67-78, 1973. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/publens/ling/AKMcJe.pdf>. Acesso em: 01. out. 2016.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

FISHMAN, J. *Sociología del Lenguaje*. Trad. de Ramón Sarmiento y Juan C. Moreno. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

GIMENES MORALIS, Edileusa. *Dialetos em contato: um estudo sobre atitudes Linguísticas*. 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000215182>. Acesso em: 17. out. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias>. Acesso em: 17. out. 2016.

ISA – Instituto Socioambiental. 2014. Disponível em: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3657>. Acesso em: 17. out. 2016.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. *Inclusão Social na Universidade: Experiências na UNEMAT*. Dissertação de Mestrado em Política Científica e Tecnológica. Campinas: UNICAMP, 2008.

PACINI, Aloir. *Pacificar: Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

_____. *Um artífice da paz entre seringueiros e índios*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2015.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Gráfica JB, 2008.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. *História do falar e história da linguística*. Trad. de TARALLO, Fernando *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SILVA, Léia de Jesus. *Aspectos da fonologia e morfologia na língua Rikbaktsa*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Brasília: Unb, 2005.

WEINRICH, U. *Languages in contact: French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

BENZEÇÃO: UMA PRÁTICA SOCIAL

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, Etnografia 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, a benzeção, tem a oralidade como carro chefe para o repasse de seus saberes, uma tradição na cultura popular, implementando-se o importante papel que a linguagem exerce enquanto práticas socioculturais. 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 mantém a tradição ainda atual e que fazem da benzeção um agente social do seu meio.

Palavras-chave:

Benzeção. Oralidade. Cultura popular. Sociolinguística Interacional.

1. *A benzeção e sua magia*

Mesclando preceitos religiosos, saberes populares, conhecimentos empíricos das ervas medicinais e *performance* corporal, a benzeção tem a oralidade como seu alicerce e busca fundamentar-se no poder dos enunciados produzidos no ato da benzeção.

Assim, como forma de conseguir seus propósitos curativos, “(...) o homem compreendeu que, antes de ser realidade palpável, as coisas são realidade linguística sensivelmente manifestada” (GOMES e PEREIRA, 2004, p. 28).

Há muito tempo tem-se associado as palavras ao poder que elas carregam. Tal poder é perceptível em nossos enunciados diários. Quando proferimos palavras doces e amáveis, geramos no nosso interlocutor um sentimento semelhante, de satisfação e prosperidade. Da mesma forma, quando a nossa intenção é depreciar e ferir, geramos no outro um sentimento doloroso que vai ao encontro do nosso intento no momento da fala.

Na tradição das rezas de cura, a palavra presente nas orações (sendo ela vocalizada ou não) representa o pensamento positivo, suas memórias e suas 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, Lévi-Strauss (1975) alerta-nos que ele está intimamente associado à crença de quem pratica e de quem se beneficia delas:

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 a 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 benzedeadas afirmam que não basta simplesmente conhecer as orações para praticar a benzeção, para se tornar uma benzedeadas é preciso ter o dom e acreditar no poder dessas práticas e, sobretudo, ser escolhido, atendendo a um chamado, seja ele divino ou familiar. Em contrapartida, muitas benzedeadas recusaram-se a fornecer-nos as orações das suas benzeções, justificando que assim, ao passá-las, mesmo que para um leigo, suas orações perderiam a força, o que compromete a eficácia de suas práticas. Segundo Gomes e Pereira (2004):

Faz-se necessária uma referência ao segredo da benzeção: há uma confiança na magia das palavras desconhecidas e muitas vezes o benzedor se recusa a ensiná-las, já que lhes foram transmitidas sob essa condição. (GOMES; PEREIRA, 2004, p. 12)

No universo das religiões é comum a existência de palavras sagradas, às quais se dedica um cuidado ao proferir, restringindo-se o lugar e a pessoa a quem possam ser dirigidas, sob pena de perder sua força, dentre outras punições. Existe a crença de que a palavra sagrada, proferida no rito da benzeção deve ser mantida inalterada para não perder seu poder.

No candomblé, assim como nas práticas de benzeção, em que os ensinamentos são passados através da oralidade, a palavra também é imbuída de poder, inclusive mantém vários preceitos em sigilo, os quais podem ser compartilhados apenas com iniciados dessa religião. Verger (2004), a respeito do mistério que envolve o mundo da enunciação em contexto religioso, esclarece-nos:

Na cultura africana tradicional, saber o nome de uma pessoa ou coisa significa que elas podem, até certo ponto, ser controladas... Entre os Iorubás, a preparação dos remédios e trabalhos mágicos deve ser acompanhada de encantações (ofó) 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 benzedeadas no momento da benzeção designam uma ação, que tem como reação a cura. Letícia Grala (2013, p. 118), ao abordar as benzedeadas de Florianópolis em sua dissertação de mestrado, “O poder *da e na* voz delas: *benzedeadas* da Ilha de Florianópolis/SC”, enfatiza: “É a voz da benzedeadada que lançará o enunciado, efetivando a ação. A voz, portanto, personifica a ação, não apenas a veicula”.

Através da oralidade, as palavras proferidas (mesmo que não vocalizadas) pelas benzedeadas 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.

Pelos depoimentos colhidos em trabalho de campo, no que se refere ao poder da cura, a resposta dada pelas benzedeadas 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. Quando a benzedeadada, através de suas orações, pede a cura em favor de quem as procura, sendo aptas a curar através de seus apelos sagrados, elas são, na realidade, um veículo para obter-se a cura que é concedida por Deus, através delas. Segundo Gomes e 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 benzedeadas estabelecem uma comunicação com o transcendente. Já que é por meio de uma comunicação com o Divino que elas atingem a cura, podemos pensar então na existência de uma interação dialógica. Sobre a dinâmica dialógica, Bakhtin (1997) afirma:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de 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. Gomes e Pereira (2004), reconhecem 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 benzedoras rezam em tom de voz baixo, quase indecifrável, como murmúrios, que são acompanhados de vários gestos, com ervas, copo d'água, terço, entre outros aparatos do imaginário simbólico presentes nessa prática. A maioria das benzedoras usa plantas do próprio quintal e, ao final do ritual, indicam procedimentos a ser 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, a maneira como as palavras são proferidas (audíveis ou não) está ligada à conexão que se estabelece entre elas e o Divino. Nascimento (2010) faz uma importante observação a esse respeito:

Na maioria das vezes, o discurso das benzedoras 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 Nascimento (2010), também diz respeito à manutenção do caráter sigiloso dessas práticas, sob pena de a força das orações ser perdida. O silêncio adotado por elas no ato da benzeção funciona como um recurso de fortalecimento do poder dessas palavras. Como as palavras são dirigidas a Deus, elas podem ser apenas mentalizadas e/ou sussurradas e, mesmo assim, alcançarão seus propósitos de cura.

Ao prestarem entrevistas, três interlocutoras desta pesquisa recusaram-se a revelar as palavras das benzeções, alegando que assim perderiam a força de suas orações. Vale ressaltar que o sentido do silêncio em relação às práticas de rezas de cura completa-se 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 consiga 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, Gomes e Pereira (2004) acrescentam:

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 e 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 benzedoras 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, o fato de termos acesso a algumas orações não nos torna benzedoras, já que para “realizar *benzeduras*, mesmo tendo acesso a um *corpus* das mesmas, só se dará a partir de seu posicionamento familiar em tal contexto” (GRALA, 2013, p. 35).

2. A prática social da benzeção

As benzedoras 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 das questões sociais, dando visibilidade a essas pessoas que, através de seu papel de agente social de sua comunidade, fortalecem sua identidade e ganham legitimidade social. Assim, as benzedoras, ao promoverem a cura, tornam-se agentes sociais do seu meio, atuando também em uma 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, cobreiro, dor de cabeça, mau olhar etc.), a benzeção caracteriza-se também como uma prática social, na medida em que ela passa a ser uma alternativa, um meio de obter-se a cura, resignificando as doenças do cotidiano.

Sobre fatores intrínsecos à tradição das benzedoras, Souza (1989), em seu livro *O Diabo e a terra de Santa Cruz*, precisa que:

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 sagrado, consideraremos a visão adotada por Durkheim (2003), que enxerga o sagrado como representação 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 Durkheim (2003, p. 24), “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”.

Assim, concebendo o sagrado interligado ao profano, o dom da benção acontece em pessoas comuns, sujeitas a erros e à vida profana. Só depois de sua iniciação e do reconhecimento social como benzeadeira é que sua conduta social se modifica, tendo ela um olhar atento às responsabilidades que o dom exige.

A legitimidade social da benzeadeira está condicionada à eficácia de suas orações que, conseqüentemente, lhe trará prestígio social, na medida em que suas práticas obtenham sucesso. É a comunidade, o povo, o consulente, quem legitima a benzeadeira. Como esclarece Brandão: “Não é porque uma crença é verdadeira que a comunidade acredita nela; é porque a comunidade acredita nela que ela é verdadeira.” (BRANDÃO *apud* QUINTANA, 1999, p. 41). O reconhecimento social da benzeadeira vem de seus serviços prestados, do êxito de suas práticas, bem como da conduta moral assumida por ela. Segundo Del Priore (2001):

O papel da curandeira ou benzeadeira consistia em retirar o doente do mundo profano, graças ao emprego de palavras, prescrições e objetos simbólicos. Os sentimentos que ele despertava, medo, confiança etc. reforçavam a situação de poder da qual gozava e, mesmo se seus cuidados fracasassem, a inquietude e a angústia de seus clientes diante do desconhecido garantiam-lhe prestígio permanente. (DEL PRIORE, 2001, p. 95-6)

Por mais exemplar que seja a conduta social de uma benzeadeira, ela não é imune aos pecados mortais. A ela são atribuídas inúmeras qualidades, mas, ainda assim, transitam em uma 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 etc. De acordo com Nascimento (2014, p. 7): “O dom gera valores sociais, coloca o

benzedor sempre em uma posição de poder, e isso inflama desavenças ou negociação entre eles próprios, bem como o saber popular e o saber erudito.”.

O contrário também acontece, quando elas, no intuito de unir suas forças, ajudam-se umas às outras, trocam seus conhecimentos de rezas, benzem-se entre si e participam de ações solidárias em conjunto.

Recentemente, um grupo de benzedores e benzedoras do Paraná, principalmente nos municípios de Rebouças e São João do Triunfo, tem se organizado no Movimento Aprendizes da Sabedoria (MASA)²⁶ que os reconhece como agentes de saúde popular, permitindo o direito, decretado por lei municipal, de praticar o ofício de benzer.

Esse grupo 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 rezas²⁷.

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 benzedoras e benzedores.

Tal movimento mostra a necessidade de afirmarem-se enquanto identidades coletivas, em um esforço para 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 benzedoras e benzedores tem proporcionado encontros eventuais ao grupo, 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 benzedoras organiza-se no sentido de buscar a preservação de uma memória coletiva, social, cultural que mantém de pé os pilares da tradição em que estão

²⁶ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/23/saberes-tradicionais-de-cura-fortalecem-a-identidade-das-benedoras.html>>. Acesso em 20/06/2016.

²⁷ Ver o curta-metragem; “Benzedoras-Ofício Tradicional”, roteiro e direção da professora e pesquisadora, especialista em cultura popular, Lia Marchi.

inseridas, principalmente no que se refere à oralidade, usando a palavra como veículo para a obtenção da cura.

No âmbito linguístico, por utilizar a fala 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 durante no rito das benzeções.

Através da coleta de dados e da aplicação do questionário foi possível perceber que existe, para cada benzedeira, concepções diferentes da sua representatividade social, da finalidade e dos fundamentos dessa prática. No entanto, tomando de empréstimo as palavras de Silva (2010), podemos afirmar que: “Enquanto as pessoas acreditarem em um poder superior para estabelecer a harmonia e a ordem e que através da força divina podem encontrar equilíbrio e paz, estas práticas encontrarão legitimidade no seio social” (SILVA, 2010, p. 37).

3. *A Sociolinguística Interacional*

A partir das perspectivas teórico-metodológicas da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva, que tiveram início na década de 60, surgiram os estudos da Análise da Conversação, que visavam compreender a estrutura conversacional e a organização da fala em contextos interacionais imediatos, examinando e descrevendo todo o funcionamento da ação mais praticada pelo ser humano, os atos de fala.

Estes estudos iniciaram-se, sobretudo, a partir das observações feitas por Harold Garfinkel, um sociólogo americano que desenvolveu experiências importantes ao observar conversas informais em interações sociais cotidianas. Após a sua prematura morte, os estudos sobre a Análise da Conversação foram intensificados por Gail Jefferson e Emanuel Schegloff, pesquisadores etnometodológicos que convencionaram transcrições de conversação através de códigos.

Os etnometodólogos Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), baseados em material empírico que reproduziam conversações reais, consideraram detalhes verbais e não verbais como entonação, volume de voz, gestos, entre outros, denominados recursos discursivos, que poderiam aparecer em uma transcrição.

Surge, então, a Sociolinguística Interacional a partir dos desdobramentos dos estudos provindos da Análise da Conversação. Essa perspectiva teórico-metodológica preocupa-se com aspectos microssociológicos do cotidiano e busca analisar as relações interpessoais através da fala em interação. A Sociolinguística Interacional atém-se aos processos interacionais de diferentes culturas. O sociólogo Gumperz (1982) preocupou-se em estudar a diversidade linguística e cultural através do que ele denominou de pistas de contextualização, ou seja, a interpretação dos processos comunicativos da fala em interação, tendo como base a Etnografia da Comunicação de Dell Hymes (1972), as análises de interação de Goffman (1964) e os processos interpretativos de Garfinkel (1967).

A Sociolinguística Interacional interpreta os elementos presentes numa interação dialógica, elementos verbais ou não verbais. As decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais e semânticas mutuamente construídas ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros.

Concebendo a língua como fenômeno social, a Sociolinguística Interacional utiliza o método qualitativo e interpretativo de análise, que vai do micro (o sentido semântico dos atos de fala, os participantes da interação) ao macro (histórico sociocultural dos participantes da interação, o contexto situacional em que a interação acontece).

Através das *pistas de contextualização* dadas pelos participantes da interação durante o evento comunicativo no qual se inserem, podemos perceber a mudança de enquadre da interação. Segundo Goffman (1974 *apud* RIBEIRO e GARCEZ, 2013, p. 107): “em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres”. Mudar de enquadre em uma interação dialógica é mudar o tom, é mudar o percurso da conversa, é passar do formal para o informal, o que resulta na mudança de postura dos participantes da interação que acompanham o caráter dinâmico do enquadre e se alinham em consonância com a sua mudança. O *footing* é a dinamização do enquadre, é a ação da sinalização de mudança de enquadre. De acordo com Goffman (2002, p. 107): “*Footing* representa o alinhamento, uma postura, uma projeção pessoal em relação ao outro, consigo próprio e com o discurso em construção.”.

Ainda sobre a noção de enquadre/*footing*, vale enfatizar seu objetivo interpretativista, como nos esclarece Ribeiro e Garcez:

O enquadre situa a metagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como

interpretamos o que é dito ou feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem. Goffman afirma que, em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente introduzindo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e os orienta com relação à situação interacional. Indagam sempre “onde se situa esta interação” e “o que está acontecendo aqui e agora?” (RIBEIRO e GARCEZ, 1998, p. 70)

É com base nas pistas de contextualização que os participantes da interação fazem suas inferências e se alinham (ou não) às possíveis mudanças de enquadre/*footing* no evento comunicativo. As pistas de contextualização são de natureza sociolinguística, prosódicas e não verbais, e servem para sinalizar os nossos propósitos comunicativos e inferir os propósitos comunicativos dos demais participantes da interação dialógica. Segundo Gumperz (2002, p. 153), “ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora de contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos”; nesse sentido, todos os elementos paralinguísticos (pausas, hesitações, prolongamento da vogal etc.) da interação são imbuídos de significados.

O *footing*, por sua vez, é o desdobramento do enquadre, é a postura assumida dos participantes numa situação conversacional. A mudança de *footing* depende do que é dito e de como os participantes percebem o novo enunciado da interação na qual estão inseridos. O *footing* pode ser entendido como o aspecto dinâmico do enquadre, a ação que leva à sinalização de mudança de enquadre.

Os estudiosos da Sociolinguística Interacional preocupam-se com questões referentes à fala em interação, criando mecanismos capazes de analisar todos os elementos presentes em eventos comunicativos, verbais ou não verbais, que emitem mensagens que, quando não captadas pelos interlocutores da interação, geram mal-entendidos e reações controversas. As pistas de contextualização, quando bem interpretadas, tornam os participantes da interação atentos para as mudanças de enquadre/*footing*, resultando em uma interação sem maiores desentendimentos, em um encontro social que consegue atingir seus propósitos comunicativos.

Sabemos que o sucesso de uma interação dialógica depende do empenho de seus participantes que colaboram de maneira direta e ativa para que os enunciados emitidos produzam sentido. Dessa forma, Marcuschi (2003) esclarece:

Para produzir e sustentar uma conversação, duas pessoas devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns. Entre eles estão a aptidão

linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais. (MARCUSCHI, 2003, p. 16)

Outro fator a ser considerado em uma interação social é o contexto situacional no qual esta interação ocorre. No que se refere ao contexto situacional, Tannen e Wallat (2002) afirmam que, para a compreensão geral da interação, é preciso considerar o contexto específico em que ela está inserida. Dessa forma, “suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que antecede e o que pode sucedê-lo.” (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 186). Assim, o contexto é também parte do processo inferencial que conta com as contribuições das pistas de contextualizações que os participantes da interação utilizam para sinalizar seus propósitos comunicativos e/ou para inferir os propósitos comunicativos de outrem. Para a Sociolinguística Interacional, a língua é indissociável de seu contexto social.

Esta pesquisa investiga as questões que envolvem os interlocutores de um ato de benzeção, ou seja, a benzedeira e o consulente, procurando identificar qual o momento em que ocorre a mudança de *footing*, o dinamismo do enquadre desta interação face a face.

Orientados pelos estudos da Sociolinguística Interacional, aqui apresentados principalmente por Goffman (1974) e Gumperz (1982), procuraremos trazer à tona as marcas linguísticas que sinalizam as benzedei-ras como agentes sociais do meio no qual se inserem.

Segundo Goffman (2002, p.19): “a conversa é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social.” Os encontros sociais, que também chamamos de eventos comunicativos, são os ritos de benzeção, ou seja, são atividades sociais que fazem uso de recursos linguísticos e paralinguísticos na construção de sentido dos ritos. É justamente a interação social e dialógica que acontece durante o rito da benzeção que permite a construção de sentido da linguagem utilizada pelos participantes da interação.

Sob essa perspectiva da Sociolinguística Interacional, analisaremos três ritos de benzeção que nos permitiram registrar em áudio e vídeo.

4. Processo interacional

As tradições orais são sempre acompanhadas por um conjunto de ações linguísticas e performáticas que juntas dão sentido às práticas dessa tradição. Como bem ressalta Marchuschi (2003):

Para produzir e sustentar uma conversação, duas pessoas devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns. Entre eles estão a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais. (MARCHUSCHI, 2003, p. 16)

Essas ações linguísticas (a voz, a fala) e performáticas (a postura, os gestos corporais), quando presentes em uma interação dialógica entre benzedor e consulente, é o que denominamos de *evento comunicativo*. Segundo Nascimento (2004, p. 85), “os eventos comunicativos são encontros onde são desenvolvidas ações linguísticas e performáticas promovidas pelos interlocutores com objetivos afins, através dos quais estão cercados por um campo significativo.” Um evento comunicativo termina quando acontece uma mudança de postura dos participantes da interação. Quando ocorre essa mudança, acontece o que denominamos de *footing* (Goffman, 2002), que pode ser rapidamente percebido pela alteração de foco dos participantes da interação. O *Footing* é sinalizado pela mudança de enquadre, uma vez que, segundo Rodrigues-Júnior (2002, p. 14), “os enquadres são estruturas que indicam o que ocorre numa dada interação que, por seu turno, é governada por regras ou princípio de caráter situacional, de conformidade com os objetivos de seus participantes.”

O *Footing* considerado como desdobramento do enquadre, nada mais é que “a capacidade dos interlocutores em atender, construir e manipular os fatores que sedimentam as características da situação em que o discurso ocorre”(RODRIGUES-JÚNIOR, 2002, p. 17).

Analisamos a interação entre benzedor e consulente no rito da benzeção, considerando a concepção de *footing* criada por Goffman (1974), a qual se baseia na análise de enquadres diante de uma interação verbal, face a face. Assim, “*Footing* representa o alinhamento, uma postura, uma projeção pessoal em relação ao outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2002, p. 107).

Existe, durante o rito da benzeção, um evento comunicativo que é estabelecido entre a benzedora e o consulente. No entanto, o evento comunicativo estabelecido no intuito de obter-se a cura é composto pela benzedora e o transcendente (Deus), a quem ela dirige suas súplicas, entrega a enfermidade do consulente e recebe o pedido desejado, capaz de curar, de devolver o equilíbrio ao enfermo. Nesse evento comunicativo, o diálogo

é, na maioria das vezes, silencioso e acrescido de vários gestos performáticos.

Na interação dialógica entre benzedeira e Deus, a análise é baseada nos atos performáticos. Uma vez que essa interação é silenciosa, cabe-nos uma análise desse evento comunicativo, visando os elementos paralinguísticos presentes nessa interação. Segundo Nascimento (2004, p. 84): “O rezador interage com Deus através de orações e atos performáticos com a finalidade de obter a cura da pessoa rezada.” Dessa forma, na maior parte das benzeções, o consulente participa indiretamente da interação, permanece calado, estático durante o processo interacional que levará à sua cura. Por isso, é comum realizar benzeções à distância, uma vez que para que a cura seja concedida é dispensável a presença do consulente, o qual participa apenas indiretamente nesse processo. No entanto, existem benzeções em que o consulente participa ativamente da interação dialógica.

A seguir, descreveremos o evento comunicativo da benzeções contra mau-olhado ocorrido em Mariana (MG).

4.1. Eventos Comunicativos da Benzeção Contra Mau-Olhado

A benzedeira desse evento comunicativo é a nossa interlocutora CHIFMA, que nos autorizou a gravação dele em vídeo e áudio. Apresentamos a seguir o trecho da interação analisado. A gravação em vídeo tem 04 minutos e 34 segundos. O evento comunicativo começa com a interação do consulente com a benzedeira que iniciam um diálogo em torno dos sintomas da doença, no qual o primeiro se queixa de dores no ombro direito, formando assim, um par adjacente: benzedeira e consulente.

1) Consulente: “*Tô com uma dor aqui nesse ombro, só esse aqui, o direito*”.

2) CHIFMA: “*Sim, dor no ombro... tá vendo? Vamos rezar!*”

3) CHIFMA: “*É aqui, a dor?*”

4) Consulente: “*Sim, bem aí. Essa noite nem consegui dormir direito, de tanta dor...*”

5) CHIFMA: “*Essa dor é ruim demais, não dorme mesmo não, essa dor é triste!*”

6) CHIFMA: “*Cê volta amanhã pra nós continuar a benzeção, viu? Tem que voltar amanhã e depois, vamos benzer três dias.*”

7) Consulente: “*Tem que voltar? Vou tentar vir amanhã nesse mesmo horário.*”

Percebe-se que o enquadramento inicial dessa interação gira em torno do diagnóstico do mal que atinge o consulente, quando ele se posiciona como autor de sua fala ao dar pistas a respeito da doença, esperando assim que os significados de sua fala (das pistas dadas por ela) sejam interpretados durante o processo interativo, no qual a benzeadeira deverá enfim diagnosticar o mal que o incomoda. O consulente, ao iniciar a interação dialógica, assume o papel de animador de sua fala, já que é ele quem emite o enunciado.

Em concordância com a fala do consulente sem no entanto dar o diagnóstico específico da doença, a benzeadeira diz: “*Sim, dor no ombro... tá vendo? Vamos rezar!*”, assumindo sua postura de autora de seu enunciado, ao mesmo tempo em que, ao usar o plural (vamos), fica sugerido na sua fala que ela e mais alguém irão benzer. Em se tratando de uma benzeção, imaginamos que ela esteja se referindo a Deus, já que elas alegam que quem realiza a cura é Deus por intermédio delas. Ao pronunciar “*Vamos rezar*”, podemos também inferir que a benzeadeira se refere a três pessoas: a ela própria, ao consulente e a Deus.

A benzeadeira posiciona-se em frente ao consulente, com o terço nas mãos, faz o sinal da cruz e começa a entoar sua oração. O enquadre agora passou a ser o ato de benzer. A partir do momento em que ela faz o sinal da cruz, o evento comunicativo é direcionado a Deus, mudando o *footing* da interação, já que o consulente passa a ter um papel passivo. A benzeadeira, por sua vez em interação com o transcendente, faz suas preces, sempre em tom de voz baixo, acompanhada de vários gestos corporais: faz o sinal da cruz na testa, no peito e no ombro do consulente; abre e fecha os olhos, coloca o terço nos locais onde fez o sinal da cruz. Então, ela pega o óleo que usa para realizar suas benzeções e repete o mesmo procedimento que fez com o terço, passando o óleo nos lugares em que passou o terço: testa, peito e ombro.

Quando vai passar o óleo no ombro, ela dirige a palavra ao consulente que, por sua vez, lhe responde, saindo do seu lugar de expectador, voltando a participar da interação, como consta na linha 04:

3) CHIFMA: “*É aqui, a dor?*”

4) Consulente: “*Sim, bem aí. Essa noite nem consegui dormir direito, de tanta dor...*”

5) CHIFMA: “*Essa dor é ruim demais, não dorme mesmo não, essa dor é triste!*”

O consulente abaixa-se um pouco para ficar na mesma altura que a benzedeira, facilitando seu trabalho. O consulente, ao inferir que a benzedeira estava com dificuldade em levantar o braço para benzê-la (pistas de contextualização), muda sua postura para facilitar a benzeção, mudando assim o *footing* da interação, já que ao permanecer abaixado facilita o trabalho da benzedeira que participa de forma ativa da interação. A benzedeira permanece orando e fazendo os gestos no seu ombro durante aproximadamente dois minutos. Quando ela termina, o consulente volta à sua postura de antes (ereta), a benzedeira abre os olhos e faz o sinal da cruz, finalizando seu evento comunicativo com Deus. A benzedeira muda o *footing* da interação, dirigindo-se ao consulente:

6) CHIFMA: “*Cê volta amanhã pra nós continuar a benzeção, viu? Tem que voltar amanhã e depois, vamos benzer três dias.*”

7) Consulente: “*Tem que voltar? Vou tentar vir amanhã nesse mesmo horário.*”

A recomendação da benzedeira foi interpretada pelo consulente como uma ordem. A gravação em vídeo permite-nos ver a fisionomia de espanto do consulente, surpreso com a imposição da benzedeira. Através das pistas de contextualização de ordem prosódica (seu tom de voz foi de espanto) e paralinguística (como por exemplo, a sua fisionomia) do consulente, foi-nos possível confirmar esse espanto. Assim, ao receber o enunciado da benzedeira, alertando-o sobre voltar no dia seguinte, percebemos uma mudança do consulente, que muda o *footing* da interação, assumindo uma postura de perplexidade ao proferir o enunciado da linha 07 do diálogo acima.

A benzedeira, que não estava de frente para o consulente, apenas balançou a cabeça em um ato afirmativo, confirmando a pergunta feita pela consulente.

O processo interacional estabelecido durante o rito da benzeção revelou-nos importantes aspectos acerca da identidade e da representatividade social das benzedadeiras. O modo como elas conduzem seus ritos diz muito sobre a escolha da religião praticada por elas, o que afeta diretamente o perfil dos consulentes que as procuram. Lamentável pensar que, mesmo em se tratando de uma prática social multifacetada como a benzeção, ainda se propaga uma mensagem preconceituosa, fruto da ignorância sobre a origem dessas práticas. Através de seus discursos religiosos, as benzedadeiras esclareciam-nos, mesmo que inconscientemente, fatores que

as aproximam e/ou distanciam de elementos encontrados também em religiões de matrizes africanas.

5. *Considerações finais*

As benzeções atuam em uma esfera política, em atos de resistência, contribuindo de forma significativa para o bem-estar social da comunidade em que elas se inserem. Donas de uma sabedoria ímpar, as benzedeiras conseguem cuidar de suas famílias, ao mesmo tempo em que dedicam horas de seus dias a realizar curas, num gesto altruísta e cada vez mais raro nas sociedades modernas. Entretanto, essas práticas mantêm-se vivas, adaptando-se em contextos sociais diversos.

Por fim, podemos afirmar que, em se tratando de uma prática imersa na memória cultural de um povo que carrega tradições seculares manifestadas através da oralidade e pelacoletividade, ainda há muitos aspectos a serem pesquisados no universo mágico-religioso das benzeções em terras mineiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, nº 16, p. 179-192, 1995.

DALLAGNOL, André Halloys; DE LIMA, Rafaela Pontes; MIOTTI, Kaio. Jornada da Agroecologia do Paraná. Saberes tradicionais de cura fortalecem a identidade das Benzedeiras. In: *Página do MST* (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/23/saberes-tradicionais-de-cura-fortalecem-a-identidade-das-benzedeiras.html>. Acesso em 20 jun. 2016.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: Del Priore, Mary; Bassanezi, Carla. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p.78-114

DURKHEIM, Emile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIAS, Letícia Grala. *O poder da e na voz delas: benzedeadas da ilha de Florianópolis/ SC*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social (Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis: UFSC, 2013.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Assim se benze em Minas Gerais*. Juiz de Fora (MG): EDUFJ/Mazza, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

NASCIMENTO, Rita F. A. A benção juazeirense: o sentido da doença num revelar mágico-religioso de cura. *Reunião brasileira de antropologia: anais*, Natal/RN, 2014, 157 f. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401722381_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETO.RBA.pdf Acesso em 14 abr. 2017.

RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. *Estratégias discursivas de um pai-de-santo umbandista em possessão*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos (Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais), Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

TANNEM, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 183-214

BEOWULF: O HERÓI, OS MONSTROS E A BÍBLIA

João Bittencourt de Oliveira (UERJ)
joão.bittencourt@bol.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir um dos poemas anônimos mais complexos em inglês antigo (*Old English*): *Beowulf*. Esse poema sobrevive em um único manuscrito, British Library MS Cotton Vitellius A. XV, embora esta seja uma compilação realizada a partir de dois manuscritos separados. A parte que contém *Beowulf* é datada com fundamentos paleográficos entre os séculos X e início do século XI, e uma datação mais precisa dentro da primeira década do século XII parece mais provável. Esse manuscrito contém cinco obras diferentes em inglês antigo, sendo as três primeiras em prosa traduzidas de originais latinos: *The Passion of St. Christopher* (“A Paixão de São Cristóvão”), *The Wonders of the East* (“As Maravilhas do Oriente”), *Alexander’s Letter to Aristotle* (“Carta de Alexandre a Aristóteles”), *Beowulf* e o fragmento poético *Judith* (personagem bíblica). O manuscrito foi redigido por dois escribas por volta do ano 1000 d. C. em saxon ocidental tardio (o dialeto literário do período). O primeiro escriba copiou os três textos em prosa e os 1939 versos de *Beowulf*. O segundo escriba, que tinha um estilo mais obsoleto, copiou o restante de *Beowulf* e *Judith*.

Palavras-chave:

Beowulf. Literatura Anglo-Saxônica. Paganismo e Cristianismo.

1. Introdução

Na história de Beowulf, podemos identificar vários traços de caráter que definem o herói anglo-saxônico, a saber: lealdade, força física, coragem, bem como sagacidade, cortesia, e, acima de tudo, o comprometimento com a salvação de seu povo. Todos esses traços são evidenciados, principalmente, nas três batalhas que Beowulf tem de enfrentar, ou seja, com Grendel, com a mãe de Grendel e com o dragão. Há duas referências diretas a fatos da Bíblia.

Ao que tudo indica, o manuscrito no qual *Beowulf* sobrevive é uma cópia de uma cópia mais antiga do poema, e não um testamento holográfico do autor. É bem provável que tenham existido diversas cópias anteriores do poema e que originalmente ele poderia ter sido composto séculos antes da compilação desse único manuscrito. No decorrer do século XX, predominou, entre os diversos eruditos, a opinião de que o poema foi muito provavelmente composto entre os anos 650 e 800 da Era Cristã. (MITCHELL; ROBINSON, 1998, p. 8).

No século XVI, o manuscrito foi adquirido por Laurence Nowell, tornando-se conhecido desde então como “Nowell codex”. Mais tarde tornou-se parte de uma vasta coleção de manuscritos antigos adquirida por Sir Robert Cotton (1571-1631); e em seguida, no ano de 1731, um incêndio destruiu parte da coleção, deixando o manuscrito bastante danificado. (KLAEBER, 2008: xxv-xxxv; JACK, 1994, p. 1-4).

Coube ao erudito islandês Grímur Jónsson Thorkelin (1752–1829) realizar a primeira transcrição do manuscrito em 1786 e publicar seus resultados em 1815, com apoio do Governo Dinamarquês.

O poema se divide em sessões numeradas que os Anglo-Saxões denominavam *fitts* (“poemas, canções”), com 3182 versos aliterados. Após os primeiros 52 versos, que podem ser considerados como prólogo, inicia-se a divisão em *fitts*. O começo de um *fitt* é normalmente marcado por uma letra maiúscula e um proeminente numeral romano indicando o número do *fitt*. O poema possui 43 *fitts*. Os poetas anglo-saxônicos não costumavam atribuir títulos a seus poemas, cabendo aos editores modernos essa tarefa. Os leitores devem sempre se lembrar de que o título *Beowulf* não possui nenhuma sustentação qualquer que seja, e poderíamos de modo semelhante atribuir-lhe os títulos *Deeds of the Germanic Heroes* (“Os Feitos dos Heróis Germânicos”) ou *Men and Monsters of Ancient North* (“Homens e Monstros do Norte Antigo”). O já consagrado título *Beowulf* é suficientemente razoável para finalidades práticas, uma vez que o poema focaliza a vida e os feitos do herói, e seria despropositado cada editor do poema criar um novo título para ele. (MITCHELL; ROBINSON, 1998, p. 3-7).

Pesquisadores vêm há décadas debatendo as origens do caráter do herói Beowulf. Alguns acreditam que ele tenha existido na tradição heroica e lendária antes da compsição do poema, enquanto outros opinam que o poeta tenha criado seu protagonista geta.

2. O Herói e suas proezas

Segundo Pooley (1968, p. 25), a crença num herói sempre foi um tema social epolítico importante entre os povos germânicos, fossem eles cristãos ou não cristãos. Ofato de que um herói assim pudesse ser comparado à figura de Cristo, sem dúvida, atraíaa anuência de muitos clérigos com relação às lendas heroicas. Com grandeprobabilidade, quem primeiro vazou a lenda épica de Beowulf nos melhores preceitosde arte e a transcreveu numa língua denominada inglês-saxônico foi um clérigo cristão

que se não era nórdico de nacionalidade o era pelo menos em afinidade e interesses. Esse autor desconhecido, que viveu provavelmente na primeira metade do século VIII, é identificado simplesmente como o “Poeta de Beowulf”. No tempo dos Anglo-Saxões, os atos de heroísmo eram aqueles que imprimiam certa fascinação pela demonstração de bravura, lealdade, reputação, generosidade e hospitalidade. A qualidade de um rei era determinada pela qualidade de sua lealdade. Um bom rei possuía seus cavaleiros ou guerreiros que lhe prestavam juramentos de lealdade. Na história de Beowulf, podemos identificar vários traços de caráter que definem o herói anglo-saxônico, a saber: lealdade, força física, coragem, bem como sagacidade, cortesia, e, acima de tudo, o comprometimento com a salvação de seu povo. Todos esses traços são evidenciados, principalmente, nas três batalhas que Beowulf tem de enfrentar, ou seja, com Grendel, com a mãe de Grendel e com o dragão. O tema do poema é, sobretudo, a lealdade. Foram a lealdade e a honra de Beowulf que salvaram a nação e o povo de Hrothgar. Beowulf se destaca dos demais homens pela sua extraordinária lealdade que devota a seu rei. Sempre que solicitado, ele corre ao auxílio de Hrothgar, subjugando Grendel, sua mãe, e por fim o dragão. Tudo isso ele faz por livre vontade; ele não demonstra nenhum desejo de conquistar o trono.

Beowulf enfatiza a importância da lealdade, como se percebe na sujeição a seu rei Hygelac, a seu anfitrião Hrothgar, a seus próprios homens, como Wiglaf, e a seus cidadãos getas. Aprendemos sobre seu caráter pelos discursos que ele faz ao guarda e a Wulfgar, ecônomo real de Hrothgar, que pede novamente aos Getas para se identificarem. Ele só é identificado nominalmente no verso 343: *Beowulf is min nama* [“Beowulf é meu nome”]. Os conflitos espirituais de Beowulf – ora em agir altruisticamente para o bem dos outros, ora para acumular recompensas e fama pessoal – são também uma chave para sua personalidade. No mesmo sentido, ele jamais tem certeza se seu sucesso como guerreiro é devido à sua própria força ou à ajuda de Deus. O conflito entre o material e o espiritual está bem patente nos versos de seu último discurso:

‘Ic ðára frætwā fréan ealles ðanc
wuldurcyninge wordum secge
écum dryhtne þé ic hér on starie (vv. 2794-2796)

[Ao Senhor, eterno Rei da Glória, pelos tesouros que vejo diante de mim,
graças verto em palavras.]

Tolkien (1936), por outro lado, argumenta que o motivo estrutural central de *Beowulf* é o equilíbrio entre os começos e os fins, da juventude

e da velhice, sendo o exemplo mais dominante a própria vida de Beowulf. Quando ele chega ao reino de Hrothgar, o herói da epopeia ainda é bastante jovem. Ele está em busca de um nome para si mesmo. Reputação é o tema-chave do poema e de importância central a Beowulf. Quando o guarda costeiro se aproxima dos Getas pela primeira vez, ele indaga sobre a linhagem de Beowulf (v. 251). Beowulf então menciona os feitos e a reputação tanto de seu pai quanto de seu rei, Hygelac, e de seu povo, os Getas. Ao rei Hrothgar (v. 418 e seguintes), ele adequadamente revela mais: havia matado uma tribo de gigantes e expulsado os inimigos de sua terra natal.

Essas qualidades contribuíram para torná-lo mais tarde um rei reverenciado, embora também tenham contribuído para seu fim trágico. Beowulf subjugou a criatura hedionda Grendel para ajudar os Daneses; essa atitude mostra que Beowulf era dotado de uma coragem e uma força ilimitadas, que o colocavam acima dos outros homens. Beowulf é intrépido, e sua coragem jamais é questionada. Sem nenhuma certeza do que encontrará pela frente, ele mergulha no lago pronto para a batalha, levando quase um dia para discernir o fundo: *ða wæs hwil dæges / ær he þone grundwong ongytanmehte* (vv. 1495-6).

O destino era, também, um fator importante na vida das culturas pagãs de todas as épocas. Isso é bem documentado em *Beowulf*, em que um guerreiro pagão vence porque é seu destino que assim determina, e não por sua autodeterminação. Veja-se, por exemplo, a seguinte passagem: *wolde dom godês dædum / rædan gumena gehwylcum, swa he nu gen deð* (vv. 2858-9) [“O que Deus julgou correto; assim será feito com o destino dos homens.”]. Este é apenas um dentre vários exemplos que demonstram o papel do destino na morte na visão das sociedades pagãs.

É praticamente unânime entre os estudiosos a opinião de que o poema *Beowulf* foi composto com base em crenças pagãs (STAVER, 2005, p. 149-61). A história, entretanto, deve ter sido veiculada no início oralmente e, mais tarde, compilada por um monge que poderia ter incorporado algumas crenças cristãs, já que o Cristianismo estava inabalavelmente ganhando terreno. O autor procura reconciliar vários conceitos pagãos com elementos do Cristianismo e escreve, talvez, com o propósito de suprir umaligação entre o Cristianismo da Inglaterra do século VIII e seus ancestrais pagãos.

As crenças nas forças invisíveis da natureza não se dissiparam durante a noite – na verdade, os aspectos de tais crenças continuaram nas áreas rurais até as épocas modernas – mas o que havia mudado foi o modo

de como esses seres eram concebidos (GRIGSBY, 2005, p. 101). Ao longo do poema, o autor mescla para o leitor o mundo místico carregado de guerra dos Anglo-Saxões, onde um grande herói luta por seu povo contra vários inimigos terríveis. Beowulf chega a ser retratado como possuidor de poderes super-humanos.

Beowulf começa com a história dos reis daneses (os atuais dinamarqueses), ou mais precisamente, com Scyld Scefing²⁸ (cujo funeral é descrito no prólogo), bisavô do Rei Hrothgar. Seu corpo é transportado a bordo de um navio, empilhado com armas e tesouros. O navio desaparece no oceano infinito, e ninguém sabe o que aconteceu com ele (vv. 1-52). Hrothgar é muito querido pelo seu povo e bem sucedido nas guerras. Manda construir um exuberante saguão, chamado Heorot, para abrigar seu numeroso exército e quando o saguão é concluído os soldados daneses se reúnem sob seu teto para celebrar vitórias e receber recompensas diretamente das mãos do rei (vv. 53-98).

Beowulf, príncipe dos Getas, ouve falar dos problemas de Hrothgar, reúne quatorze dentre os mais valentes guerreiros getas e parte de sua terra natal ao sul da Suécia (vv. 194-319). Os Getas são cumprimentados pelos membros da corte de Hrothgar, e Beowulf relata orgulhoso ao rei seus feitos passados como guerreiro, particularmente seu sucesso na luta contra monstros marinhos. Hrothgar saúda a chegada dos Getas, esperando que Beowulf se comporte de acordo com sua reputação (vv. 320-498). Durante o banquete que se segue à chegada de Beowulf, Uferth, um soldado danês, insulta Beowulf, colocando em dúvida seus feitos do passado, e este, por sua vez, acusa Unferth de haver matado irmãos (vv. 499-606). Então, a rainha Wealhtheow enche a taça de Beowulf com hidromel, e ele anuncia sua determinação de vencer ou morrer. Antes de se retirarem para dormir, Hrothgar promete a Beowulf valiosos tesouros se ele lograr sucesso contra o monstro (vv. 607-61). Terminada a longa

²⁸**Scyld Scefing:** As origens misteriosas de Scyld, que parece ter chegado providencialmente de lugar algum e retornado ao mar após a morte, tem ocasionado muita especulação crítica. Scyld em *Beowulf*, como se observa, leva o segundo nome *Scefing* – um nome que pode ser interpretado como “portador de um feixe” (como de trigo, por exemplo, associado à ideia de prosperidade agrícola). Por outro lado, o sufixo “-ing”, tanto no inglês-saxônico quanto nas antigas línguas germânicas, pode também prestar a função semelhante à do elemento “*mac*” ou “*mab*” nas línguas célticas, freqüentemente prefixadas a nomes próprios masculinos para indicar patronímicos, significando, pois, “filho de”, como, por exemplo, MacDougall, literalmente: “filho de Dougall” (GRIGSBY, 2005, p. 65; MITCHELL; ROBINSON, 1998, p. 45, nota 4).

conversa entre o rei e Beowulf, todos vão dormir. Beowulf e seus companheiros, mesmo com o oferecimento do rei de alojá-los devidamente em quartos, ficam na sala do trono, em estado de vigília. Como veremos, três batalhas sucessivas e sangrentas contra seres sobrenaturais marcam a trajetória arquetípica do herói mítico.

3. Os monstros

Desde os tempos imemoráveis, os poemas épicos tendem a delinear um herói que deve vencer vários monstros para alcançar sua glória final. O personagem que dá título ao poema corporifica os traços preconizados para o herói anglo-saxônico, pois para alcançar seu objetivo, Beowulf tem de enfrentar três monstros: Grendel, a mãe de Grendel e o dragão. Esses monstros representam os párias da sociedade, seus seguidores e as pessoas que vivem afastadas da civilização e que não possuem nenhum valor.

3.1. *Grende*²⁹

Grendel é o primeiro e mais importante adversário que Beowulf tem de enfrentar. Habitante das charnecas e dos pântanos onde vegetam outros monstros. Descrito ao longo do poema como uma criatura hedionda e não humana: *Wæs se grimma gæst Grendel haten* (v. 102) [“Grendel era o nome desse tenebroso demônio”]; mesmo assim, pode, em algumas situações, demonstrar emoções e motivações humanas. Como veremos mais adiante, o poema faz uma ligação de Grendel com o personagem bíblico Caim e o estigmatiza como um ser estranho, condenado a viver distante da comunidade humana num lugar horrível.

Grendel surge exatamente na noite da chegada dos Getas a Heorot. Vencer Grendel sem armas era uma demonstração inequívoca de imponente bravura, como se percebe nos seguintes versos:

wig ofer wæpen, ond siþðan witig god
on swa hwæþere hond, halig dryhten,
mærdō deme, swa him gemet þince. (vv. 685-87)

²⁹De etimologia obscura, o nome *Grendel* tem sido interpretado como derivado de *grindan* (“triturar”); ou estar associado ao antigo norueguês *grindill* (“tempestade”) e talvez ao inglês médio *gryndel* (“irado”); ou ainda derivado de *grund* (“fundo, chão”); cf. islandês *grandi* (“banco de areia”) e o baixo-alemão dialetal *grand* (“areia grossa, saibro”). Para detalhes sobre as diversas etimologias propostas para Grendel, veja-se Klaeber (2008, p. 467-8). Na tradição judaica, o dragão simbolizava o poder do mal, hostil a Deus.

[Sem armas combateremos, se não temer ele enfrentar-me desarmado. Que seja da escolha do Divino Senhor Deus a glória da vitória.]

Beowulf, fiel à sua palavra, bate-se em duelo com o monstro desarmado. Ele arranca violentamente um dos braços do monstro na altura do ombro; porém, Grendel consegue escapar, lançando os mais terríveis gritos, deixando atrás de si um rastro de sangue, morrendo somente ao chegar nas profundezas do lago infestado de serpentes (vv. 662-833). Os guerreiros daneses, que dominados pelo terror haviam deixado o saguão, retornam, então, acompanhados pelo bardo da corte, cantando canções em louvor ao triunfo de Beowulf. O próprio Hrothgar aparece no saguão, parabeniza Beowulf pela vitória e o recompensa com valiosos presentes (vv. 834-1061). Em homenagem a Beowulf são dramatizadas as histórias de Siegmund, Hermod e Finn.³⁰ O bardo compara Beowulf com o herói Siegmund (vv. 1062-1159). O bardo também narra, em versos cantados, a guerra entre os Daneses e os Frísios, que foi causada após o casamento de Hildeburh, a irmã do rei Hnæf da Dinamarca, com Finn, o rei dos Frísios. A rainha adianta-se e, após voltar-se para Hrothgar juntamente com seu sobrinho e colega Hrothwulf, agradece a Beowulf e o presenteia com um precioso colar (vv.1160-1231). Hrothgar e Beowulf então se recolhem, mas alguns cavaleiros decidem dormir ali mesmo no saguão.

3.2. A mãe de Grendel

Essa mulher-monstro é identificada no poema simplesmente como *Grendles modor* (v. 1282) “a mãe de Grendel” e caracterizada como tão feroz e perigosa quanto o filho. Enraivecida com a morte deste, a feiticeira ataca de maneira inesperada e foge, matando o conselheiro de Hrothgar, Aeschere. Porém, quando Beowulf sai em seu encalço, ela o enfrenta destemidamente, arrastando-o para seu covil e atacando-o perversamente. Semelhantemente a Grendel, a mãe é imbuída de fortes desejos de vingança. Ficamos sabendo que ela é a mãe de Grendel, embora Hrothgar não faça menção ao pai, e a narrativa revela que ambos eram rebentos de Caim, daí sernatural chamá-la de “mãe”. Conforme se pode observar, não há no poema uma descrição precisa da aparência física da mãe de Grendel. Nas poucas passagens em que ela é mencionada, o poeta a descreve de maneira ambígua, utilizando construções metafóricas, recurso que é também

³⁰**Siegmund**: herói lendário germânico (cf. Sigmundr das Eddas e sagas nórdicas, e o Siegmund no *Das Nibelungenlied*).

preservado nas inúmeras traduções, sobretudo para o inglês moderno. Assim, por exemplo, *atolan clommum* (v. 1502) que sugere “um espantoso ato de agarrar”, a locução se torna, conforme o ponto-de-vista de cada tradutor: *horrible claws* (“garras horrendas”) ou *horrible hooks* (“ganchos terríveis”). Essa transmutação do ato heróico de agarrar em “garras” e “ganchos” reenfatiza a marginalização das ações “não-femininas” da mãe de Grendel pelo tradutor. Do mesmo modo, *lapan fingrum* (v. 1505) literalmente *hostile/hateful fingers* (“dedos hostis ou abomináveis”) se torna *claws* e *piercing talons* (“garras” e “presas perfurantes”), *grimmian grapum* (v. 1542), *fiercegrasp*, (“ato feroz de agarrar”) se transforma em *grim claws* (“presas horrendas”) e *sharp claws* (“presas afiadas”) (ALFANO, 1992, p. 3).

Desconhecida dos guerreiros, entretanto, a mãe de Grendel (jamais nominada no poema) está tramando vingança. Certa noite, ela chega ao saguão quando todos os guerreiros estão dormindo e mata Aeschere, o principal conselheiro de Hrothgar (vv. 1232-309). Além disso, pega o braço que Beowulf havia arrancado do filho e o leva. A criatura imediatamente retorna para seu esconderijo, levando também a carcaça do conselheiro consigo. Beowulf é convocado e o rei, assoberbado pelo temor, conta-lhe o que acontecera e descreve o lugar onde se supunha ser o esconderijo dos monstros. Beowulf, mostrando-se à altura da situação, se oferece para mergulhar nas profundezas do lago, encontrar o esconderijo da mulher-monstro e destruí-la. Ele e seus fiéis companheiros seguem as pistas até o penhasco que se eleva acima do lago onde se esconde a mãe de Grendel. Percebem a cabeça sangrenta de Aeschere boiando na superfície do lago. Enquanto se preparam para a batalha, Beowulf pede a Hrothgar para proteger seus guerreiros, e para enviar seus tesouros a seu tio, o Rei Hygelâc, caso ele não retorne a salvo (vv. 1310-96).

Durante a batalha seguinte a mãe de Grendel leva Beowulf para seu abrigo no fundo do lago sinistro. Após uma luta terrível, Beowulf logra aniquilar o monstro com uma espada mágica que encontra na parede de seu esconderijo. Ele também encontra o cadáver de Grendel, decepava-lhe a cabeça, e retorna a terra, onde os guerreiros getas e daneses o aguardam esperançosamente. Beowulf, assim, acaba de expurgar a Dinamarca da raça de monstros malignos (vv. 1397-631).

Os guerreiros retornam à corte de Hrothgar, trazendo orgulhosamente a cabeça de Grendel como troféu. O rei elogia as proezas de Beowulf e em seguida profere um sermão moralizante sobre os perigos do orgulho e a natureza fugaz da fama e do poder (vv. 1632-784). Daneses e

Getas preparam um banquete para celebrar a morte dos monstros. No dia seguinte, Beowulf e os Getas se despedem de Hrothgar. Todos partem afetuosamente, e o rei recompensa o guerreiro geta com mais presentes; eles se abraçam, com emoção, como pai e filho (vv. 1785-924). O retorno de Beowulf ao navio e sua viagem de regresso requerem somente 40 versos.

Beowulf saúda Hygelac e em seguida faz um relato de suas aventuras. Parte de seu discurso, entretanto, está associada a um tema que, com exceção a uma referência acidental nos versos 82-85, não fora mencionado antes. Em seguida, Beowulf entrega a Hygelac e Hygd os presentes que Hrothgar e Wealhtheow lhe haviam dado, e Hygelac, por sua vez, o recompensa com uma espada e uma grande participação no reino (vv. 1963-2199).

O encontro entre Hygelac e Beowulf marca o fim da primeira parte do poema. Na passagem de uma cena para a outra, nota-se um acentuado contraste simbólico entre o céu e o inferno (STAVÉR, 2005, p. 121). Passam-se os anos. Hygelac é morto em combate, e seu filho Heardred herda o trono, com apoio de Beowulf, mas é também abatido. Beowulf então se torna o rei dos Getas e governa gloriosamente por cinquenta anos (vv. 2200-10). Na sua velhice, a terra dos Getas é assolada e seu próprio palácio destruído por um dragão cuspidor de fogo que guardava, por trezentos anos, um tesouro pertencente a uma tribo já extinta. Esse dragão fica enfurecido aos perceber que um escravo fugitivo havia lhe roubado um jarro. Beowulf, grandemente enraivecido, decide atacá-lo (vv. 2211-344). Nesse ponto inicia-se uma digressão referente às proezas passadas de Beowulf, em cujo curso ficamos sabendo que ele havia escapado a nado quando Hygelac perdeu a vida na terra dos Frísios. Ao retornar, Hygd oferece-lhe o trono, mas ele o recusa em favor do jovem Heardred. Este, entretanto, é logo abatido pelo rei sueco Onela, porque ele havia consentido asilo aos seus sobrinhos, Eanmund e Eadgils, filhos de Ohthere. A vingança foi obtida por Beowulf mais tarde, quando ele apoiou Eadgils numa campanha que resultou na morte do rei (vv. 2345-96).

3.3. O dragão

O dragão é uma criatura fabulosa, em geral com caudas de serpente, garras e asas. Figura recorrente no imaginário de muitas culturas, o dragão é frequentemente associado a cavernas ou ambientes aquáticos e à proteção de coisas valiosas e, naturalmente, possui poderes mágicos e sobrenaturais. No poema, é uma antiga criatura, de cinquenta pés de comprimento, que fixa sua moradia em um covil ainda mais antigo, onde guarda um

tesouro achado cujo dono é ignorado. Ele fica enfurecido quando um fugitivo lhe furta um vaso de ouro. Seus ataques de surpresa pelas regiões de Geatland resultam na batalha com Beowulf, a última do rei (vv. 2538-711).³¹

Sempre conhecedor de armas e táticas de combate, Beowulf se prepara mandando fazer um novo escudo de ferro. Acompanhado de onze de seus mais fiéis servos, homens que já haviam aceitado de bom grado as dádivas de um rei generoso, Beowulf parte ao encontro do dragão. Reflete sobre a história passada de sua família. Haethcyn, rei dos Getas, havia matado acidentalmente seu irmão Herebeald, e o pai deles, Hrethel, morreu de desgosto como consequência. Após sua morte, seguiu-se a guerra com os Suiões, em que primeiramente Haethcyn e depois o rei suião Ongentheow³², (pai de Ohthere e Onela) foram abatidos. Quando Hygelac, o terceiro irmão, pereceu entre os Frísios, Daeghrefn, um guerreiro dos Hugas (tribo dos Francos), foi massacrado até a morte pelo próprio herói (vv. 2397-509).

Beowulf, então, vai até o covil do dragão, declarando solenemente, destruí-lo sem ajuda. Ele agora já é uma pessoa idosa e, portanto, sua força não é mais a mesma da juventude. Ele ordena a seus homens que esperem do lado de fora enquanto ele penetra no covil sozinho. Ele é atacado pelo dragão, e durante a luta sua espada não consegue penetrar na fera. Wiglaf, um de seus companheiros, vem em seu socorro; mas os demais, apesar de suas exortações, fogem pelas florestas. Enquanto o dragão avança novamente, Beowulf o golpeia na cabeça, mas sua espada se parte, e o dragão o agarra pelo pescoço. Wiglaf, entretanto, consegue ferir o dragão, e Beowulf, durante um momento de tregua, termina a tarefa com sua faca (vv. 2510-710). Mas o herói está mortalmente ferido. Atendendo a seu

³¹Apocalipse (12: 3-4) apresenta o dragão, que está perseguindo uma mulher. Essa mulher está adornada com o sol, a lua e uma coroa de 12 estrelas e está grávida. Ela representa o povo de Deus. O dragão quer matar o filho da mulher. Quando o filho nasce, ele é levado ao Céu, para receber todo poder. O filho representa Jesus.

³²**Ongentheow**: nome de um semilendário rei suião da dinastia dos Scyflings (íngles antigo: *Ongenþeow*, *Ongenþio*, *Ongendþeow*; Sueco: *Angantyr*), morto por Eofor (vv. 2484-9). Costuma ser identificado como o rei suião Egill, que aparece no poema escaldico *Ynglingatal*, atribuído ao poeta norueguês do século IX Þjóðólfr af Hvini; na *Historia Norvegiae* (uma curta história da Noruega em Latim escrita por um monge anônimo, cujo manuscrito é datado do século XV); e ainda na *Ynglinga saga*, saga lendária originalmente escrita pelo poeta islandês Snorri Sturluson por volta de 1225. Esta saga narra a parte mais antiga da história da dinastia dos Ynglings (os mesmos *Scyflings* em *Beowulf*).

pedido, Wiglaf traz o tesouro para fora do covil. Beowulf o orienta quanto aos procedimentos para seu funeral, presenteando-o com seu escudo e colar e em seguida expira (vv. 2711-842). Os cavaleiros covardes agora retornam e são severamente repreendidos por Wiglaf (vv. 2843-91). Um mensageiro se encarrega de levar a mensagem aos guerreiros que aguardavam na retaguarda. Ele passa a profetizar que, já que seu cavaleiro heróico sucumbiu, os Getas devem esperar hostilidade vinda de todos os lados. Com os Francos não havia paz desde a malfadada expedição de Hygelac contra os Frísios, enquanto os Suiões não conseguem esquecer a catástrofe de Ongentheow, que agora é descrita por completo. Os guerreiros se aproximam do túmulo e inspecionam o tesouro que foi encontrado (vv. 2892–3075). Wiglaf repete as instruções de Beowulf, o dragão é atirado ao mar e o corpo do rei incinerado numa pira. Então, constrói-se um grande túmulo sobre os restos da pira, e todo o tesouro tirado do covil do dragão é colocado junto. Uma mulher anônima canta uma elegia fúnebre, expressando temor pelo futuro dos Getas, agora sem a proteção do destemido herói. Doze guerreiros – todos, filhos de nobres cavaleiros – cavalgam ao redor do túmulo, lamentando a morte de seu senhor e exaltando seus feitos e virtudes.

4. Elementos Cristãos e Pagãos

Poucos aspectos em *Beowulf* têm atraído maior atenção na literária crítica do que a questão de seu conteúdo religioso. Tentativas persistentes na crítica inicial para verificar aquelas partes do texto que dizem respeito a um suposto poema original pagão estão geralmente desacreditadas na atualidade.

4.1. Paganismo

Beowulf narra uma história de um herói secular em tempos pré-cristãos, mas o poema é inequivocamente disposto em termos familiares a uma platéia cristã. Estudiosos do passado procuraram entender o poema como fundamentalmente pagão em caráter moral e mensagem, ao passo que a partir do século XX tem havido uma tentativa vigorosa em interpretá-lo como uma obra teológica engenhosamente dissimulada. Mais recentemente, os eruditos têm tentado, por diversos modos, descrever uma complexa fusão ou um equilíbrio de duas tradições, com os valores respeitáveis

de uma sociedade heróica mais antiga situada num contexto familiar crístico, criando uma impossibilidade lógica, mas um poema notável.

Beowulf é frequentemente de maneira correta proclamado como uma obra-prima extraordinariamente densa e complexa, um poema melancólico e meditativo que contempla as glórias de um passado heroico pagão de uma perspectiva profundamente cristã e ainda parece encontrar muita coisa para apreciar num mundo que está simplesmente condenado no registro escrito sobrevivente. Não obstante, o poeta é cuidadoso em se distanciar do mundo que retrata, começando com uma evocação agourenta de um mundo perdido, começando com as glórias dos guerreiros daneses:

HWÆT, WE GAR-DENA in geardagum,
þeodcyninga þrym gefrunon,
hu ða æþelingas ellen fremedon!
oft Scyld Scefing sceapena þreatum,
monegum mægþum meodosetla ofteah,
egsode eorlas, syððanærest wearð
feascraft funden; he þæs frofre gebad,
weox under wolcnum weorðmyndum þah,
oð þæt him æghwylc ymbsittendra
ofer hronrade hyran scolde,
gomban gylðan; þæt wæs god cyning!

(*Beowulf*, vv. 1-11)

[“Escutem! Nós ouvimos falar do poder dos Daneses de Lanças dos tempos de outrora, dos feitos corajosos dos reis de seu povo e de seus destemidos guerreiros. Frequentemente **Scyld Scefing** tomou de assalto os saguões de muitos clãs inimigos. Aterrorizou guerreiros, mesmo às vezes sofrendo infortúnios. Porém, a recompensa dos céus veio ao seu encontro. Obteve grande honra e glória e sua fama cresceu para além do mar, onde os povos vizinhos passaram a obedecer-lhe a palavra e pagar-lhe tributos. Foi um bom rei!”]

Note-se que o poeta insiste que ele está começando a partir de um fundo de cena da intrepidez bélica dos antigos reis daneses de que sua parte irá compartilhar: no inglês antigo, as palavras “Nós” e “ouvimos falar” (*We... gefrunon*) estão separadas, habilmente enfatizando o que todos nós deveríamos saber (“o poder dos Daneses de Lanças dos tempos de outrora”). O poeta passa repentinamente a mencionar o ancestral lendário da linhagem real dos Daneses, Scyld Scefing, o menino-rei misteriosamente enviado por Deus para auxiliar os Daneses numa época de muita conturbação; seus descendentes, os Scyldings, de fato, governam a Dinamarca até o período anglo-saxônico (450 and 1066). A partir desse fundo de cena familiar, o poeta suavemente conduz sua platéia a um território muito menos familiar, lentamente apresentado Grendel e Beowulf, persoagens não

atestadas nas tradições germânicas, e entrelaça sua história dos Daneses pagãos (alguns dos quais ainda eram pagãos na época em que o manuscrito de *Beowulf* foi redigido) com referência nítida a narrativas cristãs encerradas na Bíblia.

4.2. Referências bíblicas no poema

Em *Beowulf* há somente duas referências diretas a fatos da Bíblia. A primeira alusão bíblica no poema é sobre Caim, personagem do Antigo Testamento, filho primogênito de Adão e Eva, que cometeu o primeiro assassinato por inveja. Grendel é descrito com descendente de Caim. No mundo judaico-cristão, ele representa o primeiro ato maligno cometido por um homem contra outro homem. Aqui a alusão se faz pela história do monstro Grendel, quando o bardo da corte fala da Criação do mundo:

Sægde se þe cuþe
frumsceaft fira feorran reccean,
cwæð þæt se ælmihtiga eorðan worhte,
wlitebeorhtne wang, swa wæter bebugeð,
gesette sigehreþig sunnan ond monan
leoman to leohte landbuendum
ond gefræt Wade foldan sceatas
leomum ond leafum, lif eac gesceop
cynna gehwylcum þara ðe cwide hwyrfaþ. (vv. 90-98)

[Claro canto do menestrel habilidoso, contando com maestria, como Deus-Onipotente havia criado a terra, uma planície lampejante cingida por águas; e como, em Seu esplendor, Ele fez nascer o sol e a lua, luzes que iluminamos habitantes da terra, e preencheu o espaço vazio com ramos e folhas; e como proveu de vida todos os seres vivos que pelo mundo se movem.]

E mais adiante:

in Caines cynne þone cwealm gewræc
éce drihten þæs þe hé Ábel slóg. (vv. 107-108)

[Da raça de Caim a quem o Criador havia banido e do mundo exilado pelo morte de Abel].

Nesta passagem, Grendel se ressentido da agradável beleza de Heorot e de seus ocupantes. A canção o enfurece porque fala da beleza e da luz da criação divina, que ele jamais conseguirá resgatar para si. Grendel é descrito como descendente de Caim porque também havia cometido o assassinato (Gênesis 4:11-2).

A outra é uma fugaz alusão ao Dilúvio de Noé, quando Hrothgar está contemplando o punho da espada gigante e misteriosa, que foi devidamente gravado com inscrições rúnicas em puro ouro dos homens da época do Dilúvio, porquanto pertenciam a Grendel, descendente de Caim.

Hróðgár maðelode· hylt scéawode
ealde lafe· on ðaém wæs ór writen
fyrngewinnes syðþan flód ofslóh
gifen géotende gíganta cyn— (vv. 1687-1690)

[Hrothgar falou; olhou austero o punho da espada das gerações onde estava gravada a origem da antiga discórdia e como o dilúvio exterminara uma raça de gigantes com as enormes ondas do mar.]

Ambas as passagens encontram-se em Gênesis 4:17-24 e 7:1-24, respectivamente. Note-se, nesse trecho, que Hrothgar replica o relato das proezas de Beowulf com um longo e moralizante discurso sobre os temas do orgulho, da mutabilidade da existência humana, e da moralidade. Não há, entretanto, uma única referência a Jesus Cristo, nem mesmo a Moisés ou ao Rei Davi, e as referências a Deus parecem estar baseadas no Velho Testamento e não no Novo. Do mesmo modo, não há citações ou referências a anjos, santos, relíquias, à cruz (o principal símbolo do Cristianismo), à adoração divina, às observâncias da Igreja, ou pontos particulares do dogma cristão. Mas o Rei Hrothgar e Beowulf, às vezes, fazem menção a um Deus único, todo-poderoso e há exemplos de renascimento simbólico no poema, como o surgimento de Beowulf do lago após ter derrotado a mãe de Grendel (vv. 1612-31). A luta com o dragão, mais adiante no poema, especialmente parece ter uma riqueza de linguagem tipicamente cristã. Contando com o ladrão, Beowulf é acompanhado por doze guerreiros, a maioria dos quais o abandona (o que nos faz lembrar dos Apóstolos de Cristo). A correspondência numérica é exata. Beowulf é conduzido até seu conflito por um seguidor traiçoeiro do mesmo modo como Cristo foi traído e entregue aos seus executores por seu discípulo Judas (Marcos 3:19; Mateus 10:4; Lucas 6:16). O poeta observa que há treze pessoas no grupo que vão ao encontro do dragão, o que encontra paralelo com Cristo e seus doze apóstolos (Lucas 6:13). Quando o dragão ataca, dez dos seguidores de Beowulf fogem em pânico, deixando somente Wiglaf, seguidor fiel, que permanece junto a seu senhor até o fim, sem contudo, poder salvar-lhe a vida (McNAMEE, 1960, p. 99). O poeta de Beowulf incorpora alusões ao Antigo Testamento para ensinar os pagãos anglo-saxônicos a respeito da nova religião.

Blackburn (1963: 1-21) classifica os seguintes elementos cristãos em *Beowulf*:

1. Passagens contendo histórias essencialmente bíblicas com referências a Caim, Abel e ao Dilúvio.
2. Passagens contendo expressões de censura a ideias ou adorações pagãs como a que ocorre no episódio da apresentação da linhagem dos reis daneses, no início do poema.
3. Passagens contendo referências a doutrinas claramente cristãs como o Céu, o Inferno e Dia do Juízo.
4. Alusões incidentais ao Deus dos Cristãos.

Examinando esses elementos cuidadosamente, Blackburn especula como se pode facilmente reconfigurar tais passagens substituindo uma ou outra palavra ou omitindo expressões; daí percebendo como os copistas podem ter procedido no passado. Revertendo o processo cristianizador, ele conclui em algum ponto que *Beowulf* pode ter sido um texto totalmente pagão.

A maioria dos críticos por quem nos orientamos, porém, prefere examinar como os elementos cristãos se encaixam e formam uma parte integral do poema.

5. Considerações finais

Embora *Beowulf* se ocupe de histórias e heróis dos antigos povos germânicos, retroagindo claramente a uma época antes da conversão dos Anglo-Saxões ao Cristianismo, consumada por volta do século VII sob a influência dos já convertidos Jutos de Kent (condado situado no sudeste da Inglaterra, próximo de Londres), em seu estilo por toda parte seu narrador e personagens parecem inteiramente confortáveis com as fraseologias convencionais cristãs encontradas aqui e ali na poesia anglo-saxônica, fraseologias condensando em todas as épocas com uma ordem reconhecidamente Cristã. Há referências à criação do Universo por Deus, a história de Caim, o Dilúvio de Noé, demônios e o inferno, bem como ao Juízo Final. Apesar de sua conversão ao Cristianismo, mentalmente os

Anglo-Saxões ainda habitavam a Terra-média³³ de seus antepassados, povoada por *ents*³⁴, duendes, anões e *orcs*.³⁵

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSSON, Theodore M. Sources and Analogues. In: BJORK, Robert E. and NILES, John D. *A Beowulf handbook*. (Eds.). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1998. p. 125-48

ARENT, Margaret. The Heroic Pattern: Old Germanic Helmets, Beowulf, and Grettis saga. In: PALOME, E. C. (Ed.). *Old Norse Literature and Mythology*. Austin: University of Texas Press: Ithaca, N.Y., 1993. p. 130-99

BALDWIN, Stanley P.; SKILL, Elaine Strong. *Beowulf (Cliffs Notes)*. New York: Hungry Minds, 2000.

BEDA. *Historia ecclesiastica gentis Anglorum (Ecclesiastical history of the English people)*. Translated by Leo Sherley-Price, revised R. E. Latham, ed. D. H. Farmer. London: Penguin, 1991.

BEREND, Nora (Ed.). *Christianization and the rise of Christian monarchy: Scandinavia, Central Europe and Russia C. 900-1200*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

BÍBLIA. Português. *A Bíblia de Jerusalém: antigo e novo testamento*. Coordenadores Gilberto da Silva Gorgulho, Ivo Storniolo e Ana Flora Anderson. São Paulo: Paulinas, 1981.

³³**Terra-média**(do inglês *Middle Earth*, transliterada como *Midgard*): referência a uma terra imaginária onde ocorrem as principais narrativas de ficção de J. R. R. Tolkien, principalmente em *O Senhor dos Anéis*. A expressão é oriunda do antigo norueguês *Miðgarðr* (literalmente: “recinto central”) e possui cognatos na maioria das línguas germânicas (cf. o inglês saxônico e possui cognatos na maioria das línguas germânicas (cf. o inglês saxônico *mid-dan_earde*; o inglês médio *middellærd*, *midden-erde*, ou *middel-erde*; o alemão moderno *Mittelerde*).

³⁴**Ents**(do anglo-saxônico *enta* “seres gigantes”): Em *Beowulf*, esses seres aparecem nos versos 1679, 2717 e 2774. Junto com os magos, cavaleiros, princesas e dragões, os *ents* constituem um dos pilares da fantasia e da mitologia anglo-saxônicas.

³⁵**Orcs** (Termo vindo do latim *Orcus*, um dos títulos de Plutão, o senhor do mundo dos mortos), aparece nas línguas germânicas e nos contos de fantasia medieval como uma criatura deformada e forte, que combate contra as forças “do bem”. São muito popularizados nas obras de Tolki. R. R. Tolkien.

BJORK, Robert E.; NILES, John D. (eds). *A Beowulf handbook*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

BLACKBURN, F.A. (1897). In: NICHOLSON, Lewis E. (Ed.) *An anthology Beowulf*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1963. p. 1-21

CARLSEN, G. Robert; CARLSEN, Ruth Christoffer (Eds). *English literature: a chronological approach*. New York: Webster-MacGraw-Hill, 1985.

CHAMBERS, R.W. *Beowulf: an introduction to the study of the poem with a discussion of the stories of Offa and Finn*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1959.

CLARK-HALL, J. R. *A Concise Anglo-Saxon dictionary* (MART: The Medieval Academy Reprints for Teaching) Reprinted of the fourth edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CLEMOES, Peter (Ed). *Anglo-Saxon England* (Volume 8). Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

_____; HUGHES, K. (Eds). *England before the Conquest: studies in primary sources presented to Dorothy Whitelock*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

DAVIDSON, Hilda Ellis. *The sword in Anglo-Saxon England: its archaeology and literature*. Woodbridge, Suffolk: The Boydell Press, 1962.

FRY, D. K. (Ed.). *The Beowulf poet: a collection of critical essays*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1968.

GARMONSWAY, George Norman; SIMPSON, J. (Trans.); ELLIS DAVIDSON, H. R. *Beowulf and its analogues*. London: Dent, 1968.

GELLING, Margaret. "The landscape of *Beowulf*". In: LAPIDGE, Michael; GODDEN, Malcolm; KEYNES, Simon (Eds). *Anglo-Saxon England*, 31. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 7-11

GODDEN, Malcolm; LAPIDGE (Eds.). *The Cambridge Companion to Old English Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GRAHAM-CAMPBELL, James. *The Viking world*. New Haven: Ticknor & Fields, 1980.

GRIGSBY, John. *Beowulf & Grendel: the truth behind England's oldest legend*. London: Watkins Publishing, 2005.

HAYWOOD, John. *The Penguin historical atlas of the Vikings*. London: The Penguin Group, 1995.

HEANEY, Seamus (Trans.). *Beowulf: a new verse translation* (Bilingual Edition). New York: W.W. Northon, 2000.

JACK, G. (Ed.). *Beowulf: a student edition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

KLAEBER, Friedrich. *Klaeber's Beowulf and the fight at Finnsburgh*. Edited by R. D. Fulk, Robert E. Bjork, John D. Niles with a foreword by Helene Damico. Fourth edition. Toronto: University of Toronto, 2008.

KIERNAN, Kevin S. *Beowulf and the Beowulf manuscript*. Revised edition. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.

LANGER, Johni. O mito do dragão na Escandinávia (parte três: as *sagas* e o sistema Nibelingiano). *Brathair* 7(2), 2007, p. 106-141. Disponível em: <http://brathair.com/revista/numeros/07.02.2007/8.pdf>. Acesso em: 15 outubro, 2014.

LINDOW, John. *Norse mythology: a guide to gods, heroes, rituals, and beliefs*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

McFADDENB, Brian. Authority and Discourse in the *Liber Monstrorum*. In: *Neophilologus*. Volume 89, Number 3, 473-493 (21). Dordrecht: Springer, 2005.

McNAMEE, M. B. Beowulf – an allegory of salvation? In: R. D. Fulk (Ed.). *Interpretations of Beowulf: a critical anthology*. Indiana: Indiana University Press, 1991. p. 88-102

MELLINKOFF, Ruth. Cain's monstrous progeny in *Beowulf*. In: Peter Clemons (Ed.). *Anglo-Saxon England*. (vol. 8). Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

MICHEL, Lapidge. Beowulf, Aldhelm, the liber monstrorum and Wessex, *Studi medievali*, 3rd ser., 23, 1982. p. 151-91

MITCHELL, Bruce. *An invitation to Old English and Anglo-Saxon England*. Oxford: Blackwell, 1995.

MITCHELL, Bruce; ROBINSON, Fred C. *Beowulf: an edition with relevante shorter texts*. Oxford: Blackwell Publishin, 1998.

- NEIDORF, Leonard. *Beowulf before Beowulf: Anglo-Saxon Anthroponymy and Heroic Legend*. In: *Review of English Studies* 64, 2013. p. 553-73.
- NEWTON, Sam. *The origins of Beowulf and the pre-Viking kingdom of East Anglia*. Cambridge: D.S. Brewer, 1993.
- NORTH, Richard. *The origin of Beowulf: from Virgil to Wiglaf*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- OAKESHOTT, R. Ewart. *The Archaeology of Weapons: Arms and Armour from Prehistory to the Age of Chivalry*. London: Lutterworth Press, 1960.
- OGILVY, J. D. A.; BAKER, Donald C. *Reading Beowulf*. Norman, OK: University of Oklahoma Press, 1983.
- ONIONS, C. T. *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press, 1966.
- ORCHARD, Andy. *Pride and prodigies: studies in the monsters of the Beowulf manuscript*. Cambridge: D. S. Brewer, 1995.
- _____. *A critical companion to Beowulf*. Cambridge: D. S. Brewer, 2003.
- OWEN-CROCKER, Gale R. *The four funerals in Beowulf: and the structure of the poem*. Manchester: Manchester University Press, 2000.
- POOLEY, Robert C. (Ed.). *England in literature*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1968.
- SHIPPEY, T.A.; HAARDER, Andreas (Eds.). *Beowulf: the critical heritage*. London: Routledge, 1998.
- STAVER, Ruth Johnston. *A companion to Beowulf*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 2005.
- STRONG, Roy. *The story of Britain: a people's history*. London: Hutchinson, 1996.
- TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. 3. ed. Porto: Edições Marânus, 1945.
- WARSH, Lewis. *Beowulf (Barron's Book Notes) - Study Notes*. Woodbury, New York/ London/Toronto/Sydney: Barron's Educational Series, 1984.

TOLKIEN, J.R. *The Monsters and the Critics*. London: George Allen & Unwin, 1936.

THOMPSON, Stephen P. (Ed.). *Readings on Beowulf*. San Diego, CA: Georgetown Press, 1998.

WELSH, Martin. *Anglo-Saxon England*. London: Batsford, 1992.

ZOEGA, Geir T. *A concise dictionary of Old Icelandic* (MART: The Medieval Academy Reprints for Teaching). Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division, 2004.

**BIO/GRAFIA, CONTEXTO E NARRATIVA EM
HIDDEN FIGURES, DE MARGOT LEE SHETTERLY**

Aysla Caroline de Sousa Silva (UFMA)
Walderlanne da Silva Ferreira (UFMA)
Valeria Angelica Ribeiro Arauz (UFMA)
valeria.arauz@ufma.br

RESUMO

Esta análise aborda a construção do texto literário de Margot Lee Shetterly na biografia das Mulheres Computadoras da NACA/NASA, tomando como referências o contexto que envolve as personagens e o contexto de produção da obra. Temas como a segregação racial, as diferenças de gênero e a corrida espacial americana se interseccionam nas histórias dessas figuras ocultas – matemáticas e engenheiras que colaboraram no desenvolvimento de tecnologia militar e aeroespacial para os Estados Unidos nos anos 60 do século XX. Tomamos como teoria os estudos de Umberto Eco, Dominique Mainjeuneau e Patrick Charaudeau para as análises da narrativa e do discurso na biografia analisada. O conhecimento sobre a história dessas mulheres é fundamental para ressignificar o lugar social feminino e a construção equivocada de que a ciência seria um domínio masculino, independentemente da época. Esse saber incentiva o aperfeiçoamento e a qualificação a partir da identificação das mulheres, estimula o conhecimento de suas aptidões e o desenvolvimento de novas práticas sociais.

Palavras-chave:

Biografia. Narrativa. Mulheres na Ciência

1. Introdução

Houve um tempo em que “computadores” não eram as máquinas, mas pessoas que realizavam cálculos. Derivada da etimologia da palavra latina *computare* (contar, calcular), essa era a denominação usada para se referir àqueles que realizavam manualmente as operações matemáticas necessárias para que engenheiros e outros profissionais das ciências exatas alcançassem êxito em suas funções.

Este trabalho faz referência à narrativa sobre essa época na História dos Estados Unidos em que o trabalho desses computadores foi essencial para a vitória aliada na Segunda Guerra Mundial e na posterior corrida espacial durante a Guerra Fria. Mais que isso, ressalta a biografia de mulheres que se mantiveram desconhecidas por muitos anos, mas foram elemento essencial para a escrita da História na função de “computadoras” –

matemáticas e engenheiras da NACA/NASA³⁶ (SUCKOW, 2009, p.1) – apresentadas ao público por meio da narrativa biográfica publicada no livro *Hidden Figures (Estrelas Além do Tempo*, na tradução brasileira, e *Elementos secretos*, na portuguesa), da americana Margot Lee Shetterly.

Esta leitura nasce do imperativo de que sejam feitos questionamentos que instiguem as mulheres sobre o conceito de meritocracia trazido pela história dessas vidas. Considera o contexto social da narrativa e faz correlação com os dias atuais, visando incitar que nós nos tornemos protagonistas da nossa história, assim como elas o fizeram, pois existe um vasto caminho que há de ser percorrido na história das mulheres que optam por carreiras na área de Ciência e Tecnologia (STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

O debate trazido à tona por *Hidden Figures* vem acontecendo e levanta questões que vão além do entendimento de gênero (encrustado na sociedade por um modelo social cuja necessidade de ruptura é uma batalha diária), pois se torna crucial mostrar que não há um elemento externo facilitador, um “herói”, mas cada conquista é fruto e mérito de um trabalho árduo de mulheres assumindo lugares até então não ocupados e/ou respeitados. Assim, o conhecimento sobre a história dessas mulheres é um ponto fundamental para Shetterly, cujo objetivo é desmistificar o lugar social feminino e a construção equivocada de que a ciência seria um domínio masculino, independentemente da época. Esse saber incentiva o aperfeiçoamento e qualificação a partir da identificação das mulheres e estimula que conheçam suas aptidões e as coloquem em prática.

A narrativa apresentada sobre as mulheres computadoradoras que aos poucos buscam seu espaço dentro da NASA captura o leitor que, ao longo da história, descobre quem foram essas mulheres que estiveram escondidas dos holofotes como tantas outras dentro dos corredores de laboratórios das ciências exatas. A autora apresenta essas histórias como uma maneira de evidenciar que, antes que o homem pudesse dar uma volta na órbita da terra ou ir à lua, existiam mulheres negras que eram matemáticas, programadoras, engenheiras, mães, esposas, e apesar de toda dificuldade encontrada no seu ambiente de trabalho fizeram isso se tornar possível:

Houve Dorothy Hoover, que trabalhou para Robert T. Jones em 1964 e publicou uma pesquisa teórica sobre as famosas asas em delta em forma

³⁶O NACA (National Advisory Committee for Aeronautics) foi o comitê aeronáutico americano que deu origem à NASA (National Aeronautics and Space Administration), atual agência espacial dos Estados Unidos.

de triângulo dele, em 1951[...] Houve Mary Jackson, que defendeu sua análise contra John Becker, um dos principais aerodinamicistas do mundo. Houve Katherine Coleman Goble Johnson, que descreveu a trajetória orbital do voo de John Glenn, cuja matemática de seu relatório pioneiro de 1959 era elegante, precisa e magnífica como uma sinfonia. (SHETTERLY, 2017, p.17)

Representatividade também é uma forma de poder, e conhecer mulheres que também fizeram parte da história da ciência é importante. Milleva Marić, Clara Immerwahr, Marie Curie e tantas outras fizeram descobertas importantes, mas frequentemente são lembradas sob o nome de um grande cientista homem. Tendo em vista que a presença das mulheres na ciência seja recorrente ao longo do tempo, esse ainda é visto como um fenômeno emergente, pois o debate maior principalmente sobre a visibilidade teve ascensão com as conquistas femininas mais recentes. Como consequência, “enquanto jovens mulheres nos dias de hoje são encorajadas a caminhar para a ciência, a história das mulheres na ciência é desconhecida por elas”³⁷. (GOLEMA, 1995, p. 1) (Tradução livre do original).

Conhecer e dar visibilidade a essas mulheres é também ter a oportunidade de criar referências para quem queira ingressar no caminho da ciência. Golemba (1995) expressa também as dificuldades de encontrar fontes de informações sobre essas figuras no meio científico, onde alunas e pesquisadora desconhecem os nomes daquelas que foram influentes em seu campo de atuação. Há diversas mulheres escondidas na História, mas é notório que elas precisam trabalhar muito mais para alcançar o reconhecimento das suas realizações.

Este trabalho mostra, portanto, uma análise do livro *Hidden Figures/Estrelas Além do Tempo*, a partir da percepção dos fatos sociais que foram herdados na comunidade científica ao longo dos anos segundo a perspectiva de sua autora, Margot Lee Shetterly. Propõe uma correlação sobre questões de gênero históricas e o discurso apresentado sobre suas trajetórias, relatando o caminho traçado por mulheres que se destacaram dentro do programa aeroespacial da NACA/NASA, suas dificuldades e conquistas, e imprimindo um olhar atual sobre algo que ainda é recorrente: a discriminação racial e de gênero.

2. *Bio/grafia: o texto de não-ficção como representação de uma época*

³⁷“While young women are presently being encouraged to go into the sciences, the long history of women in science is unknown to them.”

A literatura tem, entre outras funções, a missão de apresentar a linguagem como um elemento de reflexão acerca do contexto em que foi produzida. No caso da biografia, a escrita acerca das vidas de pessoas que se destacaram em seus campos de atuação pode servir para conferir voz a indivíduos que não alcançaram um merecido registro nos meios historiográficos convencionais. Esta é a proposta de Margot Lee Shetterly: promover a escrita da vida de três mulheres exemplares como um meio de atribuir destaque a essas histórias outrora ocultas.

Maingueneau (2001) afirma que uma obra cuja escrita se apoia na vivência do próprio escritor encontra no contexto um sentido mais preciso de sua significação. Para ele, essa obra se efetua na existência do autor:

Ser um escritor engajado é assinar petições, tomar a palavra em assembleias, exprimir-se sobre os grandes problemas da sociedade; mas é igualmente exceder por sua escrita qualquer território ideológico, de maneira que tenha o direito de se colocar como sentinela do Bem (MAINGUENEAU, 2001, p. 54)

Shetterly parece se colocar justamente nessa posição ao escrever sua narrativa. A luta das mulheres ocultas também é sua, como mulher negra americana que conviveu com as pesquisadoras de Langley: “As trajetórias dessas mulheres traçaram a minha própria; imergir em suas histórias ajudou a entender a minha” (SHETTERLY, 2017, p. 16).

Além disso, problemas de origem histórica oferecem a oportunidade de aprendizagem empírica. Marc Bloch (*apud* LE GOFF, 1990, p. 24) afirma que a história não apenas deve permitir compreender o “presente pelo passado” – atitude tradicional – mas também compreender o “passado pelo presente”. Essa relação, contudo, não é somente de compreensão, mas de autoafirmação, haja vista que para Le Goff há pelo menos duas memórias: a coletiva e a dos historiadores. Assim, é de suma importância trazer para o centro de discussão um trabalho biográfico/histórico como o da autora Margot Lee Shetterly com vistas a entender como essas mulheres participaram da construção do conhecimento científico, configurando a segunda memória, e a partir daí atingir a memória coletiva como objetivou o livro e aspira este trabalho, auxiliando na mudança da concepção a respeito da área de Ciência e Tecnologia. De acordo com as palavras da autora:

Estudar pessoas e eventos aparentemente isolados ou subestimados do passado acaba por revelar conexões e insights para a vida moderna. A ideia de que mulheres negras foram recrutadas para trabalhar como matemáticas na instalação da NASA no Sul durante os dias de segregação desafia nossas expectativas e muito do que pensamos saber sobre a história americana. É

uma grande história, e isso já a torna digna de ser contada. (SHETTERLY, 2017, p. 17)

Um texto comporta o que chamamos de referente (fato) linguístico. A relação entre o referente e a materialização do texto ocorre por meio de um ciclo que compreende dois aspectos: o Enunciado – o que é produzido, a narrativa – e a Enunciação – contexto produzido pelo enunciado, o ato de comunicação.

Analisando cada personagem e cada história há traços de enunciação para algo maior, que poderia ser o propósito de Shetterly ao escrever *Hidden Figures*. Portanto, por mais que o texto seja biográfico e que ela use os documentos como forma de estabelecimento de um “efeito do real”, há algo que ela quer contar, e cada personagem é recortado – já que não há como contar cada passo dessas mulheres – para que atinja seu propósito de Enunciação. No entanto, é difícil saber “qual o real propósito” da autora, devido às múltiplas possibilidades de criação. Assim, o recorte adequado é necessário também na leitura, para que o leitor possa tentar identificar não a intenção da autora, mas o “sentido” do texto, ou seja, com que propósito ele foi escrito ou a ideia subjacente a essa escrita.

Segundo a teorização de Umberto Eco (1996), existe o autor empírico, ou seja, a pessoa física Margot Lee Shetterly, ao qual não temos acesso a não ser pelo acompanhamento da vida exposta da escritora (seu engajamento, os prêmios recebidos, sua participação e homenagem recebida no Oscar, etc.), o autor modelo, que é a Shetterly enquanto estilo literário, que se aproxima dos leitores no prólogo do livro e cria a imagem de alguém que é totalmente relacionável à medida que também foi uma pessoa que ao conhecer essas estrelas se inspirou e necessitou falar sobre elas; e o narrador – em 3ª pessoa –, que vem contar a história dessas personagens e por vezes aparece na forma de comentários e opiniões, constituindo um enunciadador interno.

A construção do texto segue um modelo como de um romance (texto ficcional), mesmo tendo um caráter de texto biográfico (não ficcional). Essa estratégia decorre da necessidade de aproximação das histórias narradas com o leitor modelo, familiarizado com narrativas ficcionais, com as quais mais facilmente desenvolve empatia. Assim, a obra esquematicamente possui: estado inicial; complicação; dinâmica; resolução; estado final. Dentro dela, os personagens são parte fundamental para a história, já que suas ações, e consequentemente seus enunciados, criam a enunciação de uma história.

Na vida dessas mulheres, o espaço, que é também um elemento da narrativa, tem papel essencial ao refletir a própria história das personagens, criando a impressão de “lugar vivo” ou outro personagem criado como enunciado para compor a enunciação do todo. As descrições e a precisão de detalhes sejam do espaço físico ou dos seus efeitos na época – pertencimento social – e nas personagens – conquista do lugar, geram uma relação dentro da própria história, sendo âncora de uma conexão entre os dois tempos – século XX (tempo do enunciado) *versus* século XXI (tempo da enunciação).

2.1. Origem e História

Em *A Microfísica do Poder*, Michael Foucault introduz uma teoria sobre a história contada por historiadores, e mesmo que a autora Margot Lee Shetterly não seja propriamente uma historiadora, o trabalho apresentado por ela e analisado por nós está fundado em elementos históricos. Assim, quando Foucault afirma que a história constrói um ponto de apoio fora do tempo, pressupõe que esse “ponto de apoio” precisa ser uma “verdade absoluta, que não pode ser refutada”. Essa dinâmica se relaciona com o fato de que não há como negar a natureza apurada dos feitos das protagonistas e a autora teria sido capaz de alcançar, assim, a “genealogia da história”.

Ainda de acordo com Foucault (1979), A genealogia marca a singularidade dos acontecimentos, portanto, a minúcia do saber. Esse saber é contrário ao desdobramento meta-histórico das significações ideais, assim se opondo à pesquisa da “origem”, e a procura de tal, seria tentar desmascarar a história não vivenciada, desvendando uma identidade primeira, sendo que por trás das coisas há algo completamente diferente devido às figuras que constroem a vivência da história: “O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 19.), ou seja, o historiador não precisa necessariamente ter acesso ao “real”, mas ele deve partir de um ponto, chamado pelo autor de “origem”, de onde parte a ideia de “genealogia”.

Assim, o tempo histórico seria uma representação intelectual, e dentro do texto, é necessário o estabelecimento de uma ordem cronológica semelhante àquela dos eventos reais. A noção de Shetterly do tempo permanece, portanto, implícita à sua reconstrução do vivido, produzindo ciência, já que ela, por meio da documentação, tenta reencontrar e

reconstituir temporalidades vividas e, por isso, evita teorizar sobre a temporalidade, mas criar um ponto do passado no presente de compreensão do leitor.

Com isso, podemos questionar sobre o lugar da “verdade” nesse contexto. De acordo com Foucault, “a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo obscurece e a perde” (1979, p.19). Desse modo, o devir da humanidade é uma série de interpretações e a genealogia deve ser sua história, ou seja, um ponto de ancoragem entre verdades, discurso e interpretação.

Ele assume esse conceito pelas noções de tempo a definição de *Wirkliche Historie*, ou seja, história real, e por fim estatuto de verdade que gera saber e este saber é, em si, poder. O estabelecimento de estatuto de verdade para a história real, gera o poder em dois níveis: primeiramente, o detentor da história revela os fatos por uma perspectiva por ele escolhida, conferindo destaque aos acontecimentos conforme lhe convém. Além disso esse poder também é conferido ao leitor, ao se identificar com o fato narrado na História, atribuindo lugares de destaque a ações e pessoas a partir dessa “história real”.

2.2. História e Biografia

Schmidt (2014) apresenta um aspecto em relação à biografia que considera uma função ética referente a esse tipo de texto. Para ele, desde o surgimento desse gênero, na antiguidade clássica, havia uma função de, ao se narrar a vida de um indivíduo, estabelecer um tipo de parâmetro para o grupo, um caráter pedagógico acerca de um “modo de viver” ou uma “lição de vida”. O texto biográfico, portanto, traria em si uma carga exemplar que se mantém ao longo da História do uso da biografia: “Ele serviu de discurso de virtudes, de modelo moral edificante para educar e transmitir os valores dominantes às gerações futuras” (DOSSE, 2005, p. 133 *apud* SCHMIDT, 2014, p.128).

Essa noção de *bios* está profundamente ligada à maneira de viver das personagens, e como estas – no caso de Estrelas Além do Tempo – lidam com as adversidades dispostas pela vida. Essa noção de exemplaridade está presente no texto de Shetterly, uma vez que a proposta da autora é apresentar mulheres que precisam ser conhecidas pelo leitor, não somente por seus feitos até então ocultos, mas porque são modelo de luta

pela igualdade de gênero e racial graças ao seu empenho individual nos locais onde atuaram e nas funções que desempenharam.

Com isso, o texto gera um sentimento de “moral da história” no leitor, que foi o que nos instigou a escrever esse trabalho, inspiradas pelas histórias de vidas dessas mulheres, que nos incentivam a achar nosso lugar no mundo e não somente lutar, mas acreditar no propósito da meritocracia, rumo à uma liberdade pessoal, de gênero, racial e social.

Mais recentemente, um novo elemento compõe a escrita da biografia: o desejo de representação individual como voz de um grupo ou coletividade, com tendência a considerar grupos de minoria que são responsáveis também pela construção do tecido histórico:

Só assim, por meio de diferentes movimentos individuais, é que se pode romper as homogeneidades aparentes (por exemplo, a instituição, a comunidade ou o grupo social) e revelar os conflitos que presidiram à formação e à edificação das práticas culturais: penso nas inércias e na ineficácia normativas, mas também nas incoerências que existem entre as diferentes normas, e na maneira pela qual os indivíduos, “façam” eles ou não a história, moldam e modificam as relações de poder. (LORIGA, 1998 apud SCHIMIDT, 2014, p. 133)

No texto de Shetterly, parece haver esse compromisso de biografar as mulheres computadoradoras por causa do desejo de realçar a importância de sujeitos que contribuíram para a construção da História e são representativos de grupos que não são considerados relevantes para essa construção. Schimidt menciona que se convencionou chamar esse movimento como a construção de um “dever de memória”, pelo qual a biografia se estrutura a partir de um

(...) desejo de multiplicação de memórias e de referências identitárias, ao alargarem o panteão dos biografados, dando vez e voz, “carne e osso” a múltiplos atores que não tinham espaço nas histórias nacionais unificadoras (SCHIMIDT, 2014, p. 134)

O autor menciona, inclusive, como exemplo desse tipo de biografia, “os diversos estudos recentes que buscam evidenciar os espaços de autonomia de escravos e mulheres em sociedades marcadas por rígidas (e mesmo brutais) formas de dominação senhorial e patriarcal” (SCHIMIDT, 2014, p. 135), o que vai estritamente ao encontro da proposta de Shetterly para a escrita da história de vida das computadoradoras de Estrelas além do tempo.

Outros dois elementos presentes nas biografias contemporâneas, segundo Schimidt (2014) são: a margem de liberdade e a responsabilidade

individual dos sujeitos biografados. O primeiro diz respeito aos graus de determinismo percebidos em cada sociedade e o segundo à capacidade individual do biografado em superar esse determinismo e realizar feitos a partir de méritos próprios que superam essas “forças” e o relativismo que o manteriam em uma situação de “vítima das circunstâncias”.

“Espiar pelo buraco da fechadura” para recriar as diversas facetas das pessoas é um aspecto importante que o autor de biografia busca para criar “recortes de realidade” que configurarão também o apoio de um ponto na história. Shetterly hora ou outra acaba trazendo dados e fatos para ratificar certezas que ela cria dentro do texto. Essa espécie de *voyeurismo* autor em função de juntar partes de uma mesma pessoa vista de vários ângulos, nos lembra a vizinha que senta à sua porta e que pelo que colhe aqui e ali é capaz de reconstituir uma história. O autor biográfico, porém, consulta, busca, entrevista, mesmo que ainda distante do fato ocorrido, para apresentar documentos e testemunhos e criar no leitor um sentimento de verdade sobre “aquilo que realmente ocorreu, como é contado”. Essa ausência de questionamento acerca da veracidade dos fatos também é uma marca da competência de quem relata para efetivamente recriar a vida dos biografados.

2.3. *Biografia e Narrativa*

O texto biográfico e as narrativas ficcionais têm diversos elementos em comum em sua estrutura. Na sua essência, contudo, o que mais assemelha os dois tipos é a relação que estabelecem entre tempo e memória. Ambos buscam reconstruir, por meios diferentes, um passado que está armazenado na memória de quem o viveu, seja por meio das reminiscências ou pelo levantamento de documentação correspondente a uma época, e essa apreensão do tempo pela memória é o mote para a construção desses tipos de enunciado:

Sobre a construção do texto biográfico como realce de uma vida em relação ao seu contexto, Oliveira sintetiza o pensamento de alguns autores como Jean Paul Sartre, Jacques LeGoff e Paul Ricoeur, ao considerar que “esta imbricação [entre a vida narrada e o relato sobre essa vida] assinala a centralidade da configuração narrativa, porquanto uma vida não adquire sua verdadeira e definitiva ‘realidade’ senão por meio de e através do seu relato” (OLIVEIRA, 2017, p. 433)

Assim, a organização da vida de um indivíduo, a partir das escolhas feitas pelo biógrafo, seria também uma coleção de recortes de memória organizados em uma sequência coerente por um narrador, o que lhe

confere semelhança com o desejo da literatura de apreensão de um tempo reestruturado a partir das reminiscências, ou seja, um “caráter ‘ilusório e ‘fictício’ do material biográfico” (OLIVEIRA, 2017, p. 433).

Além disso, a escolha da narrativa biográfica permite que o sujeito biografado possa adquirir uma constituição única em relação ao contexto no qual está inserido, mas, ao mesmo tempo, manter-se como alguém pertencente a esse tempo materialmente, ou seja, a vida narrada ganha estatuto de verdade por pertencer a alguém que de fato existiu e deixou marcas na sociedade na qual tomou parte.

O discurso ficcional, portanto, como modelo de estrutura a ser seguido, confere ao texto biográfico uma maior aceitação por parte do leitor, uma vez que, aquela vida apreendida, recortada e narrada passa a fazer mais sentido, ao contrário da vida em si mesma, que muitas vezes não apresenta sentido algum:

[...] sem o recurso à ficção e a despeito do caráter provisório e revisável de toda e qualquer configuração de enredo, não seria possível organizar retrospectivamente os acontecimentos sob o modo de uma “história de vida”. (OLIVEIRA, 2017, p. 441)

Em busca dessa definição de biografia enquanto um enunciado próximo do texto ficcional voltamos aos primórdios. Na Grécia Antiga, havia Heródoto que, através de uma narrativa simples, representava situações gerais, apoiado em tradições orais, sem encontrar um ponto dentro da história, versus Tucídides, que buscava substituir o fascínio pelas construções gerais, pela exposição do que ocorria ante aos olhos do historiador - a *bios* - dando tom de crônica à narrativa. A escrita de Tucídides, portanto, gerava um sentimento novo e ambíguo em quem lia, mas gerava confiança e compreensão tornando tangível e claro, a visibilidade palpável do passado, assim sendo analítica, onde a cronologia era prezada já que o principal objetivo era o relato, registro histórico (OLIVEIRA, 2017).

Shetterly utiliza justamente este recurso para a composição de sua narrativa. Há uma combinação em proporções quase matemáticas nas suas mais de 300 páginas de historiografia das conquistas das mulheres negras americanas, por meio da apresentação de leis e documentos; explicações matemáticas e de engenharia acerca dos avanços tecnológicos sob responsabilidade das biografadas; e a história de vida de três heroínas - porque assim elas são apresentadas -, que simbolizam as conquistas cotidianas dessas mulheres pioneiras no campo da STEM nos Estados Unidos da América.

3. *Contexto: Mulheres, Negras, Cientistas além de um tempo*

Margot Lee Shetterly narra que, quando pequena, foi levada à agência espacial pelo seu pai, que trabalhara durante anos no centro de pesquisa de Langley da NASA, e essa descoberta lhe teria permitido descobrir um mundo novo, já que teria crescido ouvindo histórias em casa sobre esse lugar e as pessoas que com ele conviviam. O interesse e a necessidade de descobrir melhor essa realidade motivaram a escrita do livro *Hidden Figures / Estrelas além do Tempo*.

No começo de sua pesquisa sobre as computadoradoras, a autora foi descobrindo que mulheres negras eram recrutadas para trabalhar nas instalações durante o período de segregação, e para ela essas histórias eram dignas de serem contadas e apresentadas ao mundo. Segundo as suas palavras,

[a]ntes, porém, que um computador se tornasse um objeto inanimado e antes que o centro de controle de missão aterrissasse em Houston; antes que o Sputnik mudasse o rumo da história e antes que o NACA se tornasse NASA; antes que a Suprema corte julgasse o caso Brown contra o conselho de educação de Topeka e estabelecesse que “separado” era de fato “desigual”; e antes que a poesia do discurso “Eu tenho um sonho” de Martin Luther King Jr. ressoasse pelos degraus do Memorial de Lincoln, as Computadoras Oeste de Langley ajudavam os Estados Unidos a dominar a aeronáutica, a pesquisa espacial e a tecnologia computacional, talhando um lugar para si como matemáticas, negras e mulheres. Para um grupo de afro-americanas inteligentes e ambiciosas, diligentemente preparadas para uma carreira na matemática ansiosas por entrar no clube dos grandes, Hampton, na Virgínia, deve ter sido o centro do universo. (SHETTERLY, 2017, p.18)

No início de sua pesquisa alguns especialistas na história da agência espacial fizeram com que Shetterly buscasse dados motivada pela indagação central: “Quantas mulheres trabalhavam em Langley?”. Por mais que ela mesma conhecesse algumas dessas mulheres, no decorrer da pesquisa esse número foi aumentando. Ela relata que aquelas não eram apenas cinco ou dez mulheres: em um documento de 1945 há menção de uma atividade realizada no prédio novo do laboratório onde já trabalhava uma equipe composta por vinte e cinco mulheres negras na função de computadoradoras; e ao final ela poderia nomear quase cinquenta mulheres negras que trabalharam em vários setores como: computadoradoras, engenheiras, cientistas, isso entre os anos de 1943 a 1980.

Ao longo de suas descobertas, a história não contada sobre as mulheres computadoradoras foi se tornando mais recorrente, pois ela queria

mostrar e provar a existência durante o período de segregação dessas mulheres talentosas e preparadas para que não ficassem mais perdidas no tempo.

Segundo Shetterly:

Quando as fotos, os memorandos, as equações e os casos familiares tornaram-se pessoas reais, quando as mulheres tornaram-se minhas companheiras e retornaram à juventude ou à vida, comecei a querer mais para elas do que apenas um registro: queria que elas tivessem a narrativa incrível e arrebatadora que mereciam o tipo de história americana que pertence aos irmãos Wright e aos astronautas, a Alexander Hamilton e a Martin Luther King Jr. não uma história separada, mas integrante daquela que conhecemos. Não nas margens, mas no centro, protagonista da trama. E não apenas por serem negras, ou mulheres, mas porque fazem parte da epopeia americana. (SHETTERLY, 2017, p.17)

O grande questionamento que Margot Shetterly relata ter escutado quando contava sobre as mulheres negras que trabalhavam na NASA era: “Por que nunca ouvimos falar disso?”. Ele nos faz inclusive pensar no porquê de uma história tão importante como essa não ter sido revelada anteriormente. Segundo ela, essa foi umas das mais duras realidades que os Estados Unidos já viveram – a segregação legalizada, a discriminação racial –, que acontecia na época, além da discriminação quanto ao gênero, e fez com que a cada conquista fosse alcançada com muita luta, sacrifício e mérito por essas mulheres negras.

A autora continua:

Para mim, acredito que para muitas outras, a trajetória das Computadoras Oeste é muito empolgante porque escancara evidências de algo que acreditamos ser verdade, que queremos com todas as nossas forças que seja verdade, mas nem sempre sabemos como provar: que muitas negras participaram como protagonistas da epopeia dos Estados Unidos. (SHETTERLY, 2017, p.266)

O maior desafio da pesquisa da autora era documentar todo o trabalho que as computadoradoras faziam, pois, por mais que toda a narrativa se passe durante a segregação racial que ocorreu nos Estados Unidos, é importante relatar que as mulheres, quer negras ou brancas, não apareciam em dados ou relatórios porque eram escondidas nos dados que consideravam prioritariamente os profissionais homens.

[...] reconhecer todas as mulheres comuns e extraordinárias que contribuíram para o sucesso da NASA é mudar nosso entendimento de suas habilidades, da exceção para a regra. O objetivo delas não foi se destacar pela diferença. Foi se encaixar pelo talento. Como os homens para quem

trabalhavam e os homens que enviavam para o espaço, todos apenas cumpriam seu papel (SHETTERLY, 2017, p.269)

Shetterly deixa claro, ainda, que a superação e as barreiras quebradas por todas as mulheres negras que trabalharam na agência espacial é uma história de esperança de que o legado deixado por elas possa ser explorado cada vez mais, para que mais mulheres se tornem cientistas, engenheiras, matemáticas, mecânicas, químicas, físicas entre outras tantas profissões predominantemente masculinas.

O título escolhido – Figuras Escondidas, no inglês - é a síntese daquilo que a todo momento a autora chama atenção, principalmente na justificativa de sua pesquisa: a necessidade destacar que essas mulheres não eram vistas, já que o reflexo de seu trabalho sempre foi conhecido, mas não tinham sua assinatura nas ações e nas teorias aeroespaciais e de aerodinâmica realizadas pela NASA durante sua jornada. O subtítulo *The American Dream and the Untold Story of the Black Women Mathematicians Who Helped Win the Space Race*³⁸ concentra os principais objetivos da narrativa: mostrar como essas mulheres matemáticas tiveram um acesso dificultado ao “sonho americano” de prosperidade e liberdade individual por causa de questões raciais e de gênero, mas, mesmo assim, desempenharam papéis fundamentais para a sociedade em que estavam inseridas.

Ela busca gerar curiosidade sobre quem eram, quais as suas histórias, quais as suas contribuições e como dentro de um contexto social árduo conseguiram se sobrepôr profissionalmente e ainda construir famílias, sempre apontando a meritocracia envolvida:

[...] A história apresentada nestas páginas não estava escondida, só não era exatamente vista: os fragmentos aguardavam pacientemente entremeados em notas de roda pé, histórias de família e pastas mofadas antes de voltarem à tona (SHETTERLY, 2017, p.283)

Já o título escolhido em português – Estrelas além do tempo – romantiza o efeito dos trabalhos dessas mulheres como pioneiras, mas não faz jus à história pessoal de cada uma, pois elas não buscavam o estrelato. Elas desejavam ser úteis em suas profissões com o uso de seu intelecto e habilidades em função de um bem maior para a sociedade. Essa escolha, mesmo sendo menos significativa que o título original, também instiga os leitores a investigarem essas “estrelas”, e perceberem que não apenas os homens são dignos de postos de grandes cientistas.

³⁸“O Sonho Americano e a História não Contada das Mulheres Matemáticas Negras que Ajudaram a Ganhar a Corrida Espacial”.

3.1. Contexto Histórico

A narrativa sobre as mulheres computadoras se passa durante um dos períodos mais tensos da história, a Segunda Guerra Mundial, que envolveu as maiores potências mundiais da época e o período subsequente que ficou conhecido como Guerra Fria.

O Laboratório Aeronáutico Langley Memorial era responsável pelas operações de campo em 1943, e com o avanço da guerra foi preciso contratar muitos novos profissionais como físicos e matemáticos juniores, aprendizes de laboratório e cem computadores assistentes, entre outros.

[...] essas computadoras humanas que estudaram matemática na escola eram incomuns para a época. Não era comum durante os anos 30 para famílias mandarem jovens mulheres para escola, e as mesmas não eram consideradas capazes de aprender matemática de alto nível [...] (GOLEMB, 1995, p. 8)(Tradução livre do original)

Após quatro anos desde quando Hitler invadira a Polônia, a equipe que tinha pouco mais de quinhentos funcionários ao final da década já tinha se tornado um grupo de 1500 pessoas. A NACA crescera juntamente com o laboratório, como uma agência pública encarregada do avanço científico da aeronáutica.

Na época, o presidente Franklin Roosevelt, fizera um desafio: aumentar a produção de aviões para cinquenta mil ao ano, o que era quase uma tarefa impossível para uma indústria que em 1938 fabricava apenas 90 aviões por mês, feito alcançado por aquela que se tornaria a maior indústria aeronáutica do mundo:

Havia se tornado a maior indústria do mundo, a mais produtiva, a mais sofisticada, ultrapassando os alemães em três vezes e os japoneses em quase cinco. Os fatos estavam claros para todos os militares: a conquista final do mundo viria pelos ares. (SHETTERLY, 2017, p. 23)

Golemba (1995) ratifica a questão de que a guerra serviu como porta de entrada para uma nova realidade dessas mulheres, pois foi nesse contexto que uma porta se abriu e elas transformaram a crise em oportunidade. A escassez de profissionais masculinos, principalmente matemáticos, levou muitas mulheres a ocuparem postos profissionais – as mesmas que em tempos de paz eram subjugadas por causa de uma preconizada “incapacidade de aprender ofícios de nível intelectual alto”.

A primeira equipe de mulheres computadoras de Langley começou a trabalhar em 1935. Shetterly narra que, para muitos dos funcionários

homens, elas eram desnecessárias e sua presença era algo estranho. Alguns chegavam a dizer coisas do tipo: “Como as mulheres poderiam processar e saber algo preciso como a matemática?” Shetterly ainda mostra outros questionamentos feitos por eles: “por que investir quinhentos dólares em uma máquina de calcular para que fosse usada por uma garota?”

A questão racial e todas as suas implicações também eram problema para as protagonistas de Shetterly. O chefe do sindicato negro na época, Asa Philip, tomou a frente de muitas reivindicações dos negros e em uma dessas exigiu do presidente americano que se abrissem vagas de trabalhos que fossem lucrativas para os negros na época da guerra. O efeito dessas reivindicações não foi imediato, mas os fatos foram mudando em passos lentos: dois anos após essa ação de Asa Philip, mulheres negras começaram a trabalhar no laboratório de Langley.

As matemáticas negras que começaram a trabalhar no laboratório em 1943 entravam com muitas ambições profissionais e com muitos sonhos, principalmente. Mal sabiam que ao entrarem em Langley elas fariam seus nomes e participariam de muitas vitórias e principalmente das grandes transformações que iriam ocorrer no país:[...] não havia como Randolph, ou os homens do laboratório, ou qualquer outra pessoa adivinhar que contratar um grupo de matemáticas negras no Laboratório Aeronáutico Langley Memorial acabaria na Lua (SHETTERLY, 2017, p. 27)

A luta contra a segregação e a conquista de direitos civis era o cenário para essas mulheres, e o movimento pelos direitos civis teve efeitos extraordinários, contudo não havia como se apagar instantaneamente aquela herança cultural que garantia que brancos e negros pudessem compartilhar espaços comuns, porém sinais de igualdade como até mesmo o fato de entrar pela porta da frente era considerado um tipo de afronta.

Isso foi reflexo de uma herança pós-abolicionista, sedimentada pela suprema corte e doutrinada através do tempo: “separados, mas iguais”, a princípio em justificativa para o *apartheid* na educação, porém estendido para todas as esferas sociais. Mulheres negras realizaram cálculos que levaram o homem à lua, mas elas eram apenas “mais uma dentre as mulheres negras”, aquelas que “... tinham que manejar seus intelectos como uma foice, cortando a teimosa vegetação das baixas expectativas” (SHETTERLY, 2017 p. 160).

Os exemplos mais notórios dessa segregação eram que essas mulheres tinham seus banheiros em prédio específico, pois trabalhavam em um prédio exclusivo, assim como se locomoviam apenas em determinados veículos, e não podiam partilhar nem a mesma garrafa de café com os

homens brancos. Muitas delas, porém, após a guerra, perseguiram seus objetivos em manter-se trabalhando e diversas conseguiram se tornar engenheiras. Elas firmaram carreiras duradouras na NASA, algumas por até 30 anos, para apenas então serem reconhecidas em algum ponto de suas vidas ou postumamente.

Sendo mulheres, negras e matemáticas, a necessidade de autoafirmação se tornou três vezes maior para aquelas mulheres. Nesse sentido, elas tiveram exemplos de pessoas que lutaram e se opuseram contra as interpretações injustas da lei, tomaram seus lugares à medida que enfrentavam os reflexos da segregação. Em 1961, Lyndon B. Johnson apoiava negros na NASA, enquanto o atual presidente Kennedy editava a Executive Order 10925 que promovia empregos igualitários no âmbito governamental (ALTMAN, 2016).

A doutrina “separados, mas iguais” sempre foi uma forma de racismo escondida. Se pensarmos nos fatos históricos que a envolvem, podemos perceber claramente o preconceito na maioria das situações. Dentro da agência espacial, por exemplo, há o relato de que no refeitório havia uma área reservada por um cartaz com a frase: COMPUTADORAS DE COR. Por isso, as mulheres negras se sentavam em um lugar pequeno e apertado no fundo do refeitório. No seu livro, Shetterly narra que Miriam Mann, umas das computadoradoras, decidiu que aquele simples cartaz que ficava pendurado era uma afronta além dos limites, e em um certo dia ela resolveu retirá-lo. Ele, porém, acabou voltando para o lugar e esse pequeno embate durou por algum tempo até que simplesmente o cartaz sumiu da lanchonete, mas a separação tácita continuava presente. A autora deixa marcada essa intenção de uma autoafirmação pelas computadoradoras negras em cada ação com o intuito de diminuir as desigualdades por meio de conquistas profissionais e demonstrações de competência:

As instalações podiam ser separadas, mas, no que dizia a respeito às Computadoras Oeste, elas se provariam iguais ou superiores, tendo internalizado o teorema preto de que era preciso ser duas vezes melhor para chegar à metade do caminho. Elas usavam suas roupas de trabalho como uma armadura. Exerciam seus trabalhos como se fossem armas, afastando a suposta inferioridade porque elas eram pretas ou do sexo feminino [...] (SHETTERLY, 2017, p.66)

3.2. Mulheres não mais ocultas

A luta diária para assegurar seus lugares como cientistas além das pressões sociais para o casamento e seus deveres, somado às atribuições

profissionais ou até mesmo a conquista de direitos como a educação superior foram batalhas travadas numa guerra de anos. O ambiente que também proporcionou o destaque dessas mulheres foi a guerra fria (1947 – 1991), que favoreceu o desenvolvimento tecnológico/científico e a disputa ideológica entre as duas maiores potências da época, USA x URSS, foi a alavanca de arranque para além da Terra, iniciando uma corrida de conquista ao espaço, que visava o estabelecimento de telecomunicações por meio de satélites, seguindo para o conhecimento desse novo ambiente, até que se estabeleceu que era necessário “estar” no espaço.

Do projeto Mercury ao Apollo 11, o aprofundamento do conhecimento científico nas ciências, na computação e na aerodinâmica elevaram essas mulheres a áreas inalcançadas e que antes não lhes eram permitidas, elas mudaram suas histórias e seus feitos mudaram o mundo. No texto de Shetterly, fica marcada a fala de Dorothy Vaughan: “O que eu mudei, eu pude; o que não pude, suporitei” (SHETTERLY, 2017, p.66). Vaughan, tratada no livro simplesmente como Dorothy, foi a primeira supervisora das “Computadoras da Ala Oeste” e se especializou em computação e em programação na linguagem FORTRAN, com o projeto Scout que viria a ser os veículos de lançamento mais confiáveis e bem-sucedidos do seu país.

O fim da seção da área de computação oeste foi um momento agrídoce para Dorothy Vaughan. Ela levara oito anos para alcançar o assento na frente do escritório. Sete anos depois disso, governou o mais improvável dos reinos: uma sala cheia de matemáticas negras, fazendo pesquisa no mais prestigiado laboratório aeronáutico do mundo... Assim como o pessoal original do NACA, que para sempre manteria suas identidades como integrantes dessa organização venerável, as mulheres negras sempre sentiam uma fidelidade à área de computação oeste e àquela que a liderou até os seus últimos dias: Dorothy Vaughan. (SHETTERLY, 2017, p. 189)

Dorothy se aposentou em 1971, com 28 anos de serviço prestados a NACA/NASA e, para ela, seu maior legado para a instituição fora a nova geração de mulheres programadoras que permaneceram em Langley para continuar seu trabalho.

Outra personagem realçada por Shetterly é Katherine Johnson, cujos cálculos matemáticos auxiliaram a compreender essa nova faceta do mundo físico e matemático chamado aerodinâmica. No projeto Mercury, ela foi responsável por plotar cartas de navegação e orientar naves em caso de falha eletrônica, e em seguida, os processos por ela desenvolvidos tornaram-se referência de verificação dos cálculos de órbita e, por fim, foram responsáveis por calcular a trajetória do Apollo 11, missão essa que foi a

primeira de alunagem. O ditado do seu pai – “Você não é melhor do que ninguém, e ninguém é melhor do que você” sempre foi seu alicerce o que fez com que ela sempre enfrentasse as dificuldades de cabeça erguida.

Após a NACA se tornar NASA, o setor de Katherine passou a priorizar a área espacial, os cálculos nas planilhas se tornaram ainda maiores, os engenheiros faziam reuniões a respeito de novos projetos e isso aumentou o interesse dela por mais conhecimento. Em 1959, a NASA abriu processo de seleção para astronautas que iriam fazer parte do projeto Mercury. O setor onde Katherine trabalhava ficou responsável pelos cálculos de trajetórias, e os engenheiros deveriam descrever o caminho pelo qual a aeronave iria viajar da plataforma até o momento de voltar para a terra no oceano atlântico. Katherine se responsabilizou por fazer os cálculos do voo orbital, que era mais complexo, e procurou fazer todas as análises físicas e matemáticas possíveis para que desse certo. O resultado de longos meses de estudo foram 22 equações, nove equações de erros e outros dados como tabelas e gráficos.

Katherine Johnson é a mais famosa de todos os computadores humanos da NASA, negros ou brancos. O poder de sua história é tamanho que muitas versões a descrevem erroneamente como a primeira mulher negra a trabalhar como matemática na NASA, ou a única a ter ocupado esse posto. (SHETTERLY, 2017, p.268)

O projeto Mercury foi um sucesso graças aos esforços de todos e principalmente dos cálculos de Katherine. Sua carreira em Langley durou 33 anos; desde os anos 60 ela é procurada para dar palestras a jovens estudantes; recebeu o prêmio de realização em grupo da NASA pelos projetos Apollo e do Orbitador Luna. Barack Obama entregou a ela em 2015 a Medalha Presidencial de Liberdade e Katherine recebeu ainda três doutorados honorários. Em agosto de 2018 completou 99 anos de idade.

Mais importante, talvez, é que a trajetória de Katherine Johnson seja uma porta de entrada para as histórias de todas as outras mulheres, brancas e negras, cujas contribuições foram ignoradas. Reconhecer todas as mulheres comuns e extraordinárias que contribuíram para o sucesso da NASA é mudar nosso entendimento de suas habilidades, da exceção para a regra. O objetivo delas não foi se destacar pela diferença. Foi se encaixar pelo talento. Como os homens para quem trabalhavam e os homens que enviavam para o espaço, todos apenas cumpriam seu papel. Acho que Katherine gostaria disso. (SHETTERLY, 2017, p. 269)

A terceira protagonista de Shetterly é Mary Jackson, primeira engenheira aeroespacial da NACA/NASA, que se dedicava aos túneis de vento e objetivava entender as leis que regiam a aerodinâmica como empuxo e arrasto. Ela ainda ajudou várias mulheres da, após chegar ao cargo

mais alto que uma mulher conseguira até então, trabalhando em programas de ações afirmativas e de oportunidades iguais.

Shetterly relata o quanto era difícil uma mulher se tornar engenheira naquela época, pois a maioria das universidades não aceitavam mulheres nos cursos, mulheres negras eram uma margem quase inexistente na engenharia, e um exemplo disso é que a universidade Howard em 1952 tinha formado apenas duas engenheiras. A busca por uma melhor qualificação foi difícil para Mary, pois para que ela pudesse estudar engenharia, ela teria que ter uma permissão da prefeitura de Hampton para frequentar as aulas na escola de brancos. Para ela isso era uma forma de humilhação, mas com sua determinação ela conseguiu a permissão e começou o curso em 1956.

Ao longo da história de Mary, a autora busca mostrar muitos dos feitos que ela conseguiu como engenheira. Durante muito tempo, ela dedicou sua carreira à agência. Perto da década de 1970 muitos cortes foram feitos e as promoções foram se tornando cada vez mais difíceis. Em 1979, ela foi nomeada para o cargo de gerente do programa Federal para Mulheres. Não foi fácil a decisão de abandonar o título de engenheira na NASA, mas com seu novo cargo pôde ajudar muitas mulheres a trilharem seus caminhos dentro da agência. Ela se aposentou em 1985, após muitos anos de dedicação.

É imprescindível falar que não somente essas mulheres fizeram seus nomes na NASA. Shetterly, ao longo da narrativa, cruza as histórias de outras personagens que foram importantes na era da NACA/NASA e ajudaram Katherine, Mary e Dorothy por todos os anos de serviços prestados. Mulheres como Gloria Champine, que inicialmente era secretária no projeto Mercury, foi conquistando novos espaços e inclusive chegou a conseguir um dos cargos mais altos que antes eram apenas preenchidos por homens. Colega de trabalho de Mary Jackson, ambas formaram uma equipe de engenharia social, onde trabalhavam para dar mais oportunidades igualitárias para as mulheres.

Podemos citar também Christine Darden, uma jovem matemática que trabalhou na equipe de ruído sônico após confrontar o superior direto do seu chefe ao questionar o motivo de homens trabalharem diretamente nos grupos de engenharia. Ela com o tempo se aperfeiçoou, conseguiu grandes feitos na sua carreira, inclusive um doutorado em engenharia mecânica, e se tornou uma especialista mundialmente reconhecida de ruído sônico.

Além das outras grandes mulheres passaram por Langley, computadoradoras que, assim como Gloria e Christine, foram crescendo dentro da agência e alcançaram grandes feitos para suas carreiras e que infelizmente suas histórias e legados não são conhecidos e reconhecidos como deveria ser. Segundo a autora, “Um dos aspectos mais difíceis de escrever um livro é saber que não haverá espaço ou tempo para dar voz às pessoas incríveis que se encontra pelo caminho (SHETTERLY, 2017, p.274).

4. Considerações Finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou demonstrar e fazer uma análise da trajetória das mulheres computadoradoras, segundo a perspectiva de Margot Lee Shetterly, buscando apresentar o caminho percorrido por elas para que tivessem uma voz dentro de um mundo que até os dias atuais continua sendo dominado por homens. Além disso, pôde-se verificar que essas mesmas mulheres foram buscando por mais conhecimento para poderem conseguir se destacar e até mesmo se aperfeiçoar nas suas áreas de trabalho.

Assim, podemos afirmar que a história de vida das computadoradoras da Ala Oeste serve como uma inspiração não só para nós, estudantes de STEM, como também para todas as outras mulheres e jovens que vivem dentro desse mundo da ciência e tecnologia, e buscam conseguir trilhar caminhos para o sucesso pessoal e principalmente profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, MAX. 1954 - Justiça dos EUA decide que segregação racial em escolas é inconstitucional. 2016. Disponível em: <https://csalignac.jus-brasil.com.br/noticias/338368046/Acessoem: 08 jul. 2018>.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas-SP: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. São Paulo: 2001

OLIVEIRA, Maria da Glória. “Quem tem medo da ilusão biográfica? Indivíduo, tempo e histórias de vida”. In: *Topoi* (Rio de Janeiro). v. 18, n.35, p.429-446, maio/ago. 2017.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. “Versões, reversões, controvérsias: o desafio biográfico”. In: *Revista USP*. São Paulo, n. 92, p. 190-200. Dez-Fev 2011-2012.

REUTER, Yves. *Introdução à análise do romance*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCHIMIDT, Benito Bisso. “Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética”. In: *História* (São Paulo) v. 33, n. 1, p. 124-44, jan./jun. 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Biografia como gênero e problema”. In: *História Social*. n. 24, p. 51-73. jun. 2013.

SHETERLY, Margot Lee. *Estrelas Além do Tempo*. Trad. de Balão Editorial. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

SUCKOW, Elizabeth. Overview. NASA, 2009. Disponível em: <https://history.nasa.gov/naca/overview.html>. Acesso em: 03 jul. 2018.

CAMINHOS DA GAMIFICAÇÃO: O DISPOSITIVO MÓVEL COMO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DO ENSINO DE LI

Cláudia Pungartnik (UESC)³⁹
claudiapungartnik@gmail.com

RESUMO

A geração Z é nativa digital e adquire conhecimento de forma diversa a tradicional sala de aula que conhecemos. As novas tecnologias permitiram a difusão do conhecimento de forma democrática, rápida e interativa, especialmente com o uso dos smartphones. A gamificação é a teoria que norteia as novas possibilidades para uma educação inovadora, a qual professores utilizam para potencializar o ensino e motivar a aprendizagem de forma criativa. A pesquisa se dá sob a ótica do multiletramento para o estudante como nativo digital, que não apenas consome, mas produz conhecimento (ROJO, 2015) e para o professor na posição de imigrante digital (PRENSKY, 2001); e, dos novos gêneros textuais emergentes das tecnologias (MARCUSCHI, 2002; ROJO, 2013) em uma Sociedade em Rede (CASTELLS, 1996) que está mergulhada em um mundo virtual (LÉVY, 1999). No artigo, pretendo apontar alguns dos caminhos da gamificação na prática e as teorias da gamificação que apontam as tendências do ensino de línguas, com o uso do MALL (Mobile Assisted Language Learning), o M-learning, ou aprendizagem móvel como subcategoria da aprendizagem mediada pela internet (SAD, 2008; PILAR, JORGE & CRISTINA, 2013; HUANG, YANG, CHIANG, SU, 2016) especialmente no ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave:

MALL. Multiletramentos. Sociedade em Rede. TDIC.

4. Introdução

Como nós aprendemos e ensinamos línguas estrangeiras (LE)? Como podemos tornar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa (LI) mais eficaz? Essas e outras questões incomodam professores e pesquisadores comprometidos com o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) no mundo todo. A resposta a estas questões muda conforme o tempo e a necessidade - seja profissional ou acadêmica. O ensino de língua inglesa (doravante LI), de alguma forma está sempre ligado a uma abordagem, nutrida por uma série concepções sobre a natureza da linguagem, ensino e aprendizagem. As diferentes abordagens

³⁹ Professora Substituta de língua inglesa na UESC, Mestrado em Linguagens e Representações (UESC), artigo para concessão do título de Especialista em Prod. de Mídias para a Educação Online (UFBA).

possuem diferentes referenciais teóricos, geralmente vindo de outras áreas como a psicologia, a pedagogia, a filosofia e a linguística semiótica. O ensino de língua inglesa (ELI), se organiza, dessa forma, em torno de concepções teóricas e suas práticas se sustentam nesses ideais, estabelecendo novas metodologias de ensino. Essas novas metodologias, por sua vez, reorganizam a prática buscando novas estratégias que favoreçam a aquisição da língua alvo (KRASHEN, 1980), repensando a práxis de modo a alcançar os objetivos propostos.

Fugindo de uma tradição estruturalista do ELI, fundada nos estudos behavioristas no qual a aprendizagem de língua seria apreendida em um processo mecânico e repetitivo, de estímulo e resposta (LEFFA, 1988), a proposta aqui apresentada tem como norte teórico a percepção da multimodalidade e do multiletramento. A associação entre texto e imagem foi muito disseminada após a invenção da prensa por Gutenberg, mas com a escrita posicionada hierarquicamente a frente da imagem, deu ao texto um papel de autoridade, principal modo de representação do pensamento humano (BARTHES, 1986). Entretanto, com o avanço da ciência, a relação estabelecida entre texto e imagem vem mudando de posição, promovendo a imagem a um lugar especial na comunicação humana, com o desenvolvimento da fotografia, cinema e a computação gráfica. O desenvolvimento tecnológico vem permitindo desdobramentos da abordagem multimodal e ressignificando novas formas textuais, aumentando o status da imagem.

As novas TDICs também ajudaram a contribuir para que a comunicação contemplasse novos meios de fazer sentido, para além do texto, com aumento do status da imagem, bem como sons, gestos etc. de forma a acelerar o processo de representação que compreendesse que uma unidade elementar de representação textual fosse reduzida do caractere ao pixel (COPE, KALANTZIS, 2009). Assim o pixel passa a representar palavras, imagens e movimentos em um mesmo espaço, a tela do computador (ANDRADE, 2017) em um processo composição por sobreposição. Atualmente, as condições de produção de textos e imagens se igualam, mudando o foco da língua para múltiplos modos de fazer sentido. Segundo Barthes, “a imagem já não ilustra a palavra; é a palavra que, estruturalmente, é parasita da imagem” (1990, p. 20).

Assim, a composição de um texto nos tempos atuais deve, portanto, ser parte da teorização da multimodalidade. Aliás, a comunicação humana se constrói através da multimodalidade, em uma percepção multisemiótica dos diferentes modos de fazer sentido que se interrelacionam, e não mais

aquele de lugar de única modalidade. O signo de Saussure, antes definido pela associação do sentido com a imagem acústica, pode ser expandido pela associação do sentido com o espaço, gesto, som e imagem (ANDRADE, 2017).

Entretanto, se em língua materna é possível facilmente deduzir o sentido dos textos multimodais, em LI o referencial cultural é outro, ou seja, no ensino tradicional de LE o sentido pode não ser alcançado. Dessa forma, é preciso aproximar as culturas para que haja comunicação. A medida em que as tecnologias foram incorporadas a sociedade atual, a conversa entre ensino, aprendizagem, educação e cultura se torna mais visível e substancial, em um mundo online e sem fronteiras. Dessa forma, as tecnologias digitais disponíveis têm sido responsáveis pelas mudanças nas práticas que levam ao desenvolvimento da aquisição de LE. Uma das estratégias facilitadoras da aprendizagem via TDICs é a gamificação da educação.

A gamificação pode ser uma ferramenta que auxilia no ensino, especialmente com a popularização da tecnologia e com a facilidade de encontrar um smartphone nas mãos dos estudantes. Um aumento expressivo na quantidade e qualidade dos jogos digitais pode tornar ensino/aprendizagem mais interessante, motivador e auxiliar do professor, potencializando a aprendizagem significativa da língua inglesa. A gamificação como ferramenta de ensino/aprendizagem, para além da sala de aula, utilizando-a como estratégia e ferramenta para explorar conteúdos com diferentes intencionalidades, criando um ambiente que favorece a interação e a motivação. Em um mundo que orbita em torno das inovações tecnológicas, no qual a Geração Z nativa digital está profundamente ligada ao seu smartphone, quais os caminhos para utilizar a essa ferramenta de forma significativa, em um ambiente de ensino?

A ideia de usar pensamento e mecânicas de jogos para resolver problemas é antiga. Durante o jogo, as capacidades mental e emocional do jogador são totalmente ativadas. A tecnologia dos dispositivos móveis está ao alcance de boa parte da população e as gerações mais novas possuem grande habilidade com um smartphone na mão. A sala de aula e o modo como se aprende mudou. Instituições e professores tem buscado novos caminhos para potencializar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, manter alunos estimulados e interessados é um dos principais desafios do século XXI para o campo educacional. Assim, o artigo busca compreender e delinear o fenômeno da gamificação e sua aplicação no contexto educacional para o ensino de língua inglesa. Para chegar aos caminhos

percorridos pela gamificação, será preciso identificar os elementos dos games usados para fins educativos; abordar mecânicas básicas da gamificação; compreender a importância do virtual na resolução de situações do mundo real; e finalmente apresentar um panorama da aplicação da gamificação como método para potencializar a aprendizagem da geração Z.

Nesse sentido, a seguir, o artigo busca apresentar o conteúdo que fundamenta teoricamente os ambientes emergentes da aprendizagem e os estudos que tratam da sociedade tecnológica atual e a cultura resultante dessas novas percepções. A seguir, a fundamentação teórica desenvolve o movimento que busca envolver educação e a inovação tecnológica. Essa compreensão leva ao desenvolvimento de uma nova percepção do que é a Educação e o que envolve o audiovisual e suas concepções teóricas. A seguir, o artigo trata da Gamificação que pode ser vista como uma virada da Educação em seu processo de ensino/aprendizagem para o conteúdo audiovisual, agora interativo, com o uso dos novos dispositivos eletrônicos, como os smartphones. Assim, a Gamificação aplicada a sala de aula, funciona como um elo comunicacional que pretende incentivar e modificar o comportamento dos usuários, alunos e professores, persuasiva e por isso motivadora e, portanto, estimuladora da aprendizagem como resultado final.

5. *Fundamentação teórica*

2.1 *A sociedade em rede*

Uma revolução tecnológica vem ocorrendo e transformando a sociedade desde a década de 80, provocando mudanças significativas. Na era da informação (CASTELLS, 1999) e da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), vemos emergir uma nova cultura telemática ou a cibercultura (LÉVY, 2000) em uma Sociedade em Rede, baseada na tecnologia da informática (CASTELLS, 1999). Estamos em um processo de modificação das redes históricas incapazes de realizar tarefas complexas, para essas novas redes de comunicação digital que sustentam a base técnica de nossa sociedade. Esse tipo de estrutura social faz parte do mundo globalizado, de culturas regionais e específicas, potencialmente mais ou menos afetadas pelas novas tecnologias.

As mudanças percebidas nas práticas comunicativas suportadas pelas tecnologias digitais, sobretudo pelo uso da internet, modificam a experiência humana e criam novos paradigmas para a Educação. Será, portanto, a partir das novas interações, agora sem posições definidas e sem a centralização do conhecimento, em um processo não linear de tempo e espaço geográfico, que professores e alunos estão transformando espaços de realidade virtual em novas salas de aula e gerando uma cultura da virtualidade real (CASTELLS, 1999).

Silvia et al.,(2015) propõe que a escola avance com a tecnologia e rompa com os paradigmas cristalizados da escola tradicional, buscando o uso de metodologias de aprendizagem ativa. O jovem aluno nativo digital (PRENSKY, 2001) não está confinado para aprender, na medida em que carrega consigo um *smartphone*. Nesse sentido, a escola não pode mais querer confinar o aluno na sala de aula e o professor não pode usar pincel e quadro branco exclusivamente. O jovem que nasceu imerso nas TDIC, prefere imagens a textos e compreende a linguagem iconográfica de forma que precisa de um ambiente com recursos proporcionados pelas tecnologias (SALES et al., 2017).

2.1. Um ambiente educacional inovador

Os novos modelos educacionais que já estão sendo utilizados, bem como as implicações teóricas e as novidades tecnológicas, prometem mudanças profundas que animam estudiosos no sentido que a Educação está se tornando e poderá se tornar cada vez mais flexível e democrática. Em sua página oficial, a Khan Academy apresenta, em letras garrafais, sua missão de “proporcionar uma educação gratuita e de alta qualidade para todos, em qualquer lugar”. A Khan Academy é um portal que abriga uma série de atividades e aulas em vídeo que ajudam ao aluno, de forma individual e personalizada, a aprender conceitos de matemática, ciência, arte, programação de computadores, entre outras. Para usar basta se inscrever gratuitamente e participar do programa de acordo com o interesse, para entrar em contato com um mundo de curiosidades, que vão desde a matemática bem básica desenhada passo a passo, até cursos oferecidos por instituições parceiras como a NASA e o Museu de Arte Moderna. Essa mudança de abordagem, ocupa o espaço do entretenimento e utiliza todo o potencial da rede para a aprendizagem.

O jovem Khan, fundador desse projeto em 2008, compreendeu as possibilidades que as novas tecnologias podem trazer para o ambiente

educacional (THOMPSON, 2013). Essa revolução começou no final da década de 90 quando o professor Mazur, da Universidade de Harvard desenvolveu uma nova metodologia de ensino interativo centrado nos alunos. Na época, ele já havia compreendido o potencial para a educação que se avizinhava, afirmando que “o computador será parte integral da educação [...] para fornecer ferramentas dinâmicas para aperfeiçoar a qualidade da educação” (MAZUR, 1997, p. 59). A atividade chamada de Instrução por Pares, foi mais tarde fundamento para a proposta da sala de aula “Invertida”, conceito que subverte a lógica hegemônica tradicional do ensino, mudando para um modelo pedagógico no qual os alunos assistiam vídeos antes de irem para aula.

Mas, a revolução na Educação não apenas modifica processos pedagógicos e aproxima distâncias, mas especialmente se mostra democrática e funcional. A evolução tecnológica atinge equipamentos e modifica comportamentos e se impõe as culturas existentes modificando-as e transformando o grupo social (KENSKY, 2003). Na página inicial do portal Coursera, a promessa de estudar sem sair de casa é “faça os melhores cursos do mundo online”. Na mesma página, aparecem com destaque os emblemas de universidades participantes estão muito bem qualificadas nos rankings internacionais comparativos. Em seu artigo para a revista Forbes, Adams (2012) pergunta no título se o projeto Coursera será o início do fim da educação terciária tradicional. Cursar uma disciplina em uma universidade estrangeira, portanto, deixa de ser impensável para a maioria (AUDSLEY, 2013), geográfica e financeiramente distante para padrões brasileiros e assim se estabelecem novas relações para além das perspectivas tradicionais da educação. O sujeito inserido nesse contexto compreende seu papel atuante e autônomo. O estudante que cursa uma disciplina em uma universidade estrangeira, em um curso online, faz parte do que Antônio Nóvoa (2009) entende como um dos ambientes entre tantos ambientes que a educação oferece. A “escola” pode estar em vários espaços e o aluno participa de várias ações formativas ao mesmo tempo. O conhecimento é formal, a ação pedagógica é intencional e o processo de aprendizagem amplia as competências e a reflexão crítica, a partir de um olhar sobre as outras culturas.

A evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) usam a internet para proporcionar a educação online, desenvolvida em AVAS (Ambiente Virtual de Aprendizagem) cujos espaços substituíram os bancos escolares, em um tipo de comunicação assíncrona e síncrona (ROCHA, 2017) e com uma

surpreendente descentralização do conhecimento e do poder, auxiliar em uma nova postura dialógica e emancipatória. Ao mesmo tempo em que interage, o aluno encontra seu próprio ritmo de estudo em um espaço multicultural na qual estão reconstruídas as concepções de transmissão do conhecimento. O processo produtivo, criativo e transformador da tecnologia (LIMA JR, 2007) é ao mesmo tempo fonte, ferramenta, suporte e fator mobilizador do contexto educacional.

2.2. O audiovisual e a educação inovadora

Em um primeiro movimento que busca o entretenimento e a coisa lúdica para dentro da sala de aula, a produção do conteúdo audiovisual é o precursor de vídeo-aulas e jogos (*quiz*) voltados para educação etc, e podem ser a ferramenta ideal para cumprir determinados objetivos do processo de aprendizagem. Nesse sentido, quando discutimos gêneros do discurso oral, audiovisual, multimodal, estamos fazendo um convite à inclusão de práticas educacionais centradas na promoção de multiletramentos (ROJO e MOURA, 2012). E a rapidez e fluidez com a qual os textos multimodais são criados e compartilhados também permitiu o aumento da cultura participativa, que leva em consideração a forma como as pessoas interagem, constroem e compartilham sentidos na rede (ANDRADE, 2017), se tornando entrelaçados de conhecimento e comunicação.

As TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) potencializam a ação de ensinar e aprender. Elas atendem a chamada geração audiovisual, nascida com o computador e a internet, moldada e desenvolvida a partir da proliferação da cultura das imagens. As TDICs são parte do cotidiano de uma sociedade em rede e modificaram a estrutura antes fixa das relações educacionais entre professor/aluno/saber (DALLACOSTA *et al.*, 2004). Em uma construção inovadora do saber, aulas de conteúdo audiovisual bem planejadas oferecem uma educação de perspectivas multi, inter e transdisciplinares, implicando participação ativa de alunos. A transdisciplinariedade abrange uma vasta gama de entendimentos universais comuns a toda a humanidade e se propõe aberta o suficiente para abraçar uma variedade de áreas de conteúdo:

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999. p. 22)

A proposta transdisciplinar entende a Educação como um não-espaço específico, no qual não existam fronteiras entre disciplinas buscando superar o conceito de disciplina em si. Nessa perspectiva, a discussão diz respeito à vida, o sentido da vida, seus questionamentos e compreende a relação entre diversos saberes em uma democracia cognitiva. Esse processo de ensino fluido, repleta de outros conhecimentos interligados (ou links externos), proporciona uma infinita possibilidade de fontes outras, em um procedimento contínuo, que não se limita e jamais cessa.

As ferramentas utilizadas, bem como os equipamentos da cadeia dos audiovisuais, apostam na atitude individual do produtor de conteúdo, fugindo da tradicional posição de “inércia” a que a geração anterior estava acostumada, ou seja, assistir a um conteúdo pronto e acabado, como na televisão. As linguagens mudaram e os suportes também. Celulares se tornaram equipamentos de filmagem e as imagens, editadas ou não, migraram para o Youtube. O celular também pode ser suporte para jogos e a linguagem inovadora que movimentou esse segmento é a do vídeo, nem tão inovadora assim:

O vídeo é um meio de comunicação que tem, ou pode potencialmente ter, conteúdo, processo de produção e espaço de exibição próprios, ainda que tenha muitas características técnicas e elementos de linguagem comuns ao cinema e à televisão. (SANTORO, 1989, p.18)

Qualquer pessoa pode se tornar um *Youtuber*, produtor e divulgador de conhecimento, assim como qualquer pessoa pode também se tornar um *Gamer*, jogador na Rede. O audiovisual desperta interesse do estudante, um discurso pessoal de escrita audiovisual, uma expressão sobre o real e o irreal (MACHADO, 1997). O ambiente dos games, da mesma forma que outras propostas audiovisuais, tem alcance quase infinito e certamente imprevisível, e pode ter seu caráter ampliado para o ambiente escolar, extrapolando seu espaço e audiência limitados, cuja interação ultrapassa aquele que a *priori* era de contexto social único.

Dentro do contexto contemporâneo, na sociedade em rede que vivemos e no qual o audiovisual está permeado, o ambiente educacional da comunidade escolar, não pode, assim, ficar restrito ao ambiente limitado da sala de aula. A formação do educador deve se adequar ao que se espera desse novo ambiente, cujo potencial engloba as tecnologias digitais e a internet, em um entrelaçamento de homem e máquina. Esse imbricamento busca aprofundar e despertar a potencialidade do desenvolvimento humano, em um processo que leva ao pensamento crítico

e a um despertar cultural. A internet é, portanto, fator fundamental para que saíamos da nossa zona de conforto física da sala de aula, ou de dentro de um estúdio etc., ou seja de um ambiente controlado para um mundo de possibilidades e novos contatos ilimitados. A aquisição se torna não somente a apreensão do conhecimento empírico, mas especialmente de uma compreensão do mundo tocada por outras pessoas, comunidades, nações, sem limites geográficos. Dessa forma, a internet se torna uma ponte para a percepção de si mesmo como sujeito e do outro como diferente, que se amplia e se renova a cada instante.

É sob esse potencial inovador que se considera a educação e dentro dessa perspectiva que a vídeo-aula deve estar compreendida: potencializar a interculturalidade da educação, aproximar distâncias, promover impacto social, emancipar o sujeito que compreende o lugar que ocupa e seu entorno que o influencia, perceber e respeitar as diferenças e democratizar o conhecimento. A vídeo-aula pode atingir seu potencial máximo, a medida em que, como produtores de conhecimento e autores, percebemos o audiovisual como “uma mistura de imagem-som-palavra em uma composição tão integrada que se apresenta como uma unidade, um amálgama” (BABIN, 1989 p. 39). O processo de realização do vídeo que se tornará uma aula, deve conter planejamento ou roteirização, captação das imagens e uma edição final. A edição pode ser considerada como o fator mais importante do processo, pois ela terá grande efeito sobre o resultado, porque é após o lançamento do produto que ele atingirá seu potencial máximo, encontrando o seu receptor.

2.3. Gamificação

A gamificação pode ser conceituada pelo uso dos elementos dos jogos em contextos de não jogos (DETERDINGS et al., 2011). Os elementos encontrados nos games são a narrativa, os sistemas de feedback e recompensas, cooperação, conflitos, competição, regras e objetivos claros, os níveis de dificuldade crescente, tentativas e erros, além da diversão, interatividade e interação, entre outras características de jogos em geral que pressupõe envolvimento e a motivação. Gamificar, portanto, não é criar um jogo e sim incentivar a aprendizagem de forma alinhada aos objetivos pedagógicos através de atividades, a partir desses elementos usados pelos games (HAKSU E DOH, 2012). A gamificação se difere do design de jogos na medida em que o segundo está mais ligado a elementos

intrínsecos e nos elementos emocionais produzidos pelo jogo para que ele se torne parte do próprio jogo (FALCÃO, 2014).

A gamificação não pretende que o jogo produzido cause esses efeitos, nem ao menos que seja um game completo. Com isso, o professor, dentro do contexto no qual está inserido, busca contemplar objetivos específicos usando metodologias mais precisas para chegar ao resultado da aprendizagem. A gamificação foca-se na motivação extrínseca tem uma proposta educativa explícita, um público-alvo que consome mídias educativas e, portanto, adequado aos anseios das salas de aula.

Professores e alunos, cujo pensamento está moldado pela tecnologia (BAUMAN, 2001), devem estar preparados para ações pedagógicas sem fronteiras, planejadas para a construção de um conhecimento não linear e participativo, em uma educação em rede que envolve a tudo e a todos de forma sensorial e multidimensional. Por meio de abordagens híbridas de ensino, o professor usa as novas tecnologias para desenvolver competências. E, assim, a partir do pensamento de Castells, temos novas metas - devemos nos educar para a flexibilidade, para a criatividade, para ensinar a aprender a aprender e, principalmente, para atender ao inusitado, o não esperado, isto é, ensinar para a inovação.

Isso implica uma educação voltada para a cidadania, que transcenda a contextualização dos saberes, valorize a convivência e o diálogo ao mesmo tempo que incentiva a autonomia. O rompimento com a tradição pedagógica é a proposta das atividades estruturadas em jogos, que se baseiam nos anseios da Geração Z, que compreende bem o contexto multimidiático da era digital que vivemos.

Os alunos se interessam mais à medida em que as atividades são propostas dentro do design de jogos (VON AHN E DABBISH, 2008). O jogo pode se tornar um elemento de grande importância para o ambiente educacional ao incorporar seus elementos aos conteúdos e atividades para aumentar a motivação (SHNEIDERMAN, 2004). As atividades não se encerram em si mesmas, e permitem uma reflexão de partes e do todo, ou seja, o jogo compreende regras, estratégias e objetivos que podem ser, em suas características, transportadas para a proposta pedagógica, em um movimento inovador da educação.

Em sua pesquisa envolvendo gamificação e aprendizagem, Fardo (2013) destaca a capacidade de criar experiências significativas quando há interação dos princípios e estratégias dos *games* aplicados ao contexto cotidiano da Educação. Para Tolomei (2017), a gamificação é uma

estratégia de engajamento. Para Poffo e Agostini (2018), o uso dos elementos de jogos em sala de aula produzem resultados positivos com uma maior motivação dos alunos. O ato do ensino/aprendizagem através dos jogos, em tempos de cibercultura, tem um potencial pedagógico de proporcionar o lúdico, ativando a imaginação e a criatividade, e no qual o estudante se diverte e aprende e o professor propõe novas relações de ensino e a extensão da sala de aula. Esses pesquisadores concordam que é preciso revisar a percepção do que se entende por gamificação, na medida em que, muitos trabalhos têm envolvido o design de jogos, levando em conta o jogo em si. Para eles, a gamificação deve ser conceituada a partir da mecânica e dos elementos que constituem a atividade pedagógica, sem que seja necessário a criação de um jogo de fato, e sim uma mudança de fato na relação estabelecida com o conteúdo dado.

Essas novas relações estabelecidas pelo professor têm como princípio norteador o fato de que o jogo é um elemento da cultura que se manifesta a partir de atividades lúdicas, que remetem a lazer, momento de relaxamento, até mesmo uma suspensão da atividade humana diária, na qual o jogador momentaneamente “desliga”. O jogo ressignifica as relações tradicionais entre sujeito e espaço, entre o material e o imaterial, entre o real e o virtual.

Para que a atividade preparada seja considerada gamificada, ela deve conter elementos essenciais dos jogos como objetivos, regras claras, metas possíveis de serem alcançadas, feedback e sistema de recompensas (SALEN e ZIMMERMAN, 2012). De forma geral, os elementos que estabelecem as novas relações supracitadas e que estimulam a aprendizagem, são entre outros, a capacidade que o aluno terá de avaliar e tomar decisões, a avaliação de riscos, o cálculo para alcançar os objetivos, em curto, médio e longo prazo, a capacidade de gerenciar recursos disponíveis, a busca pelas recompensas (JOHNSON, 2005); a distância que se estabelece, as incertezas e imprevisibilidades, a duplicidade que envolve jogador e avatar, a ilusão de viver realidade e virtualidade (PHILIPPETTE, 2014).

Para fazer uso dos elementos da gamificação a disposição de quem produz a atividade, as ferramentas podem ser: os pontos que são contabilizados e os níveis que controlam o progresso, ambos criando um ambiente de estímulo ao jogador; o placar que posiciona e compara o desempenho entre os jogadores; as divisas, elementos simbólicos que desenham o desenvolvimento do jogador; a integração, que propõe elementos narrativos, que impulsionam e encorajam o jogador; os

desafios/missões para atingir as metas; os loops de engajamento que criam movimentos e mantém o nível de emoção; a personalização do jogador; e o reforço e feedback que atuam como banco de dados que envolvem o jogador no jogo (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011; ALVES, 2015).

2.4. MALL e a gamificação de salas de aula

Em tempos de TDICs, o ensino de língua inglesa se diversifica e se adapta. O uso de novos modelos de ensino como o podcast e o CALL – Computer Assisted Language Learning (BELZ, 2002), permitem alteração de formatos por professores e usuários de modo que estejam atualizados rapidamente. Assim, com a internet, os atores compartilham experiências com conteúdo multimídia, que pode ser acessado por qualquer um que esteja conectado à rede. Não se estabelece, portanto, limites entre quem cria e quem consome as informações, e nasce um ciclo de atividades que fogem do tradicional, do ensino controlado, e do espaço limitado, em propostas de definidas como *blended learning* - ensino híbrido (WHITTAKER, 2013; DAVIES *et al.*, 2013).

As TDICs tem influenciado a Educação e vem ressignificando os papéis dos atores envolvidos diretamente e indiretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorreu principalmente com o surgimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Atualmente, estamos em outro momento do uso das tecnologias e os grandes equipamentos de alto custo e manutenção difícil, tem sido substituído por smartphones, ou seja, pela tecnologia móvel, de baixo custo e alta familiaridade dos usuários. Vivemos em tempos de modalidade de ensino MALL – Mobile Assisted Language Learning, o M-learning, ou aprendizagem móvel como subcategoria da aprendizagem mediada pela internet (SAD, 2008; PILAR; JORGE; CRISTINA, 2013; HUANG; YANG; CHIANG; SU, 2016) especialmente no ensino de línguas estrangeiras.

A expressão MALL pode ser traduzida por aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis, o que significa de forma simplificada, atividades propostas para a aprendizagem de línguas, que se utilizam de smartphones ou tablets. Devido a características desses dispositivos, os alunos tornam-se mais autônomos e compreendem o processo de forma mais complexa (ANDRADE, 2017). A mobilidade MALL permite aprender a qualquer hora e em qualquer lugar (SHARPLES *et al.*, 2002; TAYLOR *et al.*, 2006; TRAXLER, 2009; ALLY, 2009; PACHLER *et al.*,

2010; MOURA, 2010; DÍAZ-VERA, 2012; ZHANG, 2015, entre outros). Essa representação de ubiquidade (JONES, 2012) aumenta as condições de ampliação do alcance do conhecimento do inglês.

Essa nova forma de m-learning impacta a aprendizagem de segunda língua. Quando falamos de input, ou seja, o insumo ou o conteúdo proposto, o input estático tem sido substituído por uma abordagem de input interativo, em um processo acelerado (ANDRADE, 2017). Esse ambiente colaborativo, semelhante aos ambientes das redes sociais ajudam a desenvolver a língua melhorando a competência comunicativa em língua inglesa. Os estudantes que participam de ambientes de aprendizagem de línguas móveis (m-learning e u-learning) buscam e definem o que melhor se adapta individualmente, de forma bastante flexível, continuada, autônoma e interativa, envolvendo um panorama construtivista, individual, cooperativo e colaborativo.

M-learning pode ocorrer dentro ou fora da sala de aula [...] O ambiente pode ser parte da aprendizagem de experiência (por exemplo, escaneando códigos para obter informação completa sobre uma exibição em um museu) ou o ambiente pode ter um papel neutro na experiência de aprendizagem (por exemplo, lendo artigos da Web enquanto viaja de ônibus) (CROMPTON, 2013, posição 1479).

Em uma nova abordagem de ensino que requer uma nova teoria, a tecnologia voltada para Educação, oferece um movimento diferenciado na medida em que se personaliza, se contextualiza e se torna ilimitada em termos temporais e espaciais; ao contrário das pedagogias centradas no aluno. Essa nova teoria da aprendizagem define m-learning é “Aprender em contextos múltiplos, por meio de interações com conteúdos e interações sociais, usando dispositivos eletrônicos pessoais” (CROMPTON, 2013 p. 2647).

Diversos recursos tecnológicos e softwares gratuitos estão disponíveis para ajudar no projeto de gamificação da sala de aula. Algumas dessas ferramentas são do tipo SRS (Student Response System) sistema de respostas de estudantes, permite que os estudantes respondam perguntas sobre um determinado conteúdo usando a internet em seus smartphones em atividades controladas pelo professor. Esse sistema entende as mudanças da sociedade e atende as necessidades da geração Z, compreende seus hábitos digitais de aprendizagem, mantendo alunos motivados e engajados (BUNCE, VANDEN PLASE HAVANKI, 2006).

Os SRS conseguem armazenar as respostas dos estudantes, e suas opiniões sobre a atividade, facilitando a pesquisa do professor. Ainda, essas ferramentas estão alinhadas com a ideia de que os grandes

laboratórios de informática estão em desuso para a aprendizagem de línguas e alinhados ao uso dos dispositivos móveis conforme o conceito de BYOD (*Bringyourowndevice*) traga seu próprio dispositivo, o que barateia custos e leva a aprendizagem aonde quer que o smartphone vá (LLAMAS-NISTAL et al.,2012). Algumas plataformas atuam como espaço que se adequa para a educação, como o KAHOOT!. Esse tipo de plataforma, de uso gratuito provendo conteúdos adaptativos, abriu as portas para um novo processo de ensino/aprendizagem, implementando a tecnologia na educação de forma definitiva e facilitadora, através da interatividade de perguntas e respostas (WANG, 2015). Com a ajuda do Kahoot!, a aprendizagem de língua é assistida e melhorada com o uso do dispositivo móvel e por causa dele, o que permite que professores recorram a propostas de ensino complexas, permitindo uma apropriação da língua estrangeira de forma mais completa.

O Kahoot! foi criado com propósitos educacionais e ajuda professores a usar as estratégias dos jogos e tornar a aprendizagem mais desafiadora e engajada. A gamificação é vista como um processo que aproxima elementos dos games do contexto educacional gerando uma reação emocional (KAPP, 2012). O Kahoot, uma ferramenta tecnológica muito popular, simplificada e intuitiva, e pode tornar a linguagem da aprendizagem notadamente composta por elementos utilizados no design de jogos que envolvem e motivam alunos. A atividade proposta dentro do Kahoot! busca impactar positivamente a performance e competência linguística do jogador/aluno, despertando conhecimento e curiosidade nos nativos digitais (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017; ANDRADE, 2018; SILVA, 2018).

6. Metodologia

A pesquisa buscou trazer uma discussão teórica e prática. De cunho bibliográfico, a pesquisa do ponto de vista teórico buscou traçar um panorama da gamificação via dispositivo móvel e seu impacto para o ensino de língua inglesa. Em um esforço de aproximar esferas atualmente distantes na educação tradicional, como professores/alunos, conteúdos/motivação; e, ao mesmo tempo, propor uma atividade que traduzisse a gama de conhecimentos contemplados durante o curso de Especialização em Produção de Mídias Online para Educação, criamos uma mídia com uma atividade-proposta para as aulas de língua inglesa. A

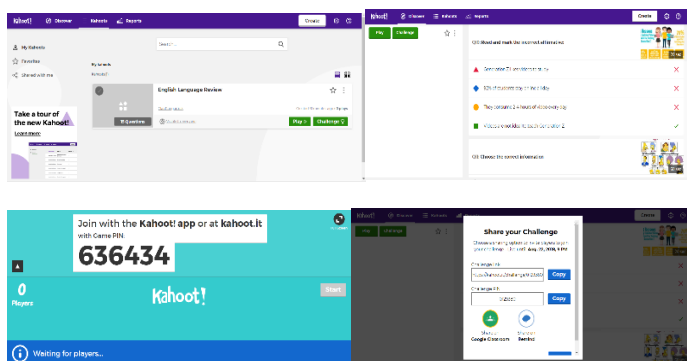
atividade propõe revisar conteúdos dados a partir de uma série de perguntas com alternativas para escolha do aluno.

A metodologia de ensino buscou utilizar a língua alvo como única opção de comunicação. Essa estratégia busca não utilizar regras gramaticais sistematizadas e sim o contexto, em uma abordagem comunicativa. A pesquisa realizada quanto aos elementos essenciais e objetivos é descritiva e quanto a abordagem é qualitativa de procedimento bibliográfico. Pode-se dizer que em sua proposição de aplicação da atividade via Kahoot! não foram estabelecidos critérios para interpretar as descobertas, pois a atividade é experimental, nunca havendo sido tentada ou testada anteriormente. Em seu curso de especialização, devido à pouca experiência, a professora reconhece o pouco tempo para compreender e finalizar a experiência e propõe a continuidade da pesquisa para fins quantitativos mais adiante.

Os critérios para a escolha do Kahoot! como aplicativo educacional, partiu da compreensão geral da gamificação como uma proposta motivadora para a aprendizagem de línguas. O primeiro deles foi a gratuidade e o acesso aberto da plataforma. Entre outros critérios para seleção, como seu uso livre em smartphones, em conjunto foram observadas a adequação para as necessidades dos estudantes de forma multimodal, interativa e autônoma. O Kahoot permitiu a criação da atividade, o acesso aos alunos através do uso do seu próprio smartphone em uma metodologia ativa da aprendizagem sem ficar preso a laboratórios de informática.

Assim, a atividade proposta foi elaborada para aulas da disciplina Língua Inglesa II do Curso de Licenciatura em Letras e Artes da UES (Universidade Estadual de Santa Cruz) na cidade de Ilhéus, Bahia, segundo semestre de 2018, para revisar o conteúdo aprendido em sala de aula. A expectativa foi de que os alunos pudessem estudar de forma motivadora para a prova a ser aplicada posteriormente. Além disso, há uma percepção de que as atividades podem ter vinte por cento de carga horária a distância, o que permitiu que este tipo de atividade fosse inserida no cronograma da disciplina. A atividade foi preparada por mim, utilizando questões de provas anteriores. Foram aplicadas 15 questões de múltipla escolha sobre os conteúdos de duas unidades em curso, e a atividade foi apresentada em sala de aula. A atividade atribuiu pontos por resposta correta e por tempo de resposta.

A atividade proposta com o Kahoot! abre no link kahoot.it no celular do aluno, durante a aula, ou em um desafio chamado *challenge* ativado como dever de casa no link kahoot.it/challenge/636434 (vide Quadro 1), em data e hora marcada, e foi facilmente absorvida pela turma de 29 alunos, de forma naturalizada devido a familiaridade com as tecnologias. Partiu-se do fato ideal de que toda a turma possuía um *smartphone* para completar a tarefa, um caso explícito de BYOD e para realizar a tarefa bastava que o aluno tivesse acesso à internet. A aprovação da nova metodologia como caminho para aprendizagem foi unânime, conforme atestado pelo feedback apresentado pelo próprio jogo.



Quadro 1 Fases de envio para o aluno

7. Análise dos resultados e conclusão

A análise a partir da pesquisa bibliográfica aponta que o uso do dispositivo móvel quando inflado por uma plataforma como o Kahoot! pode ser motivadora e potencializa o ensino de língua inglesa. Ao finalizarem o jogo de revisão, os alunos participam de uma avaliação que teve resultados muito positivos. O Kahoot! se apresentou como parte do processo que utilizou o *smartphone* e que pode motivar os estudantes a se engajarem no processo de ensino e aprendizagem como um instrumento que revisa conteúdos, avalia e motiva o aluno.

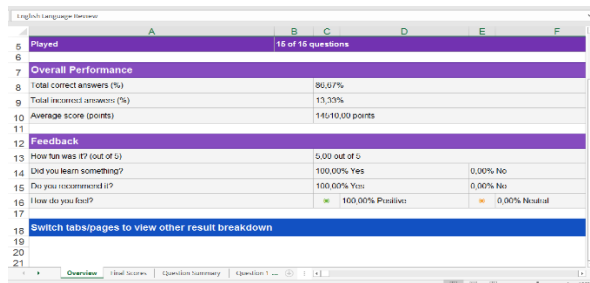


Figura 1 EXCELL RESULTADOS DOS JOGADORES

As novas e inovadoras ferramentas das tecnologias da informação e comunicação tem apresentado bons resultados e tem crescido em uso na área da Educação. Assim, as estratégias da gamificação com o emprego de SRS tem se tornado bastante relevantes e ganhado consistência em pesquisas e artigos publicados recentemente.

Nesse sentido, uma das maiores contribuições desse estudo é para o aprofundamento da reflexão do professor que entende as situações de ensino e aprendizagem como situadas em um ambiente que pode ir além do presencial. Dessa forma, o uso dos dispositivos móveis permite que os ambientes virtuais e as novas tecnologias entrem de forma definitiva na vida de professores e alunos, também no quesito educação, especialmente para o ensino de língua inglesa.

Pesquisas futuras podem gerar muitos dados em futuras pesquisas do tipo pesquisação, na qual o professor investiga sua própria sala de aula e os atores envolvidos. Quanto mais atividades forem geradas, mais dados, propriedade e crédito haverá em atestar o smartphone como ferramenta potencializadora do ensino/aprendizagem. Entre outras situações a serem pesquisadas podemos investigar outros usos do smartphone para aplicação, revisão e avaliação de conteúdos e outros cenários possíveis do ensino de língua inglesa, com outras plataformas e apps. Afinal, as novas tecnologias captam as possibilidades da Educação, tornando-a mais interessante e gamificação aplicada a sala de aula, funciona como um elo comunicacional que pretende incentivar e modificar o comportamento dos usuários, alunos e professores, de forma persuasiva e por isso motivadora que estimula a aprendizagem como resultado final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F. Gamification. *Como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ANDRADE, I. R.; ALMEIDA A., Joni de. *Seleção de aplicativos para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras através de dispositivos móveis*. CIET: ENPED, 2018.
- ANDRADE, IzabelRego de *et al.* *Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM): uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola*. 2017.
- BELZ, J. A. *Social dimensions of telecollaborative foreign language study. Language Learning & Technology*. 6(1), 60–81. Disponível em 20 de abril de 2018> <http://lt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html>, 2002.
- FALCÃO, A. P.; LEITE, M. D.; TENÓRIO, Marcos M. Ferramenta de apoio ao ensino presencial utilizando gamificação e design de jogos. In: *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*. 2014. p. 526
- FARDO, M. L. *A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem*. RENOTE, v. 11, n. 1, 2013a. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629> >. Acesso em: 19 de jul. 2018.
- GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. *Vivenciando inglês com kahoot*. The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, 2017.
- GUILLÉN, G. *Expanding the language classroom: linguistic gains and learning opportunities through e-tandems and social networks*. (Doctoral dissertation). University of California, Davis, Davis, CA, 2014.
- HUANG, C. S. J.; YANG, S. J. H.; CHIANG, T. H. C.; SU, A. Y. S. *Effects of Situated Mobile Learning Approach on Learning Motivation and Performance of EFL Students*. Educational Technology & Society, 19 (1), p. 263–276, 2016.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, L. Kahoot, Socrative e Plickers: Uma abordagem lúdica à consolidação e avaliação de conhecimentos. In: *ENCONTRO DE PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO EDUCATIVA DAS TICS*, 4, 2016. Vila Real de Santo António. Anais... Lisboa: EDUCOM, 2016. p. 8-9
- MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 2002.

PILAR, R-A; JORGE, A; CRISTINA, C. *The Use of Current Mobile Learning Applications in EFL*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. v. 103, p. 1189-1196, 2013.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: agosto de 2018.

ROJO, R; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SAD, S. N. *Using Mobile Phone Technology in EFL Classes*. *English Teaching Forum*. v. 46, n. 4, 2008. p. 34-40

SALES, G.L. et al. *Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente*. *Conexões: ciência e tecnologia*, v. 11, n. 2, p. 45 - 52, 2017.

SALES, G. L. *Pacto caderno ciências da natureza*. Fortaleza: Gilvandenys Leite Sales, 2015. 31 slides, color. Disponível em: Acesso em: 16 jul. 2018.

SANTOS, J. A.; FREITAS, A. L. C. Gamificação aplicada a educação: um mapeamento sistemático da literatura. In: *RENOTE*, v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/75127>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SILVA, J. B. et al. Mudança Conceitual em Óptica Geométrica Facilitada Pelo Uso de TDIC. In: *WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA*, 21, 2015, Macaíó. Anais... Porto Alegre: SBC, 2015, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5060>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SILVA, J. B.; SALES, G. L. Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. In: *Acta Scientiae*, v. 19, n. 5, p.782-798, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3174>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

STUDART, N. Simulação, games e gamificação no ensino de Física. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA*. 21, 2015, Uberlândia. Anais... São Paulo: SBF, 2015, p. 1-17.

SILVA, João Batista da *et al.* Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. In: *RevistaThema*, [S.l.], v. 15, n. 2.

WANG, A. I. *The wear out effect of a game-based student response system*. Computers & Education, v. 82, p. 217-227, 2015.

WHITTAKER, C., TOMLINSON, B. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council, 2013.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design*. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Canada: O'Reilly Media, 2011.

**CAVALINHO-DE-JUDEU, DONZELINHA, JACINTA E
LAVA-BUNDA: VARIAÇÃO LEXICAL PARA O INSETO
TÍPICO DE ÁREAS ALAGADIÇAS**

Thiago Leonardo Ribeiro (UEL)
thiagoleonardoribeiro@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, de natureza léxico-semântica, procedemos à descrição, análise e cartografia dos dados obtidos mediante as respostas dadas por 24 informantes, distribuídos por seis cidades que compõem a Rota do Café no Norte do Estado do Paraná, Ribeirão Claro, Cambará, Santa Mariana, Uraí, Londrina e Rolândia. A questão analisada é a de nº 24 do questionário elaborado para a verificação do léxico nessa região (RIBEIRO, 2017), cujo enunciado é “como se chama o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?”. Trata-se do inseto que, nos dicionários, em sua forma de prestígio, é apresentado como libélula. Caracterizado por sua leveza e rapidez, em voos rasantes à beira dos rios, lagos e poças de água limpa, alimenta-se de outros insetos e organismos. Na cultura japonesa, representa alegria e renascimento, enquanto, na Europa, já foi considerado símbolo de azar. Este estudo fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos da geossociolinguística (junção das metodologias de pesquisa da Geolinguística e da Sociolinguística) e, neste recorte, apresentamos o registro e estudo das variantes lexicais, considerando as dimensões diatópica, diasssexual e diageracional, portanto, numa perspectiva pluridimensional, conforme Thun (2005). Assim, diante de diferentes formas para nomear o mesmo referente e para retratar a identidade linguística local, torna-se relevante inventariar o léxico constituído pelos povos colonizadores da região, atraídos pelo cultivo do café, desde o final do século XIX, num fluxo migratório de brasileiros, mas também de imigrantes europeus e asiáticos que se deslocaram em busca de melhores condições de vida.

Palavras-chave:

Geossociolinguística. Libélula. Norte do Paraná. Variação lexical.

1. Introdução

Por qual nome você conhece o inseto alado, de corpo comprido e fino, muito rápido em seus voos acrobáticos, que vive às margens de rios e lagos e aparecem até quando estamos lavando o quintal?

Seguindo as elucubrações de Sapir (1980, p. 165), “(...) a língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama de nossas vidas”, impossível estudar uma língua/linguagem, sem levar em consideração toda a diversidade a ela inerente, devido a fatores linguísticos e extralinguísticos,

uma vez que toda língua, no caso o português do Brasil, é constituída da miscigenação de várias etnias, de várias culturas.

Com a expansão do cultivo do café, que tanto contribuiu para a efetiva formação e desenvolvimento socioeconômico e cultural da região Norte do Paraná, verificamos o surgimento de muitos municípios compostos por migrantes internos (como os mineiros e paulistas) e imigrantes de diversas regiões do mundo (como os europeus e asiáticos), que resultou na singular especificidade cultural da região.

Assim, motivados pela variação linguística, objeto teórico da Dialetologia e da Sociolinguística, e albergados pelo princípio da diversidade linguística, apresentamos parte do resultado da pesquisa geossociolinguística empreendida com o escopo de inventariar a herança lexical deixada pelos colonizadores de cidades que compõem a *Rota do Café*, realizando o registro e estudo dos nomes atribuídos ao inseto de asas longas e nervuradas, que se alimenta de insetos e outros organismos, sendo importante para o equilíbrio do ecossistema e combate à dengue.

2. Arrazoado teórico

Com base em princípios da Dialetologia, da Geografia Linguística, da Lexicologia e da Sociolinguística, principalmente em Coseriu (1987), Tarallo (1999) e Thun (2005), pesquisadores da variação linguística, o estudo se insere numa perspectiva pluridimensional, uma vez que tratamos da perspectiva diatópica, diasssexual e diageracional. Estruturamos o instrumento de coleta de dados com perguntas envolvendo vários campos semânticos com a finalidade de inventariar parte da variação lexical estabelecida com a vinda dos colonizadores dessas cidades investigadas e registrar os itens lexicais obtidos.

Sobre a importância do registro do léxico regional em obras lexicográficas e atlas, Isquierdo (2012, p. 124) destaca que é uma “forma de perenização de determinadas formas que foram representativas de um momento da história da língua e da cultura de um povo e que são substituídas por outras no decurso dessa história”.

Romano e Aguilera (2009, p. 157) ressaltam, dentre outras considerações relevantes para os estudos de natureza geolinguística e lexicológica, a importância dos estudos geolinguísticos como fonte segura para os lexicógrafos.

Quanto ao levantamento de dados semântico-lexicais, Aguilera e Altino (2012) sustentam que

permite organizar a apresentação do universo vocabular para as respostas obtidas às questões, segundo alguns critérios, como: arcaísmos, brasileirismos, criações neológicas, variações no âmbito da diatopia, dialetismos, formação dos vocábulos, africanismos, vestígios das línguas indígenas; coletados nas entrevistas e que poderão ser apresentados nas cartas semântico-lexicais. (AGUILERA; ALTINO, 2012, p. 879)

Conforme Biderman (2001, p. 13), a criação do léxico se dá por “atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”. Além disso, compreende a autora que o léxico de uma língua natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma comunidade linguística ao longo de sua história (BIDERMAN, 1987, p. 81).

Na perspectiva de Marcuschi (2004, p. 270), o léxico é o terceiro grande pilar da língua, junto à sintaxe e fonologia, embora seja o nível da realização linguística mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável.

Um referente pode ser nomeado de diferentes formas segundo os usos e costumes do grupo linguístico em que está sendo usado. Embora falemos a mesma língua, algumas características distinguem a fala de determinado grupo social da fala de outro. Neste aspecto, é a Sociolinguística, “área da Linguística, que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos” que pode fornecer o instrumental necessário para elucidar os diversos aspectos da diversidade linguística que caracteriza os falantes desse grupo social.

Nesse sentido, com o objetivo de investigar os fenômenos linguísticos ligados ao uso do português no Brasil, a Sociolinguística e a Dialetoлогия vêm explorando os estudos variacionais. Definimos variação linguística de acordo com Coelho *et al* (2015, p.16) como “o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”.

Afirmamos em trabalho publicado a respeito da variação linguística, que:

A língua, por ser heterogênea, manifesta-se de modo variável dentro da mesma comunidade de fala, pois pessoas, com características diferentes, expressam-se de maneiras diferentes. Essas variações podem ocorrer em todos os níveis da fala (fonético-fonológico, sintático, morfológico, lexical) e são decorrentes de vários fatores sociais como a origem geográfica, status

socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais do falante. (PINTO; RIBEIRO, 2016, p. 1572)

Acrescentamos, ainda, que o termo *variantes* diz respeito às muitas formas de nomear a mesma coisa, enquanto *variável* é o conjunto de variantes.

3. Metodologia

Para a pesquisa geossociolinguística, empreendemos investigação em seis cidades no Norte do Paraná: Ribeirão Claro, Cambará, Santa Mariana, Uraí, Londrina e Rolândia, componentes da *Rota do Café*, projeto de turismo lançado em 2009 e ainda em desenvolvimento pelo SEBRAE/PR. Esse empreendimento proporciona aos visitantes uma oportunidade de voltar às origens, conhecendo a história e vivenciando os atrativos naturais e culturais do norte do Paraná, com roteiros elaborados de acordo com o perfil e a necessidade de cada um, com visitas às fazendas históricas, centros culturais, restaurantes rurais e lugares pitorescos.

Para procedermos à coleta de dados, selecionamos 24 informantes em nossa rede de pontos, distribuídos em duas faixas etárias, de 30 a 50 anos e de 60 a 80 anos, de ambos os sexos, com pouca escolaridade. Foi necessário elaborar um questionário, instrumento de coleta de dados, cujas perguntas levariam à constituição do *corpus* pretendido.

Serviram de base os questionários do *Atlas Linguístico do Brasil - ALiB*⁴⁰(2001), do *Atlas Linguístico do Paraná - ALPR* (AGUILERA, 1994) e o *Glossário da fala popular rural paranaense*, dissertação de mestrado de Rodrigues (2000). Acrescentamos imagens às questões para auxiliar o informante a recuperar na memória os diversos nomes que o referente pudesse evocar.

Concluído o trabalho de campo, seguimos com a transcrição dos dados, a busca pela dicionarização das variantes coletadas, as análises diatópica, diasssexual e diageracional, e a cartografia com o auxílio do [JGVCLin] – *Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas*, de Seabra, Romano e Oliveira (2014)⁴¹.

⁴⁰ Mais informações no site *Projeto Atlas Linguístico do Brasil - ALiB*, Disponível em: <<https://alib.ufba.br/>>.

⁴¹ Mais informações sobre o funcionamento do software podem ser encontradas em: <<http://sgvclin.altervista.org/>>.

4. Análise

A questão nº 24 do questionário equivale à 85 do QSL do ALiB e está situada no campo semântico “TERRA / Fauna: aves, pássaros, animais, etc.” com o enunciado: “Como se chama o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?”. Acompanha a questão a imagem que segue:

Figura 1 – Ilustração libélula



Fonte: contosdetodomundo.blogspot.com.br

Considerando que alguns informantes deram mais de uma resposta, observamos a ocorrência de *lava-bunda*, *helicóptero*, *libélula*, *bate-bunda*, *pito*, *besourinho d'água*, *maria-comprida*, *maria-fina* e *tesourinha* para a questão.

Por curiosidade, em Aguilera (2010, p. 299-300) apuramos as variantes por região: **Norte:** *jacinta*, *libélula*, *cavalo-do-cão*, *helicóptero* e *cigarra*, *cavalo-d'água*, *mariposa*, *pichiringa*, *besouro* e *lavadeira*; **Nordeste:** *ziguezigue*, *libélula*, *catirina*, *patirina* e *catirina*, *mané-magro* e *lava-cu*, *macaquicho* e *cavalinho*; *cavalo-do-cão*, *capim-cheiroso*, *cachimbal*, *cabra-cega* e *gafanhoto*; **Centro-Oeste:** *helicóptero*, *lava-bunda*, *assa-peixe*, *olho-de-peixe* e *bate-bunda*, *libélula*, *hapax legomena*: *mosquito-d'água*, *mãe-de-peixe*, *lava-zoio* e *quebra-luz*; **Sudeste:** *libélula*, *lavadeira*, *lava-bunda*, *cigarra* e *louva-a-deus*, *hapax legomena*: *mariposa*, *gafanhoto*, *maria-d'água*, *mãe-d'água*, *helicóptero* e *matachim*; **Sul:** *libélula*, *cigarra*, *helicóptero*, *besouro*, *lava-bunda*.

Em nossa pesquisa, obtivemos as variantes: *lava-bunda*, *libélula*, *maria fina*, *helicóptero*, *libélula*, *besourinho d'água*, *maria-comprida*, *pito*, *bate-bunda*.

Verificando as lexias nos dicionários Aurélio (2010) e Houaiss (2009), localizamos *lava-bunda*, em ambos, como sinônimo de *libélula*.

Quanto ao item *helicóptero*, somente o encontramos com o mesmo sentido de *libélula* em Houaiss (2009).

Ferreira (2010) informa que *libélula* é proveniente do francês *libellule* < latim científico *libellula* < latim clássico *libella*, ‘nível’, por alusão ao voo planado deste inseto; e a define como gênero de insetos odonatos, de corpo estreito, dotados de dois pares de asas membranosas, transparentes, em geral brilhantemente coloridas, cujas larvas, carnívoras e voracíssimas, se desenvolvem nas águas correntes, nas estagnadas, ou mesmo no interior de bromeliáceas. Conforme Silva (2002), em *A vida íntima das palavras*:

LIBÉLULA: do latim *libellula*, diminutivo de *libella*, nível. Designou-se assim a borboleta porque paira no ar, mas outros pesquisadores afirmam que outra palavra latina serviu-lhe de origem. Teria sido *libellulu*, diminutivo de *libru*, livro, dado que as asas do inseto dão a imagem das folhas de um livro. Metáfora por metáfora, mais belas são as de Cecília Meireles em sua *Obra poética*: “libélulas valsavam com seus vestidos de gaze e seus adereços de ametista”. (SILVA, 2002, p. 286-7)

Já a forma *pito*, no sentido de *libélula*, figura nos dois dicionários compulsados. Houaiss (2009) dentre outras acepções faz menção a cigarro (‘rolo de tabaco’), podendo vir daí a utilização de *pito* para nomear o inseto que é estreito como um cigarro.

Tesourinha, outro item lexical dado como resposta, consta do Aurélio (2010) e do Houaiss (2009) como pequena tesoura para unhas, espécie de ave e, ainda, remetendo a *lacrainha*, não faz menção ao inseto em discussão.

Encontramos *bate-bunda* no dicionário Houaiss de 2002, e não mais na versão de 2009, entretanto não na acepção de *libélula*.

As formas *besourinho-d’água*, *maria-comprida* e *maria-finanão* foram encontradas nas obras lexicográficas citadas.

Em trabalho publicado por Aguilera (2010), motivado pela pluralidade de denominações populares para a *libélula*, com base nas respostas coletadas pelo Projeto ALiB, junto a 200 informantes naturais de 25 capitais brasileiras, verificamos existir no Brasil

(...) cerca de 1.200 espécies de um total de 5.000 existentes no mundo. Predadora de insectos, inclusive o *Aedes aegypti*, até pequenos peixes. Em um único dia pode consumir outros insectos voadores até 14% do seu

próprio peso (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Libelinha>). (AGUILERA, 2010, p. 295)

A autora apresenta os nomes que o inseto recebe em outros países:

A libélula é *libelinha* no português de Portugal, *demoiselle* (senhorita) em francês, *caballo* ou *caballitodeldiablo*, no Novo México e Colorado, e *dragonfly*, em inglês, isto é, as duas primeiras formas conotam carinho e delicadeza, dados pelo diminutivo, as terceiras traduzem uma forma tabuízada com carga semântica disfórica, amenizada em *caballito*, pelo sufixo diminutivo, e a quarta, *dragonfly*, mais agressiva e ameaçadora pela conjugação de um elemento mítico (o dragão) com o ato de voar. (AGUILERA, 2010, p. 301)

Em estudo sobre as variantes populares para a *libélula*, a pesquisadora chegou às seguintes conclusões:

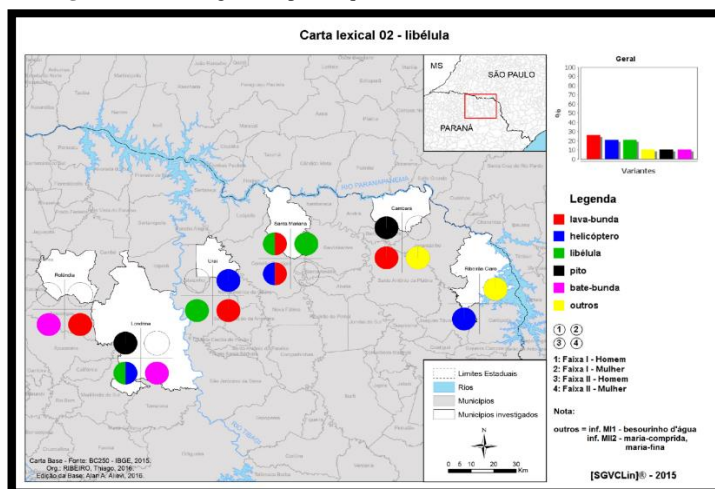
- (i) é bastante produtiva a criação lexical em torno do nome atribuído a este inseto;
- (ii) a criação lexical baseia-se preferencialmente em nomes compostos que possam diferenciar o referente, ora denominado, dos dois outros nomes que o inspiraram;
- (iii) a maioria dos nomes ainda não está dicionarizada embora seja frequente na fala regional ou local. Das trinta denominações, apenas seis constam de Ferreira e de Caldas Aulete. Ao contrário do que consta de Ferreira, como sinônimos para *libélula*, não foram registradas na fala dos informantes das vinte e cinco capitais: *cambito*, *canzil*, *cavalinho-de-judeu*, *cavalinho-do-diabo*, *cavalo-de-judeu*, *cavalo-judeu*, *donzelinha*, *jacina*, *lavandeira*, *libelinha*, *odonata* e *pito*;
- (iv) na ausência ou no desconhecimento de um nome científico ou padrão para este inseto, o falante atribui nomes criados sob as mais diversas motivações: aspecto físico, função, associações mentais/analogias com outros semelhantes, o que leva a signos transparentes. (AGUILERA, 2010, p. 306-7)

Examinando o banco de dados do ALiB, verificamos nos pontos investigados no interior do Paraná⁴² as seguintes respostas para a questão 85 do QSL: *lava-bunda*, *pica-fumo*, *lava-cu*, *cigarra*, *aviãozinho*, *mutuca*, *ciganinha*, *palito*, *lava-lava*, *helicóptero*, *cu d'água*, *tesourinha*, *lavandeira*, e suas variantes fonéticas, confirmando a existência das formas que angariamos.

⁴²Nova Londrina (207), Londrina (208), Terra Boa (209), Umuarama (210), Tomazina (211), Campo Mourão (212), Cândido de Abreu (213), Piraí do Sul (214), Toledo (215), Adrianópolis (216), São Miguel do Iguçu (217), Imbituva (218), Guarapuava (219), Morretes (221), Lapa (222), Barracão (223).

Inserindo os dados obtidos com a pesquisa *in loco* no [JGVCLin] – *Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas*, de Seabra, Romano e Oliveira, elaboramos uma carta linguística com a distribuição dos nomes para o referente em pauta por sexo e faixa etária em cada localidade. Para tanto, desconsideramos as primeiras respostas fornecidas pelos informantes HII2⁴³, MII2 e MII5 (*não lembra*), e as duas respostas da MII3 (*não lembra* e *tesourinha*) por não a entendermos com variante do referente em estudo; tratamos como *outros* as designações *besourinho d'água*, *maria-com-prida* e *maria-fina* por ocorrerem uma vez; e registramos as abstenções de HI1, MII1, MI2, MII3, HI4, MI5, HI6, MI6, resultando em oito não-respostas.

Figura 2– Carta linguística para a questão 24 – libélula



Fonte: banco de dados constituído pelo autor

Reproduzindo em porcentagens os dados levantados com relação ao sexo, contabilizamos na fala masculina três respostas com o item lexical *helicóptero* (25%), três respostas com a forma *libélula* (25%), e três com *lava-bunda* (25%); duas ocorrências para *pito* (16,67%) e um registro para *bate-bunda* (8,33%). As mulheres registraram a forma *lava-bunda* em duas respostas (25%) e as designações *maria-fina*, *maria comprida*,

⁴³ A letra diz respeito ao sexo masculino (H) ou feminino (M); o numeral romano é relativo à primeira faixa etária (I – de 30 a 50 anos) e à segunda faixa etária (II – de 60 a 80 anos); o numeral arábico é referente ao ponto linguístico (1.Ribeirão Claro, 2.Cambará, 3.Santa Mariana, 4.Uraí, 5.Londrina, 6.Rolândia).

besourinho d'água, *helicóptero*, *bate-bunda* e *libélula* com uma ocorrência cada, figurando como *hapax legomena*, perfazendo 12,5% dos dados obtidos com o grupo feminino cada resposta.

Verificamos que a variante *lava-bunda* teve relevo na fala das mulheres, enquanto *helicóptero*, *libélula* e *lava-bunda* foram destaque na fala dos homens. Os registros *maria-fina*, *maria comprida* e *besourinho d'água* apenas figuraram na fala de informante mulher, assim como, a forma *pito* só foi proferida por informante homem.

No cômputo geral dos dados por idade, as formas *pito* e *libélula* foram mais produtivas na fala de dois informantes da faixa I (28,57% cada), seguidas de *besourinho*, *helicóptero* e *lava-bunda* com uma ocorrência na fala do grupo I cada (14,29%). Quanto ao segundo grupo etário, registramos na fala dos informantes a variante *lava-bunda* como mais frequente, ocorrendo quatro vezes (30,77%); *helicóptero* figurou em três respostas (23,08%); *bate-bunda* e *libélula* em duas respostas cada (15,38%), e as designações *maria fina* e *maria comprida* com uma ocorrência cada (7,69%).

Cotejando a produtividade das designações por faixa etária, verificamos que os itens *lava-bunda* e *helicóptero* se destacam na faixa II; *pito* e *besourinho d'água* (outros) foram registrados apenas pela primeira faixa etária; *libélula* figura de igual forma em ambas as faixas etárias; *bate-bunda*, *maria-fina* e *maria comprida* foram efetuadas somente pelo segundo grupo.

Ao verificar a produtividade das designações obtidas nas localidades investigadas, depreendemos que as variantes *helicóptero* (20%) e *lava-bunda* (25%) são as mais frequentes, contempladas em quatro pontos linguísticos, seguidas de *libélula* (20%) com ocorrência em três localidades; *pito* (10%) e *bate-bunda* (10%) em dois lugares, e, registradas uma vez, *besourinho d'água* (5%), *maria-comprida* (5%) e *maria-fina* (5%), culminando na seguinte carta de arealidade:

Os excertos, a seguir, mostram a fala dos informantes de nossa rede de pontos quando questionados sobre o(s) nome(s) para o inseto em questão:

Inf. MI1: - Aquele *bisorrinho d'água* [bizorĩɲo'dagwɐ], né? Eu conheço por... é, aquele *bisorrinho d'água* que eis falam.

Inf. MII2: - É... tem vários nomes. Eu conheço muito esse bichinho aí, só que ele tem um nome... Dixa eu lembrar... ah, num lembro o nome [risos]. Retomada: Ela tem dois nomes. [...] acho que é maria o primeiro nome... *maria-fina* [marie'finɐ], *maria-comprida* [ma'rieõ'pɾide] [...]

Inf. HII3: - Então... esse aí eu conheço demais [risos] parece um *helicóptero* [eli'kɔpiterɔ], né? [...] E o que qui nós falava quando nós era muleque? A lá... *lava-a-bunda* [lavə'bũdɐ] nós falava. Ele tem um nome, né? Ele tem um nome, né, mais eu num sei o nome desse bicho, não. Mas é... nós tratava ele só de *lava-a-bunda* porque ficava lavando a... é ele ficava assim ó... mas ele tem um nome que eu num... ele tem um nome gozado, não sei explicar pru cê.

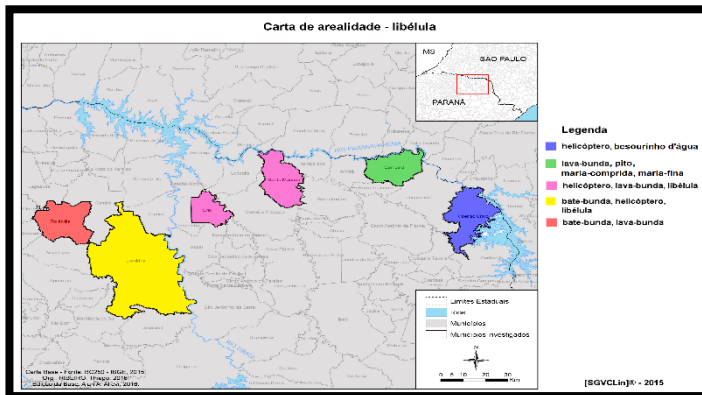
Inf. HII4: - É... *libélula* [li'belulɐ]... libéla, né?

Inf. HII5: - Nós chama de *pito* ['pito] [risos] é, nós chama de *pito*... só *pito*.

Inf. HII6: - É o... uhum... eu sei o nome... eu conheço *bate-bunda* [batʃi'bũdɐ], porque vem e pah, bate a bundinha na água.. eu conheço por esse aí... quase a mesma coisa que do gafanhoto [...] ele é comprido o corpo dele, então se ele não avuá ele bate n'água e...

Constatamos que alguns informantes responderam de forma sucinta, geralmente aqueles que só conheciam o inseto por um nome. Entretanto, havia os que atribuíam ao inseto mais de uma designação, fazendo considerações a respeito. De se notar que, ao informarem a variante de costume, acabavam por rir, uma vez que os substantivos usados para compor os nomes causavam desconcerto diante do entrevistador.

Figura 3– Carta de arealidade com variantes da questão 24 – libélula



Fonte: banco de dados constituído pelo autor

5. Considerações finais

Do exame pormenorizado dos dados, obtidos por meio da questão 24 – *libélula*, resultado de análises diatópica, diasssexual e diageracional, apresentamos o seguinte retrato linguístico: a forma mais produtiva *lava-bunda*, foi registrada com maior frequência em Santa Mariana, na fala dos homens e entre os informantes do segundo grupo etário, de procedência mineira. Não obtivemos a resposta de oito informantes, que declararam não conhecer o inseto ou não se lembrar do nome, mesmo depois de insistirmos na questão.

Cumprimos, pois, os objetivos da pesquisa que eram, além de inventariar parte da variação lexical estabelecida com a vinda dos colonizadores, proceder à descrição e análise dos dados auferidos nos inquiridos *in loco*, propiciando aos estudiosos da língua portuguesa e aos pesquisadores de áreas afins aportes para o conhecimento da realidade linguística da região.

Os resultados indicaram que a língua pode representar “um fator extremamente importante na identificação de grupos, em sua configuração, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade” (TARALLO, 1999, p. 14).

Atendendo à questão inicial do trabalho, verificamos muitas possibilidades de nomes para o inseto e a pesquisa nos fez atentar para o fato de, apesar de nos referirmos ao inseto, atualmente, como *libélula*, verificamos que nossos familiares o designam como *pito d'água*.

Temos consciência de que a presente pesquisa consiste em uma singela contribuição para a descrição da língua portuguesa falada na região Norte do Estado do Paraná, colaborando para que se confirme a heterogeneidade linguística e que se registrem variantes antes que se percam no decurso do tempo, sob a atuação dos mais diversos fatores, como a escolarização, os contatos linguísticos, o acesso cada vez mais intenso às diversas mídias, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, V. de A. *Atlas linguístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

AGUILERA, V. de A. De onde vieram e por onde andam as nossas libélulas e jacintas? um estudo da etimologia popular com base em dados do Atlas linguístico do Brasil (ALiB). In: *Estudos Linguísticos e Literários*, p. 291-309, vol. 41, 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/issue/viewIssue/1094/10>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

AGUILERA, V. de A.; ALTINO, F. C. Para um atlas pluridimensional: pesquisas e pesquisadores. In: *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), vol. 56, nº 3, São Paulo, 2012. p. 871-889. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 set. 2014.

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. In: *Revista Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, v. 22, n. 4, p. 81-96, dezembro de 1987. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/17049/11065>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.

COELHO, I. L. *et al. Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: Questionários 2001*. Londrina: EDUEL, 2001.

COSERIU, E. A geografia linguística. In: *El hombre y su lenguaje*. Trad. Carlos A. da Fonseca; Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987. p. 79-117

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISQUERDO, A. N. A vitalidade do cuitelo na Região Sul do Brasil: um estudo com base em dados de atlas rurais e urbanos de diferentes domínios. In: ALTINO, F.C. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística: uma homenagem à Vanderci de Andrade Aguilera*. Londrina: Midio-graf, 2012.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: ILARI, Rodolfo. *Sentido e Significação*. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, V. M. R.; RIBEIRO, T. L. Variedades linguísticas nos anúncios publicitários: análise e estudo. In: *Anais [do] I Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica* [livro eletrônico]: linguagem, ação e transformação. REIS, S.; EGIDO, A. A. (Orgs.). Londrina: UEL, 2016. Disponível em: <[http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/VARIÉDADES%20LINGUISTICAS%20NOS%20ANÚNCIOS%20PUBLICITÁRIOS%20ANÁLISE%20E%20ESTUDO.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/VARIÉDADES%20LINGUISTICAS%20NOS%20ANÚNCIOS%20PUBLICITÁRIOS%20ANÁLISE%20E%20ESTUDO.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2017.

RODRIGUES, R. E. de S. B. *Para um glossário da fala popular rural paranaense*. Dissertação de Mestrado em Letras (Universidade Estadual de Londrina). Londrina: UEL, 2000. Disponível em: <http://ufpa.br/alipa/teses_mestrado/londrina/ca-paat~1.pdf><http://www.ufpa.br/alipa/teses_mestrado/londrina/partei~1.pdf><http://www.ufpa.br/alipa/teses_mestrado/londrina/parte2~1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.

ROMANO, V. P.; AGUILERA, V. de A. A distribuição diatópica das variantes para tangerina: um estudo geo-sociolinguístico. In: ISQUERDO, A. N.; ALTINO, F. C.; AGUILERA, V.A. (Org.). *Atlas Linguístico do Brasil: descrevendo a língua, formando jovens pesquisadores*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 148-57

ROMANO, V. P.; SEABRA, R. D.; OLIVEIRA, N. [SGVCLin] - Software para geração e visualização de cartas linguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 22, n.1, p.119-151, 2014.

SAPIR, E. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Tradução de J. Matoso Câmara Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SILVA, D. da. *A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. São Paulo: Arx, 2002.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1999.

THUN, H. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, A. M. S. (org.). *Estudos de Variação Linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

**CENTENÁRIO DO MODERNISMO NA LITERATURA
BRASILEIRA (1918-2018)**

Camillo Cavalcanti (UESB)
camillo.cavalcanti@gmail.com

RESUMO

Neste minicurso, serão desenvolvidos os seguintes tópicos: 1.Ecdótica: 1.1.Fundação: O perfeito cozinheiro das almas deste mundo (1918); 1.2.Gênese: João Miramar (1916-1923): desafio ecdótico e espinha dorsal; Juca Mulato (1917) e estacionários: integralismo e ameaça oitocentista; 2.Estilística: 2.1. Materialismo e vanguarda, a essência modernista; 2.2.Contramão: conservadores, neossimbolistas e espiritualistas; 3.Historiografia: 3.1.Início em 1922, 1920 e 1916; 3.2. Delimitação do *corpus*: por achismo ou marca epocal; 3.3. “Pré-Modernismo” – corrigenda: estética pré-modernista; 3.4.Três fases modernistas: o problema “Neomodernismo”; 3.5. “Pós-Modernismo”: início em 1930, 1945, 1960, 1964 e 1974; 4.Crítica: lógica duo-conflitual entre espiritualistas e materialistas, conservantismo e vanguarda: 4.1.Fase preparatória(1912-1921): jamais período, repertório rudimentar: O Pirralho (1911-1918), Carnaval (1919), “Prefácio Interessantíssimo” (1921); 4.2. 1ª fase (1918-1931): contra-ameaça oitocentista, experimentalismo de vanguarda (antropofagia): Perfeito cozinheiro (1918), Pau-brasil (1924), Vamos caçar papagaios (1926), Macunaíma (1928), Cobra Norato (1931); outro materialismo: regionalismo: Meu sertão (1918), Coivara (1920), Os caboclos (1920), Brás, Be-xiga e Barra Funda (1927), A bagaceira (1928), O ouro de Cuiabá (1933); espiritualistas: Nunca mais (1923), O mundo do menino impossível (1925), Alguma poesia (1930); 4.3. 2ª fase(1931-1945): subjetivismo e baixo nível estético: de espiritualista a humanista: Maleita (1933), Território humano (1936), Nico Horta (1939); regionalismo fortalecido: Puçanga (1929), O quinze (1930), Menino de engenho (1932), Cacau (1933), Vidas secas (1938), Marajó (1947); espiritualismo: Canto do liberto Augusto Frederico Schmidt (1929), Caminho para a distância (1933), Tempo e eternidade (1935); Viagem (1939); 4.4.3ª fase(1945-1956): humanitários e existencialistas (evolução do espiritualismo anterior): Perto do coração selvagem (1944), Sagarana (1946), Ciranda de pedra (1955), desmaterialização e abstração: Psicologia da composição (1947), Cubo de trevas (1948); O homem e sua hora (1955); teatro: Amanhã será outro dia (1941), Vestido de noiva (1943); escrita conservadora: geração 45; 4.5. 4ª fase(1956-1970): união entre vanguarda e existencialismo: poesia concreta (Noigandres, 1955) e outros estilos ultraexperimentalistas: Madeira feita de cruz (1963), Nove, novena (1966); 5.Antimodernismos: de Jeca Tatu (1915) a O coronel e o lobisomem (1970).

Palavras-chave:

**Epistemologia. Sistematização. História literária. Literatura brasileira.
Crítica e teoria literária.**

Falar de Modernismo exige enfrentar problemas filológicos de toda ordem: ecdótica (datação cf. referências), retórica, estilística, poética, crítica. Abordagens contextualistas - principalmente sobre famigerada e manipulada Semana de Arte Moderna de 1922, invenção ora de paulistas

(PICCHIA, 1992, p. 65), ora de cariocas (CAVALCANTI, 1955, p. 115) – impedem profícua sistematização: literatura é constituída por obras literárias. Modernismo nasce vanguarda, combatendo conservantismo oitocentista (transmutado em espiritualismo) e, ao absorver oposição, infelizmente decai no simbólico e no denotativo finesseculares.

Em 2018 faz 100 anos que *O perfeito cozinheiro das almas deste mundo*, de Oswald de Andrade, inaugurou Modernismo na Literatura Brasileira. Porque apresenta pela primeira vez, no alto cânone, obra finalizada por estilemas de vanguarda. Confirma Luiz Costa Lima:

A desestruturação empreendida pelo modernismo não atacou apenas a face literária da estruturação anterior. O movimento [...] atacava certa linguagem estruturada e, inconscientemente, no começo, certa modalidade de estruturação social. (COSTA LIMA, 1995, p. 24)

Tal narrativa revela os dois primeiros personagens modernistas: Deisi ou Miss Cyclope e Miramar, reconfigurados e renomeados noutros pontos da obra oswaldiana. O sujeito - solteiro, casado, pederasta, e vice-versa - progride, em diferentes gêneros literários, de falecido viúvo (diário, 1918) a *Memórias sentimentais de João Miramar* (poema em prosa, 1924), depois *Serafim Ponte Grande* (prosa poética, 1933), para, adiante, *Rei da vela* (teatro, 1937). Sua escrita é popular e irreverente, diferenciando-se de continuísmos simbolistas portugueses (Pessoa), inglês (Eliot), francês (Proust). Sua gênese, ainda mais complexa.

Antes de suas lembranças, João Miramar surge disperso entre revista *A Cigarra* (1916), semanário *O Pirralho* (1917) e manuscrito *O perfeito cozinheiro das almas deste mundo* (1918) (datação: LEVIN, 2016, p. 151; FONSECA, 2008, p. 48; RESENDE, 1995, p. 27; resp.; cf. também CHALMERS, 2013, p. 96 e 99), constituindo-se desafio ecdótico cada vez maior:

Os capítulos de 1916 de *João Miramar* já antecipam futurismos, mas são os de 1919 e 1921 que são publicados nos jornais durante os preparativos da Semana de 22. [...] As versões de 1916 e de 1919 das *Memórias sentimentais de João Miramar* foram retrabalhadas por Oswald durante sua estada em Paris em 1923. (CHALMERS, 2004, p. 181)

A relevância histórica, filológica e estética do “experimento Miramar” observou-a primeiramente Mário da Silva Brito, citado em clássico prefácio de Haroldo de Campos:

João Miramar é o germe do *Serafim*, e ambos os livros interessam, profundamente, ao historiador social e ao historiador literário. Representam ambos a condensação dos caminhos seguidos pelo modernismo, e o ponto

de parada de onde se poderá partir a inusitados rumos. *Miramar*, como experiência estilística, não antecipou os rumos seguidos por Mário de Andrade em *Macunaima*, por Jorge de Lima em *O Anjo*, por Clarice Lispector em *Perto do coração selvagem*, por Geraldo Ferraz, com Pagu, em *A Famosa Revista*, e sozinho, em *Doramundo*, por Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas?* (CAMPOS, s.d., p. 7)

Outras obras literárias entre 1912 e 1921 não podem ser marco inicial porque, estacionárias, se afastam da estética modernista pela dicção oitocentista conservadora: Jeca Tatu (1915) (MARTINS, 1973, p. 22 e 60), de Monteiro Lobato, *Juca Mulato* (1917) de Menotti del Picchia, *Messidor* (1919) de Guilherme de Almeida (“príncipe dos poetas” na Academia Brasileira de Letras), *Poemas e sonetos* (1919) de Ronald de Carvalho, diretor da Revista *Orpheu* (1915), depois liderada por Fernando Pessoa. Rocha Lima, considerando Menotti del Picchia moderado na subversão escriturária, assim declara sobre seu grupo:

Apesar de ter sido um dos Inconfidentes da Arte Nova, figura de proa no movimento modernista de 1922, não se envergonhou de renunciar publicamente aos excessos futuristas da escola, mal que a viu desvirtuada em seus intuítos iniciais. É que, chegando a reconhecer que “o espírito moderno e as suas modas foram importadas da Europa”, vira frustrada a ambição que o movera de concorrer para a criação definitiva de uma arte que tivesse pátria. O modernismo que fora o seu grande sonho não era positivamente aquele modernismo sem consciência nacional definida, pura contradição do dadaísmo francês. No momento em que se passava do período caótico para o de fixação das novas tendências, ele tomou posição ao lado de Cassiano Ricardo, Raul Bopp, Plínio Salgado, Cândido Mota Filho, Manuel Mendes e Alarico Silveira, fundando com estes o chamado “Grupo da Anta”, que buscava, na literatura, interpretar o presente e o passado brasileiro, sem crucificar, contudo, o sentido humano e universal de todas as manifestações artísticas. (ROCHA LIMA, 2010, p. 43)

Rocha Lima ignorou que *Revista de Antropofagia* (1928), em cujo elenco entram Oswald e Mário de Andrade, fixando derradeiramente estética de *Anta* longe das contenções de Picchia, não é tão nacional, porque, moda europeia, se afirma projeto nacionalista ligado a autocracias: fascismo, nazismo, integralismo (BRITO, 1971, p. 24; ROCHA, 2002) e (em revés?) comunismo (PERLOFF, 1993, p. 69-82):

Precedendo a antropofagia oswaldiana, cujo manifesto data de 1928, há toda uma temática do canibalismo na literatura europeia da década de 20. Essa temática, associada a motivações psicológicas e sociais, exteriorizou-se por certas metáforas e imagens violentas, usadas, como meio de agressão verbal, pela retórica de choque do Futurismo e do Dadaísmo. Edita-se a revista *Cannibale*. Picabia assina manifesto de igual nome, que se publicou em *Dadaphone*. De onde partiremos? De Cendrars? Seja. De qual porém dos Cendrars? Do que se interessou pelos *fait divers* do

canibalismo em [] ação no *Congo*, ou do autor de *Anthologie Nègre*, onde o canibalismo aparece fundido à substância mítica dos contos africanos? Mas Cendrars leva-nos a Apollinaire, entre *Caligrammes* e *Cox-City*, a regalar-se com tenros nacos de carne feminina. Mas seria errôneo ver nisso um antecedente da manducação erótica de *Il Negro*, de Marinetti, que é de 1922. “É mais certo possuir alguém pelo coração ou pelo estômago?”, perguntava Ribemont-Dessaignes. A *antropofagia* integra o vocabulário da agressão dadaísta, como hipérbole gestual. A fortuna da terminologia digestiva, cruzando-se com a antropofágica, já vigora, desde 1917, nas proclamações anti-estéticas de *dada*. A imagem antropofágica, que estava no ar, pertencia ao mesmo conjunto, ao mesmo sistema de ideias, ao mesmo repertório comum, que resultou da primitividade descoberta e valorizada, e a que se integravam, igualmente na ordem dos conceitos[,] a mentalidade mágica[] de Levy-Bruhl e o inconsciente freudiano. *Totem e Tabu*, do pai da psicanálise, que sai em 1912, associa o parricídio ao canibalismo, na transição hipotética da horda ao clã. São inúmeras, nesse período, as descrições e hipóteses explicativas que as diversas formas de antropofagia ritual, do endocanibalismo aos sacrifícios humanos de caráter expiatório, vão suscitar. Na civilização técnica, a reflexão filosófica tentava, sob o empenho das correntes vitalistas, racionalizar o irracional. Começava, então, esse diálogo, que até hoje continua, entre o *pensamento lógico* e o “*pensamento selvagem*”. Fixou-se, em torno dos signos da primitividade, o ponto de convergência entre nossa vanguarda modernista com as vanguardas europeias. (NUNES, 1979, p. 14-19 *passim*.)

Modernismo no Brasil tem sua gênese nos primeiros trechos literários de escrita subversiva, esparsos desde 1912, quando Oswald, “regressando da Europa” (BRITO, 1971, p. 29), difundiu vanguardas, em tom lúdico e cotidiano, pelos jornais. Identificando semelhante quadro, Wilson Martins (1973) desloca de 1922 para 1916 o início do Modernismo (p. 14ss), estabelecendo em 1945 o fim (p. 20-21). Sob foco de Martins, a data 1916, todavia, pertence à história social, porque privilegia acontecimentos e fuge do sistema literário, formado por obras literárias, jamais eventos ou repercussões. Literatura, como objeto de pesquisa, requer estudo diacrônico (história literária), sincrônico (crítica literária) e atomístico (análise literária). Filologia cumpre tal missão: dispersa nas atuais ramificações da área de Letras, verifica afinidades estéticas e proximidades textuais entre gerações.

Na ciência da literatura, então, sistema literário funciona em diacronia. Cortes sincrônicos representam largo desafio, daí controvérsia metodológica. No caso das épocas recentes, a questão se agrava por distorções e paixões de quem conta sua história: século XX ainda é autonarrativa, cabendo à alteridade contemporânea criticá-lo e revisá-lo.

Modernismo é termo que nomeia produção cultural e artística do século XX. Não obstante esta delimitação conceitual, a palavra sofre, da

crítica, imprecisões e impertinências: ora período, ora movimento, ora estilo. Fato é, Modernismo consiste em período novecentista da estética, quer dizer, arte no intervalo do século XX. Logo, quando encarado no âmbito estilístico, reporta aspectos comuns entre estilos plurais, ou seja, caráter “modernista” transmite marcas históricas por traços linguísticos epocais, na variação de formas e frases, vocabulário e sintaxe. Estilos literários são variações estéticas do código no período.

Primeiramente, *estética modernista*, i. é, repertório das formas artísticas novecentistas, sofre uso indiscriminado ou tratamento equivocado na crítica. Mesmo superada a problemática fundamental – confusão entre níveis histórico e estético –, Modernismo, já fixado tão-só como período, enfrenta agora problemas epistemológicos. Ou seja, limites e conceitos sofrem instabilidade, segundo visão de cada pesquisador.

A bibliografia especializada apresenta tradicional quadro deformador segundo ideologias dominantes: críticos da alvorada do século, sobretudo Alceu Amoroso Lima (*pseud.* Tristão de Athayde) e Mário de Andrade, objetivam construir ideia de Modernismo conveniente a interesses setoriais. Afrânio Coutinho (1986, I, p. 139) propôs três gerações modernistas (vale lembrar as três gerações românticas de José Veríssimo): nascente (1922-30), reformista (1930-45) e reacionária (1945-1960). Corpo estranho, a última geração, iniciada em 1945, ora se entendia 3a fase ou evolução (PROENÇA Fº, 1978, p. 299; MOISÉS, 2001, III, p. 21; LITRENTO, 1974, I, p. 245; LIMA, L.C., 1995, p. 18), ora período autônomo (CANDIDO & CASTELLO, 1981, III, p. 7; AMORA, 1967, p. 160; MERQUIOR, 1980, p. 122), ou ainda indeciso “neomodernismo” de Amoroso Lima (1959, p. 103), berço da controvérsia. Pois bem, a fisiologia do Modernismo é moldura ou antes pintura a gosto dos vencedores. Urge meticulosa revisão.

Quanto ao início do Modernismo, Alfredo Bosi (1969, p. 11) - “para designar o período cultural brasileiro que vai do princípio deste século à Semana de Arte Moderna” – segue desenho de Alceu Amoroso Lima, inclusive confirmando tendencioso período “Pré-Modernismo”. A força desse centro ideológico, além dos acertos, engessou vícios de seu modelo inconcluso. Em especial o problema sobre fim do Modernismo, visto em 1973, permanece ainda hoje, disfarçado em monografias de autores isolados ou listagens desarrumadas. Assis Brasil provoca:

Há, no Brasil, um verdadeiro tabu em torno do que foi feito depois de 1945. Tanto em congressos de escritores, como em antologias, todos se preocupam em “enquadrar” as experiências mais novas naquele ano-limite,

como a obra de João Guimarães Rosa e Clarice Lispector, por exemplo. Assim, fica o leitor sem saber, realmente, que rumos tomou a nossa literatura das últimas gerações. Medos dos escritores vivos? Medo dos compromettimentos? Temos observado, também, que até 1945, os “marcos” literários no Brasil, ou “correntes”, ou “escolas”, ou ainda “movimentos”[] têm sido assinalados [a] reboque de acontecimentos políticos. Talvez, por paradoxal que pareça, essa estranha aliança literatura-política[] tenha surgido com o “nacionalismo” de 1922, quando o próprio Mário de Andrade apregoava na época que a Independência do Brasil teria comemorações “condignas” em seu centenário. Assim é que[] 1922, 1930 e 1945, que a história da literatura brasileira registra como três fases do movimento modernista, são datas-marcos de acontecimentos políticos, e não estéticos ou simplesmente literários, o que por si só dava o retrato de nossa crítica, desaparelhada ante o fenômeno criador. Os próprios críticos atrelaram seus conceitos “historiográficos” limitados à limitada política do país. (ASSIS BRASIL, 1973, p. 21-2)

Outros autores aderiram a Lima, Bosi e Martins, e a crítica hoje mistura ao quadro tripartite de Coutinho para Modernismo a desajustada e imprópria fase pré-modernista de Alceu, às vezes por este considerada erroneamente o pré-moderno; bem assim no caso do modernismo, o moderno (também por Abdala Jr., 1987).

Tal modelo atende objetivos mario-andradianos: se *Há uma gota de sangue em cada poema* (livro, 1917) é parnasiano, então início do Modernismo teria de ser 1921, com “Prefácio interessantíssimo”? Para Amoroso Lima, assim acontece:

[Sobre Mário de Andrade,] sua morte consagrou-o como a figura mais representativa do Modernismo na sua mais pura essência revolucionária, e uma das maiores figuras de nossas letras de todos os tempos. Pode-se mesmo enquadrar o Modernismo da primeira e da segunda geração, entre 1920 e 1945, datas extremas da sua própria produção literária. (LIMA, 1959, p. 75)

Note-se recorte tão tendencioso quanto interpretação do fim e das fases. Deturpam sistema e *corpus*, espoliando pioneiros. Ora, na visão de Amoroso Lima, Modernismo está compreendido entre 1920 e 1945, com duas fases divididas pelas “agitações literárias” de 1930 precursoras das “agitações políticas” (1959, p. 79). Conforme esquema logo no sumário, vê-se seguinte recorte: “III - Fase Moderna (1890-19...): Simbolismo (1890-1900), Pré-Modernismo (1900-1920), Modernismo (1920-1945), Neomodernismo (1945-19...)” (p. 12). Modelo historicista, com marco inicial em fato político (Proclamação da República), justificado como exposição didática. Mas incluir Simbolismo na “fase moderna” - ao lado de cubismos e futurismos - fere o sistema literário porque despreza relação lingüística e histórica com estilísticas românticas também oitocentistas

(sentimental, parnasiana, naturalista, impressionista): tal modelo forçado nunca se justifica como exposição didática. Quanto ao fim da “fase moderna” (portanto também do Neomodernismo), Abdala Jr. (1987, p. 205) o deixa aberto, sem reconhecer Pós-Modernismo, enquanto Soares Amora (1967) e Stegagno-Picchio (2004) propõem 1964. Embora desconhecida, Alceu defende outra data:

[...] essa posição, que eu procurei delimitar rapidamente nesses traços substanciais, representa uma diferença considerável com 22. No sentido de uma simplicidade extrema na poesia de 22 e de uma complexidade extrema do movimento de 74 em diante. (ATHAYDE, 1980, p. 568)

No mesmo passo, ele caracteriza a complexidade (?) referida:

Agora é exatamente o oposto. Essa corrente que eu chamo de ultraformalista é uma corrente de ultradisciplina. É justamente uma disciplina poética extrema, que atua segundo a grande sentença de Goethe “Só se adquire a liberdade através da disciplina”. Esse movimento de poesia requintada, trabalhada, de alusões secretas, essa poesia de uma riqueza cultista enorme, é uma espécie de neoculteralismo em que o barroquismo volta à tona. Tudo isso representa elementos de complexidade, uma diferenciação em relação a 22 que mostra como são distintos esses movimentos (Cf. p. 569)

Ora, complexidade esta que, no início da década 1970, se resume a duas tendências:

De um lado o hiperformalismo e de outro uma participação intensa. [...] Eu vejo duas tendências estilísticas completamente opostas. Tanto no público quanto nos criadores. Há, como eu ia dizendo, uma tendência hiperformalística, isto é, uma preocupação de intelectualização crescente da matéria poética [...] Ao mesmo tempo, há outra corrente, absolutamente oposta, impregnada pela primazia real dos acontecimentos sociológicos, econômicos e políticos, pela primazia das frustrações do homem moderno, sobretudo na mocidade moderna. Essas frustrações de hoje [...] mostram que há um oposto a essa supracultura, que é uma infracultura. Isto é: uma participação na poesia popular, na linguagem popular, no estilo popular, nos acontecimentos históricos e no protesto, nas decepções, nos contrastes. (p. 567)

Bem se vê, Amoroso Lima entendia que o tal “Modernismo de 22”, incorporando seu filho pródigo – “neomodernismo” (1945-1974) –, está definitivamente encerrado na década 1970, respaldando meu recorte de base estilística quanto ao fim do Modernismo. Da mesma maneira, também me referenda substancialmente lógica duo-conflitual entre vanguarda e convenção, pluralidade semiótica (“hiperformalística”) e linearidade

sígnica (“primazia real”). Essa dialética Alceu vaticina ao Pós-Modernismo, mas é do Modernismo: ele a vê perto já da eutanásia, desligando aparelhagem formal em nome de comoção, crise e protesto.

Ou seja, discordando de Alceu sobre início e concordando sobre fim, Modernismo existiu entre 1918-1970, mediante estilos ultraformalistas *versus* convencionais, com gênese entre 1912 e 1922 (para Alceu, 1900-1920), seguido de derivação “Pós-Modernismo”, período entre 1970 e 2000 (para Alceu, “74 em diante”), de alta carga simbólica, conforme assinalai sobre equívoca “literatura contemporânea”, no qual vanguarda morre.

Por outro lado, a visão de Alceu sobre início e andamento do Modernismo diverge frontalmente deste trabalho: não existe período pré-modernista no sentido de ser preparatório do Modernismo e portanto nem é possível começá-lo, muito menos em 1900. Atento a esta questão, Alfredo Bosi antecipou imprescindível crítica ao sistema de Amoroso Lima:

Em que sentido devemos entendê-lo [o Pré-Modernismo]? Cremos que em dois, nem sempre coincidentes: 1o) dando ao prefixo “pré” uma conotação meramente temporal de anterioridade; 2o) dando ao mesmo elemento um sentido forte de precedência temática e formal em relação à literatura modernista. [...] Assim, a inclusão nesta obra de muitos remanescentes da cultura realista-parnasiana justifica-se pelo primeiro critério, que aliás seria néscio desprezar, dada a imbricação das gerações (LIMA, 1969, p. 11)

Certo o sentido meramente temporal, período não pode ser nomeado em função e favor do subsequente, mesmo porque, ao longo do séc. XX, estética modernista, já que vanguarda, se constituiu luta perene contra ameaças estacionárias. No primeiro quartel, Bosi (p. 12) assinala duas linhas de força: conservadora e renovadora, mas nem ele, nem a crítica novecentista percebeu sua dialética constante até o fim do Modernismo. Por constar sincronia novecentista (i.e., modernista) na diacronia literária, transição de períodos literários (visto apenas como repertório em ordem cronológica), significa averiguar antecessores e sucessores, segundo critérios unicamente estilísticos, a fim de conferir limites e alcance de famílias estéticas. Ora, trata-se de sistema literário, composto, portanto, de obras literárias.

De modo que entre 1912 e 1922 se vê esparsa produção embrionária do Modernismo, jamais período: “estética pré-modernista”, vale dizer, repertório *rudimentarmente* modernista, porém ainda semelhante a neo-parnasianos e neo-simbolistas, logo marcos de transição: p.ex., *Carnaval* (Manuel Bandeira, 1919) e *Paulicéia desvairada* (Mário de Andrade,

1922): “não há um poema em *Paulicéia desvairada*[...] que não contenha versos tradicionais misturados com os versos livres modernistas.” (TELLES, 2004). Ainda há folcloristas (Câmara Cascudo), estacionários (Paulo Prado), integralistas (Plínio Salgado). É hábito citar neoparnasianos e neossimbolistas, mas não pertencem à história do Modernismo: tal a dificuldade de enquadrar espiritualistas cariocas (Tristão de Athayde, Jackson de Figueiredo) sobretudo da revista *Festa* (Tasso da Silveira, Murilo Araújo, Andrade Muricy), cujo expoente maior é Cecília Meirelles (*Espetros*, 1919). O simbolismo muito influencia esta fase de “futuristas” *futuramente* modernistas antes da Semana de Arte Moderna.

Destas fontes anteriores ao Centenário da Independência, somente *O Pirralho* (1911-1918) e seu ilustre colaborador, Guilherme de Almeida (VENEZIANI, 2014) a partir de *Sóror dolorosa* (1920) -, embora ainda neoparnasiano nas edições de 1917, expressam completa natureza modernista em diversos trechos: “O Oswald de 1912 e o de 1915 já são o prenúncio do[...] Pau-Brasil” (BRITO, 1971, p. 34-35). Também duplamente fundador: iniciou período pré-modernista (1912) e introduziu repertório modernista (fragmentos sobretudo na seção “O Féxa”). Durante longa maturação escriturária, a expressão vanguardista de Oswald de Andrade consagra João Miramar (1916-1923) espinha dorsal da estética modernista, com irreverência, bancarrota, populismo, piada, humor, libertação e libertinagem, blague e blasé. Mário de Andrade - adiante responsável por *Macunaíma* (1928), obra-prima do Modernismo - se revela neoparnasiano retardatário, com *Há uma gota de sangue em cada poema* (1917), bem assim Cassiano Ricardo, com *A frauta de pão* (1917).

A primeira fase do Modernismo (1918-1931), englobando muito mais que antropofagia, após lastro preparatório (1912-1922), é conformação e, mais ainda, maturação, da *estética pré-modernista* em conjuntos coesos por afinidades estilísticas, contra ameaça oitocentista em favor de qualquer experimentalismo (“futurismos”), p.ex. *Drogaria do éter e da sombra* (Luís Aranha, 1921). Literalmente, Mário de Andrade cresce e aparece em 1922 com *Paulicéia desvairada*; Oswald mantém sua força poética em *Os condenados* (1922). Muito diferentes em poder e influência, mas semelhantes em qualidade estética. Enquanto representantes do Modernismo, sofrem a ameaça conservadora do oitocentismo (Raul de Leoni, Martins Fontes, Gilka Machado, etc.). Quanto à estilística, as obras se dividem entre materialistas e espiritualistas. Diametralmente opostas, estas duas correntes literárias fluem simultâneas ao longo do Modernismo: espiritualismo teve sempre nota simbolista, p.ex. *A cinza das horas* (Manuel

Bandeira, 1917), *Nunca mais* (Cecília Meireles, 1923), *O mundo do menino impossível* (Jorge de Lima, 1925) e *Alguma poesia* (Carlos Drummond, 1930); materialismo produziu Regionalismo - p.ex. *Os caboclos* (Valdomiro Silveira, 1920), *A bagaceira* (J.A. Almeida, 1928), *O ouro de Cuiabá* (Paulo Setúbal, 1933) - e sobretudo a vanguarda Antropofagia - p.ex. *Perfeito cozinheiro* (Oswald de Andrade, 1918), *Vamos caçar papagaios* (Cassiano Ricardo, 1926), *Macunaíma* (Mário de Andrade, 1928).

Lucia Helena, reduzindo a variação estilística do período, deu aos “primitivistas” cena quase exclusiva, i.e., “fase heroica” (1920-1930) importada de Alceu Amoroso Lima:

Ser *primitivista*, o que era? Segundo Oswald de Andrade era, inicialmente (1924) ser produtor de uma poesia pau-brasil, primeira riqueza brasileira “exportada”, e significava marcar um encontro entre a floresta e a escola. Era tornar a renovação um elemento mediador entre as fontes originais, que deviam ser resgatadas da opressão colonizadora (HELENA, 1996, p. 10)

Tais “manifestos e afins” podem ser, com finalidade apenas didática, reagrupados em quatro núcleos: 1) os *deflagradores*, ou seja, aqueles textos que [...] lançaram os pressupostos gerais [...]; 2) os *primitivistas*, ou seja, aqueles que definiram [...] o nacionalismo como problema central [...]; 3) os *interiorizadores*, ou seja, os que tentaram romper com a hegemonia das grandes capitais e divulgaram [...] a proposta modernista para o Nordeste e o interior [...]; 4) os *particularizadores*, ou seja, textos que marcaram posição divergente em face das tendências mais gerais (HELENA, 1996, p. 64-65)

Claro está, a pesquisadora define Modernismo em função dos antropófagos, pois “deflagradores” iniciam o que será primitivista, tendo expansão (“interiorizadores”) e oposição (“particularizadores”). Curiosamente Helena identifica “dinamistas, primitivistas, nacionalistas, espiritualistas, desvairistas e independentes” (p. 51), os mesmos grupos – embora de forma parcial – vistos por Leodegário A. de Azevedo Filho (1971, p. 92-93) ou Domício Proença Filho (1978, p. 293-298), inclusive sob mesma nomenclatura. Ela reconhece pluralidade de estilos, mas insiste no monopólio da Semana de Arte Moderna e seus desdobramentos diretos, ou seja, *primitivismo*. O quadro é vida cultural e vale, malgrado equívoca periodologia e ênfase em “movimentos”, como exposição de presumido centro totêmico pelas revistas literárias da época.

A segunda fase do Modernismo (1931-1945) fortalece neo-simbolismo – em reedições espiritualistas – devido à queda da vanguarda. Daí sobressai neo-simbolismo com foco no sujeito: intimismo, individualismo, humanismo. Aqui Modernismo sofre golpe mais marcante: perde

Antropofagia, estilo umbilical, que, após *Pau-brasil* (Oswald de Andrade, 1924) e *Martim Cererê* (Cassiano Ricardo, 1928), deságua em *Cobra Norato* (Raul Bopp, 1931). Textos intimistas – de J. Geraldo Vieira, Lúcio Cardoso, Cornélio Pena, p.ex. – são extemporaneamente citados na fase seguinte, razão pela qual se obliterou ligação espiritualista entre gerações modernistas. Semelhante desfalque sofre o regionalismo: na verdade, *Manifesto regionalista* (1926/1952), de Gilberto Freyre, fortalece conservadores – *Meu sertão* (Catulo da Paixão, 1918); *Coivara* (Gastão Cruis, 1920); *Brás, Bexiga e Barra Funda* (Alcântara Machado, 1927) – e renovadores – *Puçanga* (Peregrino Júnior, 1929); *O quinze* (Rachel de Queiroz, 1930); *Menino de engenho* (J.Lins do Rego, 1932); *Cacau* (Jorge Amado, 1933); *Vidas secas* (Graciliano Ramos, 1938); *Marajó* (Dalcídio Jurandir, 1947) – todos em tradicional “neonaturalismo regionalista e social” (PROENÇA FILHO, 1978, p. 302), recuperando *Luzia-homem* (Domingos Olympio, 1903) até *Diadorim-menino*. Além dos regionalistas, na falta de textos antropófagos, espiritualistas também ganham força: de *XIV Alexandrinos* (Jorge de Lima, 1914), *Dentro da noite* (Cassiano Ricardo, 1915) a *Canto do libertado Augusto Frederico Schmidt* (1929); *Caminho para a distância* (Vinícius de Moraes, 1933); *Tempo e eternidade* (Jorge de Lima & Murilo Mendes, 1935); *Viagem* (Cecília Meirelles, 1939); *Pedra do sono* (João Cabral, 1942), descambando ao panfletário no fim da II Guerra Mundial: “Rosa do Povo”, de Carlos Drummond e “Rosa de Hiroxima”, de Vinícius de Moraes.

A terceira fase modernista (1945-1956) se caracteriza pelo conservadorismo na frase e pelo existencialismo na semântica. É evolução das formas anteriores (1930-1945), mormente do espiritualismo subjetivista, agora humanitárias ou existencialistas, e livres da sombra titânica da Antropofagia. A poesia, recusando ameaça classicizante de Carvalho Silva, Darci Damasceno, Silva Ramos, Mendes Campos no projeto estético *Geração de 1945*, escolhe radicalmente a desmaterialização: *Psicologia da composição* (João Cabral, 1947); *Cubo de trevas* (Moacyr Félix, 1948); *Narciso cego* (Thiago de Mello, 1951); *A luta corporal* (Ferreira Gullar, 1954); *O homem e sua hora* (Mário Faustino, 1955). A prosa, também espiritualista, é menos desterrada, mas profundamente metafísica, abstrata, intimista: *Marco zero* (Oswald de Andrade, 1943-1945), *Perto do coração selvagem* (Clarice Lispector, 1944); *Sagarana* (Guimarães Rosa, 1946); *Ciranda de pedra* (Fagundes Telles, 1954) – de que são precursores, então, *Maleita* (1933) e *Dias perdidos* (1943), de Lúcio Cardoso; *Território humano* (1936) e *A quadragésima porta* (1943), de J. Geraldo Vieira; *Nico Horta* (1939) e *Menina morta* (1954), de Cornélio Pena –, além de Cyro

dos Anjos e Otávio de Faria. No teatro destacam-se Dias Gomes (*Amanhã será outro dia*, 1941) e sobretudo Nelson Rodrigues, que com *Vestido de noiva* (1943) inspira tradição temática de distúrbios sexuais e crimes passionais adocendo sujeito e sociedade, precursor de narrativas sobre violência urbana.

Entre 3ª e 4ª fase, Modernismo sofre inversão semiótica do código: de forma conservadora e fundo vanguardista para forma vanguardista e fundo conservador.

A quarta fase (1956-1970) dilui semântica espiritualista no experimentalismo formal, potencializando-os, encerrando Modernismo, sucedendo-lhe Pós-Modernismo (1970-2000). A *poesia concreta* (*Noigandres 3*, org. Augusto e Haroldo de Campos, 1956 – *Invenção 5*, org. Décio Pignatari, 1967) é estilo hiperformal de ideias à Oswald de Andrade (*O rei da vela*, 1937) e “cerebralismos” à João Cabral (*Uma faca só lâmina*, 1955), desdobrando-se até poema-práxis *Planoplanário* (Mário Chamie, 1974). Na prosa também o ultra-experimentalismo: *Grande sertão: veredas* (Guimarães Rosa, 1956), *Doramundo* (Geraldo Ferraz, 1956), *A maçã no escuro* (Clarice Lispector, 1961), *Madeira feita de cruz* (Nélida Piñon, 1963), *Nove, novena* (Osman Lins, 1966).

A bem da verdade, na linha de força da vanguarda, fases 1 e 2 convivem fortemente ligadas, bem assim fases 3 e 4, razão pela qual muitos críticos – erradamente – consideram 1945 fim do Modernismo. Esta cisão está equivocada por três motivos: a) na linha de força neo-simbolista e espiritualista, o modelo ignoraria vínculos entre as fases 1930-45 e 1945-56, apesar da enorme lista (STEGAGNO-PICCHIO, 2004, p. 622-626) em 1945 de autores estreados (mas adeptos) e b) produziria período “pós-modernista” maior que o próprio intervalo anterior de referência, portanto c) deixaria de ser período histórico abrangente e coerente para denotar equivocada noção de estilo de época. Werneck Sodré (1969, p. 525) e Bosi (1994, p. 381-83) encerram Modernismo entre 1922 e 1930, em seguida Pós-Modernismo e Tendências Contemporâneas, resp. Sem detalhar, Afrânio Coutinho, novamente o mais sóbrio, respalda a), b) e c), pois recusou qualquer mutilação:

Para Tristão de Athayde, o movimento se dividiu em três fases: o Pré-modernismo, o Modernismo, o Pós-Modernismo [1930-1945...]. Consoante a conceituação adotada nesta obra, o Modernismo é todo o movimento moderno das letras brasileiras. Antes dele, deve-se registrar a fase dos antecessores ou precursores, ou Pré-modernismo [...]. Durante ela, que veio do início do século, mais precisamente de 1910 até 1922, data da Semana, processou-se a preparação do movimento. O Modernismo propriamente

dito compreende três fases, marcadas por três gerações sucessivas, as de 22, 30 e 45 [...]. Não parece, contudo, haver discrepância de tal ordem entre essas fases que justifique[] os prefixos *pós* e *neo* antepostos à palavra Modernismo, que dariam a entender alterações radicais da mesma. O que ressalta [...] é a unidade temporal do movimento, apesar das diferenças regionais, grupais ou geracionais, é o caráter “modernista” das várias gerações literárias brasileiras (1986, IV, p. 360)

Modernismo (período) Sincronia: séc. XX (1912-2000)	Pré-Modernismo	1912-1921	fase preparatória
	Modernismo, bloco I	1918-1945	fase 1 (1918-1931)
			fase 2 (1931-1945)
	Modernismo, bloco II (Neomodernismo)	1945-1970	fase 3 (1945-1956)
			fase 4 (1956-1970)
Pós-Modernismo	1970-2000 (<i>fin-de-siè-cle</i>)	fase subsequente	

É lícito, então, ajustar o quadro histórico da seguinte maneira:

Pelo exposto, Modernismo possui lógica quaternária, com quatro fases que, agrupadas, formam dois blocos temporais, mais duas bordas (preparação e consecução). Ou seja, Modernismo se estendeu por duas etapas bipartites – de 1918 a 1945 e de 1945 a 1970 – ladeados duplamente: Pré-Modernismo (1912-1922) e Pós-Modernismo (1970-2000). A divisão do Neomodernismo respalda Assis Brasil (1973, p. 22), sob outros termos e semelhantes erros de seus coetâneos.

Em qualquer sistema literário, período abrange vários estilos. Modernismo inclui correntes antimodernistas na diversidade estilística da sincronia. “Pré-Modernismo” na verdade não é período, é repertório mal conceituado e nomeado.

Até 1930, Modernismo sofreu ameaça oitocentista prorrogada, seja por adversários como Alberto de Oliveira, Goulart de Andrade, Coelho Neto etc., seja por fogo amigo de Ribeiro Couto, Renato Almeida, Ronald

de Carvalho etc., ou ainda por escritores com outro tipo de divergências, como Jorge de Lima ou Cecília Meirelles.

O fluxo antimodernista continua depois de 1930, principalmente por fogo amigo: Carlos Drummond e Vinícius de Moraes, regionalistas (Érico Veríssimo) e cosmopolitas (Orígenes Lessa) desconhecem escrita de vanguarda. Simpáticos ao conservadorismo e ao espiritualismo, dilatam carga simbólica, num projeto estético – carnavalizar ou reificar o sublime – visivelmente afim do artificialismo da “geração 45” (BOSI, 1994, p. 464).

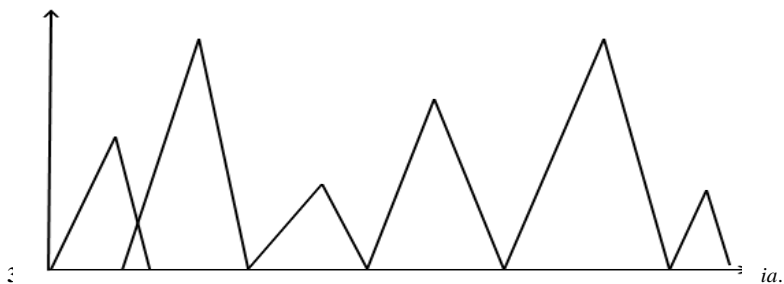
Na fase seguinte (1945-1956), desta reunião de poetas arcaizantes - responsável pela força conservadora, daí antimodernista – sobressaem Lêdo Ivo (*Ode e elegia*, 1945) e Geir Campos (*Rosa dos rumos*, 1950). Por isso outras poéticas, prorrogando espiritualismo da fase anterior, recusaram pirotecnia retórica, entretanto se perdendo, porque regularmente denotativas, na abstração intimista de estirpe neoparnasiana: *Sapato florido* (Mário Quintana, 1948). Bem assim prosas triviais como *Cidade vazia* (Fernando Sabino, 1950).

Entre 1956 e 1970, na contramão da vanguarda, o antimodernismo espiritualista de achatamento simbólico e linearidade sígnica vistas em 1930-1945 e 1945-1956 agora se distende na trivialidade – *Eles não usam black tie* (J.Francesco Guarnieri, 1958), *A verdade de cada dia* (Carlos Cony, 1959), *Novelas nada exemplares* (Dalton Trevisan, 1959), *O coronel e o lobisomem* (J.Cândido de Carvalho, 1970) – veio pelo qual nascerá o Pós-Modernismo (1970-2000), i.e., morte da vanguarda.

Em síntese, Modernismo, definido como produção cultural característica do século XX, teve vanguarda como engrenagem e conservantismo como opositor, o que torna a obra de Oswald de Andrade a mais típica e a *poesia concreta* (1956-1964) – igualmente revolucionária na linguagem –, sua última radicalização. Encerradas as experimentações vanguardistas, Pós-Modernismo tem sua gênese entre *Os prisioneiros* (1963) e *Lucia McCartney* (1969), ambos reunião de contos de Rubem Fonseca, que representa nova hoste de autores completamente indiferentes à vanguarda. Sob outra inspiração, a escrita artística decaiu na qualidade estética porque padece na isotopia, afirmando-se reconfiguração de espiritualismos, regionalismos (inclusive urbano) ou hiperformalismo denotativo (“geração 45”), infelizmente referidos extemporaneamente, por incorreta listagem retroativa sem nexos.

Quadro sintético do Modernismo						
	1912-1922	1918-1931	1931-1945	1945-1956	1956-1970	1970-2000
Linha de força 1: vanguarda (essência modernista = escrita subversiva)	renovadora ("futurismos")	materi- alista antro- pofagia	-	hiperfor- malismo literatura imaterial intimismo	hiperfor- malismo (poesia concreta/ prosa ul- tra-expe- rimental)	morte do moder- nismo
		-		Espiritualismo + ex- perimentalismo (humanitarismo ou existencialismo)	morte do moder- nismo	
Linha de força 2: ameaça oitocentista (antimodernismo)	conserva- doraneo- parnasia- nos	materi- alista (regio- na- lismo)	hiper- forma- lismo (gera- ção 45)	-		poesia po- pular (simbó- lico)
	conserva- dora (neo- simbolis- tas)	espiritu- alismo (neo- simbo- listas)	-	espiritualismo (simbó- lico)	prosa po- pular (simbó- lico)	
	FUNDA- ÇÃO	AUGE				DECLÍNIO

O auge do Modernismo amiúde sofre entre 1931-45 queda do nível estético, assim referida por Afrânio Coutinho: “cessada a batalha, as águas assentaram” (1986, IV, p. 361). O gráfico abaixo ilustra a oscilação de literariedade entre as fases do Modernismo:



1912 1918 1922 1931 1945 1956 1970 2000

Exemplário:

1912-1922 – *O Pirralho, Carnaval*, “Prefácio Interessantíssimo” (repertório pré-modernista);

1918-1931 – *Perfeito cozinheiro, Macunaíma, Cobra Norato* (Fase 1);

1931-1945 – *Alguma poesia, Menino de engenho, A quadragésima porta* (Fase 2);

1945-1956 – *Psicologia da composição, Perto do coração selvagem, Vestido de noiva* (Fase 3);

1956-1970 – *Noigandres, Grande sertão: veredas, Novelas nada exemplares* (Fase 4);

1970-2000 – *Lucia McCartney, O coronel e o lobisomem*, início do Pós-Modernismo.

Quanto ao lugar no sistema literário, Modernismo pertence ao Ciclo da Escrita Romântico – reconhece-o Stegagno-Picchio (2004, p. 33): “neo-românticos modernistas”.

O modernismo surge como um processo de ruptura com o passado próximo, acentuadamente parnasiano-simbolista. É, neste sentido, o grande restaurador de um romantismo repensado, ampliado e atualizado numa nova visão estética da cultura brasileira. (TELLES, 2004)

Ciclos da Escrita na Língua Portuguesa								
Medieval			Clássico			Romântico		
III	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	X	XXI
Literatura Portuguesa								

	Literatura Brasileira		
	Literaturas Africanas		

Quanto à delimitação do *corpus*, extrai-se cânone abaixo:

Quadro analítico do Modernismo						
	1912-1922	1918-1931	1931-1945	1945-1956	1956-1970	1970-2000
Linha de força 1: vanguarda (essência modernista = escrita subversiva)	renovadora (estética pré-modernista) (“futurismos”) <i>O Pirralho</i> (1911-1918), Oswald de Andrade; <i>Juca Mulato</i> , 1917; Jeca Tatu (1915-918) e Urupês (1918), Monteiro Lobato; <i>Carnaval</i> (1919), Manuel Bandeira; “Prefácio Interessantíssimo” (1921), Mário de	materia- lista (antropofagia) <i>Perfeito cozi-nheiro</i> (1918), <i>Pau-brasil</i> (1924), Manifesto Antropófago (1928), Oswald de Andrade; <i>Drogaria do éter e da sombra</i> (1921), Luís Aranha <i>Vamos caçar papagaios</i> (1926), Cassiano Ricardo; Oswald; <i>Macunaíma</i> (1928),		hiperformalismo literatura imaterial <i>Psicologia da composição</i> (João Cabral, 1947); <i>Cubo de trevas</i> (Moaacyr Félix, 1948); <i>Narciso cego</i> (Thiago de Mello, 1951) <i>O homem e sua hora</i> (Mário Faustino, 1955); intimismo: <i>Vestido de noiva</i> (1943), Nelson Rodrigues; <i>Perto do coração selvagem</i> (Clarice Lispector, 1944); <i>Sagarana</i> (Guimarães	hiperformalismo (poesia concreta) <i>Noigandres 2</i> (1955), Augusto e Haroldo de Campos; <i>Invenção 5</i> (1967), Décio Pignatari (prosa ultra-experimental) <i>Grande sertão veredas</i> (Guimarães Rosa, 1956), <i>A maçã no escuro</i> (Clarice Lispector, 1961), <i>Madeira feita de cruz</i> (Nélida Piñon, 1963), <i>Nove, novena</i> (Osman Lins, 1966)	–

XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

	Andrade	Mário de Andrade; <i>Cobra Norato</i> (1931), Raul Bopp	Rosa, 1946); <i>Ciranda de pedra</i> (Fagundes Telles, 1955)		
			espiritualismo + experimentalismo (humanitarismo ou existencialismo): <i>Território humano</i> (1936) e <i>A quadragésima porta</i> (1943), José Geraldo Vieira; <i>Ma-leita</i> (1933) e <i>Dias perdidos</i> (1943), Lúcio Cardoso; <i>Nico Horta</i> (1939)e <i>Menina morta</i> (1954),Cornélio Pena		prosa alegórica poesia popular
Linha de força 2: espiritualista, ameaça oitocentista (antimodernismo)	conservadora (neo-simbolistas) <i>A flauta de Pan</i> (1917), Cassiano Ricardo; <i>A cinza das horas</i> (1917), Manuel Bandeira; <i>Espec-tros</i> (1919), Cecília Meirelles	materia-lista:neonaturalismo (regionalismo) <i>Meu sertão</i> (Catulo da Paixão, 1918); <i>Coivara</i> (Gastão Cruls, 1920); <i>Brás, Be-xiga e Barra Funda</i> (Alcântara Machado, 1927); <i>Puçanga</i> (Peregrino Jr., 1929); <i>O</i>	hiperformalismo (geração 45) neoparnasiana		poesia popular (simbólico)

		<p><i>quinze</i> (Rachel de Queiroz, 1930); <i>Menino de engenho</i> (J.Lins do Rego, 1932); <i>Cacau</i> (Jorge Amado, 1933); <i>Vidas secas</i> (Graciliano Ramos, 1938); <i>Ma-rajó</i>(Dalcídio Jurandir, 1947)</p>			
	<p>conservadora (neoparasianos) <i>Há uma gota de sangue</i> (1917), Mário de Andrade; <i>Messidor</i> (1919, Guilherme de Almeida); <i>Poemas e sonetos</i> (1919, Ronald de Carvalho)</p>	<p>espiritualismo (neo-simbolistas) <i>Nunca mais</i> (Cecília Meireles, 1923), <i>O mundo do menino impossível</i> (Jorge de Lima, 1925); <i>Al-guma poesia</i> (Carlos Drummond, 1930)</p>	<p>espiritualismo <i>Canto do liberto</i> Augusto Frederico Schmidt (1929); <i>Caminho para a distância</i> (Vinícius de Moraes, 1933); <i>Viagem</i> (Cecília Meireles, 1939); <i>Sapato florido</i> (Mário Quintana, 1948); <i>Cidade vazia</i> Fernando Sabino, 1950)</p>	<p>espiritualismo (simbólico) <i>Eles não usam black-tie</i> (J.Francesco Guarnieri, 1958), <i>A verdade de cada dia</i> (Carlos Cony, 1959), <i>O coronel e o lobisomem</i> (J.Cândido de Carvalho, 1970)</p>	<p>prosa popular (simbólico)</p>
	FUNDAÇÃO	AUGE			DECLÍNIO

Por último, é mister assinalar caráter catalográfico deste trabalho, impossibilitado de oferecer estudo das principais obras; pois se trata de sistematizar *corpus*, para alhures o ler.

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

ABDALA Jr, Benjamin; CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Tempos da literatura brasileira*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

ATHAYDE, Tristão de. *Teoria, crítica e história literária* (org. Gilberto Mendonça Teles). Rio de Janeiro: Livros Téc. e Cient.; Brasília: INL, 1980.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Síntese crítica da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Genarsa, 1971.

BRASIL, Assis. *A nova literatura*. Rio de Janeiro: Americana, 1973.

BOSI, Alfredo. *O pré-modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1969.

_____. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro: I – Antecedentes da Semana de Arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civ. Bras.; Brasília: INL, 1971.

CAMPOS, Haroldo de. Miramar na mira. In: ANDRADE, Oswald. *Memórias sentimentais de João Miramar*. Rio de Janeiro: Record/Atalaya, s.d.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. *Presença da Literatura Brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1981. (vol. III)

CAVALCANTI, E. di. *Viagem da minha vida*. Rio de Janeiro: Civ. Bras., 1955.

CHALMERS, Vera. Seis capítulos de Oswald de Andrade. *Literatura e sociedade*, 7, 2004, 179-194.

_____. Oswald de Andrade n'O Pirralho. *Remate de males*, 33, 1/2, 2013, 91-111.

COUTINHO, Afrânio. Literatura brasileira (Introdução). in: ____ (org.). *A Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: J.Olympio; Niterói: EDUFF, 1986. (vol. I)

_____. *Simbolismo. Impressionismo. Modernismo*. In: *idem*, vol. IV.

FONSECA, Maria Augusta. *Por que ler Oswald de Andrade*. São Paulo: Globo, 2008

LEVIN, Orna Messer. Cronologia. In: ANDRADE, Oswald de. *Memórias sentimentais de João Miramar*. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

LIMA, Alceu Amoroso. *Quadro sintético da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

LIMA, [Carlos Henrique] Rocha. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Botelho, 2010.

LIMA, Luiz Costa. *Lira e antilira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

LITRENTO, Oliveiros. *Apresentação da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Bibl. Exército/Forense Univ., 1974

MARTINS, Wilson. *O Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1973.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2001.

MERQUIOR, José Guilherme. *O fantasma romântico*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NUNES, Benedito. *Oswald canibal*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PERLOFF, Marjorie. *O movimento futurista*. São Paulo: Edusp, 1993.

PICCHIA, Menotti del. *A “Semana” revolucionária*. Campinas: Pontes, 1992.

PROENÇA FILHO, Domício. *Estilos de época na literatura brasileira*. São Paulo: Ática, 1978.

RESENDE, Beatriz. *O Perfeito cozinheiro das almas deste mundo*, diário do Jovem Oswald e outros intrépidos rapazes. in: TELES, Gilberto Mendonça (org.). *Oswald plural*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1995.

ROCHA, João Cezar de Castro. O Brasil mítico de Marinetti. *Folha de S.Paulo*, 12-mai-2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Literatura Brasileira: fundamentos econômicos*. Rio de Janeiro: Civ. Bras., 1969

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar; Acad. Bras. de Letras; Lacerda, 2004.

TELLES, Gilberto Mendonça. Os pontos cardeais do Modernismo. In: *Cadernos da ABF*, III, 1, 2004.

VENEZIANI, Cesar. A forma da poesia pré-modernista de Guilherme de Almeida. *Re-produção*, 1, 2014.

**COMUNIDADE PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO:
A REPRESENTAÇÃO DOS CABISTAS PELA NARRATIVA**

Manuela Chagas Manhães (UENF, UNESA e CNEC)

manuelacmanhaes@hotmail.com

Júlio Esteves (UENF)

julioesteves46@yahoo.com.br

RESUMO

Nosso questionamento inicia-se sobre a relação entre a justiça e as comunidades tradicionais na busca pelo reconhecimento social numa sociedade desigual e excludente, que traz dominações econômicas, políticas, tecnológicas e culturais no século XXI. Desse modo, nossa reflexão se volta para a realidade social e seus elementos simbólicos, na qual encontramos, na verdade, a injustiça, o conflito social e as especificidades que são vivenciados pelas sociedades tradicionais diante dos fatos e fenômenos sociais. Contudo, num movimento que tem a sociedade democrática como eixo, e por outro lado, no interior dessas comunidades onde encontramos especificidades nas relações sociais que são constituídas pelo modo de vida, e definições na narratividade, é importante refletirmos sobre o sentimento de pertencimento, e assim, a confluência de pormenores, presentes na vida cotidiana dos membros da comunidade e, que se tornam grandiosos que podem propiciar o reconhecimento social entre os mesmos, por isso, comunitário. Assim, a narrativa estaria repleta de elementos estruturais significantes que retomam o sentido da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo.

Palavras-chave:

Narrativa. Comunidade pesqueira. Elementos significantes.

1. Introdução

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. Bosi (1994, p.66) salienta que a memória dos indivíduos é dependente do processo que leva a sua constituição. Sendo assim, seria um longo processo, pelo qual há determinação do que permanece e do que significa. Entretanto, a permanência dos elementos estruturantes significativos não é do mesmo modo, ou seja, às vezes quase intactos, mas em outros momentos são alterados.

Nesse contexto, Bosi (1994) afirma que a memória é uma construção social, e como tal, tem uma importância fundamental para os

envolvidos daquele meio social. É nesse ponto, que a narrativa percorre a memória social e coletiva. Ela possibilita a definição de especificidades culturais, formadoras de seus elementos culturais, bens culturais e, porque não, patrimônios culturais das distintas comunidades que transitam entre os envolvidos por meio da narrativa. Candau (2016, p.31), então, ressalta a importância da memória social, ao afirmar que esta é composta por um conjunto de lembranças reconhecidas por um determinado grupo, em nosso caso, por uma determinada comunidade. Já a memória coletiva seria definida por lembranças comuns a um grupo, ou uma comunidade. Neste contexto, em nossa análise, compreendemos a relevância da junção do sentido de ambas, para que entendamos como tais imagens, lembranças e recortes, fatos e acontecimentos se tornam elementos significantes que integram os membros na vida social da comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo.

Entretanto, evidenciamos que a memória não permaneça inalterada, mas sim, ao longo da historicidade da comunidade, na qual há vivências e experiências sociais compartilhadas, a memória social e coletiva pode, em todos instantes, sofrer ressignificações e reinterpretações. Tais reinterpretações podem conter elementos da realidade social, mas também serão fictícias, já que há um processo de reinterpretação que percorre o imaginário social individual e coletivo, possibilitando distintas conotações, as quais são dadas pelos indivíduos envolvidos. No entanto, os elementos estruturantes significativos permitem a existência da significação e, por isso, compõem a as particularidades da comunidade, em nosso caso específico, na comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Isso se deve ao fato de tais elementos culturais serem compartilhados pela narrativa na dinâmica social, permitindo a constituição de sua representatividade e ressignificação.

2. Memória social e coletiva, narratividade e representatividade social

Beger & Luckman (1985) afirmam, que a construção social da realidade se deve a formação do indivíduo no meio em que vive, favorecida pela objetividade do que é transmitido e subjetividade pela interpretação, que, por isso, ganha uma ressignificação. É factual 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 social e coletiva via a narrativa torna-se, assim, vivenciada pelos membros da comunidade, existindo um

primeiro reconhecimento entre eles; a memória social e coletiva é intermediada por estas instituições. Nesse âmbito, há a constituição do elo entre os sujeitos sociais que permite que eles se reconheçam como pares, havendo o sentimento de pertencimento. Desse modo, por mais, que haja diferentes formas de interpretar e representar a própria memória individualmente há pontos de interseções, que traduzem a identidade cultural seja de resistência ou/e de projetos do próprio grupo diante de uma nova realidade social.

Contudo, salientamos que em nenhum momento acreditamos que a narrativa seja uniforme. Ela é determinada por particularidades, as quais são influenciadas pelas lembranças e ressignificações dadas pelos distintos narradores, integrantes da comunidade, e, por conseguinte, pela identidade cultural. 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 e por isso, também, ficcional. Dessa forma, a memória social e coletiva se constrói por meio da interseção dos sujeitos sociais ao se relacionarem uns com os outros. Isso favorece a doação de sentido na relação entre o narrador e o ouvinte; ao passado existente no consciente e inconsciente dos indivíduos; A memória parte da relação com o presente e com a necessidade de conservação de histórias, ou seja, do que é narrado.

São tais questões que permitem a redescoberta e redefinição da identidade cultural. Sendo assim, a dinâmica vivenciada possibilita que haja um acervo de detalhes do experimentado, do observado, de histórias e de lembranças das realidades sócio históricas culturais da comunidade tradicional em questão, além de permitir a constituição de suas representações alusivas a tais realidades. Tal perspectiva, no que se refere ao nosso objeto de estudo, é respaldada também em Pereira (2013) ao afirmar que:

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 espiritualoso e participativo da história cultural e folclórica de Arraial do Cabo. (PEREIRA, 2013, p.9)

A narrativa é um discurso e enquanto discurso demonstra sentidos entre os interlocutores. Isso significa dizer que ao usarmos a linguagem como forma de manter nossas relações dialógicas, há mais do que transmissão de informações. Segundo Orlandi (2002, p.15) a linguagem além de transmitir informações com o discurso, forma um complexo processo na constituição de sujeitos sociais e seus sentidos, nos quais há identificação de tais sujeitos, há argumentações, subjetivações e construções da realidade social. Por isso, a linguagem permite que haja relações entre os sujeitos e os significados, assim como, os seus efeitos múltiplos e variados provocados na organização social.

Para Orlandi (2002) é inegável que o tempo todo, os sujeitos sociais estejam envolvidos com a linguagem e as possibilidades de interpretações. Isso se deve ao fato da narrativa trazer em seu bojo objetos simbólicos que podem ser interpretados, ganhando sentido e representações no meio social. Nesse sentido, a linguagem traz consigo uma fluidez, um movimento de sentidos, diversidades e unidades, vestígios, trajetos, lembranças. Seja como for, estes movimentos representam o próprio ritual da palavra nas relações sociais, a qual compõe a capacidade do ser humano significar e significar-se. Nas palavras de Orlandi (2002, p. 15): “o trabalho simbólico do discurso está a base da produção da existência humana”.

Nesse contexto Bosi (1994, p. 84-5), partindo dos pressupostos de Walter Benjamin, analisa o ato de narrar. Sua reflexão ressalta que haveria dois tipos de narradores. O primeiro seria aquele que “vem de fora e narra suas viagens” (84). O segundo seria aquele que permanecer no seu lugar, na sua terra, ou seja, “conhece sua terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita” (p.84). Assim, para Bosi (1994) o narrador, vence a distância em distintos espaços, está no cotidiano, não apenas nos livros. Nas palavras de Bosi (1994, p.85): “A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narrar da própria experiência e a transforma em experiências dos que o escutam”.

É neste aspecto que compreendemos as possibilidades de interpretações, de (re) significações e da constituição da memória social e coletiva pela relação dialógica. Candau (2016, p.70-1) afirma que ao relacionarmos a memória e a constituição da narrativa, encontramos uma reorganização, uma articulação no fato de contar história. Tal articulação é baseada num processo de criação e interpretação, o qual parte do processo mnemônico. Assim, nos remetemos ao redimensionamento da própria memória social, coletiva e individual nessa comunidade tradicional de pesca. Nessa redefinição a comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo estaria

realizando a articulação pela criação mnemônica. Logo, quando há o redimensionamento da própria memória social e coletiva, em que há a “apropriação do passado” há a essência da história, pois o narrador retoma aos fragmentados contados e definidores da memória social e coletiva, estando, aparentemente, ordenando tais fatos e elementos simbólicos com suas reinterpretações. Isso significa dizer que o narrador unifica os fatos e os torna coerente.

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado o que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxado por outros dedos (...) o narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, suas experiências, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz (CANDAUI, 2016, p. 70-1)

Nesse aspecto, encontramos os fatos ocorridos a partir da percepção, que são julgados como significativos no momento em que acontece a narrativa e a relação dialógica entre o narrador e o ouvinte. É nessa relação que intermedia a interação social que é possível vislumbrarmos a interpretação e a ressignificação dos elementos estruturantes significativos, compondo a historicidade de uma comunidade, assim como, sua identidade cultural. Nessa relação a narrativa sofre a ressignificação, que pode enfraquecer ou fortalecer o sentimento de pertencimento entre os membros da comunidade. Em outras palavras, a memória social e coletiva apenas mantém-se forte quando as identidades culturais permanecem fortes. E ainda que sejam modificadas, há as representações identitárias nas imagens refletidas na linguagem, que ordenam e refazem o mundo da comunidade, permitindo a autodefinição (ou autoidentificação). Portanto, nas palavras de Candau (2016):

(...) restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, sublimações, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, “vida sonhada”, ancoragens, interpretações, reinterpretaciones constituem a trama desse ato da memória que é excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa (...) ele oferecerá, portanto, uma visão dos acontecimentos passados em parte transformada pelo presente ou, mais exatamente, pela posição que ele próprio ocupa nesse presente. (CANDAUI (2016, p. 71)

É nesse aspecto que percebemos a importância da memória social e coletiva para a construção da identidade cultural e, conseqüentemente,

da realidade social da comunidade pesqueira cabista. Nessa realidade vivenciada, cada sujeito social se torna um narrador. Seriam versões de histórias rememoradas e interpretadas. Estas são de suma relevância para que os sujeitos sociais possam garantir a existência de seus elementos estruturantes significativos e do que isso simboliza no seu mundo. Tais elementos permitem a coesão do grupo por meio do que seria rememorar, convergindo para o sentido da existência da memória social e da memória coletiva. Por conseguinte, Candau (2016) salienta que a constituição da memória nunca é puramente individual, pois existe algo definidor que é o meio social, o qual incorpora os sistemas simbólicos comuns ao grupo. Dessa forma Candau (2016, p. 77) afirma que: “A forma do relato, que específica o ato de rememoração se ajusta imediatamente às condições coletivas de sua expressão, o sentimento do passado se modifica em função da sociedade”.

Nesse contexto Prado (2002, p. 127) afirma que a palavra tradicional na comunidade de pesca cabista assume o significado de pertencimento a uma identidade que se orgulha do seu passado histórico. Desse modo, é muito comum, no dia-a-dia encontrar entre os membros dessa comunidade a constituição de uma memória que traz o orgulho de sua historicidade e suas belezas naturais e dos saberes acumulados no ofício da pesca. Nas suas narrativas encontramos presentes a memória hábitos e memória lembrança articulando o seu modo de vida. Para estes sujeitos sociais saber nomes, apelidos, saberes e transmitir suas histórias, e assim, seus mitos, lendas, valores, tradições seria conjugar o sentido de ser cabista com denominadores comuns recheados de elementos culturais.

Isto significa dizer que há a evocação⁴⁴ de fatos narrados, de maneira que, há comunicação entre os membros da comunidade. Salientamos que por mais que haja a articulação das relações sociais ainda orientadas por aquela memória individual, as distintas memórias (memórias individuais) partem de um quadro social. Segundo Halbwachs (1990) esses quadros sociais são tão invisíveis quanto o ar que respiramos, e por isso, se fazem presentes na vida cotidiana de todos os membros pertencentes ao grupo, a comunidade. Assim sendo, há um quadro social que é compartilhado pelos membros, o que permite as condições da abertura recíproca entre os envolvidos, a interrelação, e, portanto, a confluência entre as

⁴⁴Evocação, segundo Maurice Bloch (*Apud* CANDAU, 2016, p. 49), implica em uma comunicação com o outro, e no curso desse processo, a lembrança individual, sem cessar, submetida às transformações e reformulações, perde seu caráter isolado, independente e individual.

memórias. Esta é eixo norteador para a constituição da memória social e coletiva, a qual está presente no processo de socialização, possibilitando o reconhecimento social na dimensão comunitária por meio da cultura como um grande contexto.

Por isso, encontraremos particularidades que são refletidas entre os pares no seu cotidiano, nas histórias contadas e recontadas. Desse modo, as identidades culturais – como foram ditas no segundo capítulo – representam, na verdade, uma maneira da comunidade resistir ao modelo homogenizador e dominante imposto pela sociedade (CASTELLS, 1999). Elas são estruturadas pelas particularidades da comunidade tradicional e, de certa maneira, fomentam a organização da consciência coletiva, quando há o reconhecimento social na dimensão comunitária e, assim autoidentificação. Há, então, uma perspectiva que pode definir a identidade de resistência e de projetos na e para a comunidade, o que colabora para que haja o sentido de justiça social.

3. A narrativa de Arraial do Cabo “seus contos e encantos”

Por escolher essa comunidade tradicional pesqueira, utilizaremos como fonte de análise o livro: *Arraial do Cabo seus Contos e seus encantos*, organizado e documentado por Wilnes Martins Pereira. Tal livro foi o resultado de um trabalho etnográfico de coletar de informações, de histórias orais organizadas pelo autor. Desse modo, esse livro realmente é uma fonte grandiosa de elementos estruturantes significativos na construção da memória social e coletiva e da identidade cultural da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Por isso selecionamos alguns contos.

Nos contos percebemos a possibilidade de compreensão da própria experiência da realidade narrada por diferentes interlocutores. Nessa relação dialógica, entre os membros da comunidade, há um grande acervo cultural que passeia nessas histórias, recontando o seu modo de vida, e por isso um bem cultural. As torna, então, além de ficções por percorrer o imaginário social, uma fonte de elementos definidores do modo de vida, de vivências e memória social e coletiva, reafirmando os elementos materiais e imateriais, bens culturais, e a constituição do sentido do patrimônio cultural dessa comunidade e da sua identidade cultural.

Segundo Azevedo e Júnior (2012), as diversas linguagens colaboram para revestir o espírito dos que com ela se relacionam. Desse modo ao compartilhar a linguagem por meio de distintas narrativas as interlocuções

constituem sentidos e significados, possibilitando a continuidade de representações, apreensão de valores, e assim, de patrimônio. Tais valores se exteriorizam nas ações dos indivíduos, membros da comunidade, determinando o que o indivíduo pode ou não fazer. Por conseguinte percebe-se a associação existente a idéia de patrimônio cultural a própria concepção de cultura como algo inteligível, com apropriação daqueles sentidos objetiva e subjetivamente definidos no meio social em questão.

Desse modo, por meio dessas narrativas entendemos que a sua importância, converge com a nossa reflexão sobre a existência do reconhecimento social na dimensão comunitária e sua relação com a cultura como contexto. Em outras palavras, em tais narrativas há a cultura como contexto, particularizada pelas especificidades vivenciadas no processo de socialização, mantendo o sentido do que forma os cabistas. Isso significa dizer que as narrativas possibilitam a compreensão dos elementos significativos desta comunidade, que são compactuados e compartilhados entre seus membros por meio da interlocução. Portanto, a cultura vista no contexto social, no qual são vivenciados tais elementos significativos, pode permitir o fortalecimento do sentimento de pertencimento e, consequentemente, do que Honneth (2009) definiu como reconhecimento social comunitário entre os membros da comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo.

Em outras palavras, encontramos nos contos organizados por Pereira (2013), de maneira geral, tradições, costumes, crenças. Há uma edificação do torna-se humano sobre diferentes prismas e que são fundamentos universais para o sentido amplo de diversidade cultural. Podemos dizer que é um patrimônio imaterial que permite aos sujeitos sociais conhecerem e se reconhecerem. Assim, em tais contos, que foram “remontados” por Wilnes Martins Pereira, há uma narrativa que provoca o imaginário e trazem uma espécie de visão de mundo, de estar no mundo, o qual os interlocutores dessa comunidade se sentem pertencentes. A narrativa permite a escuta compartilhada, de maneira objetiva entrelaçada as questões subjetivas a qual permeia o processo ficcional por estar presente no imaginário social e ao mesmo tempo traz elementos da realidade social. É uma escrita repleta de achados e perdidos que passeiam na memória social e 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.

4. Análise de “shandri-lá”

Segundo Benjamin (1987, p.210) 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, 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 mantenha-se 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” (210).

O que isso significa? Segundo o autor (1987), 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. O narrador é capaz de provocar o sentido de vida e moral da história passada de geração à geração. Nas palavras de Benjamin (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. Isso acontece por existir um hibridismo nas histórias com a rememoração e as possíveis ressignificações. Assim, encontramos a ressignificação nas histórias cabistas, passadas de geração em geração. Estas são construídas por elementos significantes que compõem a própria vida social, principalmente, quando pensamos na historicidade dessa vila de pescadores, que é retratada nas narrativas. Os fatos descritos são compartilhados ganham um novo leque de sensações e emoções quando construídos e captados pelo narrador. Tais fatos, lendas e estórias estão voltados para evocação de um referencial: elementos culturais da realidade social cabista.

Nesse aspecto, Prado (2002) afirma que:

Assim, quando conjugada com a palavra cabista, a palavra tradicional assume o significado de pertencimento a uma identidade que se orgulha de seu passado histórico; de ser descendente de uma imigração que remota o descobrimento; de pioneiros que desde o século XVI chegaram à terra dos Tupinambás para se assenhorar e criar a primeira feitoria de pau-brasil, que acabou ficando, simplesmente, Brasil. Significa também sorrir vaidoso das belezas naturais de sua terra natal; saber contar naufrágios e casos de pirataria; conhecer os fantasmas da restinga por seus nomes; saber sobre as imagens das santas das igrejas e da organização de suas festas anuais; é

saber fazer renda de bilros e identificar uma planta que pode ser tomada para libertar deste ou daquele mal físico; é ter comido pirão de peixe em panela de barro, cozido no fogão de lenha; é ter iluminado suas noites com lampião, em casinhas de pau-a-pique (...) é ter o sobrenome do próprio padrinho ou do padrinho do pai, é ser chamado no mínimo por um apelido e, ao rechaçar alguém, de preferência usar a via da acusação: “você tem o pé na Prainha”. Quando conjugada à palavra pescador, a palavra tradição já adquire outro significado, já não esboça nenhuma relação com a terra, mas apenas com o mar e com o ofício de quem vive de enfrentá-lo (...) ser pescador é exercer uma atividade tradicional à medida que foi a primeira profissão que os imigrantes tiveram, ou que puderam ter, por conta do isolamento em que viviam. Não há como se manter estática uma tradição, aliás, sabemos disso, quando abrimos mão do absurdo “um” pelo humano “múltiplo”, encontrado na diversidade cultural (...) a tradição muda, mesmo que seja imã da permanência, que neste caso representa o registrado, o transmitido, que se faz distinto entre os nativos mais velhos e os mais jovens. (PRADO, 2002, p. 127)

Mas este conto toma forma na realidade social da comunidade cabista por envolver o cerne dessa comunidade: os pescadores e sua natureza relacional. Os pescadores, ou melhor, o exercício da pesca artesanal e o que o envolve (universos simbólicos, territorialidade e instrumentos) são a base da identidade cultural, e por isso, alimentam a memória social e coletiva.

Assim sendo, essa interlocução entre os membros da comunidade permite que tais elementos sejam descritos, narrados, e conseqüentemente, possam ser compartilhados, favorecendo o autoidentificação do membro da comunidade, o que possibilita a constituição do respeito e autorrespeito, por comungarem tais elementos. Ou seja, a narrativa é socializadora e, por isso, formadora e mantenedora da memória social e coletiva. Por mais que seja ressignificada, redefinida a narrativa ao trazer elementos estruturantes significativos, favorece para que os atores sociais se percebam como membro da comunidade e percebam os demais membros como pares, iguais na comunidade. É desse modo, que compreendemos a relação direta que existe entre tais contos narrados, história e lendas contadas e recontadas como um dos pilares fundamentais da socialização dos membros dessa comunidade. Tais histórias se transformaram em experiências de vida na comunidade. Isso possibilita para a comunidade o reconhecimento social na dimensão comunitária, ultrapassando os conflitos, permitindo a construção de sua a identidade cultural de resistência e de projetos.

É inegável que, por meio da existência de tais narrativas, haja a redescoberta dessa comunidade tradicional pesqueira. Isso se deve ao fato das narrativas serem fontes de conhecimento que incorporam um sentido

amplo dos aspectos culturais. Por outro lado, compreendemos que tais narrativas demonstram particularidades culturais da pequena vila de pescadores artesanais de Arraial do Cabo. É perceptível que enquanto comunidades tradicionais as especificidades encontradas em suas histórias representam o seu modo de vida, se diferenciando das outras comunidades tradicionais e grupos sociais.

Nesse conto intitulado como Shangri-lá existe um evento, que é descrito por pormenores, definidores da representação dos perigos que os pescadores sofreram ao descrever um evento traumático. Assim, para os membros daquela comunidade, a história narrada torna-se real, dissolvendo a fronteira entre o passado e presente, sendo rememorado pelas diferentes gerações. Ao ser compartilhado pela definida “escuta compartilhada”, traz o sujeito, o ouvinte, o leitor para dentro do evento narrado provocando suas emoções, interpretações e suas significações. Isso é mais evidente quando tal evento, parte da memória social e coletiva vinculadora do grupo, da comunidade, incluindo assim, a dimensão participativa no ato de narrar.

É nesse aspecto, que entendemos a particularidade presente no conto “Shangri-lá”. Tal conto “narrado” por diferentes indivíduos tem sido uma das histórias contadas e recontadas entre as gerações. Foi mantendo-se viva pela oralidade articulada na relação direta entre os membros da comunidade cabista. Assim, em “Shangri-lá”, especificamente, encontramos quando remontada e escrita por Pereira (1983) elementos culturais materiais e imateriais, com uma grande riqueza de detalhes descritivos em torno do evento traumático.

Em tais histórias narradas, de maneira geral, além daqueles elementos significantes, há uma margem para diferentes simbologias que percorrem a socialização e provocam distintas conotações. Em “Shangri-lá”, por exemplo, há uma relação entre as lembranças doídas e sofrimentos causados a vila dos pescadores ao evento descrito como histórico. Esse conto é desenvolvido em torno de um evento traumático para a comunidade e, hoje, narrado como:

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).

Partindo dos pressupostos teóricos de Benjamim (1983) 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. Entretanto, tal evento traumático descrito nas interações sociais da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo remota ao presente emoções e percepções com a narrativa do que teria sido o bombardeio (evento traumático) ao barco pesqueiro denominado “Shangri-lá”:

“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.

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 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.

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)”.

O narrador ao contar a história do barco pesqueiro São Martinho se volta para o acontecimento vivido pela comunidade, que embora, não tivesse, no barco, deixa subentendido as conseqüências desse bombardeio, doando sentido, emoções e representações para aquela comunidade. Isso possibilita que identifiquemos na narração de histórias como essa, a utilização da oralidade, numa perspectiva memorística. Isso se evidencia quando detalhes como: “os destroços do pequeno barco retornaram as praias em Arraial do Cabo”. Portanto, os destroços possibilitaram que os membros da comunidade naquela época tivessem ciência do que tinha acontecido. Isso favoreceu que houvesse uma relação entre as gerações no ato de “contar a história” de Shangri-lá. Isso ganha proporções enormes na comunidade por ser um evento traumático vivenciado por aquela comunidade na Segunda Guerra Mundial. Comunidade que viva isolada geográfica e socialmente. Logo, a narrativa fomentará a constituição da memória social e coletiva por narrar tal “história”, mantendo-se viva com a ressignificação da memória social e coletiva.

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. (PEREIRA, 2013, p. 132)

Hoje, com a documentação e organização de tais histórias por Pereira (2013), podemos perceber o que o conto Shangri-lá, especificamente, provoca nessa comunidade. Por ser um evento traumático faz face às recordações vivenciadas por outras gerações, e que sobreviveu ao tempo, por constituir parte da memória social e coletiva. Agora, com o registro, não mais composta apenas pela oralidade o evento narrado permite uma reinterpretção, ressignificação. Há uma estreita ligação entre narrador e leitor, embora, seja um movimento solitário vivenciado pelo leitor, ao realizar uma introspecção sobre o evento traumático.

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 pescueiro, autorizou os disparos de sete tiros de canhão, destruindo, por completo, o indefeso barco de pesca. (PEREIRA, 2013, p. 130-1).

Nesse âmbito, ao analisarmos os contos confirmamos nossa hipótese de que a narrativa é socializadora para quem a compartilha no dia a dia. Para, além disso, consideramos a narrativa como um instrumento revelador de uma cultura, pois ela possibilita conhecer os elementos culturais que se edificam como contexto, que são vivenciados pelos membros da comunidade. Desse modo, o detalhamento dos saberes produzidos ao longo da historicidade dessa comunidade, desde sua formação até a atualidade, permite que encontremos na constituição da herança cultural as tradições e os costumes. Há particularidades da identidade cultural da pequena vila de pescadores cabista. Por exemplo, evidenciamos a percepção desenvolvida pelo pescador dessa região sobre o meio ambiente, como podemos observar: “E o homem do mar aprende certos mistérios por costumes, profissão e também, é claro, com mãe natureza” (“Shangri-lá”).

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)

Por meio das narrativas há concepção do que é ser pescador e como tais saberes permitem práticas cotidianas ultrapassam o aspecto objetivo da pesca, ganhando um sentido subjetivo do que é ser pescador para essa comunidade de pesca artesanal, constituindo a identidade cultural coletiva. Saber o que significa os ventos, as luas, as tonalidades de azuis de suas águas, as marés, da mesma forma, os tipos de pescado, representam um conhecimento vivenciado que forma um legado para as próximas gerações. Tal saber é perceptível no trecho: “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” (“Shangri-lá”). Por isso, a memória social e coletiva é tão relevante para a sobrevivência do modo de vida da pesca artesanal nessa comunidade.

Dessa forma, a narrativa enquanto linguagem possibilita que as relações dialógicas sejam constantes na formação dos indivíduos que vivem na comunidade. Assim sendo, através da narrativa há a relação dialógica constante com a multidão de vozes, a qual 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”.

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)

Nessa narrativa mantiveram-se vivas determinadas lembranças que remontam a memória social e coletiva. Entretanto, o que existe são retalhos de histórias, e por isso, retalhos de narrativas que descrevem os fatos que alimentam as subjetividades e rememorações. Desse modo, em tais narrativas compreendemos pormenores que estruturam um modo de vida, que tem elementos estruturantes significativos, que permitem que seus membros se reconheçam entre si. Tal reconhecimento, só é possível, devido às narrativas serem “recheadas” de significações que são dadas por aqueles que as compartilham. Na vila de pescadores cabista materializou-se eventos, como esse descrito em “Shangri-lá”, um evento traumático.

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)

Assim sendo, a narrativa provoca o imaginário e significações para quem o conhece e desemboca na realidade da comunidade cabista, deixando a emoção, o suspense fluir. Do mesmo modo suas recordações e lembranças são redefinidas na memória social e coletiva a qual, como já dissemos, constitui representações e subjetividades da historicidade cabista entre elas, o bombardeio ao barco São Martinho na Segunda Grande Guerra Mundial.

5. Conclusão

No processo seletivo buscamos a compreensão da conexão entre representações do contexto sócio culturais e o seu isolamento social geográfico, os elementos estruturantes significativos e particularidades narradas entre os membros da comunidade, entendendo a importância da relação da territorialidade, meio ambiente e o sentido de comunidade tradicional; o desenvolvimento da pesca artesanal e sua definição; e as vivências

experimentadas no cotidiano com determinação de funções e saberes, além das lendas com caráter mágico e ficcional construídas na vila de pescadores. Entendemos, então, que esse livro é uma fonte de informação sobre a comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo. Assim sendo, podemos compreender como o aprendizado informal construído historicamente demonstra a relação do conhecimento espontâneo que traz os seus saberes, sabores, valores, divisão de papéis sociais e racismo local mediante a formação étnica da comunidade cabista.

Na entrelinhas há interpretações e ressignificações, que provocam sensações e percepções nos envolvidos na relação dialógica. Desse modo a história é recontada, reinterpretada, reinventando a comunidade cabista. Nas narrativas, além da escuta compartilhada, desvela-se os elementos da tradição misturadas a realidade da vida social. Esta vem sendo preenchida por uma cultura referida às concepções da natureza, da pesca e suas funções, de um universo relacional, compondo um conjunto de práticas sociais dotadas de sentidos que são transmitidas pela linguagem. Hoje, com a organização de suas histórias transmitidas pela história oral, possibilitou a construção dos contos num livro. Isso permite ao leitor, a buscar a moral da história, deixando um suspense apreensivo, da mesma forma que permite a relação dialógica entre os envolvidos quando narrados.

Desse modo, nesse conto percebemos a possibilidade de compreensão da própria experiência da realidade narrada por diferentes interlocutores. Nessa relação dialógica, entre os membros da comunidade, há um grande acervo cultural que passeia nessas histórias, recontando o seu modo de vida, e por isso um bem cultural. As torna, então, além de ficções por percorrer o imaginário social, uma fonte de elementos definidores do modo de vida, de vivências e memória social e coletiva, reafirmando os elementos materiais e imateriais, bens culturais, e a constituição do sentido do patrimônio cultural dessa comunidade e da sua identidade cultural.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZEVEDO, Nilo Lima de; JUNIOR, Wilson Coury Jabour (Org). *Reflexões e olhares: o patrimônio cultural de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Funalta, 2012. p. 17-42

BEGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 22. ed. Trad. de 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: Companhia das Letras, 1994.
- CANDAU, Joël. *Memória e indetidade*. 1. ed. SP: Contexto, 2016.
- DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, 1995.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*. AS-PHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n. 8, set, 2000. p. 141-4
- 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*. Volume II. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MALUFF, Sônia Weidner. Antropologia, narrativas e a busca de sentidos. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 12, dez. 1999. p. 69-82
- ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e Procedimentos*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- PEREIRA, Wilnes Martins. *Arraial do Cabo seus contos e seus encantos*. Rio de Janeiro: Hoffmann, 2013.
- PRADO, S. M. *Da anchova ao salário mínimo: uma etnografia sobre injunções de mudança social em Arraial do Cabo-RJ*. Niterói: EDUFF, 2002.
- REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. (Enfoques, Letras)

COMUNICAÇÃO VISUAL E INSTITUIÇÃO MUSEAL: A LOGOMARCA DO MUSEU CIÊNCIA E VIDA A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DE ARTESÃOS DE DUQUE DE CAXIAS

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO)

jpineiro@unigranrio.edu.br

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento (CBNB e UNIGRANRIO)

apcln@hotmail.com.br

RESUMO

Relações humanas tem por base o conceito de representação. A linguagem é uma representação e, assim sendo, é construída socialmente. Dentre os vários tipos de linguagem encontramos a comunicação visual, muito presente numa sociedade que vive o tempo de forma intensa e acelerada. A intenção desse trabalho é estabelecer uma relação entre comunicação visual e patrimônios, a partir de suas logomarcas. Como os logos podem, ou não, serem lidos por transeuntes e moradores de uma cidade? Que representações são produzidas a partir dessa leitura? Essas representações podem incentivar uma aproximação dos transeuntes com os espaços patrimoniais? Escolhemos como objeto de pesquisa o Museu Ciência e Vida, situado em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Os dados foram coletados a partir de uma pesquisa de opinião com a participação de artesãos que trabalham semanalmente em frente ao museu.

Palavras-chave:

MUSEAL. Comunicação visual. Artesãos de Duque de Caxias.

1. Introdução

A relação entre museu e patrimônio no contexto urbano de Duque de Caxias se estabelece na maioria das vezes pela falta dela. Ou seja, os moradores da cidade da Baixada Fluminense, pouco se reconhecem como possibilidades culturais em seu próprio espaço.

A comunicação visual entre patrimônios e transeuntes/moradores de uma cidade, deveria estabelecer este papel de mediador entre o que se vê e o que se tem e inserir no cotidiano dos moradores da cidade a marca do lugar e, portanto, de se sentirem “em casa”.

Isto posto, identificamos que a partir da entrevista com a diretora do museu percebemos que a marca do museu carrega um simbolismo importante para a equipe. Mas, de que forma sujeitos que não fazem parte dessa relação tão estreita com esse museu “lêem” essa logomarca? Essa questão nos impulsionou a ouvir esses sujeitos. A pesquisa de opinião foi o caminho escolhido para obtenção dos dados.

2. O Museu Ciência e Vida

O Museu Ciência e Vida faz parte de um conjunto de patrimônios da cidade de Duque de Caxias. Com uma arquitetura moderna, a estrutura do prédio impressiona. São 15.000 m² distribuídos em 3 andares. Como um local de divulgação da ciência, o Museu trabalha com exposições permanentes e itinerantes, em parceria com outras instituições do Rio de Janeiro como o Museu Ciência e Vida.

O Museu é uma iniciativa do governo do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ). E hoje faz parte de um dos principais patrimônios da cidade de Duque de Caxias. Em funcionamento há 8 anos, a referência dos transeuntes e moradores de Duque de Caxias ainda é o antigo prédio do Fórum.

Por conta de pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO, o Museu Ciência e Vida tem sido objeto de estudo do Núcleo de Estudos Urbanos (NURBS), no período de 2014-2018, desde quando um Projeto de uma das autoras, foi aprovado como Jovem Cientista do Nosso Estado, da FAPERJ.

Patrimônio, no seu sentido mais original, remete a ideia do pater (pai). Inicialmente, no grego, referia-se a todos os bens que passavam como herança do pai aos filhos. Exatamente tudo, inclusive pessoas. Atualmente, podemos compreender o patrimônio como herança seja ela histórico-cultural ou natural.

Um dos questionamentos que buscamos pesquisar é a relação dos transeuntes e moradores de Duque de Caxias com os patrimônios da cidade. Esse relacionamento vai além da frequência a esses espaços como visitantes ou não visitantes. Percebemos que essa relação passa pelas representações das pessoas com esses espaços.

Representação social carrega em si o conceito de construção. Apresentam-se como uma rede dinâmica de idéias, metáforas e imagens que se ligam de forma mais ou menos livremente a partir de ação de sujeitos ativos. A fundamentação teórica da Teoria das Representações Sociais nasce a partir dos trabalhos de Serge Moscovici. Vários autores trabalham com esse conceito, mas nos apoiaremos em Jean-Claude Abric para esclarecer que

Se chama de representação [social] o produto e o processo de uma atividade mental por intermédio da qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica. (ABRIC, 2001, p. 156)

Portanto, a representação dos espaços patrimoniais começa com a leitura da arquitetura. Se esse espaço inibe ou estimula a aproximação das pessoas. O que existe neles que chama ou não a atenção para si. Nas pesquisas voltadas para o público de museus, não é raro surgirem dados significativos de pessoas que ficam impactadas com o museu e até dos funcionários. A postura de um profissional da segurança usando terno e gravata pode inibir uma pessoa não acostumada com espaços tão formais.

Também os logos podem criar tais representações? Para buscar compreender isso, fizemos uma pesquisa de opinião com artesãos que trabalham semanalmente em frente ao Museu Ciência e Vida. A escolha dos sujeitos participantes foi motivada por dois motivos: primeiro, pela proximidade dos mesmos com o patrimônio citado; e, segundo, por desenvolverem atividades voltadas à estética. Como artesãos, pressupomos que esse olhar para o logo seria um pouco diferenciado do transeunte que apenas passa em frente ao Museu.

3. A criação do logotipo do museu ciência e vida

A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do governo do Estado do Rio de Janeiro iniciou a construção de um museu de ciências em Duque de Caxias como parte de um projeto de divulgação e popularização da cultura, arte e ciência no município.

O Museu Ciência e Vida (MCV) ocupa uma área de 5000m² que pertencia ao antigo Fórum de Duque de Caxias. O projeto arquitetônico do museu foi pensado para ser um espaço moderno e sofisticado, no qual a população de Caxias pudesse se orgulhar. Dividido em quatro pavimentos, o Museu iniciou suas atividades em 2010, utilizando parte do espaço disponível. Somente a partir de 2012 a reforma foi totalmente concluída para receber o público.

O Museu Ciência e Vida oferece atividades bem diversificadas à população de Duque de Caxias e áreas adjacentes. Destacamos as sessões de planetário e do cineclubes, encontro com cientistas, exposições temporárias, oficinas de robótica, dentre outras. De acordo com entrevista concedida pela diretora do museu, Prof^a Dr^a Monica Damouche, o público inicial atendido era em sua maioria, espontâneo. Posteriormente, o público escolar vai ganhando vulto.

Durante as pesquisas realizadas no Museu Ciência e Vida, tivemos a oportunidade de entrevistar a diretora. A Prof^a. Mônica Damouche faz parte da equipe do Cecierj e foi convidada a estar à frente da criação do museu.

Durante a entrevista, a Prof^a Monica afirmou que o logo foi pensado e criado com muito cuidado. A marca foi desenvolvida por uma empresa. Mas, somente depois de diversas entrevistas com os funcionários do museu. Ouvir os funcionários e entender o que esperavam do museu e de sua relação com a comunidade local.

4. As representações do logo pelos artesãos

Os artesãos que contribuíram com esse estudo trabalham semanalmente na Praça Roberto Silveira, situada em frente ao Museu Ciência e Vida. Essa praça localiza-se em um local considerado “nobre” na cidade de Duque de Caxias conhecido como Bairro 25 de Agosto. O nome da praça é uma homenagem a um ex-governador do Estado do Rio de Janeiro – Roberto Teixeira Silveira – que, em seu mandato teria contribuído para o combate de um problema crônico da Baixada Fluminense, a falta d’água.

A Feira de Artes e Artesanato existe há muitos anos, mas foi reconhecida oficialmente através da Lei Municipal nº. 1731/2003 e está vinculada à Secretaria de Cultura e Turismo de Duque de Caxias. O objetivo principal da Feira é o comércio de produtos de artesanato e os artesãos e artesãs ao serem selecionados e cadastrados comprovam ter residência fixa no município, um dos requisitos exigidos pela citada secretaria.

Podemos afirmar que o movimento de transeuntes e moradores é intenso durante a semana na Praça Roberto Silveira. Esse fluxo grande de pessoas deve-se também às atividades comerciais, culturais e administrativas que são desenvolvidas nesse espaço. Estão nesse ponto da cidade vários cartórios, a sede da Câmara Municipal de Vereadores, a Universidade do Grande Rio e o próprio Museu Ciência e Vida.

Dos artesãos que trabalham às quintas-feiras na Feira de Artesanato, conseguimos conversar com 16 deles. Utilizamos como coleta de dados um formulário de pesquisa de opinião de forma que dados como identificação nominal e registro de documento oficial não foram solicitados. Esclarecemos que esse tipo de pesquisa dispensa um parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com a documentação tal.

O perfil dos nossos colaboradores foi delineado a partir de informações como a faixa etária e a formação acadêmica. Esse grupo caracterizou-se da seguinte forma;

- ✓ A maioria declarou-se do sexo feminino;
- ✓ A faixa etária era bem heterogênia, incluindo sujeitos de 20 a 80 anos;
- ✓ Quanto à formação acadêmica, a maioria possui o ensino médio completo.

Tendo traçado um breve perfil sociocultural, direcionamos aos participantes a seguinte questão: o que significa para você o logo do Museu Ciência e Vida?



Fonte: <https://portalbaixada.com.br/museu-ciencia-e-vida-duque-de-caxias/>

A reação à pergunta, em sua maioria, foi de surpresa. Vários artesãos afirmaram que nunca tinham parado para prestar atenção ao logo do museu. Sendo assim, foram convidados a observá-lo e emitir uma opinião a respeito do que visualizaram. Depois de observarem o logo, alguns emitiram as seguintes opiniões:

- Seres Vivos. Pode ser peixe.

- Um monte de mãos. Um leque.
- Uma folha.
- Nunca tinha reparado. Uma flor. Algo que vai espalhando-se.
- Um arco-íris.
- Um troféu.
- Não tinha prestado atenção. Um fogo. Algo aceso. Vida.
- Lembra o Carnaval.

Nesse grupo de respostas percebemos que o logo é associado a algo mais aproximado do concreto, como uma festa, um animal, um vegetal.

Os demais tentaram associar o logo a algo mais abstrato ou não conseguindo expressar uma opinião mais definida:

- Chama a atenção.
- Bonito.
- Diversidade.
- Como umas ramificações.
- Não lembra nada que remeta à Cultura.
- Nunca reparei.

Uma das participantes foi muito específica na sua avaliação. De imediato demonstrou sua insatisfação na relação visual do museu com o público. Um dos problemas quanto ao logo foi quanto à localização porque “tinha que ser mais baixo”. A análise do logo não foi desvinculado da fachada que desagradou esteticamente a participante. Para ela o prédio é frio, não chama a atenção da pessoas já que “o cinza com o verde não combinam”. Indo além, ela sugere duas estratégias para avivar esse patrimônio: a aplicação de adesivos nos vidros que incentivasse as pessoas a tirarem selfies em frente ao prédio e o grafite como outro recurso estético. Para ela, o trabalho de grafiteiros da cidade dariam “vida aos muros”.

Nessa amostragem percebemos que os artesãos não demonstravam muita atenção para o logo do museu, mas as representações, em sua maioria, são simpáticas. , mesmo sem Pedimos ainda que os participantes completassem da seguinte frase: Eu vejo o MCV como um lugar...

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para aprender. ✓ Bom para as pessoas até de fora. ✓ Um espaço importante. ✓ Aprendizado. ✓ De conhecimento. ✓ Como um lugar de aprender sobre o passado. ✓ Importante que valoriza a cidade. ✓ Agradável para todas as pessoas. ✓ De aprendizado. Inspiração. ✓ Não respondeu. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um prédio da Prefeitura que só tem documento. Um prédio apagado. ✓ Parado. ✓ Muito pouco divulgado. ✓ Eu não vejo como benefício. Uma outra obra que poderia ter beneficiado a população. Algo para a saúde ou para tirar as crianças do sinal como uma escolinha de futebol. ✓ É um investimento que não traz retorno às crianças.
---	---

5. *Considerações finais*

A intenção desse trabalho é estabelecer uma relação entre comunicação visual e patrimônios, a partir de suas logomarcas. Como os logos podem, ou não, serem lidos por transeuntes e moradores de uma cidade? Que representações são produzidas a partir dessa leitura? Essas representações podem incentivar uma aproximação dos transeuntes com os espaços patrimoniais?

Nesta perspectiva, podemos analisar os conceitos de memória evidenciados por esses passantes, percebendo como se encaixam no lugar em que estão.

Percebe-se assim, como as características do Museu Ciência e Vida como monumento histórico da Cidade de Duque de Caxias, constroem uma relação entre teoria e prática sendo uma ponte com a população local, sejam os moradores ou os trabalhadores do Município;

Deste modo, identificamos as heranças culturais e históricas através das análises teóricas sobre as questões de Patrimônio e Educação, percebendo valores sociais como identidade, cidadania e memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das Representações Sociais. In: JODELET, Denise (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ARANTES, Antonio Augusto. Preservação como prática social. In: *Revista de Museologia*, v. 1, n. 1, p. 12-6, 1989.

ARGAN, Giulio Carlo. *História da Arte como História da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BESSEGATTO, Mauri Luiz. *O Patrimônio em sala de aula: fragmentos de ações educativas*. Santa Maria: UFSM/LEPA, 2003.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Minc – IPHAN, 2005.

CRISE ECONÔMICA ATRAVÉS DO DISCURSO HIPERBÓLICO DE PETER JOSEPH NA TRILOGIA *ZEITGEIST*

Adelson Oliveira Mendes (UNEB)
adelsonoliveiramendes@gmail.com
Thiago Martins Prado (UNEB)

RESUMO

Por meio de uma proposta qualitativa de análise, seguiu-se uma investigação do seguinte tema: a crise econômica apresentada através do discurso hiperbólico de Peter Joseph na trilogia *Zeitgeist*. Como apoio à pesquisa, a fim da compreensão das críticas de Peter Joseph ao capitalismo, adotaram-se os estudos do sociólogo Zygmunt Bauman (2001, 2008, 2010 e 2016), Thiago Martins Prado (2017), Etienne de La Boétie (2010), Joel Bakan (2008) e Milton Friedman (1978). Estudos do campo da retórica e argumentação, como os de José Luiz Fiorin (2016), os de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014) foram utilizados para fortalecer a compreensão da figura de linguagem da hipérbole adotada nos enunciados realizados por Joseph. Utilizando a hipérbole, Peter Joseph descreve acontecimentos no decorrer da história no campo da economia de modo a produzir um efeito de imprevisão responsivo em que o exagero das enunciações busca acusar a cumplicidade discursiva na área econômica que sustenta o *establishment*.

Palavras-chave:

Conhecimento. Crise. Sociedade. Política. *Zeitgeist*.

1. Introdução

Zeitgeist, trilogia escrita, produzida e dirigida pelo diretor de filmes Peter Joseph, faz fortes críticas, por meio da perspectiva ativista do autor, à economia contemporânea. Joseph apresenta, através de uma visão hiperbólica, os trâmites do processo inflacionário em torno do lucro, do estoque monetário e demais características contemporâneas emergidas do sistema capitalista praticados, adotados pela população como indispensáveis, pelas corporações bancárias e instituições governamentais. As narrativas realizadas por Joseph, na trilogia *Zeitgeist*, aponta para o processo inflacionário como um instrumento de dominação integrado à economia, ou seja, ela é inevitável, pois é resultado dos mecanismos adotados em conjunção à lógica do capitalismo contemporâneo (manipulador e escravocrata pelo sistema de crédito e dívidas).

Diante desse destaque, surge a indagação sobre tal discurso hiperbólico de Joseph – que escapa do conceito de inflação como irregularidade e passa a afirmá-la no mercado como uma tática criminoso, manipuladora e dominatória – como o decurso inevitável da inflação controla o consumo

da população, criando várias desestabilidades socioeconômicas? Tal problema guiará a escrita desse artigo na pretensão de responder a tal questionamento.

O estudo aqui apresenta a versão de Peter Joseph sobre o processo inflacionário não como um efeito nocivo ou distorção derivados de uma má condução das instituições governamentais e financeiras, mas um comando cíclico e disfarçado que torna eficiente o controle social por meio do endividamento. Em verdade, o discurso hegemônico contemporâneo sobre a economia, ao se basear na concepção da autorregulação do mercado, amplifica a metáfora da mão invisível, nascida com Adam Smith, como uma forma de esconder as práticas manipulatórias das instituições financeiras. A retórica que defende a mão invisível, embora tenha servido para vencer os ditames aristocráticos na época do feudalismo ou ainda se opor ao constante uso do prestígio da nobreza no cálculo dos preços, nos dias atuais, atua como uma neblina a esconder as práticas e os comandos adotados por megacorporações na área financeira a interferir nas decisões de governos a respeito de suas estratégias monetárias. No sentido de Joseph, a inflação é uma ferramenta que controla o poder de compra dos indivíduos e acentua uma espécie de servidão voluntária.

Considerando a possibilidade viável da hipótese adotada, foram utilizados os seguintes teóricos na fundamentação desse artigo: Zygmunt Bauman (2001, 2008, 2010 e 2016), Thiago Martins Prado (2017), Etienne de LaBoétie (2009), Joel Bakan (2008), José Luiz Fiorin (2016) e Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014). O sociólogo polonês, Zygmunt Bauman, em suas obras *Vida Para Consumo*, *Modernidade Líquida*, *Capitalismo Parasitário* e *Estado de Crise*, faz determinados apontamentos para a situação desenvolvida e ainda em estado líquido, pela modernidade – além de descrever os traços morais e éticos em crise: a submissão humana ao consumismo com o nível de consumo desenfreado como incentivo da população em busca de determinado *status quo*. Thiago Martins Prado, em seu texto *Figuras de Retórica no Discurso Econômico para Narrar a Crise Mundial de 2008*, elabora sua crítica, entre outros aspectos, do ponto de vista da teoria do estoque monetário de Milton Friedman e a sua tradução hiperbólica por Peter Joseph. Prado descreve o conservadorismo do economista Friedman e contrapõe-no aos estudos de Joseph, que denunciam a cumplicidade de Friedman com os oligopólios bancários. Consequentemente, Prado apresenta o recurso da hipérbole no pensamento de Joseph ao emprestar o entendimento da inflação como a ferramenta essencial a compor o círculo vicioso de desvalorização monetária como

instrumento de dominação social exercida por membros de gigantescas instituições financeiras – ao invés de entender o processo inflacionário como irregularidade a ser combatida por essas mesmas instituições, como apregoava Friedman.

Etienne de La Boétie, em *Discurso da Servidão Voluntária*, desenvolveu sua crítica a esse sistema moderno, outrora em desenvolvimento, onde destaca sua militância contra o poder exercido da minoria sobre a maioria. La Boétie utiliza, em muitos momentos, o estancamento da ação popular, pois tornaram-se servos de proposições de tal minoria. Joel Bakan, em *A Corporação*, atribui à população a culpa pela existência das corporações e vislumbra a possibilidade de essa mesma sociedade civil enfrentar práticas e políticas advindas de cotidianas ordenanças corporativas. Milton Friedman, em *Inflação: suas causas e consequências*, elabora um discurso conservador que relata o processo inflacionário muito mais como uma irregularidade a ser combatida por instituições financeiras do que como mecanismo de manobra adotado por tais instituições em diversos momentos.

Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em *Tratado da Argumentação*, trazem inúmeras concepções sobre o processo de retórica, apresentando formas como discursos adaptam-se ao público, ou seja, ao auditório, assim definido pelos teóricos linguísticos supracitados – como o narrador deve portar-se diante dos diferentes tipos de auditório afim de conduzi-los a determinados fatos, verdades, valores, presunções e as hierarquias através do argumento incentivado pela crítica.

A partir dessas idiossincrasias, a relevância desse estudo, através da figura de linguagem adotada por Joseph, reside na possibilidade de, com as apresentações dos autores acima mencionados, aplicar novas formas de interpretação do fenômeno da inflação e suas causas dentro de um período de crise econômica, em uma sociedade gerenciada em torno dos princípios do capitalismo financeiro, entendido, pelo discurso adotado por Peter Joseph e pelo movimento *Zeitgeist*, como contemporaneamente escravocrata pelo sistema de crédito.

2. O movimento e a tática contra o discurso hegemônico do capitalismo

Peter Joseph apresenta-se como ativista e, no âmbito linguístico, esse trabalho leva em consideração a utilização da hipérbole no discurso do autor, ou seja, o desvio de regularidade se comparado aos modelos de discursos econômicos vigentes – com um contexto que aponta para o exagero se se for considerado o entendimento proposto pelo *establishment* do discurso econômico. O movimento *Zeitgeist*, presente em setenta países, dissemina a criação de uma sociedade global, verdadeiramente pacífica, responsável e sustentável – pauta em objetivo específico para um valor de identificação comum, que diz respeito à sobrevivência e à sustentabilidade do planeta. Como crítica a partir de suas próprias metas, o movimento mencionado não acredita na pressão da educação e do ativismo na obtenção do sistema social sustentável e humano, que nasceram da mesma falha de controle monetário que criou os problemas que se apresentaram ao mundo.

Na busca pelo entendimento e desenvolvimento da crítica sobre os aspectos do sistema sustentável e humano, Joseph destaca como as fortes influências das características do capitalismo podem confundir finalidades sociais com desejos de satisfação pessoal ou com formas de desenvolvimento de um mecanismo hegemônico de exploração social tal qual fosse uma amplitude democrática baseada no poder individual de consumo. A ética utilitarista e pragmática do capitalismo, por exemplo, apontaram uma imagem de felicidade e para um regime de confronto contra a insatisfação e leva, paradoxalmente, os indivíduos a realizarem esforços insatisfatórios e sacrificantes tendo como meta a imagem-padrão de felicidade (escravizante e torturadora). Nessa busca incansável da sociedade por algo melhor paralelamente à incapacidade dos recursos para satisfazê-la, cria-se um ciclo interminável de crise. As constantes quebras de mercado confirmam uma regularidade da proposital instabilidade instalada no financeirismo hodierno. A partir dessa compreensão, emerge o destaque da figura de linguagem adotada por Joseph, na trilogia *Zeitgeist*, aplicada na crise econômica contemporânea.

Joseph postula a crise econômica dentro de um ciclo manobrável tendo como principal ferramenta o estímulo inflacionário, e suas considerações são caracterizadas, segundo Prado (2017, p. 451), “por hiperbólicas porque escapam do conceito de inflação como uma irregularidade”. Paradoxalmente, quem forneceu para Joseph pistas a respeito do comando inflacionário das instituições monetárias foi Friedman, quando argumentou a respeito da responsabilidade de tais instituições pelo controle inflacionário. Nas palavras de Prado:

A constatação de Friedman de que as altas nos preços são mais recorrentes e de que não pertencem ao desenvolvimento econômico (mas sim às decisões das instituições monetárias) é relida por tal ativista econômico como se fosse uma instrumentação lógica abrangente de exploração socioeconômica (PRADO, 2017, p. 454).

Assim como Joseph, Prado também compreende a crise econômica como uma ferramenta que sustenta um ciclo vicioso de liberação e posterior retenção como uma forma de preservar uma escravidão voluntária, baseada no consumismo e na elevação da dívida. Esse processo de escravidão na concepção de Joseph advém do uso da inflação como um processo dominatório. Contrário à Joseph, Friedman não consegue enxergar tal fato e torna-se cúmplice do discurso econômico hegemônico, que apregoa a inflação como irregularidade a ser combatida (e não como método de controle e de exploração socioeconômicos). Sobre as asserções de Friedman à teoria do estoque monetário – quanto mais moeda, maior inflação e, portanto, maior desvalorização monetária – e a tradução hiperbólica de Joseph – essa desvalorização é gerenciada por grandes corporações bancárias a fim de aumentar a posse por meio da política da exponencialização da dívida –, Prado (2017, p. 454), argumenta que “a tradução hiperbólica da teoria do estoque monetário, por Joseph, não somente choca os contextos de discussão sobre análise econômica como também os denuncia como cenários de cumplicidade”.

Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014, p. 17) ponderam “um acordo prévio resultante das próprias normas da vida social”, ou seja, nos choques dos contextos em discussão sobre crise econômica, pautado por Prado, destacam-se os públicos instruídos e os não instruídos no campo do discurso da economia. Tomando as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca, os argumentos de Friedman soam como uma tradução do signo da inflação a um auditório moderado e concordante com o *mainstream* do discurso econômico comandado por Wall Street e Washington e os de Joseph a outro auditório mais radical e destoante da hegemonia discursiva na área da economia – e com recursos de convencimento que tentam colocar as ideias circulantes entre esses auditórios em oposição a fim de favorecer um deles.

É notório, nos discursos de Joseph, determinada diferença de registro em comparação com as argumentações de Friedman. Em outras palavras, a escrita de Friedman é complexa ao público leigo, pois agrega jargões e inúmeros conceitos restritos à área econômica, não tão diferente daqueles adotados pelos porta-vozes dos governos – que favorecem o

gerenciamento do domínio da área discursiva por sua extrema especialização de código. Joseph apresenta as mazelas da sociedade aplicadas pelo sistema capitalista, pautando questões de poder, lucro (inclusive das grandes corporações bancárias e governamentais) e identidade por meio de uma linguagem mais próxima da norma padrão (sem muitos jargões). Sobre as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca e a crítica de Prado, Joseph adota uma postura no discurso voltada a um auditório não especializado: “a razão tradutória, nesse sentido, é uma proposta de retirada dos jargões e da complexidade da linguagem técnica na área de análise econômica para que leigos possam compreender as causas e os efeitos do processo inflacionário” (PRADO, 2017, p. 451). Friedman e Joseph, ao conceituarem a inflação de modo diferente e também ao utilizarem formas e recursos linguísticos diferentes como estratégias de convencimento, acabaram por fortalecer, com seus argumentos, auditórios distintos – onde podem ter sucesso em um ou serem considerados como contraponto em outro.

(...) esse auditório, tal como uma assembleia parlamentar, deverá reagrupar-se em um todo para tomar uma decisão, e nada mais fácil, para o adversário, do que voltar contra o seu predecessor imprudente todos os argumentos por ele usados com relação às diversas partes do auditório, seja opondo-os uns aos outros para mostrar a incompatibilidade deles, seja apresentando-os àqueles a quem não eram destinados. Daí a fraqueza relativa dos argumentos que só são aceitos por auditórios particulares e o valor conferido às opiniões que desfrutam uma aprovação unânime, especialmente da parte de pessoas ou de grupos que se entendem em muito poucas coisas. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 34-5)

Joseph elabora seus discursos hiperbólicos sustentados sobre duas perspectivas: a interpretação do capitalismo de crédito bancário como uma forma de escravidão, como confirma Prado, e até certa servidão voluntária; e o entendimento de que a retórica da economia é intencionalmente complexa para dificultar o acesso pela maioria populacional. Segundo Joseph, a linguagem apelativa (ou radical) deve ser combinada ao discurso econômico para que a sociedade organizada saia e exponha suas opiniões, conceitos e argumentos, não deixando que as grandes corporações ditem seus discursos adaptados aos seus auditórios, ou seja, serem críticos contra determinadas ideologias políticas⁴⁵. Ao contrário disso, Joseph define assim,

⁴⁵ I do not want you to protest, I do not want you to riot. I do not want you to write to your congressman, I would not know what to tell you to write. I do not know what to do about the depression and the inflation and the crime in the street. All I know is that first you are got to get mad! You are got to say, “I am a human being, goddamn it! My life has value!” (ZEITGEIST, 2007).

de forma metafórica, a conformidade do sistema socioeconômico contemporâneo e os indivíduos que nele estão inseridos:

Ovelha, que já não precisa de um cão para controlá-los. Pois eles os controlam, os excluem, todos aqueles que saem da norma. Essa tendência a resistir à mudança e a defender as instituições existentes, por razões de identidade, conforto, poder e lucro, é completamente insustentável e só produzirá desequilíbrio, fragmentação, distribuição e invariavelmente destruição. É hora de mudar. (...) É hora de um novo sistema social que reflita os entendimentos que temos hoje⁴⁶ (ZEITGEIST, 2011) (tradução nossa).

A submissão⁴⁷ da sociedade ao sistema capitalista é crítica recorrente no discurso de Joseph. Tal submissão, assim como a escravidão contemporânea abordada por Prado e a servidão voluntária, destacada por Etienne de La Boétie, é decorrente do processo de endividamento da população, entre outros, através dos sistemas de financiamentos bancários. Para Joseph, o sistema inflacionário causa tamanhas desestabilidades, que ampliam distorções de renda em períodos de crise – desvalorizando as posses daqueles que assumiram dívidas sem que o próprio endividamento não deixe de crescer. A partir daí, os interesses corporativos são alcançados de dois modos: pelo barateamento do custo da mão de obra que aceita valores baixos para pagarem dívidas; e pela compra de posses a valores baixos advindos dos que estão com a renda reduzida pelo impacto do endividamento.

Por outro lado, o estímulo ao endividamento também tem uma dimensão discursiva de necessidade de gestão indenitária da qual a sociedade contemporânea não escapa. O consumismo parasitário, discutido por Zygmunt Bauman, torna-se uma identidade do indivíduo, ou seja, deixa-se de consumir aquilo que seja necessário e passa à compulsão às compras como forma de assumir a máscara social de privilégio ou da *performance* adequada ao perfil mapeado com seus objetos consumidos

⁴⁶ Sheep, which no longer need a sheep-dog to control them. For they control each other by ostracizing those who step out of the norm. This tendency to resist change and uphold existing institutions, for the sake of identity, comfort, power and profit, is completely unsustainable and will only produce further imbalance, fragmentation, distribution and invariably, destruction. It is time to change. (...) It is time for a new social system which reflects the understandings we have today.

⁴⁷ Today, symptoms of a surveillance society continue to grow as irrational fears of invisible enemies, coupled with rising economic instability spread across the globe. It is under this guise of security that we can foreshadow a world where everyone is tracked, everyone is on camera and everyone is subordinated (ZEITGEIST, 2007).

complementares. Para Friedman, esse consumismo é causa para o processo inflacionário; pois, com o aumento do estoque monetário (impulsionado pela lógica consumista) e com mais dinheiro em circulação, por motivos de reajustamento realizados pelos próprios proprietários desse estoque, os preços tendem a aumentar.

Ademais, a defesa do *mainstream* econômico estadunidense leva à aceitação de um discurso imperialista mais amplo conforme Joseph. Nesse sentido, o movimento *Zeitgeist* propõe a superação dos discursos adotados pela classe dominante estadunidense em favor de suas regalias extraterritoriais. Os Estados Unidos, maior explorador de petróleo em outros países, principalmente do continente asiático, em favor de sua atividade e por ser potência mundial, portanto modelo econômico a seguir, incentiva a polarização⁴⁸ desses próprios países, através de argumentos terroristas midiáticos. Para Joseph, esse discurso fundamenta-se como mito monstruoso.

Toda a classe dominante dos EUA, a elite governante, vê o terrorismo como meio a implicar reformas, de fato o único meio, para proporcionar coesão social, para fornecer uma imagem inimiga para a sociedade, para mantê-la em conjunto (...) Uma coisa muito perigosa porque agora significa que toda a ordem social, os partidos políticos, a vida intelectual, a política em geral são todos baseados em um mito monstruoso⁴⁹ (ZEITGEIST, 2007) (Tradução nossa).

Ao mesmo tempo em que os EUA fortalecem a ideia do mito de proteção do mundo ocidental, comentado por Joseph, eles exploram os recursos naturais desses países que, inevitavelmente, comprarão material bélicofabricado pelos próprios EUA – o que realimenta o investimento no complexo corporativo-militar e a contínua exploração do discurso a respeito do terrorismo. Diante desse cenário, cria-se o aumento pela procura por esses produtos e, pela intensidade da demanda, reforça-se a elevação dos preços deles. O reforço no comércio internacional de tais produtos acarreta um efeito previsto por Friedman: a necessidade de aumento do

⁴⁸If you wish to destroy an area, how do you it? What you do is you try to get the people in that area to kill each other and to destroy their own territory, their own farms, and that has been done in that area. So, the way in which you destroy and opponent, is get him to destroy himself, by dividing his ranks against one another (ZEITGEIST, 2007).

⁴⁹The entire us ruling class, ruling elite comes to see terrorism as the reformed means, indeed the only means, to provide social cohesion, to provide an enemy image for the society, to keep it together (...) A very dangerous thing because now it means that the entire social order, the political parties, intellectual life, politics in general are all based on a monstrous myth.

estoque monetário e a inevitável pressão inflacionária. Para Friedman, aqui está a chave dos grandes empréstimos feitos pelo governo através das corporações bancárias: para financiar a guerra. Mais uma vez, nesse caso, Joseph vai além da interpretação de Friedman: as guerras, para Joseph, ao mesmo tempo em que garantem os lucros do setor, são produzidas para escravizar nações e cidadãos por meio de dívidas. Nessa perspectiva, os cidadãos tornam-se reféns dessas consequências, pois o governo promoverá a inflação e impostos sobre saldos monetários para arrecadar fundos a fim de cobrir ou reduzir a dívida. Esse processo de dívida do governo e uma maior arrecadação de impostos tornam os cidadãos reféns da dívida, que acabam recorrendo a empréstimos em bancos com altas taxas de juros. Toda tentativa de saldar a dívida bancária, nessa situação, aumenta a procura por serviços e produtos desse setor – o que aprofunda ainda mais a rede de empréstimos e a dependência financeira de tomadores de empréstimos em relação às corporações bancárias.

3. *A crise econômica e suas desestabilidades no mundo contemporâneo*

No decorrer do mundo contemporâneo, criou-se, segundo Bakan, inúmeras corporações bancárias e governamentais. Para o autor, “as corporações são nossa criação. Elas não têm vida, poderes e capacidades além das que nós, por meio dos governos, lhes damos” (BAKAN, 2008, p. 199). Entretanto tornamo-nos uma espécie de “maioria silenciosa”, como já antes descrita por Jean Baudrillard (1985). Frente à submissão da população às diretrizes determinadas pelas instituições governamentais – cúmplices ou vítimas de acordos e contratos com o sistema bancário – o silêncio, contrário a toda forma de protesto coletivo, torna-se o elemento de coesão social a imperar na sociedade de consumo: “as massas não têm história a escrever, nem passado, nem futuro, elas não têm energias virtuais para liberar, nem desejo a realizar: sua força é atual, toda ela está aqui, e é a do silêncio” (BAUDRILLARD, 1985, p. 10).

Bauman trabalha a questão do silêncio contemporâneo como um espaço mal elaborado, uma espécie de utopia ao estilo predador. Ou seja, os consumidores têm um código que os une; mas, paradoxalmente, precisam estar dispersos e desunidos para atender a tal código do lucro, da concentração de riqueza e *status* em meio a uma concorrência acentuada. Nesse espaço de consumismo, a inutilidade do discurso crítico motivada pela suposta zona de conforto e pela ilusão da estabilidade propagada por tais corporações cria um processo de busca por determinado *status quo*.

Portanto um consumidor satisfeito não é motivo nem propósito, mas sim a ameaça mais apavorante, pois esse movimento configura-se um tipo de arranjo social resultante dos tipos de vontades, desejos e anseios cotidianos e que, para além da integração social, causa a estratificação e a formação de um egocentrismo individual exacerbado (BAUMAN, 2008).

Só que dizer que as utopias originais elaboradas ao estilo do jardineiro foram em geral forçadas a sumir e foram substituídas por utopias ao estilo do caçador, oferecendo a visão de um nicho confortável e seguro, entalhado, cercado e fechado para deleite individual num mundo ainda (e por muito tempo, talvez ao infinito) enguiçado, mal controlado e totalmente inóspito (BAUMAN, 2016, p. 76).

Dentro da perspectiva do silêncio apresentada por Bauman e Baudrillard, a população torna-se serva voluntária dessas corporações. De modo oposto, La Boétie, menciona que se deve ser “resoluto em não querer servir mais” (LA BOÉTIE, 2009, p. 39), pois os tipos de submissão propagados causam a principal razão para outros: o hábito. É preciso afirmar que o hábito (da submissão) é derivado da força e da aceitação. Em tom metafórico, La Boétie comenta ainda que, na submissão, mesmo que o hábito da obediência enfraqueça a vontade de liberdade, os comportamentos dos homens tais quais os de um cavalo domado podem testemunhar a violência vivenciada por aquele que se submete.

Temos de preparar o cavalo desde quando nasce para acostumá-lo a servir. Entretanto, nossos carinhos não o impedem de morder o freio e resistir à espora quando queremos domá-lo. Quer manifestar com isso, ao que parece, que não se submete com agrado, mas porque o forçamos (LA BOÉTIE, 2009, p. 41).

A população vê-se como sujeitos passivos frente aos controles de liberdade e ao incentivo a um estado de conforto coletivo. O consumismo estanca o processo de uma liberdade mais ampla e comunicável e traduz a experiência individual como mera situação do jogo capitalista⁵⁰, deixando de ser sociedade produtora (criadora) e passando a consumidora (receptora) (BAUMAN, 2001). O consumismo, como se sabe, influencia o

⁵⁰ Um baixo patamar para os sonhos, o fácil acesso a produtos suficientes para atingir esse patamar e a crença em limites objetivos, difíceis ou impossíveis de negociar, assim como necessidades “genuínas” e desejos “realistas”: são esses os mais temidos adversários da economia orientada para o consumidor e que, portanto, devem ser relegados ao esquecimento (BAUMAN, 2008, p. 63).

processo de demanda e oferta, e, portanto, o processo inflacionário tem destaque.

A inflação obriga os cidadãos a possuir cada vez mais dinheiro para acompanhar o mercado de consumo e, frente à incapacidade de seus rendimentos mensais (desvalorizados pela própria inflação), tais indivíduos recorrem a corporações bancárias para solicitar empréstimos com altas taxas de juros, tornando-os, dessa forma, reféns da dívida.

Entretanto as corporações bancárias não são as únicas a atuarem de modo a sacrificar e escravizar cidadãos ao redor do mundo. Bakan analisa que o contexto que deu poder às corporações como um todo as tornou insensíveis ao elemento social que as formou. Ao retomar a discussão posta por Bakan sobre a funcionalidade das corporações na sociedade, o autor postula as corporações como psicopatas, pois elas existem para, com finalidades específicas de faturamento, prejudicar a sociedade, sem quaisquer sistemas morais ou sentimento de culpa. Esse aspecto prejudicial é entendido por Prado (2017, p. 458), como “uma realidade econômica trágica”. Nas palavras de Bakan:

Como criatura psicopata, a corporação não consegue reconhecer ou seguir preceitos morais para evitar que prejudique os outros. Nada em sua formação legal limita o que pode fazer aos outros na busca de seus objetivos egoístas, e ela é compelida a prejudicar quando os benefícios são maiores do que os custos. (BAKAN, 2008, p. 71)

Nesse sentido, para Bakan, em momentos de crise econômica, os lucros das corporações bancárias são programados para explorar os indivíduos através do aumento do estoque monetário. No que diz respeito à exploração, manipulação e escravidão postas pela corporação bancária como metas lucrativas: “essa é a sua única e verdadeira obrigação” (BAKAN, 2008, p. 82).

4. Considerações finais e discussões

O processo inflacionário, assim como definido pela teoria do estoque monetário de Milton Friedman como uma irregularidade no processo econômico e pelo discurso hiperbólico de Peter Joseph como um aspecto de dominação contemporânea é perpassada pela lógica do consumismo e da desvalorização da renda num cenário que faz surgir crises cíclicas. Por negligência das instituições financeiras (Friedman) ou pela cumplicidade com as megacorporações bancárias (Joseph), a inflação é o prenúncio da

“desapropriação comercial” de bens de endividados e o cenário propício para ampliar as distorções e desigualdades de renda.

Conforme Bakan, as corporações (e principalmente as bancárias) funcionam apenas para fins de lucro, independentemente de fatores éticos sociais. Elas não precisam ser generosas, pelo contrário, acompanham nocivamente a ética utilitarista, a qual domina o mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKAN, J. *A corporação: a busca patológica por lucro e poder*. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008.

BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Estado em crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FIORIN, J. L. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2016.

FRIEDMAN, M. *Inflação: suas causas e consequências*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1978.

LA BOÉTIE, Étienne de. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PRADO, Thiago Martins. *Figuras de retórica no discurso econômico para narrar a crise mundial de 2008*. Cadernos de estudos linguísticos. Campinas, v. 59, n. 2, p. 439-459, mai./ago., 2017.

SMITH, A. *A mão invisível*. PenguinClassics; Companhia das Letras: 2013.

ZEITGEIST:themovie. Direção (roteiro e comentários) de Peter Joseph. Estúdio GMP. Estados Unidos: 2007. [DVD]. (210 min), colorido.

ZEITGEIST, addendum. Direção de Peter Joseph. Zeitgeist Films. Comentários: Peter Joseph, Jacques Fresco, Roxane Meadows, John Perkins e outros. Estados Unidos: 2008. [DVD]. (123min), colorido.

ZEITGEIST: movingforward. Direção (roteiro e produção) de Peter Joseph. Estúdio GMP LLC. Comentários: Peter Joseph, Jacques Fresco, Roxane Meadows, Ashton Cline, Robert Sapolsky entre outros. Estados Unidos: 2011. [DVD]. (162 min), colorido.

CRONONÍMIA E A IDENTIDADE DO TEMPO

Reginaldo Nascimento Neto (UFT)
reginaldonascimentoneto@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende discutir que os cronônimos ou a denominação das divisões do tempo têm sido apenas descritivas ou designativas, pois o tempo ainda está longe de ser entendido. Dessa forma, este estudo de crononímia detém-se no exame dos nomes designativos e descritivos de fenômenos temporais, e tem como meta, descortinar a motivação inicial de determinado cronônimo bem como o momento e as circunstâncias em que se rompeu a camada semântica primeva, redirecionando uma nova fluência de sentido para novas ramificações de significados, ou seu esvaziamento semântico. Supõe-se que a crononímia, ou forma de nomear o tempo, empregada pelas civilizações, revela motivações cinético-astrais, espaço-ambientais, religiosas e, ou metafóricas. Dessa forma, então, os cronônimos envelopariam descrições desses fenômenos astrais, sensoriais, místicos ou científicos, que ao serem descortinados, resgatam conhecimento e modos de ver científicos e antropológicos. Busca-se âncora teórica em autores como Bakhtin (1990), Dick (1990; 1998), entre outros, e analisam-se etimologia e fluência histórico-semântica para os termos de tempo como segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, ano, século, era e outros termos crononímicos com o propósito de identificar os elementos científico-culturais envelopados neles.

Palavras-chave:

Crononímia. Etimologia. Identidade.

Bendito quem inventou o belo truque do calendário, pois o bom da segunda-feira, do dia 1º do mês e de cada ano novo é que nos dão a impressão de que a vida não continua, mas apenas recomeça... (Anônimo)

1. Introdução

Pode ser *princípio*, *beginning*, *archē* (ἀρχή) ou *rē`šiyū* (רֵאִשִׁיטּ), mas o tempo é um mistério. Nomeá-lo tem sido apenas descrevê-lo ou medi-lo porque ainda está longe de ser entendido.

Ao provar sua teoria da relatividade, Albert Einstein (14 de março de 1879 – 18 de abril de 1955) disse que o tempo e o espaço têm interdependência. Para a física, o tempo e o lugar tiveram origem ou passaram a existir (Cf. Hawking, 1988). Influenciado por esses postulados, Bakhtin (1990), ao referir-se sobre a narrativa, diz que “o tempo se concretiza e se

encarna e se torna artisticamente visível” (BAKHTIN, 1990, p. 84). O universo é fascinante, o tempo também o é.

Ao se considerar que o tempo é um fenômeno físico, que pode ser medido e nomeado, urge perguntar que influências subjacentes motivaram o nomeador na nomeação do tempo manifesta nos cronônimos?

Segundo o dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, um cronônimo é a denominação das divisões do tempo:

Cronônimo:

Denominação das divisões do tempo em anos, estações, eras, meses, dias, manhã, tarde, noite etc.

Denominação de eras e épocas históricas.

Fato histórico de grande importância que marca o início de um tempo ou de uma era.

Calendário.

Para Fiorin (2006), “a realidade só tem existência para os homens quando é nomeada” (FIORIN, 2006, p. 55), e para Dick (1998), o ato de nomear perpassa conceitos, valores e propósitos, intenções e códigos, não apenas convenções arbitrárias impertinentes. Oito anos antes, Dick (1990) já postulava que nomear é uma atividade bastante significativa do homem:

Para se tornar nome, a palavra passa por experimento seletivo e interpretativo, que pressupõe a articulação pelo nomeador (ou enunciador/emissor) de conceitos, valores, intenções, códigos e usos convencionais. (DICK, 1998, p. 101)

Nomeação como atividade humana inscreve-se como atividade bastante significativa ao homem, complementar, muitas vezes, do **perfeito entendimento da realidade** circundante. (DICK, 1990, p. 29) (Grifo meu)

Nessa âncora, levando-se em conta que não é possível adentrar o mundo do sentido sem passar pelos portões do tempo e do espaço, permite-se supor que a crononímia, ou forma de nomear o tempo, empregada pelas civilizações, revela motivações cinético-astrais, espaço-ambientais, religiosas e, ou metafóricas.

Dessa forma, então, os cronônimos envelopam descrições desses fenômenos astrais, sensoriais, místicos ou científicos, que ao serem

descortinados, resgatam conhecimento e modos de ver científicos e antropológicos.

Uma das relevâncias que se pode atribuir à crononímia decorre também do fato depreendido da citação de Michel Holquist, *apud* Bemong (2015) defendendo a amalgamação entre tempo e acontecimentos:

A cronologia não pode ser separada dos acontecimentos e vice-versa: um acontecimento é sempre uma unidade dialógica, tanto quanto uma correlação: algo só acontece quando outra coisa com a qual ele pode ser comparado revela uma mudança no tempo e no espaço. (BEMONG, 2015, p. 19)

A linguagem é fortemente permeada por aspectos crononímicos. Ainda que implícitos, os enunciados de tempo e *aspecto*⁵¹ dos verbos nos atos da fala fazem inferir as dimensões do hoje, ontem ou amanhã, cristalizando um *kairos*⁵² dentro do *cronos discursivo*, isto é, demarcam um momento único no tempo em que esse enunciado ocorreu. Goethe via essa temporalidade como uma *entidade real dotada de significado histórico concreto*.

Dessa forma, este estudo de Crononímia detém-se no exame dos nomes designativos e descritivos de fenômenos temporais, e tem como meta, descortinar a motivação inicial de determinado cronônimo bem como o momento e as circunstâncias em que se rompeu a camada semântica primeva, redirecionando uma nova fluência de sentido para novas ramificações de significados, ou seu esvaziamento semântico como chamado por Carvalhinhos (2007). Isto é, em que ponto ou faixa fronteiriça ocorre a mudança de nome descritivo para apenas designativo e, por que os cronônimos têm o nome que têm?

Quando o significado primário do nome que descreve um fenômeno temporal torna-se um cronônimo fossilizado, ele assume um novo

⁵¹ Aspecto de um verbo está ligado à duração do processo verbal. Por exemplo, os verbos sacudir, quicar, rodopiar, girar, vibrar entre outros são verbos de atividade, pois têm uma dinâmica interna, descrevem eventos que se desenvolvem no tempo, sem ter um determinado ponto de conclusão e denotam ações idiossincráticas oscilatória, segmentada, de alternância, ou intermitente.

⁵² *Cronos* (Κρόνος) é o tempo cronológico, ou sequencial passível de ser medido que é associado ao movimento linear das coisas terrenas. *Kairos* κῆρος é um tempo fugaz em que uma oportunidade se apresenta e deve ser encarada com força e destreza para que o sucesso seja alcançado. WHITE, Eric Charles (1987, p. 13).

sentido que, de certa forma, soterra, oblitera, ou até mesmo falseia elementos descritivos envelopados em sua etimologia.

Se a compreensão de um léxico crononímico acomoda-se a uma esfera puramente sincrônica⁵³, não discernindo os atributos incrustados nesse nome desde sua etimologia e percurso semântico, minimiza-se sua esfera semasiológica e referencial. Isto é, reduz-se drasticamente o material pontífice que pavimentava o vão entre o signo e o referente.

Por exemplo, do léxico crononímico *ano*, pode-se atinar mecanicamente apenas para um número (2018, por exemplo), sem, contudo, resgatar o conhecimento enciclopédico, filosófico e científico que envolve esse termo.

2. *O Tempo e suas digitais*

O homem marca o tempo, agrupa-o cronologicamente e denomina-o. Narra sempre suas histórias atreladas às variantes do *era uma vez*. Faz com ele analogias associadas a um caminho. Por esse motivo, *presente* (do lat. *praesens e praesense* – à mão, imediato, logo à frente), *passado* (do lat. *passus, praeteritus* – deixar para trás ou já percorrido) e *futuro* (lat. *futurus* – tudo que ainda está à frente) significam uma demarcação metaforicamente espacial. Todavia, o tempo também narra sua versão dos fatos, e impõe sua presença, assinalando uma marca indelével sobre cuja base repetitiva, inventam-se relógios e medidores de seus ciclos.

Embora os ciclos repetitivos tenham sido relevantes para a funcionalidade dos relógios, não são seu único método operacional. A lei da entropia revela que os processos contínuos em direção a estados de gradativa desorganização e perda de energia são o vetor inexorável de todas as coisas, inclusive do tempo.

Aristóteles certamente deriva sua concepção sobre tempo, como sendo uma *realidade uniforme dotada de movimento*, a partir do postulado

⁵³ O conceito de Sincronia do lingüista Ferdinand Saussure (26 de novembro de 1857 — 22 de fevereiro de 1913) refere-se ao estudo da língua sob a perspectiva de um momento específico. Ele postulava que a única realidade lingüística do falante era a língua em atual funcionamento. Isso em oposição ao conceito de Diacronia, comum em seus dias, que abordava o estudo da língua considerando o transcurso do tempo, sua etimologia e evolução semântica.

platônico que considera o tempo a “imagem móvel da eternidade” (BRAGUE, 1982, p. 15), quando diz:

Então, pensou em construir uma imagem *móvel* da eternidade, e, quando ordenou o céu, construiu, a partir da eternidade que permanece uma unidade, uma imagem eterna que *avança* de acordo com o número; é aquilo a que chamamos tempo. (LOPES, 2013, p. 109)

Fazendo inferir uma anuência ao postulado de Reis (1996, p. 143) de que “*só há tempo onde e quando houver movimento porque antes e depois já o pressupõe*”, Puente (2014) apresenta a ideia da impossibilidade de tautocronia de instantes tanto quanto à de pontos no tracejado de uma linha reta:

Com efeito, se ele (o agora) é a cada vez diverso e de modo algum partes distintas entre si podem ser simultâneas no tempo [...] então, tampouco os agoras serão simultâneos entre si. [...] é impossível que os agoras sejam contíguos uns em relação aos outros, como também é impossível que um ponto o seja em relação ao outro ponto. (PUENTE, 2014, p. 24, 25)

Decorre daí que, como a roda de um carro gira ciclicamente ao redor de seu eixo enquanto locomove o veículo em um deslocamento espacial, também a cíclica do tempo é retilínea.

Muitos são os aspectos que associam o movimento ao tempo. Por exemplo, quando se vê a lua cheia brilhando no céu, observa-se de fato, o que ela fora há 1,2 segundos. Isso se dá porque existe um tempo decorrido no percurso desde que a luz foi emitida até ser observada. Isto implica em que se o sol, que se encontra a 149.600.000 de quilômetros da Terra, supostamente apagasse neste instante, seu brilho continuaria a ser visto por mais oito minutos. Dado às distâncias astronômicas, ao se observar *Alpha Centauri* agora, vê-se seu passado, isto é, o que esse sistema estelar foi há 4.367 anos.

De igual forma, a leitura da quantidade remanescente do Carbono-14 e as 9.192.631.770 oscilações radioativas do átomo de Césio-133 pulsantes em um segundo podem ser descritos como relógios.

Também, um balde que, contendo seis litros de água, tenha sido colocado vazio sob uma torneira que vaza 60 gotas de 0,05 ml a cada minuto, assinala que, se não houve alteração de fluxo ou volume nesse gotejamento, um período de três horas decorreu desde o primeiro momento em que o balde ali fora colocado.

As cãs e rugas no envelhecimento são apontamentos cíclicos da retilidade do tempo. A quantidade de círculos e anéis que haja no tronco de

uma árvore datam sua idade, medições de perda de energia e os assinalamentos radioativos únicos deixados na natureza, como os radio-halos produzidos pela fulgaz decomposição do Polônio-218 são vestígios da passagem do tempo.

Postula-se aqui que os cronônimos sejam também um assinalamento identitário ou mesmo monumentos erigidos no tempo, que evidenciam as motivações onomasiológicas de cada etimologia, adendo, alteração ou neologismo semântico levadas a efeito na circunscrição de diversos paradigmas diacrônicos da sociedade, da cultura, da política ou da física, durante o processo de fossilização nômica de cada grandeza temporal, que se percebe como realidade. Dessa forma, os cronônimos também deixam marcas contínuas como impressões digitais, que permitem inferir a identidade basilar referencial de cada medida cronológica nomeada.

Para tanto, em consonância com Virgílio, em *Georgica* p. 2.490, que diz ser “feliz aquele que chega a conhecer as causas das coisas”, – *Felix qui potuit rerum cognoscere causas* – apresentar-se-ão doravante etimologias de cronônimos, com o propósito de garimpar segredos da língua soterrados pelo tempo, porque, conforme Pereira (2018), “uma palavra, cavada até seus registros fósseis, pode se desdobrar em imagens magníficas para a compreensão da história do pensamento e das artes”. Para o *Online Etymology Dictionary*, “etimologias não são definições; elas são explanações do que as nossas palavras significavam há 600 ou 2000 anos”⁵⁴. No entanto, as etimologias aqui apresentadas não serão um fator limitante. Em algumas análises, abordar-se-ão referências semânticas, história, astronomia, e discussões de paradigmas e imaginários sociais pertinentes aos cronônimos.

3. *Calendário: rastreamento astral*

O calendário, segundo Ferreira (2001), é o sistema de medida que, baseando-se em fenômenos astronômicos ou num conjunto de regras específicas, divide o tempo em dias, semanas, meses e anos.

A palavra *calendário* vem do latim *calendarium*, e referia-se aos livros contábeis dos romanos. *Calendarium* advém de *calendas*, que

⁵⁴ Etymologies are not definitions; they're explanations of what our words meant 600 or 2,000 years ago. Disponível em: <https://www.etymonline.com/columns/post/abbr?ref=etymonline_footer> acesso em 23 jul. 2018, 19:28.

referia o primeiro dia do mês romano, quando os débitos eram cobrados. A raiz PIE⁵⁵ (protoindo-europeia) *kel-4, fossilizada nas palavras *clamar*, *declarar*, *proclamar*, entre outras, compõe a palavra *calare*, cognata de *calendas* e significa *gritar*, *anunciar*, pois assim agiam os que vinham cobrar as contas.

Conforme a *Encyclopaedia Britannica* (1911), em Roma, o colegiado dos sacerdotes era responsável pela promulgação do calendário, estabelecendo feriados, datas de eleição, etc. Isto lhes dava um poder que logo se tornou abusivo no sentido de servir a propósitos políticos como o prolongamento de gestão de um magistrado, ou postergação da eleição anual.

Para dar um fim a esta farra sacerdotal, César convocou a assistência do astrônomo Sosígenes de Alexandria, que fixou a contagem da extensão do ano em 365 $\frac{1}{4}$ dias e o quarto ano com 366 dias.

Durante a República, o começo do ano coincidia com a posse de cargo de novos magistrados e nomeava-se o ano em decurso com o nome do cônsul eleito. Os Romanos contavam os anos a partir da fundação de Roma, por exemplo, 1 ad. U.C. (1 ab – Urbe Condita – 1 ano depois da fundação de Roma) isto é, 753 a.C., e o mês, a partir da lua nova.

O primeiro mês do ano era Março, como percebido pelos nomes Setembro (7) Outubro (8), novembro (9), Dezembro (10). Mas na instauração do calendário Juliano, em 46 a.C, ou 708 ad. U.C., começou com 1° de Janeiro, quando o equinócio caía em 25 de Março.

Nesse calendário, a regulamentação da intercalação a cada quatro anos de um dia a mais em Fevereiro foi desentendida pelos sacerdotes, intercalando-o a cada três anos, *i/o* quatro.

Augusto, após ser informado sobre o equívoco, tentou repará-lo, no entanto, a extensão astronômica do ano não tinha sido bem determinada. Os 11 minutos e 14 segundos incomputados de cada ano levaram o equinócio de 1582, ao dia 11 de Março, portanto, uma discrepância de um dia em cada 128 anos.

⁵⁵ PIE – Protoindo-europeia. PIE é hipoteticamente a língua ancestral comum das línguas indo-europeias. Como Albanês, Anatólio, Armênio, Báltico, Céltico, Dácio, Germânico, Grego, Ilírico, Indo-iraniano, itálico, Frígio, Eslavo, Trácio, Tocariano. O termo foi cunhado por Thomas Young, um médico e egiptólogo britânico em 1813. A gramática comparativa de Franz Bopp tornou esses estudos uma disciplina acadêmica. Cf. Auroux (2000).

A fim de trazer o equinócio ao seu lugar primeiro, o Papa Gregório XIII mandou que se tirassem 10 dias do cômputo, em Outubro de 1582. A partir daí, instaurou-se o calendário chamado Gregoriano, que tinha um novo sistema de intercalação.

Diferente do solar, o calendário hebreu é datado a partir da criação como sendo 3760 anos e 3 meses a.C. Trata-se de um ano lunissolar e consiste de 12 ou 13 meses lunares⁵⁶ com 29 ou 30 dias, o que resulta um ano ordinário de 354 dias e um ano embolístico⁵⁷ de 384 dias, ocorrendo em cada ciclo de 19 anos.

Já o calendário muçulmano é datado do 1º dia do mês precedente à fuga de Maomé de Meca para Medina, isto é, 15 de julho de 622 a.D. os anos de Hégira são lunares e têm 12 meses lunares e começam com a lua nova.

Com relação ao cômputo de datas e contagem do tempo na história antiga, os eruditos modernos se utilizam de fontes como o Cânon de Ptolomeu, tabletes babilônicos e papiros egípcios. Observa-se que impressionantemente, os métodos de registro do tempo empregados por esses povos primevos quase não continham erros.

Na Assíria (Cf. PACKER, 1995), por exemplo, usava-se o *Limmu* ou *epônimo* que era a outorga do nome do oficial no cargo para o ano de sua regência. Produziram-se listas com a sequência desses nomes, onde também se registravam os acontecimentos ocorridos durante aquela vigência. Assim, com a informação de que no dia 15 de junho de 763 a.C., ocorreu um eclipse do sol que está registrado no epônimo de Bur-Sagale,⁵⁸ foi possível correlacionar datas com nosso calendário moderno desde 911 a.C. a 648 a.C.

⁵⁶ Pressupõe-se a luação com um período de 29 dias, 12 horas, 44 minutos e 3 ¹/₂ segundos.

⁵⁷ Que foi acrescido de dias para coincidir com o calendário solar.

⁵⁸ A frase usada – *shamash* ("o sol") *akallu* ("obscurecido") – foi interpretado como uma referência a um eclipse solar desde a primeira decifração do cuneiforme em meados do século XIX. O nome Bur-Sagale (também traduzido como Bur-Saggile, Pur-Sagale ou Par-Sagale) é o nome do funcionário *limmu* no ano epônimo. Cf. https://en.wikipedia.org/wiki/Assyrian_eclipse e https://books.google.com.br/books?id=L5dTAAAcAAJ&pg=PA660&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true.

Também, listas com nomes de reis, bem como a sincronização dos relatos de eventos de outros povos com quem se relacionaram, lançam luz sobre a história Assíria desde 2000 anos a.C. (cf. Silva, 2008).

No segundo século a.C., os egípcios reconheceram o período de 24 horas, cada uma com 60 minutos como a duração de um dia, mas, foram os Babilônios que, muito tempo antes, ao observarem com acurância os movimentos dos astros, desenvolveram um calendário muito preciso com um ano de 360 dias divididos em 12 meses de 30 dias cada. Conforme Piètre (1997):

Esta divisão tendo o 12 como base teve sua origem na Babilônia (os Babilônios discutiam o ano em 360 dias e o ano em 12 meses de 30 dias, a cada 6 anos eles acrescentavam um mês para retomar o percurso do sol. (PIÈTTE, 1997, p. 18)

4. Cronônimos e a identidade do tempo

No processo onomasiológico da crononímia, ou forma de nomear o tempo, revela-se a intenção de descrever a concepção cinético-astral, espaço-ambiental, religiosa e, ou metafórica do nomeador, em sua busca de outorgar-lhe uma identidade, e pode ser descortinada pelo estudo dos termos denominadores do tempo como se pretende constatar a seguir.

Dadas as limitações deste artigo, apresentar-se-á uma análise sucinta de cronônimos relativos aos tempos mais breves, que se subdividem na esfera do segundo, minuto, hora, dia, mês e ano (1 – 7).

1. Segundo

A palavra *segundo* advém do latim *secundus-a-um*, e é um particípio arcaico de *sequor* e *sequi*, que significava *seguir*. Quando um minuto era redividido em 60 partes, dava-se a cada uma dessas partes o nome de *pars minuta secunda*, isto é, a segunda parte diminuída, pois esta se seguia à primeira. Em latim, quem segue é o menor.

2. Minuto

A palavra *minuto* vem do latim *minutus* que é o particípio perfeito do verbo *minuere* composto com a raiz PIE **mei-2* (*pequeno*) e significava reduzido, diminuído, pequeno, insignificante, encolhido, muito breve. Como visto anteriormente, na divisão da hora por 60 partes, cada uma dessas partes era chamada de *pars minuta prima*, ou seja, a primeira parte diminuta. Em ambos os casos, há uma descrição dimensional do tempo

resultante de uma divisão efetuada no segundo século a.C., pelos egípcios quando reconheceram o período de 24 horas, cada uma com 60 minutos, como sendo a duração de um dia.

Outro aspecto que se desembrulha nesse cronônimo é o aspecto místico do sexagenal na religiosidade babilônica. Sessenta era o número de Anu ou Marduque, sua divindade altíssima no transcorrer de sua história.

3. Hora

Os babilônios usavam como visto anteriormente, um sistema numérico duodecimal (12) e sexagenal (60). Dada sua necessidade de frações menores do dia, empregaram a trajetória da sombra de uma estaca produzida pelo sol e a fragmentaram-na em 12 partes, reproduzindo-as também para a noite. Assim eles dividiram o dia em 24 partes (12x2), e cada parte em 60.



Relógio de Sol (<https://www.quora.com/Where-does-the-word-hour-come-from>)

A palavra *hora* encontra-se no grego sob a forma de ὥρα *horai*, e era usada para designar qualquer limitação de tempo dentro de um ano, como as estações. É descendente da PIE **yor-a*, que em inglês, compôs a palavra *year* (ano). Santo Isidoro (560-636) apresenta um trocadilho de palavras envolvido a semelhança sonora entre ὥρα no grego e *ora* em latim. Embora, ambas procedam de raízes PIE distintas, são a ilustração de um aspecto comum na referência de hora, como segue:

Hora é um nome grego, todavia parece latino. *Hora* é de fato, um limite de tempo, assim como *orla* é um limite do mar, do rio e das vestes.⁵⁹

⁵⁹ *Hora graecum est nomen, et tamen latinum sonat. Hora enim finis est temporis, sicut et orae sunt fines maris, fluviorum, et vestimentorum. Opera Omnia, tomus III – Etymologiarium – livro 10 prioris, vol. 3 capítulo 29 – De momentis, et horis. p. 218. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=S8skJ9Z46mEC&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_BR&pg=GBS.PR3>*

Supostamente, os astrônomos gregos apropriaram-se do conceito de divisão do dia em 12 partes dos babilônios e denominaram-na como um pedaço limitante do tempo.

4. Dia

Dia deriva da palavra latina *dies* que emprega a raiz PIE **dei* significando *brilhar*, e **dyeu*, *quando há luz*. Em Sânscrito *dyāuh* significa *céu luminoso*. Na realidade, só a etimologia desse termo já faz alusão óbvia ao período claro em determinado hemisfério do planeta, entretanto, *dia* pode ser aplicado para significar o que é transitório, como se infere da palavra grega *hemera* (*ἡμέρα*) que, em português, deu origem à *efêmero* (*ephēmeros* – *ἐφήμερα*, isto é, $\square\pi\iota$ - para e $\square\mu\epsilon\rho\alpha$ – dia) ou aquilo que dura apenas um dia.

Esta palavra é empregada para denominar os insetos conhecidos como *efeméridas* da ordem *Ephemeroptera*⁶⁰, (*ephemero* – *que dura um dia*, e *pterón* – *pena ou asa*), como a *mosca de dia*, *dayfly* – em inglês, pois esses insetos adultos vivem somente um dia. Com o propósito de se evitar ambigüidade do termo, há o emprego de *nychthemeron* ($\nu\upsilon\chi\theta\mu\epsilon\rho\upsilon\nu$) – no sentido de 24 horas.

Outras línguas também empregam palavras distintas para dia, como parte clara, ou como período de 24 horas, dentre elas, Polonês, Russo, Hebraico, Sueco, Holandês.

O dia é mensurado pela rotação da Terra, que gira ao redor de seu próprio eixo imaginário, fazendo que qualquer ponto do planeta seja conduzido ao leste, da luz do sol para a escuridão, com um revezamento dos hemisférios na recepção de claridade e trevas.

Alguns povos antigos como os babilônios e os hebreus começavam a contagem do dia a partir do ocaso do sol. No que se refere a este aspecto semântico da palavra dia, O *Online Etymology Dictionary* diz que:

O significado original, em inglês, de *as horas da luz do dia* expandiu-se para significar *o período de 24 horas* na fenescência Anglo-Saxônica. Antigamente o dia começava ao por do sol, por isso em inglês arcaico

⁶⁰ Hyatt & Arms, 1891.

Wodnesniht era o que chamaríamos de *terça-feira à noite*.⁶¹ (Tradução do autor).

Outros povos como os egípcios, contavam-no a partir do amanhecer. Já o costume de considerar a meia-noite como divisa entre o dia e a noite procede dos romanos.

Nessa perspectiva, *hoje, hodie* do latim, vem de *hoc die*, isto é, este dia.

4.1. Madrugada

Ferreira (2001) denomina *madrugada* como o *período entre zero horas e o amanhecer*. Essa palavra é sinônima de amanhecer - (*prima lux*) - e, provavelmente seja oriunda do verbo latino *maturare*, que, além de ter um sentido de apressar, significa também *amadurecer, ou tornar-se maduro*⁶² (*maturus*), formando também a palavra *matutino*. Decorre daí o estabelecimento de uma ideia metafórica na denominação de madrugada como sendo a etapa em que ocorre o *amadurecimento* do dia.

4.2. Alvorada

Alvorada advém da palavra latina *albor*, que significa alvura, e *albus* branco, e designa, conforme Ferreira (2001) o crepúsculo matutino, isto é, o período em que ocorre uma penumbra, meia-luz ou luminosidade indecisa precedente ao nascer do sol.

A palavra inglesa *Dawn* (*alvorada*) procede de *dagung* no inglês arcaico e do PIE **agh* – um dia e também traz o sentido de *luz crescente* ou tornar-se dia.

⁶¹ Meaning originally, in English, “the daylight hours”; expanded to mean “the 24-hour period” in late Anglo-Saxon times. The day formerly began at sunset, hence Old English *Wodnesniht* was what we would call “Tuesday night”. Disponível em <https://www.etymonline.com/word/day> acesso em 23 jul. 2018, 19:31.

⁶² <https://pt.wiktionary.org/wiki/amadurar>.

4.3. Manhã

Manhã, a hora inicial do dia, vem de *Maneana*, *Mane*, *manus* (bom), *maturus* (maduro) e *Matuta* (deusa da manhã), palavras latinas derivadas do PIE *meh-2, cuja raiz está relacionada com a ideia de amadurecer, cintilar, ou brilhar, e deu origem também à palavra anglo-saxônica *Morgan*, que virou *morning* em inglês. Dessa forma, é possível entender *manhã* como o período do dia quando o brilho cintilante está maduro.

Já a palavra *amanhã* procede da construção latina *ad maneana*, como a hora inicial do dia, naturalmente, significando do dia seguinte.

4.4. Tarde/vésper

A palavra *tarde* deriva de sua homógrafa em latim (*tarde*), que, por sua vez vem de *tardus* para designar o que é lento, demorado. Daí o verbo *tardar* (*tardus lento*) para se referir ao que acontece em momento posterior, ideia inerente em *retardar*, *tardamente*, *tardio*, etc.

A razão para *vespertino* (*lat. Vespertinus*) ser o adjetivo relativo à locução *da tarde* se dá porque, na mitologia grega Hésperos (□□□□□□□□ era uma divindade personificada pelo planeta Vênus, visível também no entardecer e por isso chamada de estrela vésper. Como já mencionado nas considerações sobre *dia*, alguns povos entendiam ser o por do sol que assinalava o início do novo dia, considerando-se assim, as primeiras horas após o ocaso, ou ao cerrar da noite, já como sendo o dia seguinte. Semelhantemente, *véspera*, ou o dia antecedente ao que se esperava, também está associada com *anoitecer* advindo da PIE *wesperos*⁶³.

4.5. Noite

Em oposição ao dia (parte clara), a noite é o período em que um hemisfério da Terra, devido a seu movimento de rotação, encontra-se sem a reflexão da luz solar. *Noctem* do latim, tem sua origem no grego *nux*, (□□□), *nuktos* (□□□□□□) e significa noite/escuridão. A raiz PIE *nek-t-* (negro, de cor preta, escuro, sombrio) está presente em palavras como, *nictofobia* (medo da noite ou da escuridão), *equinócio* (*Aequus* – igual e

⁶³ Calvert Watkins. The American Heritage dictionary of indo-european roots. 3. ed. 2011.

nox, noctis – noite) para designar o fenômeno de terem o dia e a noite a mesma duração, e na palavra *night* em inglês.

Nesse contexto, *ontem* é o resultante da expressão latina *ad noctem*, ou seja, na noite passada.

5. *Semana*

A semana (*lat. septimana*) computada em um ciclo de sete dias é um legado do povo hebreu desde muito antes da semana planetária ser convencionalizada. A Enciclopédia Britânica diz:

A semana é um período de sete dias, não possuindo nenhuma relação com os movimentos celestes – uma circunstância à qual ela deva sua inalterável uniformidade [...] foi ela empregada desde tempos imemoráveis em quase todos os países do oriente, e como não faz ela parte integrante do ano, nem do mês lunar, aqueles que rejeitam a narrativa mosaica se sentirão embaraçados ao atribuir-lhe uma origem que tem muita semelhança com probabilidade⁶⁴. <https://archive.org/details/encyclopaediabri04chisrich>

Para os babilônicos e gregos, a astronomia passara a ser um foco de interesse desde seus primórdios. Ao observarem detidamente o firmamento, em uma época em que as luzes das grandes cidades não ofuscavam o espetáculo noturno sideral, efetuaram cálculos que, a partir da perspectiva na Terra, os levaram à ilação da distância aparente entre os sete astros visíveis na tela cósmica, convencionalizando a sequência *Saturno, Júpiter, Marte, Sol, Vênus, Mercúrio e Lua*.

A influência mitológica babilônica, que via planetas como divindades, e os avanços da matemática e astronomia gregas formam o paradigma sob o qual se criaram condições favoráveis para designarem os nomes desses sete corpos celestes, um para cada dia do ciclo semanal.

Com a divisão do dia em 24 horas, o Egito consagrava cada hora a um determinado astro e o dia passou a receber o nome daquele que se referia à sua primeira hora. Ao ter sido completado o ciclo, o oitavo dia deveria ser novamente o de Saturno, pois, para eles, era quando supostamente

⁶⁴ Week. The week is a period of seven days, having no reference whatever to the celestial motions, a circumstance to which it owes its unalterable uniformity. Although it did not enter into the calendar of the Greeks, and was not introduced at Rome till after the reign of Theodosius, it has been employed from time immemorial in almost all eastern countries; and as it forms neither an aliquot part of the year nor of the lunar month, those who reject the Mosaic recital will be at a loss, as Delambre remarks, to assign it to an origin having much semblance of probability.

a semana começaria diferentemente dos hebreus, que nominavam os dias da semana com numerais ordinais e, o sábado era o último dia.

Há em várias línguas do mundo, como se pode atestar abaixo, evidências vestigiais da influência dessas duas formas com as quais, os dias da semana foram nominados, ou seja, a numérica e a planetária. Em ambas, razões religiosas estão envolvidas.

Português	Hebraico	Latim	Inglês	Alemão	Espanhol	Saxão
Domingo	Yom ris-hon (1º)	Solis Dies	Sunday	Sonntag	Domingo	Sun's day
Segunda-feira	Yom sheni (2º)	Lunae Dies	Monday	Montag	Lunis	Moon's day
Terça-feira	Yom shlishi (3º)	Martis Dies	Tuesday	Dienstag	Martes	Twí's Day
Quarta-feira	Yom reví'i (4º)	Mercurii Dies	Wednesday	Mittwoch	Miércoles	Wonden's day
Quinta-feira	Yom ha-mishi (5º)	Jovis Dies	Thursday	Donnerstag	Jueves	Thor' day
Sexta-feira	Yom shishi (6º)	Veneris Dies	Friday	Freytag	Viernes	Friga's day
Sábado	Shabbat	Saturni Dies	Saturday	Samstag	Sábado	Saterne's day

No que concerne à planetária, o panteísmo Greco-romano associava o Sol, a Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter, Vênus e Saturno às suas divindades, pois, pensava-se que as deidades regiam os planetas. Ocorria também uma paridade dos deuses nos processos de transculturação. Por exemplo, em saxão, Tiw, Woden, Thor, e Friga eram respectivamente equivalentes a Marte, Mercúrio, Júpiter, e Vênus.

Outro aspecto observável é a integridade do ciclo semanal. Segundo Smith (1875), em suas escavações arqueológicas, o mesmo ciclo semanal foi registrado pelos assírios:

No ano de 1869, eu descobri entre outras coisas um curioso calendário religioso dos assírios, em que cada mês está dividido em quatro semanas, e os sétimos dias, ou 'sábados', estão marcados como dias em que nenhum trabalho deve ser empreendido. Durante 1870, eu estava envolvido preparando a publicação de meu extenso trabalho sobre a história de Assurbanipal, no qual entreguei os textos cuneiformes, transcrições e traduções dos documentos históricos deste importante reinado. (SMITH, 1875, p. 12-13)

Outra fonte que evidencia a ininterrupta regularidade do ciclo semanal é a revista *Nature* (1931) ao publicar que:

A regularidade ininterrupta da sequência das semanas, que têm decorrido sem uma quebra por mais de três mil anos, excita o antagonismo de uma série de pessoas. [...] Alguns destes (judeus, além de muitos cristãos) aceitam a semana como uma instituição divina, que é ilícito alterar; outros, sem estes escrúpulos, ainda percebem que ela é útil para manter a unidade de tempo que, ao contrário de todas as outras, procede de forma absolutamente invariável desde o alvorecer da História. Esta visão encontrou apoio na reunião da União Astronômica Internacional em Roma, em 1922. (NATURE, 1931, V. 127, p. 869)

Conforme Odom (1965), ao falar sobre a semana planetária, o importante astrólogo helenista da Antioquia chamado Vettius Valens (120 – c. 175) apresenta em sua obra *Anthologia* de dez volumes *um capítulo onde conta como encontrar o dia da semana em que uma determinada data de nascimento tinha caído*:

E quanto à semana e [o] dia sabático [a fórmula é] assim: Tomando [o número de anos completos e o [número de] intercalações desde [o começo da Era de] Augusto, acrescente também o [número de] dias a partir de [o primeiro dia de] Thor até a data de nascimento, e subtrair de [o total] estes [números] sete quantas vezes for possível, e [contar] o restante (dias) do [do sol]. Desta maneira você pode calcular a estrela [planetária] à qual o dia pertence e a ordem das estrelas [planetárias] em relação aos dias [da semana], mantém assim: Sol, Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter, Vênus, [e] Saturno, mas o arranjo de suas órbitas [ao redor da terra é] assim: Júpiter, Marte, Sol, Vênus, Mercúrio, [e] Lua. (ODOM, 1965, p. 113)

Sabe-se que a semana hebdômada tem sido ininterrupta por quase dois milênios mesmo a despeito das mudanças gregoriana, Juliana e alexandrina no calendário. Segundo Neugebauer (2017), a data do domingo de páscoa pode ser rastreada através das muitas tabelas de cálculos até a primitiva tabela alexandrina, começando com a páscoa de 311 d.C.

Pelo que se pode depreender, o ciclo semanal tem se mantido ininterrupto, no entanto, algumas tentativas de alteração já ocorreram na história. Por exemplo, na União Soviética em 1929, Lênin decretou uma semana de cinco dias excluindo sábados e domingos, sendo seis semanas para cada um dos doze meses do ano, acrescentando cinco dias como feriados nacionais para completar os 365 dias do ano. Em 1932, mudou-se novamente o calendário para 60 semanas de seis dias, e em 1940, voltou-se ao calendário Gregoriano.

5.2. Domingo

O significado original do primeiro dia da semana designando o *dia do sol* é preservado em várias línguas como bem se pode perceber na tabela acima. Mas, o interesse eclesiástico pelo sincretismo litúrgico, a necessidade de adequação política por parte de Constantino (*Flavius Valerius Constantinus* – 272 – 337 d.C.) e também o sentimento de anti-semitismo promoveram a mudança do nome para *dies dominicus* ou dia do Senhor.

Como atesta Flávio Josefo em sua obra *Contra Ápion*, o princípio de descansar no sétimo dia havia sido levado pelos judeus a toda parte: *porque não há cidade dos gregos, nem dos bárbaros, nem de nenhuma nação, para onde o nosso costume de descansar no sétimo dia não tenha chegado* (WHISTON, 1895, p. 280)⁶⁵, mas o édito de Constantino promulgado em 07 de Março de 321 d.C. ordenou que todos deveriam descansar no venerável *dia do sol*.⁶⁶ Gibbon (1776, p. 331) diz que *Constantino averbrou de “dies solis” (dia do sol) o “dia do senhor” um nome que não podia ofender os ouvidos de seus súditos pagãos*.⁶⁷

O concílio de Laodiceia (363-364 d.C.), motivado pelo decreto de Constantino, decidiu no Cânon 29, estabelecer a guarda do domingo e excluir o feriado sábado como segue:

Os cristãos não devem judaizar e descansar no sábado, mas sim trabalhar nesse dia; devem honrar o dia do senhor e descansar, se for possível, como cristãos. Se, entretanto forem encontrados judaizando, sejam excomungados por Cristo. (HEFELE, 1875, p. 316)⁶⁸

⁶⁵ *For there is not any city of the Grecians, nor any of the barbarians, nor any nation whatsoever, whither our custom of resting on the seventh day hath not come.* Flavius Josephus. The Works of Flavius Josephus. Translated by. William Whiston, A.M. Auburn and Buffalo. John E. Beardsley, 1895.

⁶⁶ Que todos os juizes, e todos os habitantes da cidade, e todos os mercadores e artífices descansem no venerável dia do Sol. Não obstante, atendam os lavradores com plena liberdade ao cultivo dos campos; visto acontecer amiúde que nenhum outro dia é tão adequado à sementeira do grão ou ao plantio da vinha; daí o não se dever deixar passar o tempo favorável concedido pelo céu. Codex Justinianus, lib. 13, it. 12, par. 2. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89dito_de_Constantino#cite_ref-1

⁶⁷ *Constantine styles the Lord's day dies solis, a name which could not offend the ears of his pagan subjects.* Disponível em <http://www.limpidsoft.com/galaxy8/declinefall2.pdf> p. 331

⁶⁸ *Christians shall not judaize and be idle on Saturday, but shall work on that day; but the Lord's Day they shall especially honour, and, as being Christians, shall, if possible, do no work on that day. If however, they are found judaizing, they shall be shut out from Christ.* Disponível em <https://archive.org/stream/ahistoryofthecou02hefeufi#page/n331>

5.3. Segunda-feira

O termo *feira* acoplada nos dias da semana em português deriva de *feria* do latim – singular de *feriae* – de onde se formaram as palavras *férias* e *feriado*, e se referia, a princípio, aos dias de descanso, antecedentes ao domingo de páscoa, promulgados pelo bispo Martinho de Braga. No entanto, em 563, esse episcopal, presidindo um concílio da igreja católica nessa cidade portuguesa, obteve a decisão de mudar definitivamente para ordinais os cinco dos sete dias da semana, argumentando que eles faziam homenagem a divindades pagãs.

Já, *segunda-feira* em inglês – *Monday*, vem do arcaico *mōnandæg* – dia da lua, uma tradução de *dies Lunae*. Segundo Hall, 1985, a lua na mitologia sumeriana era a divindade Inanna e simbolizava a personificação da sabedoria. O santuário principal de Nanna em Ur era chamado de *E-gish-shir-gal*, ou seja, a casa da grande luz.

Foi em Ur que, segundo esse autor, o papel da sacerdotisa (*En*) se desenvolveu. Era um papel extremamente poderoso desempenhado pela princesa *Enheduanna*, filha do rei Sargão da Acádia, isto é, ela era responsável pelo culto de Nanna – a deusa-lua.

Innana era equívante à Ishtar dos Acádios, Astarote dos Filisteus, Isis dos Egípcios, e Astarte dos Fenícios⁶⁹.

5.4. Terça-feira

O planeta *Marte* é conhecido como o planeta vermelho, e de fato ele assim é por causa de seu solo ser coberto por regolito – uma poeira rica em Óxido de ferro – e a oxidação da magnetita. Essa característica pigmentar perceptível aos escrutínios dos observadores evocava a metáfora de sangue e guerra, que era atribuída à divindade do combate e heroísmo na mitologia nórdica e no politeísmo germânico. O dia atribuído a essa divindade se faz notar no cronônimo *Tuesday* em inglês derivado do inglês arcaico *tiwesdaeg* e significa *dia* de *Tyr*, ou *dia de Marte*, o deus romano da guerra – *dies Martis* em latim.

⁶⁹ *Dicionário das mitologias européias e orientais*. [S.l.]: Cultrix. 1973. p. 126-127; 141

5.5. Quarta-feira

No sistema onomasiológico da semana planetária, este quarto dia é uma homenagem ao deus da mitologia nórdica chamado *Woden*, ou *Odin*, cujo nome significava em norueguês arcaico fúria e excitação. Trata-se de uma deidade equivalente a Mercúrio do panteon greco-romano e *Lupus* do celta.

Decorre daí o cronônimo *Wednesday* em inglês que deriva de *wodnesdaeg*, ou o mesmo que *dies Mercurii* em latim, isto é, o *dia de Mercúrio*, ou *Onsdag* em sueco – dia de Odin. Entretanto, o nome para esse quarto dia é referido como *Mittwoch* – *meio da semana*, em alemão, e *keskiviikko* (*keski* – *meio*, *viikko* – *semana*) em finlandês.

5.6. Quinta-feira

O planeta júpiter era o planeta representante de *Thor*, o deus do trovão, e que foi empregado para designar o quinto dia da semana. Essa homenagem se verifica no nome *dies jovis* – dia de júpiter, e em inglês *Thursday* – dia de *Thor*.

5.7. Sexta-feira

No politeísmo antigo, o nome da deusa do amor e da beleza *Frigga* pode variar em *Freya*, *Freija*, *Frejya*, *Freyia*, *Fröja*, *Frøya*, *Frøjya*, *Freia*, *Freja*, *Frua* e *Freiya* e significa *senhora*, e era esposa de *Odin*. O sexto dia da semana foi nomeado como *Frīġedæg* ou dia de *Frigga*, como perceptível em no inglês *Friday*, e no latim *dies veneris* – dia de *Vênus*.

5.8. Sábado

O primitivo lexical que deu origem à palavra *sábado* é *shabat* (שַׁבָּת), do hebraico, uma substantivação do verbo *shavat* (שָׁוַת) – descansar, cessar o trabalho – sendo *sabbaton* em grego (Σάββατον) e *sabatum* no latim, manteve um nome distinto paralelo ao da semana planetária sustentando ainda seu significado etimológico de descanso em muitas línguas modernas como abaixo demonstrado:

<u>Idioma</u>	<u>Termo</u>	<u>Idioma</u>	<u>Termo</u>
Português	Sábado	Inglês	Sabbath/Saturday
Espanhol	Sábado	Romeno	Sâmb ^â _â
Italiano	Sabato	Sueco	Lördag – dia do banho
Francês	Samedi	Dinamarquês	Lørdag – dia do banho
Alemão	Samstag	Finlandês	Lauantai – dia do banho

Ao se atentar para a história, a política e os aspectos sociais e civis envolvidos com esse cronônimo, nota-se um litígio de aspecto ideológico-religioso que se tem travado periodicamente que é possível inferir a partir nos trechos extraídos de *Comentário sobre Salmos de Eusébio* bem como em Hefele (1875) respectivamente:

Todas as coisas que era dever fazer no sábado, estas nós as transferimos para o dia do Senhor, como o mais apropriado para isso, este é o principal na semana, é mais honroso que o sábado judaico.⁷⁰

Os cristãos não devem judaizar e descansar no sábado, mas sim trabalhar nesse dia; devem honrar o dia do senhor e descansar, se for possível, como cristãos. Se, entretanto forem encontrados judaizando, sejam excomungados por Cristo. (HEFELE, 1875, p. 316)⁷¹

Estas imposições poscederam o costume relatado pelo historiador Sócrates, o eclesiástico (379-440):

Conquanto quase todas as igrejas do mundo celebrassem os sacramentos aos sábados, cada semana, os cristãos de Alexandria e de Roma, por causa de alguma tradição, deixavam de fazer isso (Sócrates, 439)⁷²

Longe de ser uma questão puramente histórico-religiosa, ainda hoje, mesmo em um mundo ocidental plural moderno e de liberdade, vez por vez ocorrem ainda investidas políticas e comerciais para que haja liberações no sentido de unificarem-se os dias de *feria* em que o comércio,

⁷⁰ Eusebius' Commentary on the Psalms (Psalm 92, a Psalm or Song for the Sabbath-Day). In: Migne's Patrologia Graeca, vol. XXIII, col. 1171-1172.

⁷¹ HEFELE, Karl Joseph Von . CLARK William R. A History of the Councils of the Church: From the Original Documents; Volume 2 Creative Media Partners, LLC, Edinburgo: 2018. Disponível em <<https://archive.org/stream/ahistoryofthecou02hefeuoft/page/n331>>

⁷² Ecclesiastical History, livro v, cap. 22 in Nicene and Post-Nicene Fathers, 2a. série, vol II, pág. 132.

a indústria e os sindicatos possam ou não funcionar, e com penalidades para os divergentes ou minorias discordantes.

6. Mês

Ao se calcular a média aritmética entre os 27.3 dias do ciclo lunar orbital e os 29.5 dias do fásico, obtém-se 28.4 dias como sendo o período para a translação da lua ao redor da Terra.

Decorre daí que o cômputo lunar para o mês empregado por povos antigos como os hebreus, é consideravelmente prático. A palavra hebraica para mês *chódesh* significa *lua nova*, e contém o radical Chadash (חֲדָשׁ) que significa *nova*, fazendo assim referência óbvia a essa fase da lua, e é o que determina seu primeiro dia - *Rosh chódesh*.

Essa é a única fase da lua que pode ser determinada com precisão pela simples observação sua, pois em sua plenitude, a lua desaparece totalmente, e no dia seguinte, logo após o pôr-do-sol, faz-se presente uma listra esbranquiçada no horizonte.

Também, as palavras *mensis* do latim e *mene* □□□□□□ do grego têm a mesma raiz PIE *men/mon* (*mē-2*) – *lua* (cf. Watkins), de onde deriva *mês* em português. Isto é, mês implica em um ciclo lunar. Esta raiz está incrustada nas palavras *month* (mês) em inglês, *masah* (lua/mês) em sânscrito, *mond* (lua) em alemão, *maan* (lua) em holandês e *Mah* (lua) em persa.

A divindade grega da lua – Selene (selas – luz) também é chamada de *Mene* cf. Smith (1873)⁷³.

Como bem indicam os nomes numerais dos meses *Quintilis* (5º), *Sextilis* (6º), *September* (7), *October* (8), *November* (9) e *December* (10), o ano em Roma antiga começava no mês de Março, ou *Mars* – o nome dado em homenagem ao deus *Martius* da guerra e das marchas bélicas, representado pelo planeta Marte.

No ano de 44 a.C., o nome *Quintilis* referente ao 5º mês do ano foi substituído por *Iulius* para homenagear o imperador Júlio César, e no ano

⁷³ SMITH, William. Dictionary of greek and Roman biography and mythology. John Murray. Spottiswoode and co. London: 1873. E <https://pantheon.org/articles/s/selene.html> acesso em 05/08/2018.

8 a.C. o mesmo aconteceu com *Sextilis* para prestigiar Augusto César, passando o mês a se chamar *Augustus*.

Até 153 a.C., o ano começava em 15 de Março, época em que começavam também as atividades agrícolas do ano. O período de inverno naquela região, atualmente os meses de janeiro e fevereiro, era ignorado até sua inclusão no séc. VII a.C., feita supostamente por Numa Pompílio, rei romano que sucedeu a Rômulo.

Morris (1976) e O'Neil (1975) apresentam as origens dos nomes dos meses do ano ocidental resgatando que *Janeiro* foi dedicado a homenagear *Jano* – deidade esculpida com duas faces opostas para representar entradas e saídas. Já *Fevereiro* como advindo de *februália*, um festival necrólatra de Roma. Sendo *Abril* estação primaveril no hemisfério norte, tem-se que essa palavra seja procedente do latim *aperire* – *abrir*, referindo ao tempo em que se abrem as flores. *Maio* seria uma homenagem à deusa *Maia*, divindade romana supostamente responsável pelo crescimento das plantas, enquanto que *Junho* se nomeia com pertinência à *Juno*, protetora das mulheres casadas. Os demais meses mantiveram o nome da descrição ordinal: Setembro – sete, Outubro – oito, Novembro – nove, e Dezembro – dez.

Já os nomes dos meses judaicos eram todos ordinais, no entanto, com o exílio em Babilônia, os nomes procedentes do acadiano foram adotados e descrevem eventos e características da natureza naquela estação como se pode verificar a seguir.

Tisri – תִּשְׁרִי – significa *início* e é seu primeiro mês no calendário civil. Antes do exílio, seu nome era *Etanim* – perseverança. O mês de **Cheshvan** – חֶשְׁבָּן – faz referência a dilúvio ou chuva, enquanto que **Kislev** – כִּסְלֵוֹ – vem de uma raiz hebraica כָּסַל que significa *esperança*. A palavra **Tevet** – טֵבֵת – implica em *afundamento provavelmente referindo-se à lama deixada pela chuva*, e **Shevat** – שֵׁבֶט – quer dizer *árvore nova*. **Adar** – אֲדָר – é força e **Abib/Nissan** – אֲבִיב / נִסָּן – significa *primavera, primeiros frutos, brotos, rebentos*, é o início da primavera no hemisfério norte. O mês de **Yar** – אֲיָר – faz referência ao *desabrochar, florescer*, e é também conhecido como **Ziv** – luz. **Sivan** – סִיּוֹן – quer dizer *estação ou tempo*, enquanto que **Tamuz** – תַּמּוּז – é *conectar*, Av – אָב – pai e Elul – אֵלּוּל – *busca e colheita*, isto é, uma época de colheita ou ceifa.

O calendário Islâmico, por sua vez, tem como marco inicial a Hégira (c.622 d.C.) e foi introduzido em c. 638 d.C. Seus meses são lunares

e começam ao por do sol de seu primeiro dia. Seu significado é histórico e religioso como cita Ilyas (1984):

Todos os eventos da história islâmica, principalmente aqueles que aconteceram durante a vida do Santo Profeta e posteriores, são mencionados com base no calendário da Hégira. (ILYAS, 1984)

Destarte, os nomes de seus meses têm os seguintes significados: **Muharram** – seu primeiro mês, significa *proibido ou sagrado*, e **Saphar**, vazio. **Rabia I** e **Rabia II** referem-se respectivamente à primeira e segunda primavera, enquanto que **Jumada I** e **Jumada II**, à primeira e segunda seca ou geada. **Rajb** significa *abstinência* e **Shaaban** *germinação*. O mês de **Ramadan** faz alusão ao *calor* e *estio*, é o mês em que se realiza jejum. **Xaual** é a época do *acasalamento* dos animais; **Dulcaada** significa *descanso* e **Dulrija**, *peregrinação*.

Durante a revolução Francesa (1789-1799), Charles Gilbert Romme (1750-1795) e Fabre d'Eglantine (1755-1794) instigaram e elaboração de um calendário de base decimal, que, tendo os nomes dos meses mudados, fosse uma estratégia anárquica e descristianizante. André Thouin (1747-1824), um jardineiro do Museu Nacional de História Natural, ajudou ao poeta d'Eglantine a redenominar esses cronônimos fazendo com que cada mês aludisse a aspectos do clima francês. Assim, esse calendário vigorou de 1792 a 1806 tendo os seguintes nomes para os meses:

<u>CRONÔNIMO</u>	<u>PERÍODO</u>	<u>LATIM</u>	<u>SIGNIFICADO</u>
Vendémiaire	22/09 a 21/10	<i>Vindemia</i>	Colheita das Uvas
Brumaire	22/10 a 20/11	<i>Bruma</i>	Nebuloso
Frimaire	21/11 a 20/12	<i>Frimas</i>	Nevoeiro /Geada
Nivôse	21/12 a 19/01	<i>Nivosus</i>	Com Neve
Pluviôse	20/01 a 18/02	<i>Pluviosus</i>	Chuvoso
Ventôse	19/02 a 20/03	<i>Ventosus</i>	Que Venta
Germinal	21/03 a 19/04	<i>Germinalis</i>	Germinar
Floreal	20/04 a 19/05	<i>Florus</i>	Florido
Prairial	20/05 – 18/06	<i>Pratum</i>	Campina
Messidor	19/06 a 18/07	<i>Messis</i>	Colheita
Thermidor	19/07 a 17/08	<i>Thermos</i>	Calor
Fructidor	18/08 a 16/09	<i>Fructus</i>	Fruta

7. Ano

A terra circunda o sol em 365 dias, 5 horas, 48 minutos e 46 segundos (BOCZKO, 1984). Para esse tempo gasto na translação, dá-se o nome de ano. Termo derivado do latim *anus* e significa anel, círculo, que por sua

vez, pode ser oriundo da raiz PIE **h-enkos*, que significa *curva*, transmitida para a palavra ánkós \square ἄγκος \square do grego arcaico.

A palavra *ano* compõe *aniversário*, que segundo Cunha (2010) advém do latim *anniversarius*, – (*annus* - ano e *vertere* – que volta ou regressa) – significando assim *aquilo que volta todos os anos*. Essa palavra se relaciona com o costume na Grécia antiga de homenagear a deusa Artemis *com velas sobre um bolo de mel em forma de lua* (LINTON; LINTON, 1952).

Nesse ciclo translacional ocorrem os solstícios (lat. *solstitium* – da PIE **sawel* – sol, e a raiz *sistere* – *ficar, impor-se*), os equinócios (lat. *equinoxium* composta de *aequus* – igual, e *nox, noctis* – noite, isto é, dia e noite com igual duração), e as estações quentes e frias, cujas particularidades, tais como: *o tamanho da sombra ao meio-dia no relógio de sol era muito maior na época fria que na quente*; a diferença na variedade de estrelas visíveis na estação fria e na quente; e *a relação das cheias ou secas dos rios com as estações*, segundo BOCZKO (1984, p. 6), logo foram percebidas pelos antigos.

Essas estações (latim *satio* – de *serere, plantar, semear*) são chamadas de Primavera – do latim *primo vere* – princípio da boa estação, verão – *veranum tempus* – tempo da frutificação, Outono – de obscura ascendência etimológica, mas que pode derivar da raiz PIE **h₃ewǵ-* para frio, e Inverno – *tempus hibernus* – tempo de dormir.

No sistema de ideogramas utilizado pelos japoneses denominado de *Kanji*, segundo Papinot (1989), os pictogramas que representam as quatro estações, *Haru* – primavera (春), *Natsu* – verão (夏), *Aki* – outono (秋), e *Fuyu* – inverno (冬) descrevem respectivamente a semente germinada em meio à plantas e brotos robustos sob o sol, um corpo nu em busca de refrigério; arroz já colhido e fogo para seu preparo, e água congelada.

Como se pode perceber, os cronônimos revelam a leitura das realidades vivenciadas pelo nomeador.

8. Considerações finais

Ao se elencar o proscênio de abordagens acima declinados, entende-se que os movimentos da Terra, transportando a humanidade a 107.000 km/h pelo percurso cíclico chamado tempo, em meio a um sincrônico trânsito cósmico, têm sempre fascinado a curiosidade de todas as

gerações. Essa relação do homem com o tempo possivelmente decorre da constatação de que o tempo é uma cadeia inexorável de grilhões inquebrantáveis diante da finitude de todas as coisas.

O reconhecimento da importância do nome para retratar/destratar, reforçar/neutralizar, estabelecer e/ou aniquilar ideologias, costumes sociais, cosmovisão, formas de pensar, admirar, reputar e julgar, individuais e/ou coletivos, resulta na constante luta pela supremacia em denominar para perpetuar.

Os incrustamentos e fossilização de elementos entrópicos dessemantizantes podem acarretar um novo sentido aos cronônimos afetados, de certa forma, soterrando, obliterando, ou até mesmo falseando suas propriedades descritivas originais, por vezes, envelopadas em sua etimologia.

Pode-se observar nas entrelinhas da história que o estabelecimento de feriados, e a manipulação do tempo por meio de seus cronônimos são uma ação de poder ou de pretensão ao poder, de forma que, se emprega a força ideológica imbutida no tempo para validar esse exercício, demarcando, na dimensão temporal, um território destinado ao erguimento de monumentos que prestigiem ao poder.

No entanto, incrustações e alterações ideológicas dos cronônimos são passíveis de trazer incompatibilidades, como visto, no cômputo dos ciclos agrícolas, econômicos, sociais e mentais.

Lipp (2001) associa a doença do estresse com a saúde mental.

Segundo Tanure, Neto, Santos & Patrus (2014, p. 1), uma percepção equivocada do tempo causa *estresse, uma doença do tempo*, que *destrói a qualidade de vida do indivíduo*, retirando dele *o tempo adequado para realizar suas responsabilidades e desenvolver suas relações afetivas*.

Essas desordens psíquicas parecem decorrer do efeito *Oddball*, que reporta uma diferente percepção da passagem do tempo, conforme a circunstância de prazer ou dor em que se veja submetido um indivíduo. Isto é, três dias de estadia em um luxuoso *resort* de uma paradisíaca praia tropical passam mais rapidamente que meia hora em um doloroso procedimento médico.

Alterações crononímicas mudam a percepção da realidade espacial e temporal. Conceitos diferentes, oriundos de olhares diferentes, fazem as coisas diferentes. Embora marcas vestigiais fossilizadas do significado

primevo se façam presentes em muitos cronônimos, a red denominação do tempo muda a leitura do espaço, do lugar e do próprio tempo.

A crononímia, ou forma de nomear o tempo, parece revelar a concepção cinético-astral, espaço-ambiental, metafórica, mas principalmente a religiosa do nomeador, em sua busca de outorgar ao tempo uma identidade, que reflita sua cosmovisão e a perpetue. Evidencia-se que o estudo da crononímia pode descortinar vestígios remanescentes das intenções e pretensões do denominador nas mudanças nômicas do tempo levadas a efeito durante a história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX Sylvain, L'histoire de la linguistique. In : AUROUX, Sylvain; CHEVALIER, Jean Claude (dir.). *Histoire de la linguistique française*, Langue française, 48, 1980. p. 7- 15

_____. *History of the language sciences*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2000.

BAKHTIN, M. M. Forms of time and of the chronotope in the novel: notes toward a historical poetics. HOLQUIST, M. (Org.). *The dialogical imagination: four essays*. Trad. de C. Emerson; M. Holquist. Austin: University of Texas Press. USA, 1990.

BEMONG, Nele. *Bakhtin e o cronotopo: Reflexões, Aplicações, Perspectivas/ Nele Bemong et al.* Trad. de Ozíris Borges Filho et al. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BOCZKO, R. *Conceitos de Astronomia*. São Paulo, Edgard Blucher, 1984.

BRAGUE, Remi. *O tempo em Platão e Aristóteles*. Ed, Loyola, 1982.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. As Origens dos Nomes de Pessoas. In: *Domínios de Linguagem – Revista Eletrônica de Linguística*. Ano 1, nº 1. 2007. Disponível em www.seer.ufu.br/index.php/dominiosde_linguagem/article/download/11401/6686

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DE VAAN, Michiel. *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages* (Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series; 7), Leiden, Boston: Brill, 2008.

Dicionário Aurélio online, disponível em: <https://www.dicio.com.br/calendario/>

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Os Nomes como Marcadores Ideológicos. In: *Acta Semiótica et linguística*. v. 7, n.1, 1998. p. 97- 122 disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/16907/9631> acesso em 10/05/2018.

Ecclesiastical History, livro V, cap. 22 in Nicene and Post-Nicene Fathers, 2a. série, vol II, p. 132. WACE, Henry (editor). Hendrickson Pub.1996.

Eusebius' Commentary on the Psalms (Psalm 92, a Psalm or Song for the Sabbath-Day). In: Migne's Patrologia Graeca, vol. XXIII, col. 1171-1172.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio século XXI escolar*: Aurelio Buarque de Hollanda Ferreira; coordenação e edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia Margarida dos Anjos... [et al.] 4. ed., rev. e ampl./do minidicionário Aurélio Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística I. Objetos Teóricos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GIBBON Edward. *The History of The Decline and Fall of the Roman Empire*. Volume 2.

HALL, M. D. *A study of Sumerian moon god*. Nanna/Suen. Ph.d. thesis. University of Pensilvania, 1985. p. 227

HAWKING. S. W. *Uma Breve História do Tempo*. Rio de Janeiro, 1988.

HEFELE, Josef Karl von. *A History of the Councils of the Church: From the Original Documents; Volume 2*. Edinburgh: Creative Media Partners, LLC, 2018. Disponível em <https://archive.org/stream/ahistoryofthecou02/hefeuoft#page/n331>.

HYATT, A.; ARMS, J. M. Ephemeroptera. In: *Guides for Science-Teaching*. No. VIII. Insecta. Boston Society of Natural History. Boston. 1891.

ILYAS, Mohammad. *A Modern Guide to Astronomical Calculations of Islamic Calendar, Times & Qibla*, Berita Publishing, 1984.

ISIDORI. *Hispalensis Episcopi Opera Omnia*. TOMVS III. Etymologiarvm Libri X. priores. Vol. 3, cap. 29 – De momentis, et horis.

p. 218. 1748. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=S8skJ9Z46mEC&printsec=frontcover&output=reader&pg=GBS.PR9>.

ISIDRO PEREIRA, S. J. *Dicionário grego-português e português-grego*. 8. ed., Braga: Livraria A.I., 1998.

JOSEPHUS, Flavius. *The Works of Flavius Josephus*. Translated by William Whiston, A.M. Auburn and Buffalo. John E. Beardsley. 1895.

LINTON, Adelin; LINTON, Ralph. *The Lore of Birthdays*. Illustrated by Bunji Tagawa. H. [S.l.]: Schuman, 1952.

LIPP, M. E. N. (Org.). *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*, Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, Rodolfo (Tradução do Grego, introdução e notas). Platão. *Timeu-Critias*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

MORRIS, William. (Ed.). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. New College Edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1976.

NEGEBAUER, Otto. *Ethyoopic Astronomy and Computus*. The Red Sea Press, Inc. U.S.A. (January 31, 2017). 272 ps

ODOM, Robert L. *Vettius Valens and the Planetary Week*. *Andrews University Seminary Studies (AUSS)* 3.2 (1965): 110-137. disponível em: <https://digitalcommons.andrews.edu/auss/vol3/iss2/3>

O'NEIL, William Matthew. *Time and the Calendars*. Sydney University Press, 1975.

Our Astronomical Column. In: *Nature*, 127 (6 June 1931), n. 3214, p. 869.

PACKER, J. I.; TENNEY, M. C.; WHITE, William. *Nelson's Illustrated Encyclopedia of Bible Facts*. Thomas Nelson Publishers. USA: 1995.

PAPINOT, E. *Historical and geographical dictionary of Japan*. Tokyo: Charles e Tuttle, 1989.

PEREIRA, Gilberto G. Por que a etimologia é fascinante?. In: *Jornal Opção*, Goiânia-GO, 23 jul. 2018. Opção Cultural, edição 2227. Disponível em [http://www. Jornalopcao-cultural/por-que-a-etimologia-e-fascinante-119645/](http://www.Jornalopcao-cultural/por-que-a-etimologia-e-fascinante-119645/) acesso em 23/07/2018 16:02.

PIETTRE, Bernard. *Filosofia e Ciência do tempo*. Ed. Edusc. 1997.

PUENTE, Fernando Rey; BARACAT, José Júnior (Orgs). *Tratados sobre o tempo, Aristóteles, Plotino e Agostinho*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

REIS, José. *Revista Filosófica de Coimbra*, nº. 9. 1996.

SILVA, Rodrigo P. *Escavando a Verdade*. 2. ed. CPB. Tatuí, SP: 2008.

SMITH, G. (1875). *Assyrian Discoveries: an account of explorations and discoveries on the site of Nineveh, during 1873 e 1874*, New York: Scribner, Armstrong & Co., chap. II, p. 12.

SMITH, William. *Dictionary of greek and Roman biography and mythology*. John Murray. Spottiswoode and co. London: 1873.

SPALDING. Tassilo Orpheu. *Dicionário das Mitologias Européias e Orientais*. [S.I.]: São Paulo: Cultrix, 1973. p. 126-7;141

TANURE, Betania. NETO, Antonio Carvalho. SANTOS, Carolina Maria Mota. PATRUS, Roberto. Estresse, Doença do Tempo: um estudo sobre o uso do tempo pelos executivos brasileiros. In: *Estud. Pesqui. Psicol.* vol. 14, no. 1, Rio de Janeiro, abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000100005>.

THE ENCYCLOPAEDIA Britannica: calendar. 11. ed. V. 4, p. 998. Encyclopædia Britannica, Inc. Cambridge: 1911.

The online Etymology Dictionary. Disponível em: <<https://www.etymonline.com/word/day>> acesso em 23 jul. 2018, 19:31.

VALENS, Vettius. *Anthologiarum libri*, V. 10. 10-33. The Greek text is given according to the edition of G. Kroll: Berlin, 1908, p. 26.

WATKINS, Calvert. *The American Heritage Dictionary of Indo-European Roots*. 3rd. ed. Houghton Mifflin Harcourt: USA, 2011.

Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, Portland House, New York, 1989.

WHITE, Eric Chrales. *Kaironomia: On the Will to Invent*. Cornell University Press, Ithaca and London: 1987.

_____. *Kaironomia: On the Will-To-Invent*. Cornell Univ Pr; F First Edition. 1987.

<http://etimologias.dechile.net/>

<http://www.angelfire.com/pa2/passover/months-of-the-jewish-calendar.html> e <https://www.cafetorah.com/os-meses-calendario-judaico/>

<http://www.limpidsoft.com/galaxy8/declinefall2.pdf>

<http://www.webcid.com.br/artigos/os-meses-do-ano> acesso em
20/07/2018

<https://pantheon.org/articles/s/selene.html>

DIÁRIOS MASCULINOS DA DÉCADA DE 1950: RESULTADOS PRELIMINARES DE UMA PESQUISA⁷⁴

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO e FUNADESP)
drfortuna@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados preliminares da pesquisa “Os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus”. O objetivo do projeto é analisar e comparar os diários dos escritores Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus, tendo como o foco seus corpos e suas emoções. Estes autores escreveram seus diários na mesma época, na década de 1950 e fizeram de seus textos um espaço de expressão de suas emoções, de resistência e sobrevivência às dificuldades que tiveram que enfrentar. Os três eram homossexuais e, naquele momento, pouco se discutia o tema. A análise utiliza como escopo teórico estudos sobre discurso, Antropologia das Emoções, corpo e gênero. A metodologia para a realização desta pesquisa se estrutura em três linhas: analítica, teórica e comparativa.

Palavras-chave:

Corpo. Diário. Discurso. Gênero. Antropologia das Emoções.

1. Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados preliminares da pesquisa “Os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus”. Estes autores escreveram seus diários no final da década de 1950 e fizeram de seus textos um espaço de expressão de suas emoções, de resistência e sobrevivência às dificuldades que tiveram que enfrentar.

Nesse sentido, seu foco é o diário como extensão do corpo e como lugar de expressão das emoções. Busca ainda perceber como a homossexualidade é tratada por esses autores, em um momento em que pouco se abordava o tema e, quando se fazia, era de forma bastante reservada e comedida.

Cabe observar que, enquanto Ayala e Cardoso eram intelectuais e homossexuais assumidos, que sobreviviam exclusivamente a partir de suas atividades como escritor, dramaturgo e crítico literário, Harry Laus,

⁷⁴ Uma versão preliminar deste texto, quando a pesquisa estava em sua segunda fase, foi apresentada no VI Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, em 2017, em João Pessoa. Apresentamos agora a terceira fase da pesquisa.

durante muito tempo, foi oficial do Exército, fato que marcaria sua vida e sua carreira literária.

Neste texto, apresentarei o quadro teórico da pesquisa, sua metodologia, seus objetivos geral e específico e os resultados parciais.

2. *Quadro teórico*

Partindo de uma frase de Paul Ricoeur (1994, p. 116), apresento agora o quadro teórico: “Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (RICOEUR, 1994, p. 116). Diários e autobiografias têm sido alvo de estudos da academia. Gênero que apresenta íntima relação com a autobiografia, o diário se constitui em importante foco de pesquisas. Mais do que um simples espaço no qual o autor narra a sua vida, o diário torna-se parte fundamental de sua existência. Assim, escrever transforma-se em uma necessidade para o narrador do texto. Nesse sentido, se a linguagem se torna constitutiva do sujeito, o discurso formulado a partir dela pode reverberar a realidade – pelo menos, a realidade do indivíduo que se expõe nas páginas de seu texto.

É importante salientar que aqui considero discurso conforme analisa Foucault, para quem “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2012, p. 46). Foucault considera ainda que “onde houver discurso, as representações expõem-se e justapõem-se; as coisas assemelham-se e articulam-se”. A experiência se concretiza por meio da relação com o discurso. É por meio do discurso, ainda, que o sujeito expõe suas emoções.

Rezende e Coelho apontam que o discurso é capaz de “dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 78). Assim, discurso e emoção estão intimamente relacionados. Por isso, Rezende (2002) considera as emoções como práticas discursivas permeadas por negociações de poder. As emoções são ainda modelos de comportamento que aprendidos ao longo da vida e que refletem ideologias, códigos morais e crenças religiosas (KORSMEYER, 2011).

Nesse sentido, são fundamentais na manutenção da ordem social, já que a sociedade se organiza por meio de “representações coletivas que se impõem aos indivíduos e através das quais eles organizam as experiências” (REZENDE, 2002, p. 71) e, com isso, as emoções. Tais

representações devem seguir algum parâmetro. As emoções apresentam, portanto, uma dimensão cultural, podendo variar, assim, de grupo social para grupo social.

Com base no escopo teórico exposto, este projeto busca analisar os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus, tendo como foco suas emoções e seu corpo. Seus diários seriam como extensões de seu corpo, na medida em que se configuram como espaço não apenas para expressão das emoções como expressão de suas próprias vidas; seriam um espaço de sobrevivência e desabafo.

3. Objetivos e metodologia da pesquisa

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar e comparar os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus; e específicos: analisar os diários: *Diário I – Difícil é o reino*; *Diário II – O visível amor*; *Diário II – O visível amor* – de Walmir Ayala, principalmente no que diz respeito ao seu corpo e emoções e à escrita como forma de resistência; analisar o *Diário completo* de Lucio Cardoso, de forma a perceber suas impressões sobre o corpo e emoções; analisar os diários: *Monólogo da provação e Impressões de vida* de Harry Laus, incluindo as cartas disponíveis nas publicações, buscando perceber como lida com seu corpo e emoções; comparar os diários dos três autores citados acima; analisar ainda como a questão de gênero se apresenta nas obras citadas.

Sua metodologia se estrutura em três linhas: a analítica, a teórica e a comparativa. A pesquisa pretende, com o apoio de noções teóricas contemporâneas, contribuir para a análise crítica dos livros *Diário I – Difícil é o reino*; *Diário II – O visível amor*; *Diário II – O visível amor*; *Diário completo*, *Monólogo da provação* e *Impressões de uma vida*, estabelecendo semelhanças e diferenças.

Desenvolverá uma pesquisa bibliográfica, que inclui um levantamento de bibliografia suplementar e aprofundamento teórico sobre os seguintes temas: autobiografia, emoção, corpo e homossexualidade e contexto histórico e sociocultural do período em que os diários foram escritos. Inclui ainda: estudos teóricos sobre a escrita diarística e autobiográfica; estudos teóricos sobre a escrita de si e o discurso da forma como conceitua Foucault (1966; 1992; 2012); estudos teóricos sobre a Antropologia das emoções; estudos teóricos sobre o corpo); estudos teóricos sobre gênero.

Em seguida, analisará os livros: *Diário I – Difícil é o reino*; *Diário II – O visível amor*; *Diário II – O visível amor*, de Walmir Ayala; *Diário completo*, de Lucio Cardoso; e *Monólogo da provação e Impressões de uma vida*, de Harry Laus.

Por fim, fará uma comparação entre os diários citados acima, no que diz respeito ao discurso, ao corpo, às emoções e à homossexualidade.

4. Resultados parciais

Antes de nos debruçarmos sobre a análise dos diários, cabe contextualizar minimamente a vida de seus autores. Como escrita de si, o diário apresenta um discurso impossível de se dissociar da trajetória de seus escritores.

Lejeune (2014) aponta que, ao lermos uma autobiografia ou diário, não importa muito a exatidão. No diário, são travados dois pactos com o leitor: o pacto autobiográfico e o pacto referencial. Segundo Lejeune, no pacto autobiográfico, o nome que assina o texto é o mesmo do narrador. Já o pacto referencial implica que o texto autobiográfico não se propõe “a fornecer informações a respeito de uma ‘realidade’ externa ao texto e a se submeter portanto a uma prova de *verificação*. (...) Seu objetivo não é simples verossimilhança, mas a semelhança com o verdadeiro. Não o “efeito de real”, mas a imagem do real”. (LEJEUNE, 2014, p. 43)⁷⁵

Ainda que considerar os pactos autobiográficos e referencial seja fundamental quando se trata da escrita de si, acreditamos ser igualmente importante conhecer um pouco da vida dos escritores. Ao pesquisarmos suas trajetória e experiência de vida, seremos capazes de compreender melhor seu texto.

Nesse sentido, apresentamos agora um breve histórico da vida dos três autores. Walmir Félix Solano Ayala nasceu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 4 de janeiro de 1933. Seu pai, Sylvio Solano Ayala, era mecânico de automóveis. A mãe, Letterina Riccardi Ayala, faleceu quando Ayala tinha apenas quatro anos.

⁷⁵ Grifos de Lejeune.

O início da carreira literária de Ayala foi em Porto Alegre, onde começou a cursar Filosofia. Seu primeiro livro, *A face dispersa*, foi publicado aos 23 anos com a ajuda do pai que, na verdade, queria desestimulá-lo a ser escritor. O pai de Walmir acreditava que, com o fracasso do livro, o filho desistiria da profissão. Mas foi em vão. Ayala abandonou a universidade e se mudou para o Rio de Janeiro. Lá atuou em diversos veículos da imprensa carioca, como *Jornal do Brasil*, *Tribuna da Imprensa*, *Diário de Notícias*, *Jornal do Commercio*, *Diário Carioca*. Sua carreira como escritor foi profícua: publicou mais cem obras (PAIXÃO, 2011), de diversos gêneros literários – literatura infantil, teatro, poesia, romance etc. Homossexual assumido, Walmir Ayala tratou abertamente sobre o assunto em seu diário, no final da década de 1950 e início dos anos 60. Abordou o tema também em outras obras.

Depois de muitos anos no Rio de Janeiro, Ayala se mudou para a cidade de Saquarema, no litoral do estado. O escritor passou a se dividir entre o Rio e Saquarema. Viveu lá muitos anos com seu filho adotivo, Gustavo Adolfo Cox. Em 1989, aos 19 anos, Gustavo se suicidou. Dois anos depois, em agosto de 1991, Walmir Ayala faleceu após sofrer um infarto. A vida do escritor foi marcada por essas duas grandes perdas – a de sua mãe e a de seu filho.

Joaquim Lucio Cardoso Filho, mais conhecido como Lucio Cardoso nasceu na cidade de Curvelo, Minas Gerais, no dia 14 de agosto de 1912. Segundo Roseane Paixão (2011), seu pai era um aventureiro desbravador. Sua mãe, Maria Wenceslina Cardoso, a Dona Nhanhá, era costureira. Lucio Cardoso tinha cinco irmãos: Maria Helena, Maria de Lourdes, Regina, Adauto Lucio Cardoso e Fausto Cardoso.

Por causa do espírito aventureiro de seu pai, Lucio Cardoso morou em várias cidades, principalmente em Minas Gerais, um dos principais cenários da obra do escritor. Os primeiros anos de sua infância foram vividos em Belo Horizonte. Aos 11 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde nasceu a paixão pelo cinema, pelo teatro e pela literatura. Aos 12, por não se dedicar aos estudos, é obrigado a voltar a Minas Gerais, onde passa a estudar num colégio interno.

Aproximadamente quatro anos depois, Lúcio Cardoso voltou a viver no Rio de Janeiro, no bairro de Copacabana, sem ter concluído os estudos escolares. Ao voltar para a casa, aproximou-se de sua irmã, Maria Helena, que seria sua amiga fiel até o fim dos dias.

O desinteresse de Lucio pelos estudos permanecia e, por isso, foi incentivado a trabalhar. Seu tio Oscar Neto lhe arrumou uma ocupação numa companhia de seguros. Paralelamente a essa ocupação, passou a dedicar-se à escrita e, em 1934, Lucio publicou seu primeiro livro, *Maleita*, ao qual se seguiram vários outros, que o tornaram um escritor importante no cenário literário brasileiro. O escritor também se dedicou à pintura, ao cinema e ao teatro, além de ter atuado na imprensa carioca.

O escritor vivia de forma desregrada. Passava noites bebendo e, muitas vezes, usando drogas. Sua vida boêmia o acabou levando a passar por dificuldades financeiras e foi a causa também de seus problemas de saúde. Em 1962, teve seu primeiro acidente vascular cerebral e, embora tenha sido alertado pelos médicos, não cuidou de sua saúde. No mesmo ano, teve um derrame cerebral que quase o matou e o impediria de escrever e o levaria a se dedicar somente às artes plásticas. Alguns anos depois, sofreu novamente um derrame cerebral, que o levou à morte, em 1968. Era homossexual assumido, embora, em seu diário, não abordasse a questão abertamente.

Harry Laus nasceu em Tijucas, Santa Catarina, em 11 de dezembro de 1922. Foi o mais novo de doze irmãos, os quais ficaram responsáveis por cuidar dele, quando sua mãe morreu. Como Walmir Ayala, perdeu sua mãe muito novo: aos seis anos de idade. Em 1943, mudou-se para o Rio Grande do Sul, onde cursou o ginásio e, posteriormente, a Escola Preparatória de Cadetes. Segundo Melo (2001), ingressou na Escola Militar sem precisar prestar exames, por ter sido aprovado por média.

Por ser militar, viveu em várias regiões do país, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Natal, Minas Gerais, Mato Grosso etc. Em 1964, foi promovido a Tenente-Coronel e foi para a reserva. Em função do seu comportamento sexual – o escritor era homossexual –, foi coagido a fazer um requerimento de próprio punho solicitando sua transferência para a reserva (VIEIRA, 2009). Apesar de militar, como Lucio Cardoso, Harry Laus era boêmio: gostava da noite carioca, frequentava os bares da cidade e fumava bastante.

Desde muito jovem, interessava-se pelas artes plásticas e literatura. Ainda jovem também, começou a publicar ensaios, contos e crônicas em jornais e recebia prêmios por seus textos. Segundo Vieira (2009), em 1954, recebeu o Prêmio Nicolau Carlos Magno por seu ensaio teatral “Alguns Habitantes de Ibsen”.

Em 1958, lançou seu primeiro livro de contos, *Os incoerentes*. Sua carreira como escritor e crítico sempre foi frutífera. Publicou vários livros e textos em jornais. Ao deixar o Exército, continuou escrevendo para jornais e também atuou em instituições relacionadas à cultura – foi curador de exposições no Museu de Arte de Santa Catarina e, posteriormente, seu diretor, por exemplo.

Faleceu em 1992 em função de um câncer no pulmão.

Por meio desta breve exposição da trajetória dos três escritores, é possível perceber algumas semelhanças entre eles: os três eram homossexuais e escreveram seus diários no período da década de 1950; interessavam-se não apenas pela literatura, mas por outras artes, como pintura, teatro e cinema; escreviam para jornais de grande circulação, nos quais publicaram textos de ficção e não ficção, como ensaios e críticas; passaram por momentos de angústia e solidão, que eram relatados em seus diários.

Durante o projeto de pesquisa, foram analisados os diários de Wal-mir Ayala, os livros *Diário I – Difícil é o reino*; *Diário II – O visível amor*; *Diário III – O visível amor*. Foram analisados também os diários de Harry Laus. Em relação à análise do diário de Lúcio Cardoso, esta também foi iniciada, mas ainda não foi concluída.

Nos três volumes de seu diário, Ayala aborda vários temas. Fala sobre o seu trabalho de criação, suas inspirações, rememora fatos da sua vida, revela suas frustrações e decepções amorosas, conta sobre pequenas viagens que faz pelo Brasil – principalmente, a Minas Gerais. Conta ainda fatos sobre sua relação com os irmãos Maria Helena e Lucio Cardoso.

Embora não trate abertamente do assunto, fala também da sua homossexualidade, ao se referir aos seus parceiros, aos seus relacionamentos e desilusões. De fato, este é um assunto que ocupa várias páginas de seu diário. O escritor se considera um desamado: “Eu sou um desamado irremediável” (AYALA, 1963, p. 60). Ayala acredita que não consegue corresponder plenamente quando é amado e também ao contrário: não é correspondido quando ama.

Outro tema recorrente é seu eterno estado de angústia e tristeza. O escritor se lamenta constantemente: “A inexplicável angústia me põe deprimido. É porque reconheço a inutilidade da vida, eu que estou vinculado a ela por uma irresistível paixão. Sei que estou só,

que ninguém espera nada de mim, e que eu não tenho nada para dar” (AYALA, 1963, p. 13-4).

São inúmeras as passagens de situações amorosas mal resolvidas, decepções. O escritor parece desejar um relacionamento amoroso satisfatório, mas nunca atinge este objetivo: “Meu momento de terror por saber que não tenho nada e muito menos o amor.” (AYALA, 1963, p. 112). Além disso, Ayala relaciona constantemente a ideia de amor à morte: Para mim o amor era frequentemente a possibilidade de descobrir um pouco mais o ramo subterrâneo que une o espírito à morte” (AYALA, 1962, p. 18).

Na verdade, a morte é um dos principais temas do diário de Walmir Ayala. Ao longo das quase 400 páginas dos três volumes do diário, em praticamente todas as datas, aparece alguma referência à morte. O escritor parece viver um luto tardio provocado pela perda de sua mãe, quando tinha apenas quatro anos de idade. Esta perda marcaria sua vida e seu trabalho para sempre.

Em um dos trechos do diário, Ayala afirma: “Comecei a fazer poemas muito cedo, como compensação do diálogo interrompido com as pessoas que me rodeavam. A morte de minha mãe na primeira infância foi a raiz de tudo. Acho que foi pela oração que cheguei à poesia, contrição solitária que me impediram de cair no poço para sempre.” (AYALA, documento. 28, p. 4-5, *apud* PAIXÃO, 2011, p. 32)⁷⁶ Dessa forma, a morte de sua mãe não apenas o motivaria a escrever, como o luto seria um tema constante em sua escrita.

Para o poeta, a morte de sua mãe influenciaria, inclusive, no fracasso dos seus relacionamentos amorosos. Ele acredita não ter direito a viver um grande amor. O escritor diz: “Porque só o amor importa, amor de belos, de corpos e almas em floração. Dizendo isto me nego tudo. Principalmente este direito de um grande amor cuja chave perdi com a morte de minha mãe” (AYALA, 1962, p. 59, 60).

⁷⁶ Esta citação foi retirada da dissertação de mestrado de Roseane Cristina da Paixão, a qual compilou documentos – “artigos de jornais, entrevistas sobre o autor e por ele concedidas a terceiros, cópias de alguns originais, muitos dos quais sem referências, cedidas gentilmente pelos guardiões do acervo de Ayala na Casa de Cultura Walmir Ayala, sediada na cidade de Saquarema, no Rio de Janeiro” (PAIXÃO, 2011, p. 28) - sobre a biografia de Walmir Ayala.

Ayala parece oscilar entre o desejo de morrer e uma ânsia pela vida. Em um determinado trecho afirma entender aqueles que pensam na possibilidade de suicídio: “Me interessa viver. E às vezes nem me interessa viver. Entendo cada vez mais os que se suicidam, embora esteja por uma questão de temor cada vez mais distante de uma atitude dessa natureza” (AYALA, 1962, p. 26).

Por outro lado, numa atitude de repulsa e negação à morte, o escritor diz: “Não quero morrer! Sem dúvida o que mais me preocupa é o desejo irrefreável de ser um verdadeiro poeta” (AYALA, 1962, p. 89) Ayala parece viver, assim, numa contradição de ânsia e desprezo pela vida e também pela morte.

Nesse paradoxo, a escrita tem papel crucial, já que é por meio dela que o escritor se relaciona com o seu luto e com suas escolhas de vida: “A esta altura digo, como D. H. Lawrence: ‘escrevo por meu bem’. Sim, se escrevo é para não me perder, porque escrevendo me ponho em ordem. No fim é a busca da felicidade” (AYALA, 1962, p. 121). Uma felicidade sempre buscada, desejada, mas que nunca é alcançada.

Para Walmir Ayala, escrever não é apenas um momento de auto-organização, resistência, confidências, reflexão e desabafos, mas também uma forma de se sentir útil: “Cada dia penso: o que estou fazendo da minha vida? Em que sentido sou útil a mim e aos outros? Ainda não tenho discernimento disso. Mas de qualquer maneira não encontro coisa mais digna para mim, mas indispensável e fatal do que escrever” (AYALA, 1962, p. 24).

Como não consegue se realizar no campo amoroso, Ayala procura encontrar o amor na escrita: “(...) o amor único, intransponível, insubstituível, este não me acontece. (...) Eu diria que a criação literária é a minha possibilidade de permanência no amor temporal e limitado” (AYALA, 1962, p. 18).

Ainda que pareça acreditar que lhe foi vedado o direito de ser amado, sua crença no amor se confirma até a última página de seu diário. No último dia da obra, 26 de dezembro de 1961, sua última frase é: “Enfim, só redimimos com amor” (AYALA, 1976, p. 126).

Walmir Ayala e Lucio Cardos eram amigos íntimos. O diário I de Lúcio Cardoso é dedicado a Ayala. Os dois têm em comum também a amizade com Maria Helena, irmã de Lúcio, e uma angústia e uma insatisfação que parecem ser permanentes na vida de ambos. Ayala viveu algum tempo

na casa de Maria Helena e via Lúcio como uma espécie de mentor intelectual.

Os diários de Lúcio Cardoso estão reunidos numa edição da *Civilização Brasileira*, editados por Êsio Macedo Ribeiro. Na obra, estão publicados não apenas os diários propriamente ditos, mas anotações inéditas e fragmentos que estavam deslocados, fruto de uma pesquisa realizada por Êsio.

No que diz respeito aos diários propriamente ditos, estes estão divididos em três volumes: Diário 0 – abrange os anos de 1942 a 1947 –, Diário II – de 1949 a 1951 – e Diário III – de 1952 a 1962. Para este projeto de pesquisa que aqui apresento não foram considerados os outros trechos que não estavam incluídos no diário. Isso porque, na maioria desses trechos avulsos, Lúcio pouco se refere ao seu corpo e às suas emoções – e quando o faz, tudo que escreve muito se assemelha ao que está disponível nos diários. Fala sobre viagens, impressões de leitura, seu trabalho etc. Cabe ressaltar ainda que muitos desses trechos estão repetidos nos outros diários.

O Diário 0 também destoa um pouco dos demais em função de Lúcio se deter mais no seu trabalho e na sua vida pessoal, ainda que fale um pouco dela. Assim, priorizamos no projeto a análise dos Diários I e II. De qualquer forma, algo que chama a atenção no Diário 0 é sua detalhada análise de diversos trechos da Bíblia e ainda o fato de o escritor se referir constantemente à questão da genialidade, tema que ele abandona nos demais diários. Embora não afirme claramente, os trechos indicam que Lúcio se considerava um gênio: “Já não é mais tempo de indagar ou constatar a que estado de vida cheguei, que coisa admiti, como me tornei. O processo ‘filosófico’ terminou e agora só resta viver tudo que me acontecer. Já não importam as conclusões, nem o estar desta ou daquela maneira. Vida de gênio” (CARDOSO, 2012, p. 113). Ou ainda: “Por momentos, quando estou muito calmo da vida, lembro-me de repente da minha ‘grandeza’, da minha genialidade. E então isso me parece surpreendente, acho isso engraçadíssimo...” (CARDOSO, 2012, p. 111).

No Diário 0, ainda, Lúcio traz alguns assuntos que tornaria a repetir frequentemente em seus textos seguintes, como Deus, Jesus Cristo, fé, morte, amor e felicidade. Nos Diários I e II, tais temas se repetem e recebem uma outra maneira de tratamento. No que diz respeito à morte, por exemplo, o escritor se torna ainda mais contundente, questionando-se sobre o assunto.

Em relação à questão da morte, esta se torna um tema importante para o autor. Está sempre refletindo sobre o assunto, o que parece refletir o que o Lúcio denomina de sua “perpétua tendência à autodestruição” (CARDOSO, 2012, p. 213). Em vários trechos, o escritor afirma acreditar que está próximo à sua morte: “Neste minuto agora, para citar um exemplo, sinto-me extraordinariamente próximo da minha morte. E que é a morte senão a essência de todos nós?” (CARDOSO, 2012, p. 234).

Os diários de Lucio Cardoso ainda serão analisados mais detidamente.

A pesquisa se deteve ainda na análise dos diários de Harry Laus. Neles, é possível perceber um jogo de silenciamento versus fala. A homossexualidade é um tema que, de alguma forma, perpassa a obra dos três escritores. No caso de Harry Laus, não é diferente. Entretanto, o escritor não se refere abertamente à sua orientação sexual. Refere-se ao tema quando aborda textos literários de escritores que – estes, sim – tratam do assunto abertamente.

Assim, é possível observar em sua escrita um movimento paradoxal: Laus cala sobre sua própria vida, mas admira a atitude dos escritores que falam sobre o tema. Um exemplo é André Gide, escritor francês considerado emblemático quando se fala sobre homossexualidade.

Como no caso dos demais escritores, a morte também é um tema recorrente em Harry Laus. O escritor também perdeu sua mãe na infância e, como a Ayala, se refere a esta perda constantemente.

São páginas repletas de angústia, tristeza, desolamento...

5. Conclusão

A pesquisa realizada até agora revelou semelhanças e diferenças entre os escritores. Entretanto, as semelhanças parecem ser mais contundentes nesse processo de comparação.

No que diz respeito ao foco da pesquisa – corpo e emoção –, importa ressaltar que análise até aqui demonstrou a semelhança na maneira de pensar de Waldir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus. Os três se mostram angustiados, desmotivados, deprimidos. Refletem constantemente sobre o seu trabalho, com a diferença que, para Laus, esta dimensão da vida tem um outro sentido, já que ele era oficial do Exército.

Os escritores também abordam constantemente a questão da morte e também falam sobre a morte de suas mães. Entretanto, enquanto Lúcio perde sua mãe no decorrer do diário, Ayala e Laus sofreram esta perda quando eram crianças. Se, para Lucio, falar da mãe implica falar sobre uma vida que se esvai diante de seus olhos, de forma triste e impactante, para Ayala e Laus, significa tratar de um luto distante, uma perda da infância e nunca superada.

Outra característica relevante é a relação que têm com o diário: Walmir o considera um espaço fundamental para desabafar sobre seus problemas e relatar suas “minúcias e danos”, como o autor mesmo indica. Lúcio Cardoso também se refere constantemente ao seu diário assim como Laus.

Em termos de comparação ainda, no que diz respeito à homossexualidade, Walmir Ayala é muito mais explícito dos três, falando sobre seus fracassos amorosos e se referindo aos seus relacionamentos, utilizando o gênero masculino. Ao contrário, embora Lúcio Cardoso também fosse declaradamente homossexual, pouco levantava o assunto em seu diário e em raríssimas vezes abordava sua vida pessoal. Harry Laus, por sua vez, só trata da homossexualidade quando se refere a escritores que abordam o tema em suas obras.

Ainda é necessário que o diário de Lucio seja analisado por completo, de maneira a permitir análises e comparações mais aprofundadas.

A questão do gênero necessita discussões teóricas mais elaboradas, principalmente, no que diz respeito às masculinidades – tema que deverá ser o foco das próximas análises.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço autobiográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

_____. *Memoria y autobiografía*: exploraciones en los límites. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

AYALA, Walmir. *Diário I – Difícil é o reino*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1962.

_____. *Diário II – O visível amor*. Rio de Janeiro: José Alvaro Editor, 1963.

_____. *Diário III – A fuga do arcanjo*. Rio de Janeiro: Brasília, 1976.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Bodies that matter – on the discursive limits of sex*. London and New York: Routledge, 2014.

CANÇADO, Maura Lopes. *Hospício é Deus*. Rio de Janeiro: José Alvaro Editor, 1965.

CARDOSO, Lucio. *Diários*. Organização e edição de Ésio Macedo Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo*. Vols. 1, 2 e 3. Petrópolis: Vozes, 2009.

FORTUNA, Daniele Ribeiro. Entre devaneios, sonhos e delírios: de Carolina Maria de Jesus a Estamira. In: CHIARA, Ana Cristina de Rezende; SANTOS, Marcelo dos; VASCONCELLOS, Elaine (Orgs.). *Corpos diversos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

_____. *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 1992.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2012.

GUSDORF, Georges. Condiciones y limites de la autobiografía. *Suplementos Anthropos – La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1991.

HEILBORN, Maria Luiza. *Gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1997.

KORSMEYER, Carolyn. *Savoring disgust – The foul and the fair in aesthetics*. Nova York: Oxford University Press, 2011.

LAUS, Harry. *Monólogos da provação*. Florianópolis: Bernúncia Editora, 1998.

- _____. *Impressões de leituras*. Florianópolis: Bernúncia, 1998.
- LE BRETON, David. *As paixões ordinárias – antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico – De Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LOUREIRO, Ángel G. Problemas teóricos de la autobiografía *Suplementos Anthropos – La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1991.
- MELO, Maria Albertina Freitas de. *Contrapontos: as cartas de Harry Laus e de sua tradutora francesa*. 2001. 496 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis: UFSC, 2001.
- MILLER, William Ian. *The anatomy of disgust*. Cambridge; London: Harvard University Press, 1997.
- PAIXÃO, Roseane Cristina da. *Quando a arte imita a vida: ficção e memória nos diários de Lucio Cardoso e Walmir Ayala*. 2011. 209 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João Del Rey). São João Del Rey: UFSJ, 2011.
- REZENDE, Claudia Barcellos. Mágoas da amizade: um ensaio em antropologia das emoções. In: *Mana*. 8(2): 69-89, 2002.
- REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu da morte*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- _____. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- _____. *Higiene e ilusão*. Rio de Janeiro: Nau, 1995.
- _____. *O corpo na história*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.
- SOUSA, Germana Henriques Pereira de. *Carolina Maria de Jesus: o estranho diário de uma escritora vira lata*. Vinhedo, SP: Horizonte, 2012.

VIEIRA, Maria Aparecida Borges. *Os papéis de Harry Laus: um perfil do crítico de arte no jornalismo brasileiro*. 2009. 374 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis: UFSC, 2009.

DO DIÁRIO AO VLOG E SEUS LIVROS: TRANSFORMAÇÕES DAS ESCRITAS DE SI

Mylena Bonfim de Oliveira (UNIGRANRIO)
Mariana Saramago Ambrósio Soares (UNIGRANRIO)
Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados do projeto de Iniciação Científica “Do diário ao vlog e seus livros: transformações das escritas de si”, desenvolvido na Universidade Unigranrio. O objetivo foi traçar um breve histórico do diário até chegar aos dias de hoje, quando vídeos veiculados pelo YouTube podem ser considerados uma espécie de diário e cujos autores acabam produzindo livros em função do sucesso que fazem na internet. Nesse sentido, após traçar um breve panorama do diário, este projeto analisou alguns livros publicados por vloggers e, conseqüentemente, seus vlogs no que diz respeito à escrita autobiográfica, após seleção prévia. Comparou ainda os vídeos e livros.

Palavras-chave:

Livros. Vlogs. Escritas de si.

1. Introdução

A pesquisa de iniciação científica “Do diário ao vlog e seus livros: transformações das escritas de si” está relacionada ao projeto de pesquisa “Os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus: expressões do corpo e da emoção”, desenvolvido na Unigranrio, com bolsa Propesq 1 A. O projeto em questão analisa os diários dos escritores Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus, refletindo sobre a escrita autobiográfica na década de 1950.

O objetivo deste projeto de Iniciação Científica é traçar um breve histórico do diário até chegar aos dias de hoje, quando vídeos veiculados pelo YouTube podem ser considerados uma espécie de diário e cujos autores acabam produzindo livros em função do sucesso que fazem na internet.

O diário é uma tentativa de apreensão de um tempo em movimento, que ficará registrado para sempre. Uma garrafa lançada ao mar (LEJEUNE, 2014), para que qualquer um a pegue, a abra e veja livremente o que tem dentro. Esta imagem nos remete a uma visão romântica de alguém que, ao caminhar sem compromisso pela praia, depara com o objeto e,

curioso, procura desvendar seu conteúdo. Lê suas páginas gastas pelo tempo e imagina uma vida que ficou presa a um fragmento de tempo.

Hoje, com a internet e seus vlogs, esta garrafa se transformou em um tonel gigante em que todos podem mergulhar. Atualmente, um número gigantesco de pessoas expõe seu cotidiano na internet, principalmente no YouTube. Sibilia (2008) problematiza a questão da privacidade na web, referindo-se a uma ‘intimidade inventada’: as vidas expostas na tela seriam autoficções? Como a própria autora afirma, é uma pergunta sem resposta definida. Mas parece aí haver uma contradição – um desejo de exposição aliado a uma privatização do espaço público.

Os diaristas da atualidade expõem sua intimidade em uma tela de computador ou de celular, mas é uma relação quase sempre mediada por um aparato. Quando acontece de se encontrarem com seus leitores ou espectadores, muitas vezes, recebem tratamento de celebridade. Em geral, não há um contato e uma interação pessoal dos autores com seus leitores. Os internautas são seguidores de vlogs como acompanhavam – ou ainda acompanham – as novelas da televisão. A diferença é que agora se trata da vida de pessoas comuns, que relatam seu dia a dia.

Pode ser que a intimidade, como ponderou Sibilia (2008), seja inventada, mas isso não é realmente relevante e por três motivos: o que importa é poder acompanhar diariamente a vida daquela pessoa; a possibilidade de interação e resposta torna ainda mais interessante assistir ao vlog; o pacto autobiográfico proposto por Lejeune (2014) também pode ser aplicado neste caso.

Segundo Sibilia (2008, p. 49), atualmente, os relatos autobiográficos seguem o modelo das narrativas audiovisuais: “(...) gestos cotidianos mais insignificantes revelam certo parentesco com as cenas dos videoclipes e das publicidades”. Por isso, ao acreditar que não se trata de ficção, os jovens espectadores preferem assistir à novela da vida real dos vlogs postados no YouTube. Além disso, sentem-se importantes quando fazem comentários e recebem algum tipo de retorno.

No que diz respeito ao pacto autobiográfico, proposto por Lejeune (2014), Sibilia (2008) considera que os internautas que acompanham os vlogs, de antemão, se propõem a acreditar que o que está sendo dito corresponde à verdade e que as identidades do autor, do protagonista e do narrador do texto são as mesmas.

Há, entretanto, uma questão ainda pouco abordada, pois é bastante recente: os vlogs como produtos mercadológicos – entre eles, livros. Trata-se de refletirmos sobre o caminho inverso. Começamos analisando o diário de papel, para em seguida, refletir sobre uma suposta versão desse diário na internet.

Agora desejamos abordar vlogs que se tornam livros no Brasil. O Youtube foi lançado em 2005 e, no momento, é o maior canal de compartilhamento de vídeos do mundo. Tornou-se uma oportunidade de negócios para várias pessoas no mundo inteiro. Os temas tratados por vlogs são os mais diversos e para todo o tipo de público. Vlogs são espaços de informação que influenciam milhões de pessoas no mundo todo, de muitas maneiras: comportamento, ideologia, consumo, hábitos etc. E foi nesses espaços que o mercado editorial encontrou uma forma de driblar a crise pela qual passa a economia brasileira atualmente, apostando, principalmente, no público jovem.

De acordo com matéria publicada no Portal PucRio Digital, dos dez livros mais vendidos no Brasil em 2015, quatro são de jovens influentes da internet. Nesse sentido, após traçar um breve panorama do diário, este projeto pretende analisar os livros publicados pelos vloggers Jout Jout (Julia Tolezano da Veiga Farias), Flavia Calina e Frederico Stewers Elboni e, conseqüentemente, seus vlogs no que diz respeito à escrita autobiográfica, após seleção prévia. Pretende ainda comparar os vídeos e livros e, posteriormente, comparar o material coletado a trechos dos diários de Ayala, Laus e Cardoso.

2. *Objetivos e metodologia*

A pesquisa teve como objetivo geral analisar os livros publicados pelos vloggers Jout Jout (Julia Tolezano da Veiga Farias), Flavia Calina e Frederico Stewers Elboni e seus respectivos canais no Youtube. Como objetivos específicos, pretendeu traçar um breve panorama da escrita diarística; Analisar trechos dos diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus; Pesquisar nas principais livrarias os livros de vloggers; Selecionar três para análise e os vlogs de seus respectivos autores, de acordo com a temática abordada, que deve ser a do cotidiano; Comparar a temática abordada e os textos desses livros e vlogs à obras de Ayala, Cardoso e Laus; Refletir que tipo de mudança houve na escrita diarística; Compartilhar os resultados da pesquisa no site escritasdesi.literaturaecomuniacao.com.

Quanto à metodologia da pesquisa, esta foi teórica, analítica e comparativa. Inicialmente, foi realizada leitura de textos teóricos sobre escrita autobiográfica. Em seguida, trechos dos diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus também foram lidos. O passo seguinte foi a leitura teórica sobre o panorama atual em relação à internet. Posteriormente, foram pesquisados, em três livrarias, a sessão de livros escritos por vloggers. Destes livros, foram selecionados os livros Jout Jout (Julia Tolezano da Veiga Farias), Flavia Calina e Frederico Stewers Elboni. O critério de seleção foi a temática abordada pelos livros. Os diários ou o que mais se assemelhem à escrita bibliográfica foram os escolhidos. Os livros foram lidos e analisados. Posteriormente, alguns vídeos de seus autores foram assistidos no YouTube.

O critério de seleção dos vídeos também estava relacionado ao cotidiano de seus autores. Foram selecionados, em média, cinco vídeos por autor, totalizando 15 vídeos. Finalizada esta etapa, o conteúdo dos vídeos e livros foi comparado, buscando semelhanças e diferenças. Finalmente, a escrita e temática abordada foram comparadas aos diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus, buscando semelhanças e diferenças.

3. Resultados preliminares da pesquisa

Os vloggers selecionados foram Flavia Calina, autora do livro “Agora que sou mãe” e criadora do canal “Flavia Calina”; Julia Tolezano (Jout Jout), autora do livro “Tá todo mundo mal” e criadora do canal “Jout Jout, prazer” e Frederico Elboni, autor do livro “Só a gente sabe o que sente” e criador do canal “Frederico Elboni”. A partir da análise, foram apontadas semelhanças e/ou diferenças entre estes autores.

Flavia Calina nasceu em São Paulo e é professora formada em Comunicação por Multimeios pela USP. Mora nos Estados Unidos há 13 anos com sua família e atualmente possui um canal no youtube com mais de cinco milhões de inscritos. Inicialmente, Flavia começou a publicar vídeos em 2009 sobre dicas de maquiagem na rede social para ajudar a mãe e a irmã. O que era um hobby se transformou em sua nova profissão, a de youtuber.

Os temas abordados em seus vídeos variam entre maternidade (um exemplo seria o vídeo “Nosso Milagre – Nossa jornada com a infertilidade”), saúde (“O difícil não é emagrecer e sim manter o peso”), beleza (“Aplicação de pó e blush”) e dia a dia (“Cama de gato caseira”). O canal

possui uma regularidade de postagem de vídeos praticamente diária. Geralmente, os vídeos têm mais de dez minutos de duração e recebem grande engajamento do público - uma média de 300 mil visualizações por vídeo.

Em 2017, Flavia lançou o livro “Agora que sou mãe”. O tema principal é maternidade. Em seis textos, ela conta sua história e os desafios que enfrentou para engravidar. Além disso, destrincha assuntos ligados à maternidade, como suas experiências antes e depois de ter os filhos, a questão da infertilidade, rotina com os filhos e cuidados na educação. O livro, como expresso antes, é voltado exclusivamente à experiência de Flavia como mãe e dicas sobre a educação dos filhos. Ele pouco aborda o conteúdo geralmente apresentado no canal do youtube, voltado para a postagem de vídeos do dia a dia.

A partir da comparação de seu canal no youtube com o livro publicado, foi possível perceber algumas características. A primeira diferença visível entre os dois se encontra no tema. O livro “Agora que sou mãe” apresenta toda uma jornada de Flavia antes, durante e os momentos após a gravidez, enquanto o canal mostra seu dia a dia e a rotina de sua família. Ela escreve um breve conteúdo sobre sua vida pessoal e seu passado.

Já os vlogs são compostos por vídeos com média de dez minutos. Cada vídeo se inicia com uma apresentação na qual a autora resume o que vai acontecer. Os temas são variados: incluem passeios em família, brincadeiras, cozinha e dicas de maternidade. Nos vlogs, a youtuber explica cada detalhe sobre o que está acontecendo enquanto interage com as pessoas, indo além do simples registro do dia a dia

Seus vídeos, fortemente caracterizados pela presença dos dois filhos, acompanham a rotina dela e de sua família. Na maioria dos vídeos em que está com os filhos, a youtuber comenta sobre o comportamento das crianças e o modo como ela os educa. A forma de educá-las também é abordada em seu livro.

Em seguida, a pesquisa concentrou sua análise em Julia Tolezano. Mais conhecida como Jout Jout, estudou jornalismo na PUC-RJ, é escritora, youtuber e já escreveu uma coluna na revista *Cosmopolitan*. Possui o canal no youtube “Jout Jout, Prazer”, criado em 2014, que atualmente conta com quase dois milhões de inscritos. Os temas abordados em seus vídeos variam entre o cotidiano e temas específicos, ligados a causas, problemas sociais e até mesmo tabus e polêmicas. A maioria dos vídeos possui um viés feminista.

Seu vídeo recente mais famoso é o “A falta que a falta faz”, com mais de dois milhões de visualizações, no qual ela lê um livro infantil e reflete sobre a mensagem do livro. O conteúdo do vídeo foi destaque na mídia, assim como o antecessor, “Não tira o batom vermelho”. Neste último, ela descreve, de forma bem-humorada, como identificar relacionamentos abusivos. Em seus vídeos, Juliana discorre sobre um assunto e emite sua opinião conforme a experiência que viveu do assunto ou sobre algo que ouviu e gostaria de compartilhar. As mensagens, mesmo num tom humorístico, trazem uma característica reflexiva, de desabafo ou uma crítica.

Jout Jout lançou seu primeiro livro chamado “Tá todo mundo mal” em 2016. Trata-se de uma síntese de várias experiências vividas por ela apelidadas de “crises”. De forma bem-humorada, seu registro de memórias também inclui dicas para quem vive situações parecidas. Tanto o livro quanto o canal possuem linguagens semelhantes e parecem dialogar entre si. Um de seus vídeos mais visualizados e compartilhados na internet é “Não tira o batom vermelho”, que também foi tema de um dos capítulos do livro “A crise de influenciar demais”, no qual ela fala sobre os momentos em que foi abordada por pessoas que assistiram ao vídeo e contaram como este serviu de influência e incentivo para suas decisões.

O último youtuber analisado na pesquisa foi Frederico Elboni. Assim como milhares de jovens no Brasil e no mundo, Frederico Elboni fez sucesso com seus vídeos no youtube abordando as questões que incomodam homens e mulheres em seus relacionamentos. Além do canal no youtube, Frederico possui um blog de sucesso, chamado “Entenda os homens”, no qual ele revela uma infinidade de informações sobre ele, além de apresentar contos, crônicas e playlists musicais.

Frederico é autor de três livros, sendo o último “Só a gente sabe o que sente” o objeto da pesquisa aqui apresentada. O livro reúne contos do autor – alguns estão disponíveis em seu blog. Os mais acessados foram incluídos no livro, caracterizando a relação entre internet e literatura, que analisamos no projeto.

O escritor segue uma linha romântica: aponta uma idealização de cada um dos momentos dos relacionamentos. Nos seus contos, Elboni mostra, mesmo que indiretamente, algumas características de sua personalidade, o que é um forte comparativo aos antigos diários, como por exemplo, o de Walmir Ayala, que constantemente escrevia sobre suas questões pessoais, expondo sua solidão e desalento.

No livro “Só a gente sabe o que sente”, percebe-se a utilização de uma linguagem bem informal, o que condiz com o público-alvo do blog de Frederico: os jovens. Nesse sentido, fica evidente a diferença entre as escritas de si na década de 1950 e os diários publicados por esses autores. No primeiro caso, parecia haver uma maior introspecção, sem que o autor demonstrasse interesse no seu leitor. Já no segundo, o leitor parece foco de preocupação de seu autor.

A pesquisa A internet possibilitou o surgimento de novas linguagens na comunicação. A partir da criação de vlogs e blogs, os autores começaram a compartilhar suas experiências próprias em um piscar de olhos e com um alcance mundial. Acompanhar a vida de uma pessoa nunca foi tão fácil, e tudo isso traz benefícios tanto aos autores quanto aos leitores.

A visibilidade que os autores recebem com esses textos e vídeos, traz também uma renda fixa, fazendo disso uma profissão, cujos profissionais são denominados blogueiros, vlogueiros ou até youtubers, quando fazem vídeos exclusivamente para o YouTube, com amplos campos de debate.

4. Considerações finais

As mudanças no mercado editorial brasileiro trouxeram uma nova modalidade: os livros de youtuber. Apesar de muitos discutirem se este tipo de obra tem validade ou não no mundo literário, algo indiscutível é a força com a qual esses livros atingem jovens e adolescentes, levando-os a ter um contato (em muitos casos até o primeiro) com o mundo dos livros.

Fazendo uma linha temporal de comparação, é possível perceber as alterações entre os diários de antigamente e os diários atuais. A principal mudança é a forma de se expor dos autores. Embora o tom confessional continue, antes os diários eram quase um exercício de autorreflexão, em que eles narram não apenas suas experiências de vida, mas também seus sentimentos. Os diários dos youtubers apresentam um tom mais leve, com foco no seu eu público-alvo. Mais do que contar sobre suas vidas, o objetivo é entreter o leitor e, entretendo o leitor, alavancar vendas.

A exposição no mundo atual é algo lucrativo, e por esse motivo, esses youtubers se expõem cada vez mais. Essa característica é outra que também os diferencia muito dos diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus, já que, apesar de escreverem com a intenção de terem seus diários editados, o faziam para um público extremamente restrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYALA, Walmir. *Diário I* – Difícil é o reino. Rio de Janeiro: Edições 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.

CALINA, Flavia. *Agora que sou mãe: os desafios e aprendizados da maternidade*. São Paulo: Planeta, 2017.

CARDOSO, Lucio. *Diário completo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1970.

ELBONI, Frederico Stewers. *Só a gente sabe o que sente*. São Paulo: Benvirá, 2016.

FARIA, Julia Tolezano da Veiga. *Tá todo mundo mal: o livro das crises*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FERREIRA, M. *Mercado de livros vê na web um caminho para driblar crises*. Portal Puc-Riodigital. 11 nov 2015. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/Texto/Mercado-de-livros-ve-na-web-um-caminho-para-driblar-crises-27003.html#.Vw01AdpIgdV>> Acesso em: 12 abr 2018.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico – De Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DOCES RECORDAÇÕES E JÁ SAUDOSAS DO AMIGO WALMÍRIO MACEDO (1930-2017)

Evanildo Bechara (ABL e ABRAFIL)
ebechara@academia.org.br

RESUMO

Conheci o professor Walmírio Eronides de Macedo quando ambos, inscritos num concurso para Cátedra do Colégio Pedro II, começávamos a bater à porta das instituições maiores para conseguir um lugar no magistério oficial que nos proporcionasse a segurança e a tranquilidade necessárias a uma ascensão na carreira. O aprimoramento constante do saudoso Colega e o alargar dos horizontes científicos fizeram que Walmírio ultrapassasse o largo campo do magistério e se embrenhasse nas pesquisas de grande fôlego universitário. Para isto o seu conhecimento e amizade com o linguista francês Bernard Pottier permitiram-lhe penetrar nos domínios da Semântica, com notáveis repercussões nas suas pesquisas superiores. Homem trabalhador e probo soube construir uma linda e operosa família, contando com a presença constante e o estímulo permanente de sua querida esposa Inês. Por todos estes méritos, Walmírio Macedo cumpriu exemplarmente sua missão terrena: deixa-nos um percurso modelar e uma grande saudade no seio de seus familiares, amigos e discípulos.

Palavras-chave:

Missão terrena. Percurso modelar. Walmírio Macedo.

Conheci o professor Walmírio Eronides de Macedo quando ambos, inscritos num concurso para Cátedra do Colégio Pedro II, começávamos a bater à porta das instituições maiores para conseguir um lugar no magistério oficial que nos proporcionasse a segurança e a tranquilidade necessárias a uma ascensão na carreira. Os temas de nossas teses (o dele, se não me engano, era “O advérbio na oração”) revelavam que ambos prometíamos ser pesquisadores na seara em que, passados tantos anos, nos aposentáramos. O esforço e os sacrifícios para aquisição de uma biblioteca particular e os sonhos de um aperfeiçoamento no exterior orientavam a bússola das nossas ambições. Terminado o concurso, onde se exibiram os talentos e a competência dos vários candidatos inscritos, coube a vitória, com muita justiça, ao professor Rocha Lima, a quem nós dois, os mais novos, ficamos definitivamente ligados pelo afeto e pela identidade dos terrenos de investigação. Os dois jovens concorrentes aproximaram-se pela amizade e pelo estudo, e, à medida que o tempo decorria, passaram a conquistar os seus sonhos: alçamos a cargos oficiais por concurso, e por mérito fomos levados à Espanha para cursos de aperfeiçoamento em Madrid. Natural dessa caminhada científica foi seu ingresso como titular da

Universidade Federal Fluminense. A brilhou a equipe presidida pelo saudoso Mestre Silvio Elia na pós-graduação lato-sensu do Liceu Literário Português, onde orientou vários jovens professores fiéis às suas teorias no campo da Semântica e da Estilística. Walmírio, pelo estudo e por mérito, aproximou-se de bons amigos que ocupavam posições de destaque e que reconheceram os méritos do jovem professor para desempenhar missões mais altas. Um deles o alçou a Presidente da Fundação Instituto Estadual de Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro, bem como Diretor-Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPERJ). Por essa quadra, estava eu professor na Faculdade Santa Úrsula, quando aceitei convite da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mas antes indiquei o amigo Walmírio para ocupar o meu lugar deixado vago na Santa Úrsula. Algum tempo depois, ao lado do professor Antonio José Chediak exerceu altas funções nesta mesma universidade. Walmírio adquiriu ciência e experiência para se projetar como um dos bons professores de língua portuguesa no magistério oficial e particular do Rio de Janeiro. Sua dedicação aos estudos levou-o a escrever livros que até hoje merecem o nosso reconhecimento e são muito úteis à juventude estudiosa. O aprimoramento constante do saudoso Colega e o alargar dos horizontes científicos fizeram que Walmírio ultrapassasse o largo campo do magistério e se embrenhasse nas pesquisas de grande fôlego universitário. Para isto o seu conhecimento e amizade com o linguista francês Bernard Pottier permitiram-lhe penetrar nos domínios da Semântica, com notáveis repercussões nas suas pesquisas superiores. Homem trabalhador e probo soube construir uma linda e operosa família, contando com a presença constante e o estímulo permanente de sua querida esposa Inês. Por todos estes méritos, Walmírio Macedo cumpriu exemplarmente sua missão terrena: deixa-nos um percurso modelar e uma grande saudade no seio de seus familiares, amigos e discípulos.

Palavras-chave: Missão terrena. Percurso modelar. Walmírio Macedo.

ESCRITA DE SI E ENUNCIACÃO

Felipe de Andrade Constancio (UERJ)

felipe.lettras.ac@gmail.com

Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal (UERJ)

RESUMO:

Os pressupostos teóricos de Benveniste (2005) sobre o fator da subjetividade na linguagem tornam-se bastante relevantes para este trabalho, na medida em que a linguagem passa a ser concebida não como mero instrumento de comunicação e na medida em que a linguagem é uma potente forma de intervenção do homem no mundo. Neste sentido, a oportunidade que os sujeitos da enunciação têm de se configurar como pessoa do discurso materializados em um “eu” enunciativo torna-se um fator investigativo neste trabalho, já que o fator da subjetividade passa a ser uma teorização a mais sobre as potencialidades de que dispõe o homem no uso da linguagem. Valendo-nos também da temática pós-colonial a respeito da escrita de viés feminino, buscamos aliar a noção de subjetividade na linguagem à noção de escrita subalterna, o que nos permitiu chegar à escrita particular de Carolina Maria de Jesus (1983), em seu conhecido diário *Quarto de despejo*. Como *corpus*, a linguagem deste diário, em particular, permitiu-nos localizar, por meio do conceito de *ethos* discursivo, duas vozes convergentes na linguagem de Carolina: a mulher da criação (ou que escreve) e a mulher da procriação (ou que provê o alimento para seus filhos).

Palavras-chave:

Autoria.Subalternidade. Subjetividade.

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito.
(BENVENISTE, 2005, p. 286)

1. Considerações iniciais

A tentativa de definir e de mostrar qual a funcionalidade da linguagem humana não é tarefa fácil entre linguistas e especialistas desta área do conhecimento. Não é uma tarefa fácil pelo fato de esses especialistas depararem-se com este conhecimento compartilhado e difundido entre as pessoas que não estudam a linguagem humana (e por que não?) e os círculos acadêmicos. Mas o que, de fato, é a linguagem humana? Ela teria alguma funcionalidade primordial?

A busca pelas respostas que satisfariam essas indagações deve ser trilhada com o auxílio de pressupostos teóricos consistentes. Neste particular, as investigações de Benveniste (2005) sobre um conceito que se pode atribuir à linguagem e, sobretudo, sobre o fator de subjetividade na linguagem são pistas teórico-metodológicas para quem deseja alcançar

não somente as respostas para as questões feitas acima, mas um caminho seguro a respeito das potencialidades da linguagem.

Este trabalho projeta e revisita três vieses teóricos: i) no primeiro tópico a ser explorado, encontram-se os pressupostos teóricos de Benveniste (2005) a respeito da funcionalidade e da subjetividade na linguagem; ii) no segundo tópico, revisita-se o conceito de *ethos* discursivo, tal como foi pensado por Maingueneau (2014); no terceiro tópico, aborda-se a temática dos estudos pós-coloniais sobre escrita subalterna, sob o olhar de Spivak (2010). Por fim, há uma análise de um segmento do diário *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1983), acerca do duplo eu enunciativo que se configura na escrita negra de Carolina, na medida em que convivem na escrita do diário duas mulheres: a que, em meio às tarefas domésticas, escreve e a que, em meio à prática da escrita, é responsável pela procriação.

Vale ressaltar que a escolha teórica de Benveniste (2005) deve-se ao fato de ser um primeiro caminho teórico que busca afastar da linguagem a simplória tarefa de ser mero meio de comunicação. Em Benveniste, está corporificado e solidificado o estudo da subjetividade na linguagem. Em linhas gerais, o autor mostra-nos que é inerente à linguagem o fator da subjetividade, de modo que a própria linguagem passa a ser significação por ser mobilizada a todo o momento pelos sujeitos da enunciação, materializados por um “eu” responsável por essa mobilização.

De igual modo, a escolha pela vertente teórica de Maingueneau (2014) a respeito de *ethos* discursivo torna-se oportuna neste trabalho pelo fato de o autor tratar das diferentes “máscaras” discursivas que os sujeitos da enunciação tomam para si, nas mais diferentes cenas discursivas em que os textos passam a configurar e instaurar a “encenação”. O conceito de encenação é de fundamental relevância neste trabalho, já que mobiliza também diferentes percepções sobre um enunciador em um mesmo texto.

Já a escolha teórica a respeito das escritas da subalternidade em Spivak (2010) deve-se ao nosso interesse pela escrita feminina em perspectiva pós-colonial, na medida em que essa escrita põe na cena enunciativa “eus” discursivos em transição: seja pelo aparecimento da escrita feminina de viés negro, seja pela escrita feminina que engendra a discussão a respeito da legitimidade da escrita operada pela mulher no século XX.

Todas estas vertentes teóricas tornam-se um recurso fundamentado para a exploração do diário *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, como *corpus*. Neste diário, foram encontrados segmentos nos quais

convergem duas personalidades em constante transição em Carolina Maria de Jesus, a saber: a escritora e a provedora do lar. Ambas são postas em embate, e o resultado da análise do diário resultou em uma abordagem qualificativa do corpus, que ainda está em fase de análise para a geração de futuros trabalhos.

2. *Revisitando o conceito de subjetividade na linguagem*

A teoria da enunciação sugerida por Émile Benveniste é constantemente revisitada por especialistas que se debruçam sobre as potencialidades da linguagem como um traço essencialmente humano. Teixeira (2012) revisita a teoria de Benveniste sobre a subjetividade da linguagem e traz uma leitura oportuna sobre o estudo dos pronomes na obra do linguista francês.

Para Teixeira (2012), a teoria de Benveniste sobre os pronomes torna-se significativa uma vez que

Falar consiste em trocar a capacidade de utilizar eu; em preencher essas conchas vazias. É essa possibilidade que buscamos em todas as nossas conversas. Até porque, nessa troca, asseguramo-nos de nossa própria presença. O processo de comunicação intersubjetiva é uma consequência desse trabalho que os interlocutores cumprem mutuamente sem nem mesmo perceberem. (TEIXEIRA, 2012, p. 78)

Neste sentido, o estudo da categoria dos pronomes em Benveniste deixa de ser, como sugere a autora, uma problemática da organização formal da categoria e passa a ser concebido a partir do viés enunciativo, o que de fato localiza a categoria dos pronomes na ordem da atualização subjetiva dos enunciadores, que em momentos de comunicação permutam as noções eu-tu e, em linhas gerais, instauram posições assumidas no discurso.

No ensaio “Da subjetividade na linguagem”⁷⁷, Benveniste (2005, p. 285) trilha um raciocínio teórico em que claramente pontua a falta de critérios metodológicos consistentes na noção de que a linguagem é um mero instrumento de comunicação. Para desconstruir essa noção, Benveniste faz a seguinte comparação: “Falar em instrumento, é pôr em oposição o

⁷⁷Discorrendo sobre a temática da instrumentalidade da linguagem, Teixeira e Flores (2015: 33) apontam que a teoria de Benveniste nega qualquer tentativa de fazer da linguagem uma “ferramenta” ou um instrumento de comunicação. Neste trabalho de Linguística da Enunciação, a linguagem passa a ser a própria essência da natureza humana.

homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. Com esta delimitação do seja a linguagem para a expressão da própria existência humana, Benveniste funda o conceito de subjetividade na linguagem.

Segundo a delimitação de Benveniste (2005):

A ‘subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (...). Ora, essa ‘subjetividade’, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É ‘ego’ que diz ego. Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo status linguístico da ‘pessoa’. (BENVENISTE, 2005, p. 286)

A categoria de pessoa e, conseqüentemente, o quadro pronominal das línguas são, na ótica de Benveniste, fatores linguísticos e enunciativos para a instauração da subjetividade, na medida em que a posse da linguagem dota o ser humano da capacidade de tornar-se sujeito em cada momento que toma a palavra, não como mero instrumento, mas como possibilidade de significar o próprio dizer nas cenas enunciativas em que a possibilidade da fala é organizada por meio da tríade eu-tu / ele (entende-se eu como a pessoa que torna-se sujeito da enunciação; tu como a pessoa que ativa a oportunidade de o outro tornar-se sujeito e como a pessoa que atualiza-se em um eu, a partir do momento que também passa a ser sujeito; ele como a pessoa ausente na cena enunciativa).

O conceito de subjetividade funda, portanto, não só o conceito de linguagem, mas também o conceito de língua, já que, nas palavras de Benveniste (2005, p. 287) “uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível”. Torna-se imprescindível na teoria de Benveniste entender como o quadro dos pronomes opera uma concepção do que seja o sujeito e em que medida esse sujeito localiza-e no mundo da enunciação quando tem de fato a posse da palavra. Nas palavras de Teixeira (2012), se o outro não assume um papel de tu no processo enunciativo, não há a possibilidade de instaurar-se um sujeito da enunciação eu, e a língua torna-se apenas fonação.

Nesta medida, outra definição de linguagem configura-se a partir da teoria da enunciação de Benveniste (2005, p. 289): “A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão”. Em linhas gerais, a língua atualiza, parafraseando Benveniste, as nossas experiências concretas no

mundo da linguagem. Essa atualização passa a ser mais evidente na categoria de pessoa.

Uma interpretação-síntese sobre a teoria de Benveniste sobre os pronomes é sugerida por Teixeira (2012):

A categoria dos pronomes, em Benveniste, é estudada no âmbito de uma teoria da enunciação, o que confere à noção de enunciação, que não se confunde nem com a de enunciado nem com a simples constatação da presença da subjetividade na linguagem, um papel determinante nesse entendimento em direção a uma ciência geral do homem. É pelo ato de enunciação, sempre renovado, que o locutor se apropria da língua para enunciar sua posição de sujeito (...). (TEIXEIRA, 2012, p. 80)

Neste trabalho, a análise das posições assumidas por Carolina Maria de Jesus em “Quarto de despejo” (1983) pontua e situa a importância da categoria de pessoa não como mera marca linguística, mas observada pela motivação de que Carolina transita entre tarefas antagônicas para uma figura feminina: de um lado, há um eu que sugere a prática autoral; de outro, há um eu que encaminha questões de gênero, na medida em que à mulher “cabe” a tarefa da criação e da procriação.

3. *Revisitando o conceito de ethos discursivo*

Como a escrita feminina configura uma questão de subjetividade, sobretudo, quando materializada no diário, que é nosso objeto de análise neste trabalho, vale apontar um encaminhamento teórico a respeito de *ethos* discursivo. De acordo com o que se apresenta no *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014: 220-1), deve-se a Maingueneau a abordagem de *ethos* discursivo, para quem *ethos* “designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário”.

Neste sentido, entender como o *ethos* discursivo se materializa nos atos de linguagem cotidianos torna-se relevante na medida em que os atos de linguagem passam a ser motivados pelo conceito de encenação. Encenação é vista aqui como termo emprestado da teoria teatral, mas aplicada também à necessidade que os interlocutores, em suas práticas reais de comunicação, têm de construir uma *persona* ou máscara discursiva determinante para o entendimento dos papéis ou lugares sociais que ocupam na posse da palavra.

Vejam os que diz o *Dicionário de Análise do Discurso* sobre *ethos*:

O *ethos* retórico foi, entretanto, principalmente retomado e elaborado nos trabalhos de Maingueneau. O enunciador deve legitimar seu dizer: em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber. (...) o *ethos* assim definido se desenvolve, em Maingueneau, em relação à noção de cena de enunciação. Cada gênero de discurso comporta uma distribuição pré-estabelecida de papéis que determina em parte a imagem de si do locutor. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014: 220-1)

O exemplo dado no *Dicionário* que ilustra bem a transição do *ethos*-discursivo é a de um sujeito que se divide na dupla tarefa de ser um executivo e de ser um pai. Para cada ato de linguagem executado por este sujeito em cada uma das tarefas há assunção de uma máscara discursiva que precisa necessariamente de uma cena de enunciação para configurar-se e legitimar-se como tal. Dessa forma, o sujeito que adota a *persona* de um chefe em seu ambiente de trabalho, delegando e organizando tarefas administrativas, por exemplo, não pode ser o mesmo que delega funções a um filho nas várias cenas enunciativas que se configuram no ambiente doméstico, embora, em muitas ocasiões, esses papéis possam estar fora do enquadramento da cena enunciativa.

Na escrita de um diário, e neste caso do diário “Quarto de despejo”(1983), de Carolina Maria de Jesus, o *ethos* projetado para um possível enunciativador dessa escrita que se sugere intimista seria a de uma mulher geralmente branca, de formação cristã e cujas tarefas domésticas seriam arcadas por um suposto provedor, um homem cujo papel social seria o de afastar a mulher do mercado de trabalho para que ela pudesse dedicar-se à escrita cotidiana, exigida e demandada por um diário.

Nesta medida, o conceito de subjetividade e o conceito de *ethos* discursivo tornam-se imprescindíveis para a análise do diário “Quarto de despejo” (1983), na medida em que a leitura deste diário especificamente demanda do leitor a observação de que há dois eus configurando-se constantemente na escrita de Carolina Maria de Jesus. O primeiro fator de subjetividade e de construção de *ethos* reside no fato de que Carolina adota para si a postura de mãe provedora (é ela que sai às ruas de São Paulo todas as manhãs para reciclar material necessário ao sustento de si e dos três filhos) e de escritora (é ela quem separa do material reciclado as folhas que compõem o suporte da sua escrita intimista).

De imediato, a escrita de Carolina Maria de Jesus em seu diário desconstrói a imagem discursiva dos supostos leitores de um diário que se vêem diante de um *ethos* “inadequado” para aquela escrita: não se espera de uma mulher que reside em uma favela (a favela do Canindé) uma escrita que é forjada e inventada para a classe média (escrever diário demanda

tempo). A análise de uma escrita desta natureza pode ser sintetizada na seguinte reflexão: “O *ethos* discursivo mantém relação estreita com a imagem prévia que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que este faz do modo como seus alocutários o percebem” (CHARAU-DEAU; MAINGUENEAU, 2014: 221). A escrita de Carolina, como se verá na análise abaixo, é inesperada para muitos de nós.

4. *Contribuição dos estudos subalternos para a linguagem*

Deve-se à crítica pós-colonial a investigação acerca do termo subalternidade. Uma das primeiras investigadoras sobre a teoria da subalternidade é Spivak (2010). No prefácio do livro *Pode o subalterno falar?*, Almeida (2010) apresenta-nos o viés teórico da escritora indiana Spivak sobre a subalternidade:

Construindo seu argumento sempre por meio de um viés problematizado pela desconstrução derridariana, a autora rejeita ainda o que ela considera uma errônea apropriação do termo subalterno, que não pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado. Para ela, o termo deve ser resgatado, retomando o significado que Gramsci lhe atribui ao se referir ao “proletariado”, ou seja, àquele cuja voz não pode ser ouvida. O termo subalterno, Spivak argumenta, descreve “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tomarem membros plenos no estrato social dominante”. (Almeida, 2010)

A escrita feminina, dessa forma, passa a caracterizar-se por uma escrita subalterna, já que a mulher é o vetor mais concreto de exclusão do mercado de trabalho e de toda ordem de injustiça, seja da racial seja da doméstica. Nesta medida, a escrita feminina de cunho subalterno motiva nos estudos pós-coloniais a demanda da escrita de si. Escrever sobre si mesmo é visto como fator de rompimento do silêncio nas sociedades em que as ditaduras e outras formas perversas de exploração determinaram relações de poder.

Segundo Klinger (2012, p. 23), “a escrita de si contribui especificamente para a formação de si”. Retomando os pressupostos teóricos de Foucault, Klinger faz um importante apanhado sobre as escritas de si no ocidente, até chegar aos primeiros manuscritos em que a presença marcante de um eu enunciativo começa a delinear o processo da subjetividade no empreendimento da escrita, a saber: os “hupomnêmata” e a “correspondência”.

Como os “hupomnêmata” não nos interessam neste trabalho, vale mencionar apenas que se configuravam como cadernetas individuais de anotação, sem se poder dizer que já imitavam os diários. Os “hupomnêmata” valiam mais como cadernos de consulta para as várias meditações que portavam, na medida em que os textos desses cadernos serviam ao interesse daqueles que buscavam o conhecimento pautado na prática da citação, ou seja, a todo um conhecimento da tradição clássica. Constituíam, portanto, relatos que prefiguravam e ensaiavam escritas de si com o intuito de “formar” o outro.

Ainda retomando Foucault e os estudos sobre a escrita de si, Klinger (2012) traz a seguinte reflexão sobre a história das escritas intimistas:

A escrita como exercício pessoal, associada ao exercício do pensamento sobre si mesmo, constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askêsis*: a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. De maneira que a escrita opera a transformação da verdade em *ethos*. (KLINGER, 2012, p. 23)

Embora nem sempre o texto do diário seja enviado ao outro (geralmente é um texto que “não pode” ser violado), ele apresenta-se, sobretudo no caso de Carolina Maria de Jesus, como um texto que reivindica a presença curiosa do outro. Carolina materializa, por meio da escrita de si ou escrita intimista, a noção de que transita entre os espaços domésticos e os espaços privilegiados para quem escreve, ou melhor, para quem pode escrever.

Explorar a escrita da mulher negra torna-se uma tarefa emblemática neste trabalho por duas razões: i) a escrita no feminino sempre esteve renegada da historiografia literária dos países que passaram por processos coloniais e ditatoriais massivos; ii) a escrita da mulher negra periférica é considerada rasura (vê-se pelo próprio material de trabalho de Carolina Maria de Jesus: é do lixo que sai o papel para a escrita).

Uma escrita subalterna permite-nos, ainda, falar do silêncio pelo qual passa a identidade feminina na tarefa do fazer-se escritora/escritura. Segundo Spivak (2010, p. 84), “com respeito à “imagem” da mulher, a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação”. Nesse sentido, a escrita da mulher negra encontrada em “Quarto de despejo” (1983) sugere que o fazer da textualidade intimista passa por duros processos de silenciamento, em que a figura do algoz (o homem periférico) surge como espectro na narrativa: ele é responsável pelas agressões, ele é

responsável pela maternidade forçada, ele não divide as tarefas do lar, o que é invariavelmente um empecilho à escrita.

5. *Entre a criação e a procriação: autoria em Carolina Maria de Jesus*

O diário “Quarto de despejo” (1983), de autoria de Carolina Maria de Jesus, foi organizado pelo jornalista Audálio Dantas, que, na década de 1960, conheceu o trabalho de Carolina e reuniu o diário. O que está relatado por Carolina neste diário é parte de todos os cadernos que passaram pela criteriosa seleção de Audálio e que constam, ainda, dos arquivos primários da Biblioteca Nacional. O diário de Carolina foi traduzido em diversos países e continua a ser reeditado no Brasil.

É importante dizer que a seleção de Audálio não apagou a originalidade dos manuscritos de Carolina, que, por não ser escolarizada, manifesta em sua escrita desvios (de ordem ortográfica e sintática) cujo uso é contrariado pelos manuais que preconizam a norma dita padrão. Na análise de alguns dos trechos do diário, este fator não será levado em consideração aqui e, portanto, o que nos interessa é o fator motivacional do texto em relação à questão da subjetividade da escrita intimista do diário.

Vale ressaltar, ainda, que as condições de produção do diário envolvem os seguintes fatores: Carolina, à época de escrita do diário, morava na favela do Canindé com os três filhos sem a presença do pai; Carolina não tinha um trabalho formal, mas catava material para reciclagem no centro da cidade próxima à favela do Canindé. Daqui vem a comparação importante ressaltada por Carolina: para ela, a favela é o lugar pouco desprivilegiado (o quarto onde se joga o que não serve mais na cidade, por isso, “Quarto de despejo”); embora a favela não seja um espaço economicamente ativo, Carolina mostra incessantemente que há formas de reaproveitamento do que se produz na “sala de visitas” (espaço urbano) – basta ressaltar que a sua escrita é operada na folha suja da cidade.

Os três trechos selecionados para análise, neste trabalho, interessam-nos pelo fato de que põem num mesmo plano duas possibilidades de interpretação de Carolina, uma é da mulher que escreve, outra, da mulher responsável por prover o sustento dos três filhos. Em ambas as representações de Carolina, o que sobressai é a concomitância do eu enunciativo que sugere a transição de um *ethos* a outro. Nesta transição, outro fator passa a ser nosso objeto de análise: Carolina superpõe na/pela linguagem a sua dupla personalidade, e o resultado que o leitor atento passa a observar

é uma dupla personalidade que se dilui nas tarefas domésticas e nos momentos em que a escrita passa a ser uma tarefa doméstica, refletida na maternidade e na possibilidade de significar a si mesma. Escrever-cuidar passa, portanto, a ser uma chave de leitura significativa no relato pessoal de Carolina.

Vejamos o primeiro trecho do diário:

Despedi-me e retornei-me. Cheguei em casa, fiz o almoço. Enquanto as panelas fervia eu escrevi um pouco. Dei o almoço as crianças, e fui no Klabin catar papel. Deixei as crianças brincando no quintal. Tinha muito papel. Trabalhei depressa pensando que aquelas bestas humanas são capás (*sic*) de invadir o meu barracão e maltratar meus filhos. Trabalhei apreensiva e agitada. A minha cabeça começou doer. Elas costuma esperar eu sair para vir no meu barracão expandir (*sic*) os meus filhos. Justamente quando eu não estou em casa. Quando as crianças estão sosinhas (*sic*) e não podem defender-se. (JESUS, 1983, p. 15)

A experiência doméstica e a experiência da escrita coexistem no relato pessoal de Carolina. Os atos de linguagem e, conseqüentemente, as figurações do eu enunciativo só existem porque este relato faz superpor as duas experiências numa mesma tessitura. A ordenação das tarefas do lar e de escritura sugere que concomitantemente o eu enunciativo de Carolina tenha dois lugares de fala marcados: o da criação e o da (pro)criação.

É interessante notar que, para o lugar de fala da criação (escrita intimista), Carolina marca apenas uma vez, neste trecho, o ato de escrever: “eu escrevi um pouco”. Neste sentido, a escrita cede espaço na maior parte do segmento às tarefas do lar: “dei almoço as crianças”; “fui no Klabin catar papel”; “trabalhei apreensiva e agitada”. É como se as outras tarefas domésticas “sufocassem” e tentassem extinguir os momentos em que Carolina senta-se para de fato escrever sobre si.

A escritura de si, na verdade, precisa ser entendida, neste segmento do diário, como uma negociação entre os lugares de fala marcados, na medida em que a escritura só acontece porque há a obrigação do fazer doméstico: “enquanto as panelas ferviam eu escrevi um pouco”. Uma reordenação das tarefas (“enquanto escrevia as panelas fervia”) não seria possível na escrita de Carolina, já que a criação do diário parece emergir justamente pelo fato de as tarefas domésticas surgirem como motivação da escrita.

Neste segmento, há ainda um ato de linguagem (“Trabalhei apreensiva e agitada”) emblemático na escrita de Carolina. Trabalhar, aqui, é recuperado na superfície do texto (“fui no Klabin catar papel”) e remetemos unicamente à noção de que, para Carolina, escrever não seria um

trabalho. Portanto, em um mesmo texto/tessitura, a escritura e a vida doméstica são colocadas em planos díspares pela voz de um mesmo enunciador.

Vejam os este outro segmento do diário:

Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água (*sic*). Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. (...) Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão. Quando retornava encontrei o senhor Ismael com uma faca de 30 centímetros mais ou menos. Disse-me que estava a espera do Binidito e do Miguel para matá-los, que eles lhe expandaram (*sic*) quando ele estava embriagado. (JESUS, 1983, p. 17-8)

O que passa a ser comum no diário de Carolina é o fato de que o início da escrita é apontado no texto, mas o seu término não, o que significaria dizer que a interrupção dessa escrita acontece porque Carolina precisa abandoná-la para começar alguma tarefa doméstica. A própria extensão dos enunciados do diário sugere ao leitor que o movimento do texto, progressivo e paulatino, é o movimento de quem precisa deslocar-se constantemente para garantir o sustento dos filhos.

Mais uma vez os atos de linguagem “deixar o leito”, “buscar água”, “encher a lata” tornam-se antagônicos, na medida em que encaminham a leitura de dois *ethos* discursivos em Carolina: um que faz do ato de escrever um ofício diário (basta observar o momento em que a escrita é operada: “as 4 horas” da manhã); outro que precisa ceder ao acúmulo de obrigações domésticas que cessa a escrita como ato de fruição e encontro consigo mesma. A tarefa de escritura de si mesma é interrompida, mas constantemente é retomada em meio ao cotidiano de (pro)criação.

Neste segmento, a presença do outro (o “ele” ausente do momento da enunciação, segundo Benveniste) é hostil, já que este outro torna-se o empecilho para Carolina na favela do Canindé. É o outro que maltrata os filhos de Carolina, que a impede de transitar nos espaços de convivência da favela, que se apresenta a ela como um opressor (basta observar o comportamento do vizinho violento no enunciado). Neste sentido, além das tarefas domésticas, é também o ambiente em que o relato intimista desenrola-se um empecilho à manifestação enunciativa do eu criativo e criador da textualidade em Carolina.

Entre o cotidiano do *ethos* da mãe provedora e o da mulher que se vale da caneta e do papel reciclado para se significar como um sujeito deslocado (a favela “não pode” ser *topos* da enunciação intimista da mulher),

há apenas um deslimite na fronteira que separa Carolina-mãe e Carolina-escritora. Ambas coexistem na tessitura do diário, porque ambas são extensivas no processo de significação da mulher que se vale da escrita para não se assujeitar ao patriarcado falocêntrico.

As figurações do eu subjetivo em Carolina apontam muitos embates que estão na ordem do silenciamento pelo qual passa a mulher no pós-colonialismo e, obviamente, antes dele. A escrita do diário é, antes de tudo, resistência em Carolina Maria de Jesus. Escrever e subjetivar-se passam a ser os motivos para se significar e existir no mundo da linguagem, já que um eu só passa a existir neste mundo quando se reconhece como eu, num “ato de discurso individual” que funda a linguagem no “exercício da língua” e sempre inaugura um novo eu (BENVENISTE, 2005, p. 288).

6. Considerações finais

O estudo da subjetividade da linguagem na escrita intimista do diário de Carolina Maria de Jesus possibilita-nos a revisitação da teoria da enunciação, em que a linguagem deixa de ser mero instrumento de comunicação e passa a ser um ato de discurso, na medida em que enunciar é a base motivacional para o processo de significação do mundo. Para este trabalho, algumas lições ficam:

a) o aporte teórico benvenistiano deixa-nos algumas reflexões: a teoria dos pronomes e das categorias de pessoa são relevantes para o entendimento de que todo ato de linguagem funda-se porque existe um eu, que, a cada atualização de enunciado, funda a posse da palavra e, conseqüentemente, funda a posse da significação de si na linguagem;

b) o estudo do *ethos* discursivo encaminha uma série de discussões a respeito do processo de encenação do discurso. Neste sentido, cada cena enunciativa demanda a assunção de uma *persona* de modo a criar, no processo de significação da linguagem, a base dos papéis enunciativos no processo complexo da interlocução;

c) as investigações pós-coloniais dos estudos subalternos permitem-nos abordar a questão da escrita feminina e os processos de silenciamento do discurso da mulher no ocidente. A escrita do diário, portanto, põe na ordem do dia questões desse silenciamento, na medida em que a escrita do eu é uma forma de resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. de Fabiana Komesu. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. 2.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. In: *Desenredo*, v. 8, n. 1, p. 71-83, jan./jun. 2012.

**ESPECIFICIDADES CULTURAIS DA COMUNIDADE
PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO: OS MUXUANGOS**

Manuela Chagas Manhães (UENF, UNESA e CNEC)

manuelacmanhaes@hotmail.com

Júlio Esteves (UENF)

julioesteves46@yahoo.com.br

RESUMO

Sabe-se que a teoria evolucionista do século XIX esteve presente na formação de estigmas da população, entre elas, a de comunidade pesqueira de arraial do Cabo, considerada filha do isolamento social e geográfico. Assim, haveria todo um arquétipo e definição do sentido de civilização tendo como base a cultura europeia ocidental e as demais culturas diferentes do padrão europeu, existentes em outros lugares, seriam conhecidas como bárbaras e primitivas. Nesse contexto, houve a definição de quem seria civilizado, assim como, os territórios que estivessem num caminho rumo à civilização e, conseqüentemente, a “constatação” daqueles que permaneciam em um estado primitivo. Como conseqüência, teremos então, a definição de Arraial do Cabo como um lugar, no qual a população ainda estaria num nível inferior do que seria visto como civilizado, considerando a comunidade como primitiva, devido seu modo de vida. Isso constituiu estereótipos, determinando essa comunidade como *muxuango*. O *muxuango* representaria uma caricatura ficcional, que faz referência às teorias científicas imbricadas nos preconceitos determinados pelo o que seria visto como civilizado a partir de um padrão cultural dominante e daquela teria antropológica evolucionista. Dessa forma, os *muxuangos* seriam considerados como uma forma inferior de sociabilidade. Em outras palavras, tal população, pequena comunidade de pescador seria pintada como primitiva, incivilizada, inferior, assim como, o jeca tatu, o caipira, o matuto, o interiorano. Tais distinções corresponderam (e correspondem) as especificidades culturais que fogem ao padrão cultural homogeneizado, e conseqüentemente, um processo de formação de estereótipos que colaborou para diferentes formas de despreito social.

Palavras-chave:

Muxuangos. Particularidades culturais. Política desenvolvimentista.

1. Introdução

Segundo Geertz (2015, p.10) “compreender a cultura de um povo expõe sua normalidade sem reduzir suas particularidades”. Isso significa dizer que para compreendermos seus sistemas simbólicos, os traços culturais precisam estar referendados no que eles praticam, como praticam e porque praticam. Desse modo, é perceptível a correspondência entre tais sistemas simbólicos que são refletidos e reflexos simultaneamente nas e das suas ações.

Deve atentar-se para o comportamento, e com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação. Elas encontram-na também, certamente, em várias espécies e artefatos e vários estados de consciência. Todavia, nestes casos o significado merge do papel que desempenham (*Wittgenstein* diria seu “uso”) no padrão da vida decorrente, não de quaisquer relações intrínsecas que mantenham umas com as outras. (GEERTZ, 2015, p.12-3)

Além dos vários estados de consciência e a articulação com os elementos simbólicos e as ações, a perspectiva geertziana traz outra concepção sobre a cultura. Não apenas como padrões determinantes do comportamento, mas também como um conjunto de mecanismos de controle. Nesse conjunto, encontram-se planos, receitas, regras, instruções, que, na verdade, irão governar a conduta humana dentro da comunidade que vive. Tal fato demonstra a dependência humana por tais mecanismos que são programas culturais que culminam no ordenamento objetivo do comportamento para estar no “mundo”. Dessa forma, Geertz (2015, p. 33) afirma que: A perspectiva da cultura como “mecanismos de controle” inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente social e público – que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado a praça da cidade. Em outras palavras, é na convivência social que é apreendido. Será nas ações sociais que as regras, normas e códigos de conduta terão significados, por isso, percebemos a importância da definição da cultura enquanto contexto e, assim, como um conjunto de mecanismos de controle que norteia, governa tais ações e forma sistema eticidade.

Ambas as ideias desenvolvidas por Geertz (2015, p. 32-3) – a primeira que determina a cultura como um complexo de padrões concretos de comportamento, que traz os ritos, as tradições, os costumes, hábitos, e, a segunda como o conjunto de mecanismos de controle –, sobrevivem e se recriam na memória social coletiva. Ambas são essenciais para o sujeito social ser formado e assim estar “apto” para viver na comunidade propriamente dita. Podemos dizer que tais símbolos são dados ao indivíduo, na sua grande maioria, pela socialização e são base da identidade de resistência. Ou seja, o sujeito social os encontra já na dinâmica social quando nasce e eles continuarão a circular após sua morte. Isso é um fato, embora saibamos que segundo a dinâmica social encontremos alterações, alguns acréscimos e redefinições. Como Sahlins (1990, p. 147) diz: “a transformação de uma cultura é um modo de sua reprodução”. Mas, a base será intermediada nas interações via narrativas. São tais narrativas que permitem a sobrevivência, manutenção e ressignificações da memória social e

coletiva, que é uma prerrogativa para as alterações e reinterpretações da própria cultura da comunidade tradicional.

Desse modo, quando refletimos sobre as comunidades pesqueiras tradicionais encontramos aquele acervo cultural alicerçado em um contexto que orienta a constituição da identidade de resistência. Logo, segundo Geertz (2015, p. 17) o objeto da etnografia é descrever e compreender “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes”. Nesse sentido, é fundamental, para que haja compreensão da importância da cultura, a relação entre passado e presente, tornando possível a determinação de tais estruturas significantes. Conseqüentemente, há a análise cultural do desenvolvimento de ações, ressignificação das tradições e rituais, manutenção de costumes, definição de regras e exercício de tarefas sociais.

2. Contextualização histórica da formação da comunidade cabista

Partindo da contextualização feita por Aguiar (2005) a Região dos Lagos, tece seu processo iniciado 6.000 e 10.000 anos a.C. fato este, que é comprovado pela existência de diversos sítios arqueológicos conhecidos por “sambaquis” distribuídos por toda a Região dos Lagos. Estes povos primitivos eram cercados por uma abundância de caça e pesca que utilizavam os recursos naturais sem degradar ou dizimar o ambiente (HANSSEN, 1988 *apud* AGUIAR, 2005).

Entretanto, com o processo de colonização iniciado em 1500 algumas cidades da Costa brasileira tiveram fundamental importância na história do Brasil. Isso se deve ao fato, de algumas delas vivenciarem a chegada das grandes explorações oriundas principalmente de países europeus como Portugal, Espanha e Holanda no século XVI. Dentre essas cidades destacamos Porto Seguro, Recife, Rio de Janeiro e Olinda. Pouco se sabe, a nível nacional, da importância que Arraial do Cabo no processo de colonização do Brasil. Mas, podemos afirmar segundo Aguiar (2005) que a história dessa cidade da Região dos Lagos inicia-se em 1503, o navegador *Florentino Américo Vespúcio* a serviço da Coroa Portuguesa desembarca na Praia da Rama em Arraial do Cabo com um contingente de 24 homens e 12 peças de artilharia. Estes 24 homens possivelmente seriam os mesmos que foram resgatados do naufrágio ocorrido com a embarcação *Nau Capitania* em Fernando de Noronha.

Segundo Aguiar (2005) o navegador os deixa em Arraial do Cabo com mantimentos suficientes para seis meses. Foi dessa forma, que, houve

a primeira construção de benfeitoria do lugar, denominada a Casa da Pedra (*Casa da Piedra*, hoje fundação Roberto Marinho). Sabe-se que três anos depois seria erguida a primeira Igreja, já demonstrando a relação existente entre a Coroa, a Igreja Católica e a burguesia mercantil nas expedições além-mar. Tal Igreja seria conhecida como a Igreja de Nossa Senhora dos Remédios, onde seria realizada a Primeira Missa no Brasil em local fechado. Neste ponto se iniciaria a exploração do pau-brasil na Região dos Lagos.

Então, a povoação começou pela parte de lá, onde hoje é a *Casa da Piedra*, a Igreja foi feita de frente pra lá, justamente onde Ra povoação. A Igreja ficou de costas pra gente, costume dizer às vezes que a gente é tão ruim, que a população daqui é tão ruim, que a te a santa ficou de costa pra paca. Ela ficou de frente para o Porto, justamente ali é que começaram as primeiras casas. Af, para não ficar de costas para o mar, por uma superstição, não sei, qualquer coisa assim, eles botaram ela ali de frente à *casa da Piedra*, que é hoje a Fundação Roberto Marinho. (PRADO, 2002, p. 61)

Nesse roteiro etnográfico Prado (2002, p. 28) afirma que em 26 de maio de 1511, a nau *Bretoa* trouxe o feitor *João Lopes de Carvalho*, que partiu no dia 28 de julho com 5mil toras, 40 escravos (na maioria mulheres), 22 tuins, 16 sagüis, 16 gatos, 15 papagaios e 3 macacos. Depois disso encontramos um vácuo histórico entre os séculos XVI e XVII. Tal vácuo tem sido preenchido com pirataria e genocídio indígena, dos *Tamoios*, reconhecidos como os originais donos da terra dessa região. Segundo Prado (2002, p. 29), há relatos que tais índios tinham expectativas de derrotarem os invasores portugueses, denominados pelos índios como “perós”. Temos o início, então, de uma guerra extremamente violenta, que culminará com a morte de mais de 10 mil guerreiros *Tamoios* e escravização dos restantes pelo governador da província: *Antônio Salema*.

Porém, o fato é que as raízes da pesca remota ao século XVIII, período que é conhecido como a consolidação da conquista portuguesa desse novo espaço geográfico e no qual teremos a exploração dos arrendamentos do direito à pesca, que era denominada “pescaria”. Nesse aspecto, Prado (2002) salienta que há documentação que data desde 1729 a legitimação dessa exploração marítima. Assim, longe de sua terra natal tais colonizadores irão aprender a viver nessa nova terra. O que teremos sucessivamente é um processo de aculturação, ou seja, esses europeus irão “misturar” seus conhecimentos aos novos saberes, aprendendo novas técnicas de pesca, cultivo, usar matérias primas para construção de ferramentas e utensílios.

3. Definição das particularidades da comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo

A definição da formação das particularidades materiais dos nativos de Arraial do Cabo é a partir da territorialidade, por estarem voltados para as questões ambientais específicas dessa região. Tal fato alimentado pelo isolamento geográfico será de suma importância para sua própria sobrevivência. Portanto, teremos aqui uma grande fusão cultural entre os colonizadores portugueses, negros (africanos ou/e afrodescendentes) e os índios escravizados, que aqui já viviam, pertenciam ao “arraiaí”. Sendo assim, teremos a constituição da população cabista (população de Arraial do Cabo).

O cabo de terra, que não tinha estradas ligá-lo ao continente, sofria por conta também de um isolamento político: o arraial não possuía escolas, policiamento, hospitais ou médicos, ligando-se ao resto do mundo unicamente pelo porto. Os natos temiam muitas vezes seus visitantes, estranhos homens desembarcados por dias, que tomavam inclusive feições e atitudes agressivas, como espancar os rapazes e estuprar as moças, daí uma certa recorrência de filhos sem pai no bairro portuário da Praia dos Anjos. (PRADO, 2002, p. 30)

Por conseguinte, inicia-se um processo bem característico do cabista ser considerado um povo desconfiado de tudo e de todos. É perceptível que a formação dos nativos de Arraial do Cabo é, na verdade, uma formação dos filhos do isolamento social e geográfico (ambiental). Esses nativos têm como referência determinadas culturas como indígenas, africanas e dos colonizadores, em sua maioria, portugueses. Nesse aspecto, Prado (2002) denomina os nativos de “descendentes do isolamento”, devido não só à morfologia de Arraial do Cabo, mas também, devido ao seu caráter histórico e contextual de sua imigração inicial. Prado (2002) ainda salienta que até 1960, Arraial do Cabo era um distrito de Cabo Frio (era o 4º. Distrito de Cabo Frio⁷⁸, que só terá sua emancipação na década de 80 do século passado) e não tinha estradas. O que se tinha, eram (e ainda tem) duas de areia e o grande mar. Assim, Prado (2002) afirma que:

⁷⁸Segundo BERANGER (2015:41) Arraial do Cabo foi o ponto de desembarque de Américo Vespúcio em 1503 e primeira feitoria do Brasil. Foi criado pela Lei Provincial no. 2 de 1824. Possui 7.262 almas. Foi ligado à sede por boa estrada de 12 quilômetros de extensão. Compreende a vila propriamente dita e os lugares da Figueira e Massambaba. Figueira é constituído de salinas e possui bela praia com bons loteamentos. Massambaba também é constituído de salinas. É o Cabo zona de pescaria organizada. Hoje aí funciona a Sociedade Pesca Tayo Ltda. Companhia japonesa para a pesca de baleia e fábrica para aproveitamento dos diferentes produtos oferecidos pela industrialização desses mamíferos. Aí se instalou também a Companhia Nacional de Álcalis.

Praticamente apartado do continente, Arraial do Cabo até a década de 1960 não conhecia estradas. Os caminhos que levavam até ele, ou para fora dele, seguiam por montes de areias, fossem elas da Praia do Pontal, eu outrora recebera o nome de Praia do Burro, por conta dos comerciantes ambulantes freqüentes por ela transitavam, rumo a Cabo Frio, ou pelos mais de 30 quilômetros da Praia de Massambaba, rumo a Saquarema. (PRADO, 2002, p. 17)

Em seguida, o que percebemos é que a teoria evolucionista do século XIX estaria presente na formação de estigmas da população, que, como foi dito é filha do isolamento social e geográfico. Essa teoria evolucionista teve forte influência na formação intelectual e política no Brasil no século XX. Assim, haveria todo um arquétipo e definição do sentido de civilização tendo como base a cultura européia ocidental. As demais culturas diferentes do padrão europeu, existentes em outros lugares, seriam conhecidas como bárbaras e primitivas. Logo, o Brasil, uma nova República ainda estaria num processo evolutivo e, por isso, compreenderia a sua formação e processo evolutivo a partir de tal teoria. Nesse contexto, houve a definição de quem seria civilizado, assim como, os territórios que estivessem num caminho rumo à civilização. Consequentemente haveria a “constatação” daqueles que permaneciam em estagio primitivo. Nesse contexto Arraial do Cabo seria percebida como um lugar, no qual a população ainda estaria num nível inferior na escala evolutiva, considerando a comunidade como primitiva, devido seu modo de vida. Isso constituiu estereótipos, determinando essa comunidade como *muxuango*.

4. Formação dos estereótipos e mudança social dirigida: os muxuangos

Segundo Prado (2002) o *muxuango* representaria uma caricatura ficcional, com referência nas teorias científicas imbricadas nos preconceitos determinados pelo o que seria visto como civilizado e primitivo, a partir de um padrão cultural dominante e daquela teoria antropológica evolucionista. Dessa forma, os *muxuangos* seriam considerados como uma forma inferior de sociabilidade. Em outras palavras, tal população, da pequena comunidade de pescador seria pintada como primitiva, incivilizada, inferior, assim como, o jeca tatu, o caipira, o matuto, o interiorano.

Em oposição ao cidadão, o bicho-do-mato brasileiro não chegou ainda à civilização: ele é rústico e primitivo, não evoluiu, degenerou, não progrediu, estagnou, não tem força de vontade, é apático, não se esforça, é indolente.

Julga-se que ele resiste à ação e, por assim dizer, ao movimento. Seu modo de vida parece ter caído em um infundável processo de repetição do

mesmo. Afinal, se a pesca artesanal é uma força de trabalho, evidentemente para os detentores do poder político e do raciocínio intelectual, não se trata de um trabalho compensador por não estar vinculado aos mecanismos da economia industrial, valorizados pelos grandes nações do mundo. São estas as premissas disseminadas pelos discursos das políticas públicas queriam a necessária indução à mudança (PRADO, 2002, p. 32-3)

Dessa forma, partindo desse pensamento positivista e evolucionista, desenvolvidos no século XIX pela sociologia Francesa de *Auguste Comte* e a Antropologia evolucionista de *Edward Tylor* a elite intelectual brasileira compreenderia as diferenças socioculturais, justificando-as conforme tais pressupostos. Assim, demonstraria que as sociedades e comunidades estariam (ou deveriam estar) num processo de modificação para o progresso e civilidade, sendo compreendidas em distintos estágios evolutivos.

Isso pode surgir de um breve exame preliminar do problema: como o fenômeno da cultura pode ser classificado e arranjado, estágio por estágio, numa ordem provável de evolução. Pesquisados a partir de uma ampla perspectiva, o caráter e o hábito da Humanidade exibem, de imediato, aquela similaridade e consistência de fenômenos expressas no provérbio italiano: “o mundo todo é uma aldeia” (*tutto il mondo è paese*). A partir da semelhança geral da natureza humana, de um lado, e da semelhança geral das circunstâncias de vida, de outro, essa similaridade e essa consistência podem, sem dúvida, ser traçadas, sendo estudadas com especial proveito na comparação de raças que se encontram em torno do mesmo grau de civilização (...) um primeiro passo no estudo da civilização é dissecá-la em detalhes e, em seguida, classificá-los em seus grupos apropriados (TYLOR *apud* CASTRO, 2005, p. 74-76).

Logo, na Era Vargas, Arraial do Cabo será um grande objeto de estudo por dois motivos: a política desenvolvimentista nacionalista e a necessidade de elevar a população rumo o sentido de civilizado. Desse modo, será fundada a Companhia Nacional de Alcalis (CNA). Segundo Aguiar (2005), os estudos para a implantação da referida indústria química começaram em 1943, mas as obras só seriam iniciadas em 1954. O lugar era visto como promissor devido à grande quantidade de conchas na Lagoa de Araruama que serviria de matéria-prima para a fabricação do produto (a barrilha). Outro fator para a implementação dessa indústria era a constatação de que existiam águas frias na Praia Grande que seriam utilizadas para o resfriamento de seu maquinário.

Conforme o estudo e levantamento de dados feitos, concluiu-se que Arraial do Cabo seria o local perfeito para abrigar à estatal. O espaço físico destinado a Alcalis conquistou 23km² dentro da Restinga de Massambaba, suprimindo grande extensão de vegetação nativa. Aguiar (2005) afirma

que com o início da fase operacional da Alcalis, desencadeou-se em Arraial do Cabo uma explosão demográfica. Isso seria uma conseqüência da necessidade de mão-de-obra qualificada para atender as necessidades da empresa. Por conseguinte, o lugar passou a ser classificado como área de atração, havendo grande fluxo migratório proveniente do Nordeste do Brasil, do Estado do Espírito Santo e do Norte-Noroeste Fluminense.

A chegada da industrialização com a implantação da Companhia Nacional da Alcalis, entre os fins de década de 1940 e na primeira metade da década de 1950, produziu um contexto modernizantes para os natos, com novos ritmos e modelos de trabalho e produção. Na segunda metade da década de 1950, e por toda a década de 1960, em um segundo movimento, os fluxos contínuos de imigrantes e turistas inserem padrões de comportamento e valores.

O arraial também é descoberto nestas décadas por cientistas sociais, interessados em acompanhar de perto o processo de industrialização, posto que na época este tema se apresentava como obrigatório para a antropologia, enquadrando-se na categoria de Mudança Social (...) (PRADO, 2002, p. 82)

A mudança social era uma necessidade para a política desenvolvimentista. Ainda que fosse reconhecida como maior produtora de pescado da região, a política desenvolvimentista rumo ao progresso era a justificativa para a mudança social. Desse modo, tal paradigma aliado à teoria evolucionista, fomentaria a hierarquização entre as diferenças culturais, constituída por um processo evolutivo em escalas. Ambas estariam presentes nas formulações teóricas, teocráticas e desenvolvimentista que justificaram Arraial como um lugar que deveria ter a implementação da indústria.

Mesmo o Arraial sendo reconhecidamente o núcleo pesqueiro mais importante de Cabo Frio (MASSA, 1967, P.195), percebe-se no primeiro jornal cabista, criado em 1959, que entre os letrados a CNA passou a ser um motivo de destaque. A Companhia sobressaía como a maior potência econômica da América do Sul, capaz de projetar o Brasil sobre o resto do continente e elevá-lo até diante das grandes nações do mundo. Admirava-se o crescente desenvolvimento de um progresso assustador, que parecia ter tomado conta do lugar (PRADO, 2002, p. 87)

Assim, além de buscar a elevação do Brasil diante do continente, objetivava-se civilizar os nativos de Arraial do Cabo, promovendo mudanças sociais vistas como necessárias que levasse ao desenvolvimento dessa população *muxuanga*. População, essa, que teve construção de seus costumes, hábitos e sua identidade cultural determinadas pelo isolamento social e geográfico. Tais nativos abandonados entre os morros, dunas e restingas, alimentaram-se de um orgulho do passado histórico de “conquistadores” de terras, formando, então, a memória social e coletiva.

A constituição do sentimento de pertencimento entre os membros dessa comunidade foi desenhada pela pesca artesanal. Assim, logo criaram

entre si um denominador comum: pescadores, homens do mar, que adquiriram novos saberes e técnicas com os índios e negros que aqui viviam, além de novas técnicas com aqueles que fixavam no Porto que vinham da Europa: Portugueses (colonizadores), holandeses, espanhóis, ingleses (pirataria). Logo, a partir da idéia de um “refinamento cultural e intelectual”, havia na sociedade uma nuance progressivista que traria o culto à civilidade baseada no padrão cultural vigente, alimentada pela corrente evolucionista, determinando aquela comunidade como primitiva.

De fato, a comunidade de pescadores de Arraial do Cabo foi alvo da aplicação de um modelo científico de mudança dirigida, com o objetivo de induzir às transformações sociais a partir de um aparato teórico de fundo desenvolvimentista e, porque não dizer, evolucionista (PRADO, 2002, p. 33)

Beranger (2015), por sua vez, também afirma que a implementação da CNA (Companhia Nacional de Álcalis) seria um reflexo do pensamento desenvolvimentista. Desse modo, o desenvolvimento, o progresso viria para aquela comunidade, além de promoverem as questões de infraestrutura como abertura de estradas, água e luz. Também se faz referência a novas oportunidades de emprego, embora a maioria da mão-de-obra tenha vindo de outras regiões. Um novo processo estaria por vir, e aqueles pescadores, quando buscavam outros empregos, fariam trabalhos menores em tal indústria ou a função de marítimos. Prado (2002) ainda relata que eles seriam estigmatizados como novos rótulos. Agora quem era pescador seria visto como desempregado, vagabundo, preguiçoso, sem certezas sobre a própria pesca seria definido como indivíduo sem objetivos e projeções futuras, lhe faltava sentido e projetos de vida, o que significaria que não queria progredir. Assim, seus descendentes buscariam novas formas e meios de sustento e projeções sociais.

O ofício de pescador passa a ser desvalorizado dentro da comunidade, por filho e netos de pescadores, por conta da incerteza dos resultados da pesca, como também, pela inconstância da administração dos ganhos. O pescador se recusa a pensar no futuro, posto que seu produto tem renovação natural, dependente de uma ecologia de ciclos reprodutivos e imigratórios que pertencem a Deus. O amanhã não faz parte da pescaria e, por assim dizer, de seu sistema econômico, não há por conta disso nenhuma orientação, no sentido sugerido por Paulo, ou seja, referido a uma projeção financeira (PRADO, 2002, p. 95-96).

Há inúmeros simbolismos refletidos nas condutas sociais que remetem a forma de organização desta comunidade. Tais símbolos partem do que seria a formação do juízo de valores morais e das motivações determinantes nas ações sociais, e não só são perceptíveis nos costumes, nos

hábitos e nos rituais aculturalizados. Entretanto, os elementos que se destacariam são da cultura portuguesa. Sabe-se que esses elementos imateriais foram essenciais para organização do próprio “arraial”, passados de geração em geração, contando histórias e lendas. Assim além do processo de socialização feito nesse contexto cultural, os mecanismos de controle repressivo eram uma maneira de coerção social e formação moral, criando o medo como limitador das condutas das gerações mais novas e uma estratificação social na própria comunidade, fomentada pelo racismo que segregou a comunidade.

Até, então, a relação que se faz em ser cabista seria “ser cabista é ser pescador” e com um grau de parentesco que traduzia a subjetividade na convivência social como sentimento de pertencimento. É sabido que existem elementos objetivos que orientam a organização social de uma comunidade (BEGER; LUCKMANN, 1985), mas também, há a subjetividade que intermediará as motivações das ações sociais no cotidiano. Hoje em dia, diante de tais transformações como foram ditas, existe ainda entre aqueles que são pescadores elementos culturais materiais e imateriais. Por isso, encontramos entre os pescadores mais antigos a verdade naquela afirmação: “ser cabista é ser pescador”.

Contudo, outros cabistas natos ou que adotaram Arraial do Cabo com sua cidade, e que são adoradores dessa cidade e nunca exerceram o ofício de pescador, não a consideram correta. Dizem que ser cabista era ser pescador, mas no tempo dos seus avós. Ou seja, há uma redefinição dos meios geradores do sentimento de pertencimento e, assim, do reconhecimento comunitário. Isso é possível através da ressignificação cultural, quando os elementos significantes trazidos pela migração e aqueles que foram passados de geração em geração se desdobram e são reinterpretados. Assim, há a aculturação, dando um novo formato a sociedade cabista na atualidade. Além disso, com o fluxo da migração e o paradigma desenvolvimentista com a implantação da CNA, um novo contexto cultural e econômico é formado. Há a constituição de novas identidades, além da identidade de pescador cabista, trazendo a sua desvalorização e a deterioração do que é ser pescador, e conseqüentemente, dos bens primários: respeito, autorespeito e autoestima.

5. Conclusão

Neste aspecto, é perceptível a partir dos pressupostos honnethianos a importância da correspondência do respeito e do autorrespeito para que

exista o sentido de dignidade. Tal fato estará atrelado à formação de indivíduo como pessoa de direito e relações recíprocas. A adoção das normas sociais pelos integrantes da comunidade significa dizer que não só aprende quais obrigações ele deve cumprir em relação aos demais membros. Mas, ele também adquire um saber sobre seus direitos, de modo que ele percebe a existência do respeito na vida social por quem é. Entretanto, com a constituição de novas funções e a deterioração da sua tarefa social – ser pescador – o respeito se torna fragilizado, logo, o autorrespeito também. Isso se deve, ao fato desse sujeito social – o pescador – não mais se perceber como membro completamente aceito nessa nova realidade e, assim não constituir relações de reciprocidade diante dessas novas atribuições sociais. Isso fomentara a perda do sentido da dignidade de ser membro da comunidade e no exercício de sua função. Da mesma forma, as relações de reciprocidade parecem com a ausência do respeito e do autorrespeito. Nesse contexto, Honneth (2009) contribui para nossa reflexão ao afirmar que:

(...) Os membros da sociedade podem saber-se reconciliados uns com os outros justamente sob a medida de um reconhecimento recíproco de sua unicidade – o respeito de cada pessoa pela particularidade biográfica de todo outro formaria de certo modo o fermento habitual dos costumes coletivos de um sociedade. (HONNETH (2009, p. 109-110)

Já na contextualização histórica da formação da comunidade cabista e suas nuances existiam outros pontos socioculturais, que favoreceram o reconhecimento social da comunidade cabista. Entre eles, salientamos o grau de parentesco e a formação dos apelidos. Como dito anteriormente o sentido de companheirismo é muito forte nas comunidades tradicionais, e é factual na comunidade cabista. Dessa forma, o companheirismo e parentesco eram essenciais nessa comunidade e podemos observar que ainda hoje, estão presentes, ainda que com algumas modificações diante da realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri, MELLO, Cecília Campello do Amaral e BEZERRA, Gustavo das Neves. *Cidade, ambiente e política: problematizando a Agenda 21 local*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERANGER, Abel. *Dados históricos de Cabo Frio*. Cabo frio 500 anos de História. 3. ed. Banco do Brasil: 2015.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

DAMACENO, Meri. *Cabistezas “causos” do Arraial*. RJ: Talagarça, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

HOBBSAWM, Eric *et al.* *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro *et al.* *Neocomunidades: reconstruções de saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

MONDONADO, Simone Carneiro. *Pescadores do mar*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção Caminhos da História)

PRADO, Simone Moutinho. *Da anchova ao salário mínimo: uma etnografia sobre injunções de mudanças sociais em Arraial do Cabo*. Niterói: EdUFF, 2002.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de histórias*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

**ESTUDOS CRÍTICO-FILOLÓGICOS: TEORIAS E
PRÁTICAS EDITORIAIS**

Rosa Borges dos Santos (UFBA)
borgesrosa66@gmail.com

RESUMO

A Filologia é por nós entendida como um procedimento hermenêutico, dialógico e político para a leitura de textos, e a Crítica Textual, como método crítico para a elaboração de edições, a partir das quais se pode proporcionar a difusão de textos e novas orientações de leitura. A Filologia, em suas diversas abordagens críticas e perspectivas editoriais, teleológica e pragmática, ocupa-se da investigação dos textos para fins de edição e estudos crítico-filológicos, introduzindo-os em novo circuito de leitura. Traremos aqui uma revisão das teorias da edição de textos e produtos editoriais que resultam de tais teorias e do exercício das críticas, textual, genética e sociológica, no tratamento dado aos textos em seus processos de produção, circulação e recepção.

Palavras-chave:

Filologia. Crítica Filológica. Teorias e Práticas Editoriais.

1. Primeiras palavras

A Filologia, em nossa prática editorial, realiza-se como um procedimento hermenêutico, dialógico e político para a leitura de textos, e como forma de colocar em circulação distintas geografias culturais no que tange às edições de textos no mundo contemporâneo, levando-se em conta, sobretudo, o leitor (aquele a quem dirigimos a edição e o leitor crítico (o filólogo-editor) do século XXI, proporcionando a difusão de textos e novas orientações de leitura.

A Filologia, em suas diversas abordagens críticas e perspectivas editoriais, teleológica e/ou pragmática, tem-se ocupado da investigação dos textos para fins de edição e estudos crítico-filológicos, introduzindo-os em novo circuito de leitura. Neste artigo, faremos uma breve revisão das teorias da edição de textos, evidenciando os produtos editoriais que resultam de tais teorias e do exercício das críticas, textual, genética e sociológica, no tratamento dado aos textos em seus contextos de produção, circulação e recepção.

2. Teorias editoriais e abordagens críticas

O principal objetivo da crítica textual é a investigação de textos para fins de estudos crítico-filológicos e edição. Na tentativa de

compreender como os textos passaram a ser e como são, como são publicados, transmitidos e lidos, examinamos os mesmos. Os filólogos-editores buscam, conforme escolas que representam dentro do campo disciplinar, o texto que o autor pretendia, no texto representativo do ânimo autoral ou da intenção final (texto único); ou os textos que resultam da colaboração de vários sujeitos, interessando-se pela forma como um texto é transmitido, considerando a multiplicidade de versões (texto plural). De acordo com as distintas abordagens críticas, textual, genética e sociológica (no campo da Bibliografia Textual/Sociologia dos Textos), realizam a edição de textos, orientada pelo exercício da crítica filológica, por nós entendida como um feixe de práticas de leitura, edição e interpretação (BORGES *et al.*, 2012).

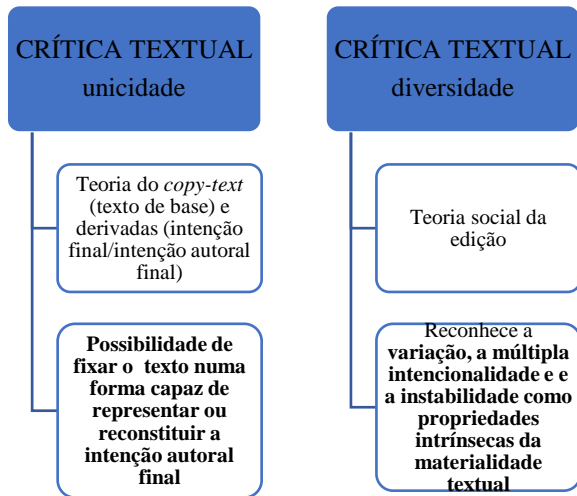
Tomando o excelente trabalho de tese de Isabel Lourenço (2009), sobretudo o terceiro capítulo, no qual ela “faz uma resenha das teorias da edição, com destaque para as dos franceses e alemães, que exploram a crítica textual genética e desenvolvimento textuais; e as teorias anglo-americanas, com foco nas teorias da edição intencionalista e sociológica” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 23, nota 4), faremos, aqui, uma breve revisão das teorias editoriais. Começemos pelos clássicos, que buscam recuperar, conforme **teoria da edição crítica**, através de uma reconstrução histórica, os originais perdidos dos autores antigos, chegando-se ao **arquétipo**, primeiro estado de transmissão recuperável a partir da análise de documentos sobreviventes (texto único). Karl Lachmann estabeleceu o método para edição de manuscritos bíblicos e clássicos, a partir da classificação genealógica (LOURENÇO, 2009). Nesse lugar, “o editor determinava a autoridade relativa de um manuscrito de uma forma arbitrária, baseada em critérios subjectivos, com total liberdade de escolha entre as diferentes variantes” (LOURENÇO, 2009, p. 192). Ainda no que se refere aos textos de originais ausentes, havia a opção pela edição do “bom manuscrito”, metodologia proposta por Joseph Bédier.

Na escola anglo-americana, busca-se também fixar um único texto para cada obra e a escolha do texto para a feitura da edição (**teoria do copy-text**) passa pelo manuscrito final, entregue para publicação, pelo texto mais recente, último texto publicado em vida do autor, ou pelo texto que traz a intenção autoral final (**teoria intencionalista**). Nessa mesma escola, outra teoria editorial leva em conta a instabilidade textual, a pluralidade de versões, que resultam da ação de vários agentes sociais e culturais que participam do gesto colaborativo do processo de publicação, é a **teoria social da edição** (LOURENÇO, 2009). Em síntese, no que se refere à

[...] teoria da *copy-text* e derivadas, o exercício crítico se orientava[...] para a possibilidade de fixar o texto numa forma capaz de representar ou reconstituir a intenção autoral final, [e, na]teoria social da edição, [o editor] reconhece avariação, a múltipla intencionalidade e a instabilidade como propriedades intrínsecas da materialidade textual (LOURENÇO, 2009, p. 219)

como se pode ver na figura a seguir:

Figura 1 – Teorias editoriais: escola anglo-americana



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lourenço (2009).

O debate sobre o que seria a edição social de textos tem lugar com Jerome McGann (1983), em *A Critique of Modern Textual Criticism*, e com Donald McKenzie (1986), em *Bibliography and the Sociology of the Texts (The Panizzi Lectures)* (1985)). Esta forma de estudo do texto enfoca os papéis de todos os envolvidos com a fabricação, distribuição e recepção das formas físicas do texto (editora, impressora, livreiro, os críticos) na formação do texto. Nisto, difere da escola intencionalista de edição, que se centra em descobrir somente as intenções do autor. Os "editores sociais" estão particularmente interessados na produção material do texto (o que McGann chama de "códigos bibliográficos"). "[O] propósito da teoria social da edição [é o] de considerar os textos de uma obra nas redes de relações que estabelecem entre si." (LOURENÇO, 2009, p. 437).

Para além da Crítica Textual, outros lugares de conhecimento são acionados para dar conta da edição de textos modernos e contemporâneos,

do manuscrito moderno (Crítica Genética) e dos impressos (Bibliografia Textual/Sociologia dos Textos). O manuscrito moderno traz registros de diferentes fases do trabalho que conduzem a escrita da ideia inicial de seu projeto à publicação. Os atos de escrever e de ler evidenciam ações dos agentes sociais e culturais que atuam na materialidade do texto. A crítica textual genética e a crítica genética ocupam-se do estudo e da edição do manuscrito moderno. As distintas abordagens críticas, conforme as tradições textuais, trazem as orientações que delinham o fazer filológico.

A crítica genética escolheu estudar o conjunto de documentos escritos que carregam algum tipo de testemunho do processo escritural: anotações esparsas, notas de leitura como preparação para uma obra futura, projetos, cenários, rascunhos, cópias passadas a limpo, cópias impressas, provas corrigidas e, caso se faça necessário, as reescrituras que antecedem uma nova edição do texto (GRÉSILLON, 2009, p. 43)

A Crítica Genética, alternativa europeia que se diferencia da anglo-americana (quanto às perspectivas de intencionalismo e de edição sociológica), em seus propósitos, não prioriza um estado particular do texto, mas o **processo** pelo qual surgiu. A Bibliografia, ao dirigir a atenção para todas as versões sucessivas, testemunha o fato de que os novos leitores fazem novos textos. Abandona-se a pretensão de estabelecer uma verdade que pudesse ser definida pela intenção do autor. Pretende-se “registrar e mostrar sua leitura – de fato, à luz dos interesses de uma história de mudança cultural, colocá-la em manifesto (MCKENZIE, 2005[1986], p. 46) (tradução nossa).

A Bibliografía textual

[e]s la aplicación de los principios de la bibliografía analítica para la corrección e interpretación de un texto. Sobre esto, el argumento principal en la bibliografía textual es que en algún momento del proceso de producción, el texto que entregó un autor sufrió modificaciones y/o alteraciones de alguna índole, por lo que es necesario analizar y cotejar las diferentes versiones para conseguir la versión con mayor apego a como el autor escribió el texto (Mc Crank, 1979). Así, al tener esta rama de la bibliografía como meta el estudio y comparación de textos y su transmisión a través de distintas ediciones, impresiones y reimpressiones, tiene mucho que ver con la crítica literaria y se utiliza frecuentemente en el campo de la edición. Para llevar a cabo estudios en el área de la bibliografía textual, es de suma importancia tener un conocimiento profundo del autor del que se trata, así como del tiempo y los contemporáneos del mismo, de las técnicas y los

estilos de edición utilizados en la publicación de la obra en cuestión.⁷⁹(BIBLIOGRAFIA, *on-line*)

A Bibliografía analítica mobilizou o estudo rigoroso dos diferentes estados de uma mesma obra (edições, impressões, exemplares), como a intenção de encontrar um texto ideal, depurado das alterações infligidas pelo processo de publicação, e em conformidade com o texto tal como foi escrito, ditado ou sonhado por seu autor (GREG; BOWERS apud CHARTIER, 2007, p.12).

La bibliografía analítica desempeña un papel preponderante dentro de la crítica textual, puesto que a partir de ella es posible identificar a un documento específico físicamente. En sus tres vertientes, proporciona fundamentos históricos y comparativos para conseguir la identificación de la copia ideal, haciendo uso de la crítica, la comparación y la historia en la identificación de los procesos físicos y de contenido por los que un ítem ha pasado (Bowers, 1994). Stokes (1971) conjunta los tres componentes de la bibliografía analítica señalando que a ella le atañe todo aquello que tenga que ver con la naturaleza física del libro o de cualquier otro material gráfico. El método por el cual esta información es registrada para el beneficio de otros investigadores es el tema de la bibliografía descriptiva, y la aplicación de estas evidencias encaminadas a la comprensión del texto mismo es lo que concierne a la bibliografía textual. Aunado a esto, se cuenta con el factor histórico en el desarrollo de los materiales que hicieron posible una impresión, lo cual es propio de la bibliografía histórica.⁸⁰(BIBLIOGRAFIA, *on-line*)

A Bibliografía é, para McKenzie(2005[1986]), o estudo da sociologia dos textos. A Sociologia dos Textos é ‘a disciplina que estuda os textos como formas conservadas, assim como seus processos de transmissão, da produção à recepção’ (MCKENZIE, 1985;1986 apud CHARTIER, 2007, p. 10). “[A] sociologia dos textos visa a compreender como as sociedades humanas construíram e transmitiram as significações das diferentes linguagens que designam os seres e as coisas. [...]” (CHARTIER, 2007, p. 10). O processo de publicação, seja lá qual for a modalidade, é sempre um processo coletivo que requer numerosos atores e não separa a materialidade do texto da materialidade do livro (CHARTIER, 2007, p. 13).

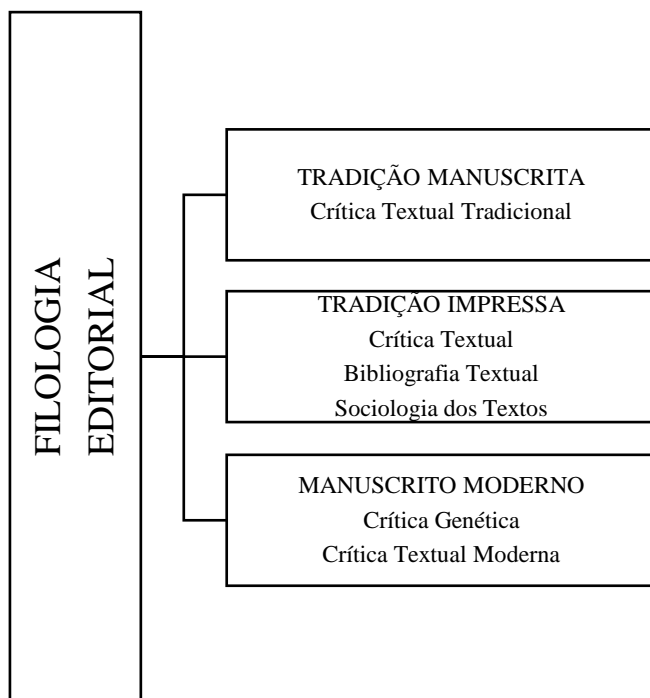
Na prática filológica editorial, devemos considerar o conhecimento dos diversos campos disciplinares – Crítica Textual, Crítica Genética, Bibliografía Textual/Sociologia dos Textos –, em diálogo, para sustentar as

⁷⁹Consultar sobre “Bibliografía” no endereço eletrônico: <http://ateneadunia97.tripod.com/hipertextualidad/bibliografia.html#bibliografia>

⁸⁰ Consultar sobre “Bibliografía” no endereço eletrônico: <http://ateneadunia97.tripod.com/hipertextualidad/bibliografia.html#bibliografia>

abordagens críticas (textual, genética e sociológica) que deverão orientar a edição de textos e os estudos crítico-filológicos. O editor mantém com o leitor uma relação que legitima o fazer de edições críticas destinadas a públicos diferentes, não limitando sua ação à aplicação mecânica de um conjunto de regras ou técnicas. Toda edição é histórica e crítica e resulta da intervenção de diversos mediadores. Conforme tradição textual, características dos testemunhos e fim a que se destina a edição, fazemos articular as diversas abordagens críticas. A figura a seguir resume o que dissemos aqui.

Figura 2 – Filologia editorial: abordagens críticas



Fonte: Elaborado pela autora.

A Crítica Genética e a Sociologia dos Textos consideram a pluralidade de estados de um texto, de uma obra, seja pelos movimentos de gênese, seja pela ação dos diversos atores sociais no processo de transmissão textual. Considerando a perspectiva da produção textual e, somada a essa,

a perspectiva da recepção, a partir da ação dos mediadores do processo de transmissão e de edição, outras modalidades da Crítica Textual se apresentam: a Crítica Textual Genética (Crítica Textual/Crítica Genética) e a Crítica Textual Sociológica (Crítica Textual/Sociologia dos Textos), respectivamente. Suas práticas põem em questão as edições realizadas, sobretudo a edição crítica, suas aplicações e finalidades, ao tempo em que esclarecem os produtos editoriais como ajustes à metodologia empregada, em concordância com as situações textuais investigadas e os propósitos do editor, visando determinado público (leitor/navegador), especialista ou não.

3. *Perspectivas editoriais e tipos de edição*

Como dissemos em *Edição de texto e crítica filológica*, duas são as vertentes do trabalho filológico: uma platônica (teleológica) e outra pragmática. Na vertente editorial platônica, objetiva-se a fixação de um texto (arquétipo ou ideal), a partir do sentido original ou representativo do ânimo autoral, buscando “encontrar o texto tal como seu autor o redigiu, imaginou, desejou, sanando as feridas que lhe infligiram a transmissão manuscrita ou a composição tipográfica” (CHARTIER, 2010, p. 41). Na vertente editorial pragmática, “ainda que se estabeleça um texto, [...] [ele será] um centro provisório, um testemunho posto em evidência, não por privilégio ou merecimento, mas por estratégia de leitura e crítica” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 23), pois “as múltiplas formas textuais em que uma obra foi publicada constituem seus diferentes estados históricos, que devem ser respeitados, editados e compreendidos em sua diversidade irreduzível” (CHARTIER, 2010, p. 41).

Considerando tais perspectivas editoriais, analisamos as situações textuais conforme tradição ali representada, e escolhemos os tipos de edição a realizar, levando em conta o objeto, a finalidade da pesquisa e o público ao qual dirigimos a edição. Pelo viés platônico (texto único: produto), realizamos a práxis da edição crítica, de K. Lachmann, e intencionalista, de W. Greg, G. Thomas Tanselle e F. Bowers. Pelo viés pragmático (texto múltiplo e em rede: processo), a práxis sociológica de McKenzie e J. McGann, e da crítica textual genética e histórica (BORGES; SOUZA, 2012).

Da edição alemã, histórica e crítica, toma-se o modelo que “inclui a análise, o comentário e a interpretação genéticos e condensa os resultados dessas investigações nos seus aparatos sinópticos para resultar [...] na organização do texto definitivo” (GRÉSILLON, 2007[1994], p. 258); da

edição genética, o modelo que visa “[...] fornecer ao pesquisador uma simples ferramenta, apresentando-lhe na ordem da gênese os testemunhos transcritos e acompanhados de um comentário escritural do dossiê em questão” (GRÉSILLON, 2007[1994], p. 258); da edição “social”, a proposta de investigar os diversos atores envolvidos com a produção e transmissão do texto, suas ações e gestos de leitura, o que explica versões distintas de um texto, que testemunham um conjunto de significações em sucessivos momentos da história (BORGES, 2012; SANTOS, 2016).

Do exercício da crítica textual, apresentam-se diferentes propostas de edição, conforme os materiais disponíveis para estudo e intenção do pesquisador, a saber: edição fac-similada (traz uma imagem aproximada das características que o documento/monumento apresenta); edição diplomática (disponibiliza o texto e suas modificações em outros caracteres, por meio de uma transcrição linearizada, diplomática ou mista); edição interpretativa (fixa o texto de cada testemunho, construindo um aparato de notas e variantes com relação à mediação do editor que corrige erros ou atualiza a ortografia); edição sinóptico-crítica (coloca os testemunhos lado a lado para cotejá-los, trazendo notas e comentários que visam esclarecer os textos em seus múltiplos aspectos); edição crítica (coteja os textos para a fixação de um texto crítico e traz um aparato de notas e variantes); edição crítico-genética ou crítica em perspectiva genética (combina os métodos da edição crítica e da edição genética, sendo relevantes o produto e o processo); edição genética (busca transcrever todos os documentos que compõem o dossiê genético, identificando os níveis e os momentos genéticos, e apresentando um aparato genético); edição histórico-crítica (situa-se entre a edição crítica e a genética, na qual o manuscrito é abordado na pluralidade de suas significações, em perspectiva crítica e hermenêutica); edição eletrônica/digital (coloca em rede: textos, paratextos, imagens, aparatos, etc.).⁸¹

Os produtos editoriais poderão ser apresentados e/ou construídos em suporte papel ou eletrônico. Lourenço (2009) deixa claro como se delineia o trabalho do editor na elaboração de uma edição eletrônica ou impressa:

O editor de uma edição electrónica pondera o mesmo tipo de questões que o editor de uma edição impressa e, tal como nesse outro tipo de edição, os procedimentos adoptados constituem actos interpretativos. Uma edição

⁸¹ Sobre os tipos de edição, consultar o livro *Edição e Estudo de Textos Teatrais Censurados na Bahia: Literatura, Teatro e História em diálogo com a Filologia no repositório institucional da UFBA*: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26433>.

académica electrónica não tem como único objectivo disponibilizar documentos pesquisáveis, sejam eles textos ou imagens, não bastando fotografar uma determinada colecção de textos. Tem subjacentes questões que se prendem com a crítica textual, o público a que se destina, o tipo de anotações e de ligações exigidas, o formato mais adequado aos objectivos a atingir. As próprias competências do editor têm de ser diversificadas e incluir questões de natureza prática, como conhecimentos relativos ao desenho gráfico da interface, programação, implementação dos procedimentos de codificação, organização do projecto tendo em vista o público e a distribuição/publicação (LOURENÇO, 2009, p.253)

4. Palavras finais

Vimos que o trabalho do filólogo é sempre crítico, no sentido de que examina as tradições textuais, descreve os textos em sua materialidade, avançando-se pela discursividade, busca conhecer as variadas formas de transmissão textual (manuscrita, impressa, digital), os processos de produção e publicação, circulação e recepção, para, a partir de então, propor diferentes tipos de edição (fac-similar, interpretativa, crítica, crítico-genética, genética, sinóptica (sinóptico-crítica), digital/electrónica) e estudos crítico-filológicos que exploram as especificidades dos textos e sua história nas tramas do tecido textual. Tais produtos editoriais, conforme atitude crítica do editor, são colocados em prática, tanto em perspectiva platônica (teleológica) como pragmática, assim, ou publica um texto crítico, que resulta da interpretação e das escolhas do editor, ou publica vários textos, dando visibilidade às diferentes versões ali expressas, trazendo a história do texto, suas transformações, e respectivos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA. Disponível em: <http://ateneadunia97.tripod.com/hipertextualidad/bibliografia.html#bibliografia>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BORGES, R. *et al. Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo. Filologia e edição de texto. In: BORGES, Rosa *et al. Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59

BORGES, Rosa. A Filologia e os lugares das críticas textual, genética e sociológica: por um estudo de *Quincas Berro D'Água*, adaptação de João

Augusto. In: TELLES, C.; SANTOS, R. (Org.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012. p. 53-67

CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII*. Trad. de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história da leitura do tempo*. 2.ed. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Trad. de Cristina de Campos Velho Birck et al.. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007[1994].

GRÉSILLON, Almuth. Crítica Genética, prototexto e edição. In: BEZERRA, Ângela Maria Brando; CIRILLO, José. *Arqueologias da criação: estudos sobre o processo de criação*. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009. p. 41-51

LOURENÇO, Isabel. *The William Blake Archive: da gravura iluminada à edição electrónica*. 2009. 490 f. Tese de Doutorado em Letras (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Programa de Pós-Graduação em Língua e literaturas Modernas). Coimbra, Universidade de Coimbra, 2011. Disponível em: <www.dominiopublico.com.br>. Acesso em: 02 set. 2011.

MCGANN, J. *A Critique of Modern Textual Criticism*. Charlottesville: University of Chicago Press, 1983.

MCKENZIE, D. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Trad. de Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005[1986].

SANTOS, Rosa Borges dos. Ações do filólogo editor: teoria e prática. In: *Cadernos do XX CNLF*. v. 20, n. 5. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2016.p. 44-62

GÊNEROS TEXTUAIS E DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Laura de Almeida (UESC)
prismaxe@gmail.com

Resumo

Levando-se em conta a grande complexidade que envolve o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores de línguas, salientamos a importância de explorar temáticas voltadas para esses tópicos. Assim, neste trabalho, abordamos o uso de gêneros textuais e digitais no ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de oficinas em uma escola pública de Ilhéus (BA). Desta forma, abrangemos discussões sobre novas tendências e/ou possibilidades no ensino de línguas mediado. Dentre as pesquisas que norteiam esse tema, fundamentamos nas orientações dos PCNs (1998), Araújo (2007); Passos (2012); Guerreiro e Soares (2016) e em Massaruto, Vale, Alaimo (2017) sobre *internet* e ensino.

Palavras-chaves:

Gêneros digitais. Gêneros textuais. Formação de Professores. *Internet* e ensino.

1. Introdução

Visando abordar os gêneros no ensino da língua inglesa, realizamos uma oficina sobre gêneros digitais em uma escola pública do Ensino Fundamental em Ilhéus (BA).

Tivemos por objetivo trabalhar as competências de leitura e de escrita em língua inglesa; promover estudos e debates sobre a problemática ambiental sob a perspectiva interdisciplinar; sensibilizar os participantes a buscar mudanças comportamentais que propiciem a formação do indivíduo enquanto cidadão e produzir material didático que sirva como referência para um caminhar diferencial na respectiva disciplina.

Assim, apresentamos os resultados da aplicação da oficina sobre *memes* ediscutimos sobre novas tendências e/ou possibilidades no ensino de línguas mediado por tecnologias digitais.

2. Fundamentação teórica

Partimos de pressupostos teóricos que justifiquem a inserção da *internet* no ensino. A fim de conhecer um pouco sobre a temática em questão adotamos as ideias de Araújo (2007) e dos PCNs (BRAZIL, 1998). Araújo (2007, p.16) ressalta que “um dos desafios trazidos pelas novas tecnologias

e que deve ser conhecido e compreendido pelos professores é a emergência de novos gêneros, os quais já haviam sido prenunciados por Biasi-Rodrigues (1998)”.

Em relação ao exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) destacam a ideia da importância da internet no ensino:

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior. (BRASIL, 1998, p.87)

A seguir, apresentamos algumas pesquisas realizadas sobre o uso de *memes* em sala de aula. Destacamos as pesquisas de Guerreiro e Soares (2016) os quais observaram que, tanto a linguagem verbal quanto a visual possibilitam analisar os participantes presentes nos *memes* e verificar o quanto esses textos carregam ideologias e conceitos que são introduzidos no momento da produção. Segundo os autores *memes* podem ser caracterizados como uma imagem:

Importante destacar que os *memes* são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de um outro contexto, mas na configuração final do *meme* adquire uma significação característica. Outra questão observada é que não há preocupação do produtor dessas imagens quanto ao *design* visual, pois são produzidas de modo colaborativo e com autoria não divulgada. (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 7)

No tocante ao conceito de *meme*, mencionamos os estudos de Massaruto; Vale e Alaimo (2017) os quais classificam como um gênero textual imagético a ser trabalhado em sala de aula, seja por meio de disciplinas cujo foco é a produção textual ou por uma abordagem interdisciplinar. Segundo os autores:

Memés, como uma criação relativamente nova e engraçada, podem ser utilizados no cotidiano da sala de aula como uma forma de produção do conhecimento e análise crítica da nossa sociedade. Trabalhados também como gênero textual e aproximados dos gêneros como charge e cartum que, como o *meme*, utilizam-se do humor para comunicar uma mensagem de forma rápida, que pode ser ou não uma crítica ao estado atual da sociedade. (MASSARUTO; VALE e ALAIMO, 2017, p.2)

Citaremos também as pesquisas de Passos (2012) o qual apresenta uma reflexão crítico-pedagógica sobre o uso de textos multimodais na construção de temas para produção de textos nas aulas de redação do

ensino médio. Dentre alguns dos resultados conclusivos, constaram que a produção de *memes* pelos alunos do ensino fundamental demonstrou que o discente apresentou um entendimento do gênero digital estudado e que o mesmo possibilitou uma forma diversificada de interação entre o ensino de língua e o gênero digital.

Com base no exposto, tivemos acesso à importância da inserção do uso das tecnologias no ensino e do desenvolvimento de gêneros digitais por meio da aplicação de oficinas que usavam *memes* relacionados à temática da sustentabilidade. No item seguinte, mostraremos mais especificamente o que foi desenvolvido nas oficinas de *memes*.

3. Etapas realizadas para aplicação da oficina de memes

Primeiramente, convidamos os alunos do nono ano da escola de ensino pública a refletir sobre o conceito de *meme*. Com Para tanto, baseamos em Massaruto; Vale e Alaimo (2017):

O *Meme*, portanto, ao contrário da forma perpetuada na internet, pode ser definido de forma ainda mais simples, o que permite trabalhar esta sequência didática sem, necessariamente, envolver alta tecnologia no ambiente escolar. *Meme* é uma ideia, um conceito, seja ela comprovada cientificamente ou não, que se propaga para a massa, independente de sua duração. Alguns *memes* terão vida curta enquanto outros sobreviverão diversas gerações, dependendo apenas de seu conteúdo apelativo. (MASSARUTO; VALE e ALAIMO, 2017, p.4-5)

A seguir, apresentamos alguns exemplos de *memes* existentes e a proposta da oficina, ou seja, criar *memes* relacionados à sustentabilidade e escritos na língua inglesa.

Finalizando a parte teórica, iniciamos a parte prática na qual em grupo de no máximo cinco pessoas, os estudantes produziram os *memes*, em português e inglês, relacionando-os ao tema transversal do subprojeto, finalizando com uma apresentação para toda a sala.

Durante a exposição oral dos alunos, observamos que, a vontade e a participação dos jovens para com o aprendizado da língua inglesa ocorreram de forma muito mais leve e dinâmica quando partimos de um ponto em comum entre eles. Logo, é de fundamental importância renovar as formas tradicionais de ensino de linguagens e suas tecnologias, agindo em consonância com a constante atualização do meio exterior, incorporando os mais variados suportes e modos de se elaborar textos.

Em conjunto realizamos um roteiro de apresentação de como apresentar cada gênero desenvolvido, no caso dos *memes*, seguimos o seguinte esquema: falar sobre o gênero, a temática e a intencionalidade de cada um produzido, mostrar alguns *memes* já conhecidos.

No tópico seguinte descreveremos alguns dos resultados preliminares com base nas oficinas realizadas e nos pressupostos teóricos de Guerreiro e Soares (2016).

4. Resultados preliminares das oficinas de memes

O presente trabalho, aqui exposto e desenvolvido, não se trata de uma pesquisa exaustiva sobre *memes*, mas, tem por intuito apresentar uma possibilidade de abordagem de ensino de língua inglesa por meio do gênero digital *meme*.

Assim, selecionamos, para fins de análise, alguns *memes* que tiveram mais repercussão por conta de atenderem aos pressupostos teóricos adotados.

Os *memes* produzidos pelos alunos foram coletados e analisados conforme apresentados na tabela 1 abaixo, segundo modelo elaborado por Guerreiro e Soares (2016).

Tabela 1: As características recorrentes dos *memes* segundo Guerreiro e Soares (2016)

Objetivo	Conteúdo proposicional	Forma	Função social
Interagir com os participantes (representados e interativos)	Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	- Multimodal (incorporação dediferentes modos semióticos)	- Mostrar ideologias sociais incorporadas

A seguir, apresentamos os dois *memes*, retirados da criação nas oficinas dos alunos, que compõem o *corpus* de análise.

Fig. 1 – Meme criado na oficina

My face when ,
I see someone play trash in the ground.



Fonte: <http://www.noris.com.br/2012/03/memes-e-bebes-bebe-cetico.html>

A fim de analisarmos o *meme* da figura 1, pesquisamos em fontes variadas da internet alguma explicação sobre a origem ou criação do mesmo. Assim, de acordo com o site citado na fonte “O Skeptical Baby é um dos meus memes preferidos, primeiro porque é impossível não se apaixonar por caretas de bebês. E segundo porque nos bota de frente com coisas tão cotidianas, parece que a gente vê nossos filhos se indagando com as dúvidas dele.”.

No *meme* da figura 1 os alunos retrataram a questão do lixo por meio de um bebê, supnhamos que desde pequeno deveríamos ter a consciência que jogar lixo não é uma coisa aceitável pelas pessoas.

Fig. 2 – Meme criado na oficina



Fonte: Disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/CUVcJ-5XIAAtWh5.jpg>.
Acessível em: novembro 2017

O mesmo processo de análise ocorreu com o *meme* da figura 2 que mostra a imagem fazendo gesto de aprovação quando alguém cuida do meio ambiente, mais uma forma de conscientização.

Confrontando os dois *memes*, observamos que eles representam muito bem a reação das pessoas frente à questão do meio ambiente, a figura 1 tem uma reação negativa, enquanto que na figura 2 tem uma reação positiva de aprovação. Assim, ambos têm uma metafunção representacional, pois analisam aspectos referentes aos personagens presentes nas imagens, bem como suas representações e comportamentos e uma metafunção interativa, pois verificam a relação e interação entre os participantes das imagens ao observador.

5. Considerações finais

Com base no trabalho aqui apresentado podemos destacar alguns benefícios em trabalhar com o uso de *memes* em sala de aula. Em primeiro lugar, traz para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem (alunos e professores principalmente) o trabalho com o imagético, com o verbal e com o conhecimento prévio de cada aluno. Além disso, carrega em si um conteúdo interdisciplinar que ao ser explorado dentro da sala de aula, faz com que a compreensão de temas mais complexos seja mais facilmente assimilados pelos alunos, uma vez que, na maioria das vezes, os *memes* fazem intertextualidade com aquilo que faz parte do cotidiano do aluno.

À guisa de uma conclusão sobre o que foi exposto, constatamos que a escola de hoje deve privilegiar as diversidades de linguagens e criar um espaço para as novas tecnologias e suas implicações funcionais, metodológicas e constitucionais. Desta forma, deve-se privilegiar uma educação baseada em letramentos múltiplos que consigam alçar ao aluno a capacidade de atuar na cidadania de um modo protagonista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Júlio César. Internet & Ensino: Novos Gêneros, outros Desafios. (15-16). In: ARAÚJO, Júlio César. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos*

parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. In: *Texto Digital*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, dez. 2016. ISSN 1807-9288. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>>. Acesso em: 09 abr. 2018. doi: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185>.

MASSARUTO, Filippo Antonio; VALE, Lara Ferreira do; ALAIMO, Marcela Miquelon. Educomunicação: O meme enquanto gênero textual a ser utilizado na sala de aula. In: *Revista Pandora Brasil*, Nº 83, Junho 2017 ISSN 2175-3318 – “Letras em Foco”. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/letras_83/fillippo_lara_marcela.pdf. Acesso em: 09 abr. 2018.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. In: *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758 Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf. Acesso em: 09 abr. 2018.

Imagens:

Bebê cético Disponível em: <http://www.noris.com.br/2012/03/memes-e-bebes-bebe-cetico.html>. Acesso em: outubro. 2017.

ET fazendo coração. Disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/CUVcJ-5XIAAtWh5.jpg>. Acessível em: novembro 2017.

GLOBALIZAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE

Fátima Cristina Rivas Filipe de Oliveira (UNIGRANRIO)

fatimarivas@unigranrio.edu.br

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento (CBNB)

apcln@hotmail.com

RESUMO

Conceituar o termo “identidade nacional” é uma tarefa complexa que nos leva a considerar a condição social que o sujeito ocupa dentro de sua cultura, do seu país. Com isso, observa-se que a identidade de cada um é construída através da interação entre indivíduos que percebem suas diferenças no modo como vêem os outros. Neste interagir, decorre uma autopercepção de um grupo acerca de si e de todos os seus valores e realidade perante os outros indivíduos. Todavia, a cultura de um povo pode ser influenciada pelas mudanças externas, acarretando alterações nos elementos culturais que caracterizavam-na havendo, portanto, uma integração com este novo ambiente. O fenômeno da globalização é sempre definido como um dispositivo que possa atenuar as fronteiras existentes entre diversos países, possibilitando a circulação de mercadorias, pessoas e o conhecimento de outras culturas.

Palavras-chave:

Cultura. Globalização. Identidade. Língua Inglesa.

“A identidade não é algo que encontramos, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade é um processo.” (SARUP, 1996, p.28).

1. Identidade

No dicionário Aurélio (2010), encontramos a palavra identidade (Lat. *Identitate*) com o seguinte significado: “*Os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc.*”. A identidade ajuda as pessoas a terem a consciência de si próprias, distinguindo-as dos outros indivíduos ou grupos. Hall (2000) indica três definições quando pensa as identidades nacionais frente ao processo de globalização:

– As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’.

– Estas mesmas e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.

– As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar (HALL, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 106).

A identidade, na opinião de alguns estudiosos, é algo imutável, enquanto que, outros acreditam que ela seja passível de construção (subjéctiva) e que o indivíduo possa participar das várias identidades.

Segundo Woodward (2000, p. 19), “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”. Porém, Lakatos (1999) afirma que o processo de mudança na cultura de um povo pode se dar através de desvios nos traços, características ou padrões de cada cultura:

O aumento ou diminuição das populações, as migrações, os contatos com povos de culturas diferentes, as inovações científicas e tecnológicas, as catástrofes (perdas de safras, epidemias, guerras), as depressões econômicas, as descobertas fortuitas, a mudança violenta de governo etc. podem exercer especial influência, levando a alterações significativas na cultura de uma sociedade. (LAKATOS, 1999, p. 143)

Observa-se que devido ao crescimento do fenômeno da globalização, as identidades têm se transformado nos últimos anos e observa-se uma crescente influência norte-americana na cultura.

Segundo Chartier (2002, p. 17), “As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas”, ou seja, ele acredita que qualquer cultura sofre influência de outras culturas dominantes atuais, cujos interesses são o de impor a sua ideologia.

Muitos estudiosos do assunto acreditam que com a globalização, as fronteiras culturais passam a não existir e, assim, as diversas identidades passarão a uma “identidade global”. Muitos acreditam que atualmente não se possa falar numa identidade nacional brasileira, apesar de reconhecerem a existência de traços etnoculturais nesta população, através das: danças, religiões, manifestações populares. Os movimentos em prol do reforço destas marcas e práticas ainda são muito tímidos.

De acordo com Castells (2002), alguns observadores têm se surpreendido quanto ao nacionalismo, pois este se encontra ameaçado por três questões:

A globalização da economia e a internacionalização das instituições políticas; o universalismo de uma cultura compartilhada, difundida pela mídia

eletrônica, educação, alfabetização, urbanização, modernização; e os ataques desfechados por acadêmicos contra o conceito de nações, consideradas ‘comunidades imaginadas’ (...). (CASTELLS, 2002, p. 44)

1.1. Identidade e Globalização

O termo “globalização” começa a ser dicionarizado no inglês americano em 1960. A partir deste termo, três considerações são aceitas: a do poder, a do princípio de território e a de transformação dos padrões dominantes da organização socioeconômica. O fenômeno da globalização faz com que as diversas culturas sejam socialmente organizadas e possibilita alterações nas comunidades devido aos acontecimentos globais.

Muitos estudiosos acreditam ou acreditaram que a globalização abreviaria as barreiras econômicas, políticas e culturais de modo a homogeneizá-las e assim diminuir as marcas que caracterizam uma identidade nacional. Desse modo a criação de uma única identidade – uma identidade global – seria inevitável.

Para outros a globalização é entendida como um sinal de que teremos que reforçar cada vez mais nossa identidade através da valorização de nossa cultura. Este alcance global pode ser visto como consequência da expansão dos instrumentos capazes de homogeneizar a informação, tais como o rádio, a televisão, a imprensa e o cinema. Santos (2006) diz que:

Os meios de comunicação de massa não só apregoam mensagens. Eles também difundem maneiras de se comportar, propõem estilos de vida, modos de organizar a vida cotidiana, de arrumar a casa, de se vestir, maneiras de falar e de escrever, de sonhar, de sofrer, de pensar, de lutar, de amar. (SANTOS, 2006, p.69)

O autor acredita que esta é uma cultura moldada pela indústria cultural que dita modos e estilos de vida que irão homogeneizar a civilização.

Marconi e Presotto (2005) justificam que este é um fenômeno de aculturação que pode possuir diversas características culturais que, se trocadas entre culturas, poderá beneficiar ambas ou a uma de forma abrangente sobre a anterior. Esta troca é promovida pela globalização e esse processo de aculturação modifica uma cultura. Entretanto, a cultura consegue preservar alguns elementos da sua própria identidade.

Segundo Hall (1999), o fenômeno da globalização tem sido definido como algo que possa diminuir as fronteiras existentes entre diversos países, facilitando a circulação de mercadorias, pessoas e o conhecimento de outras culturas. A Internet e outras tecnologias são ferramentas

importantes para a redefinição destes espaços e tempo que são alterados. É um fenômeno ocidental; é um “processo de ocidentalização” do mundo.

Canclini (1997) afirma que o modo de vida brasileiro passa a ser ditado pelo modo de vida americano e toda a influência da mídia e da própria indústria americana que consegue incutir, com sua força de comunicação, novos padrões baseados no consumismo, próprio ao florescimento do neoliberalismo. Essa alteração provocada pela globalização determina uma reordenação das relações entre o espaço político, socioeconômico e o território.

Já Hall (1997) considera uma nova dinâmica em que o “global” se articula com o “local” e não que o “global” vá substituir o “local”: “a globalização – na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de ‘nichos’ de mercado – na verdade, explora a diferenciação local” (HALL, 1997, p. 83-4).

Conforme Ianni (1999), a sociedade globalizada pode se desenvolver de modo desigual “que se especifica no âmbito de indivíduos, grupos, classes, tribos, nações, sociedades, culturas, religiões, línguas e outras dimensões singulares ou particulares” (IANNI, 1999, p. 255).

Esta padronização de vida que elimina toda e qualquer diferença entre os povos e que apaga as marcas da cultura local é, portanto, uma forma de aculturação ou, quem sabe, numa visão mais positiva, a possibilidade da possível convivência com as diferenças, sem a sobreposição de culturas dominadoras, mas da existência de um interculturalismo ou multiculturalismo que reafirme e transforme a identidade nacional, não permitindo que ela fique subjugada às culturas tidas como superiores:

O multiculturalismo chegou a funcionar em alguns países como interpretação ampliada da democracia. Fez-nos ver que esta significa algo mais do que a rotina de votar a cada dois ou quatro anos: participar de uma sociedade democrática implica ter direito a ser educado na própria língua, associar-se com os que se parecem conosco para consumir ou protestar, ter revistas e rádios próprias que nos distingam. (CANCLINI, 2005, p. 26)

1.2. Identidade Global e Identidade Nacional

Guibernau (1997) atribui o sentimento de pertença de um determinado grupo constituído de elementos comuns a um processo de falta de identidade local, mais do que de identidade global. Ou seja, quando um

grupo cultural passa pela experiência de falta de identidade que acontece pela insuficiência de certezas e referenciais produzidos pela globalização, tenta encontrar a consolidação das duas identidades na cultura local, elementos do grupo em que atue e que marque suas características principais, que marquem a singularidade daquele perante outros grupos. Através deste ponto de vista, há dois fatores importantes para a formação de uma identidade: a continuidade no tempo e a diferenciação em relação aos outros:

O primeiro fator diz respeito à importância de uma cultura possuir um passado comum, uma tradição, uma história e uma cultura que possa torná-la uma sociedade coesa, “cultura comum, terra, um mito de origem, a vontade de construir um futuro comum e, quando possível, a língua, são elementos básicos que favorecem o aparecimento de uma consciência comum” (GUIBERNAU, 1997, p. 154)

O segundo fator depende do primeiro para que esta sociedade cultural se destaque das outras por seus valores singulares e se imponha com característica e marcas únicas de sua cultura. Todas as mudanças causadas pela globalização incitam uma tensão entre os níveis local e há uma necessidade de buscar a sua valorização da alteridade e de suas diferenças culturais. Como já mencionado antes, Hall (1999) diz que seria mais acurado pensar numa nova dinâmica entre o ‘global’ e o ‘local’ e não de acreditar que o ‘global’ vá substituir o ‘local’. A globalização é um fenômeno de influência ocidental que traz incertezas e falta de referenciais fixos, mas, que também serve como uma reafirmação das identidades locais, da busca de seus referenciais de tradição e cultura.

Acredita-se que uma identidade global está se formando, porém este é um fenômeno antagônico, pois a palavra ‘identidade’ quer dizer ‘os caracteres próprios e exclusivos de cada um, ou seja, o sentido da palavra se define pela oposição aos “outros”, ou seja, pela exclusão dos outros e exige uma inclusão seletiva. Ao mesmo tempo a palavra ‘global’ indica a não continuidade em relação aos povos.

2. Resistência Cultural Frente à Globalização

A cultura pode mudar ou se transformar, porém esta mudança depende do grau de resistência ou aceitação da cultura atual, conforme afirma Canclini:

O maniqueísmo daquelas oposições torna-se ainda menos verossímil nos anos 80 e 90 quando vários países dependentes registram um crescimento notável de suas exportações culturais. No Brasil, o avanço da massificação e industrialização da cultura não implicou contrariamente ao que se costumava dizer, uma maior dependência da produção estrangeira. (CANCLINI, 1998, p. 311)

Isso significa que nossa cultura é composta de diversas outras interferências em sua constituição e que para se realizar a leitura do momento atual, há que se fazer também uma leitura de mundo: dos aspectos históricos, sociais e políticos que acontecem e todas as transformações que advêm destas informações.

As autoras Marconi e Presotto (2005) discriminam a forma com que uma cultura pode influenciar na formação da identidade nacional:

A cultura é dinâmica e contínua, em virtude de estar constantemente modificando, em face dos contatos com outros grupos ou com suas próprias descobertas e invenções, ampliando, dessa maneira, o acervo cultural de geração em geração. Varia, portanto, no tempo e no espaço. (MARCONI; PRESOTTO, 2005, p. 40)

Bauman (1998) caracteriza a cultura de modos diferentes:

As normas promovidas ou instaladas por meio da cultura são (ou pelo menos deveriam ser) coerentes e não-contraditórias, tal como a própria ordem; se acontecem de não o serem – essa é uma situação anormal e mórbida, que necessita de corretivo e retificação. (BAUMAN, 1998, p. 164)

O referido autor considera a cultura como um sistema que só permite a existência das normas e artefatos culturais que sejam indispensáveis à autorreprodução dele. Segundo ele, ao se deparar com uma norma ou um artefato, verifica-se qual papel estes desempenham no sistema e se não se consegue determinar-lhe uma função, deve-se presumir que a norma ou o artefato em questão é um resíduo de um estado anterior do sistema, agora inútil e destinado a desaparecer – ou uma inserção estranha, desintegradora da engrenagem do sistema. Da mesma forma, Bauman (1998) acredita que:

Quando um sistema cultural possui uma ‘estrutura’, sendo uma variedade impessoal da estrutura encontrada em todas as ‘fábricas de ordem’, analogamente à mesa de controle ou aos ‘objetivos da organização’ deve haver um ‘sistema de valores centrais’ no topo do sistema cultural. (BAUMAN, 1998 p. 164)

Para Lakato (1999):

As culturas mudam continuamente, assimilam novos traços ou abandonam os antigos, através de diferentes formas. As culturas estão sujeitas aos aspectos como crescimento, transmissão de hábitos, difusão ideológica, estagnação, declínio e fusão. (LAKATOS, 1999, p. 143)

Marconi e Presotto (2005) concordam que:

A cultura muda continuamente, possui suas variações, pois integra novos elementos – crescimento da cultura – e se desassocia de outros. O crescimento da cultura, todavia, não é uniforme; pode haver época de grande desenvolvimento, de paradas e até de retrocessos. A alteração pode ser realizada por substituição ou por acumulação, tomando de empréstimo elementos de outra cultura, conservando-os ou adaptando-os. (MARCONI; PRESOTTO, 2005, p. 40)

A cultura, de certa forma, é padronizada, pois todos os membros de um grupo agem de uma única maneira, porém, se passam a agir em relação às influências externas de forma idêntica, isso poderá sugerir mudanças nos elementos culturais que a caracterizavam antes havendo uma nova integração nesta cultura. Acredita-se que esta mudança que acontece na cultura advém da influência de fatores internos e externos. Os fatores externos ocorrem pela difusão cultural e os internos através das descobertas ou invenções que acabam por adicionar novos elementos aos já existentes da cultura em questão:

Muitas vezes, condições religiosas, sociais e ambientais levam ao desaparecimento ou mudança de um complexo cultural. Por um lado, se um simples traço ou toda uma cultura pode desaparecer, por outro, o renascimento cultural pode ocorrer, em consequência de fatores endógenos ou exógenos. (MARCONI; PRESOTTO, 2005, p. 42)

As mudanças ocorrem, primeiro, quando alguns elementos são emprestados de outras sociedades. Segundo, pode ocorrer a substituição deles por serem, talvez, inadequados ao meio-ambiente. Em seguida, a sua mudança decorre de quando não há a transmissão de informação e, por último, caso os elementos entre as gerações e se alguns destes foram adicionados àquela sociedade em questão, não possuem significado. Daí, a cultura possivelmente pode ficar estacionada. Segundo Marconi e Presotto (2005), “somente as culturas totalmente isoladas podem manter-se estáveis” (MARCONI; PRESOTTO, 2005, p. 42).

Por outro lado, Ianni (1996) acredita que as características de cada nação ou povo são reflexos das modificações e dos movimentos gerados pelo globalismo. Ele questiona que a globalização mundial modifica as realidades políticas, sociais e econômicas, além das culturais:

Ocorre que o globalismo é produto e condição de múltiplos processos sociais, econômicos, políticos e culturais, em geral sintetizados no conceito de globalização e resulta do jogo de complexo de forças atuando em diferentes níveis da realidade, em âmbito local, nacional, regional e mundial. (IANNI, 1996, p. 237)

Ele enxerga o globalismo como:

Uma configuração histórico-social no âmbito da qual se movem os indivíduos e as coletividades, ou as nações e as nacionalidades, compreendendo grupos sociais, povos, tribos, clãs, etnias, com as suas formas sociais de vida e trabalho, com as suas instituições, os seus padrões e os seus valores. (IANNI, 1996, p. 236)

3. A influência da Língua Inglesa em nossa cultura

Atualmente a língua inglesa é a mais utilizada no mundo da indústria e do comércio. Como os Estados Unidos surgem como uma grande potência após a 1ª Guerra Mundial, este país passa a ser referência de economia e cultura. Ocorre o fenômeno conhecido por “imperialismo cultural”, ou seja, a língua, os produtos e a moda começam a ser exportados para o resto do mundo. Os valores de consumo americanos foram, aos poucos, sendo introduzidos na América Latina associados ao modelo de país ideal e de sociedade desenvolvida.

Primeiramente vemos os Estados Unidos influenciar a indústria cultural e cinematográfica e, assim, seu domínio econômico passa a acompanhar este desenvolvimento. A língua inglesa começa a ser difundida como língua dos negócios, ou seja, uma língua de comunicação internacional. Certos países até a adotaram como segunda língua, impondo a seus habitantes o ensino não só da língua como da cultura deste ‘colonizador moderno’.

No Brasil essa influência não seria diferente. A língua inglesa começa a tomar conta de nosso vocabulário e inúmeras palavras, expressões e termos ingleses passaram a fazer parte de nosso cotidiano. A cultura norte-americana se torna mais visível nos nossos costumes, hábitos alimentares, no consumo de filmes e músicas internacionais e nos valores culturais.

Porém, diferente do que muitos pensam, tanto a língua quanto a cultura inglesas não podem ser analisadas isoladamente, pois fazem parte de todo um contexto de formação social, político e cultural. Toda essa influência acaba se fortalecendo nas últimas décadas do século XX com o deslanchar do mercado tecnológico e da internet.

No campo do ensino, podemos verificar que há uma forte influência norte-americana que contribuiu para o aumento das chamadas escolas internacionais. São escolas para o público da classe média e seus quadros de professores são, na sua maioria, compostos por nativos de procedência norte-americana.

Observamos que o uso da língua inglesa no Brasil é predominante, mas não exclusivo, uma vez que nosso sistema educacional adota o ensino do inglês como língua estrangeira e não como segunda língua. Assim, ainda não vemos comunidades fechadas que utilizem somente a língua inglesa para se comunicarem. O inglês é visto como uma língua importante para os negócios, para a formação acadêmica em níveis de Mestrado e Doutorado, mas não é considerada uma segunda língua.

3.1. Uma última palavra: A importância do ensino da Língua Inglesa

Uma das premissas aceitáveis que justificam o ensino da língua inglesa dentro do território brasileiro é a de que este idioma faz parte da construção de nossa cultura. A educação fornece ao homem uma experiência educacional e também social. Desta forma, a educação constrói-se nas experiências entre o desenvolvimento individual e a cultura do grupo na qual este sujeito está envolvido.

Ao se olhar para o passado, verifica-se que, quando Portugal se liberta dos domínios da Espanha (União Ibérica – 60 anos), um pouco arruinado financeiramente, passa a depender da Inglaterra. A vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil foi toda financiada pelos ingleses e nossa Proclamação da República foi apoiada pelos Ingleses. Após a 2ª Guerra Mundial, os Estados Unidos da América ascende como potência mundial e, desenvolvem-se as indústrias da Informática e da Comunicação, consequências do processo de globalização.

Com isso, novos termos provenientes destas duas áreas acabam sendo incorporados ao nosso vocabulário. Uns são traduzidos, outros permanecem iguais, os chamados ‘ estrangeirismos’. Os próprios documentos oficiais brasileiros defendem o ensino do inglês: “O Inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades.” (BRASIL, MEC, 1998, p. 23). Entretanto, o ensino da Língua inglesa na Educação Básica tem o objetivo de formar os alunos para exercerem a cidadania, o desenvolvimento da autonomia e o domínio de um novo idioma para que esse cidadão possa interagir com outros, aprender coisas novas de modo crítico, sem substituir sua cultura local pela cultura do outro. O importante é que o indivíduo seja capaz de entender e respeitar as diferenças entre outros povos, mas respeitando suas origens.

O estudo de uma LE desenvolve a autoestima, favorece a convivência com as mídias, com a cultura americana, possibilita um desenvolvimento intelectual mais abrangente. A aprendizagem de uma Língua estrangeira “não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (BRASIL, MEC, 1998, p. 38).

Aprender uma LE faz com que o aluno, acima de tudo, conheça e respeite mais sua própria cultura, defendendo-a de uma invasão, de uma imposição cultural impensada e desnecessária. Ensinar uma LE é dar ferramentas ao aluno para que ele possa agir não só na sua comunidade local, mas que possa pensar e agir de modo global, ampliando seu conhecimento de mundo e seu universo discursivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Trad. de Mauro Gama & Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Identidade*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CANCLIN, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

_____. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2001 e 2002.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações*. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: O Estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *Quem precisa de identidade?* Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAKATOS, Eva. Maria. *Sociologia Geral*. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Fátima Cristina Rivas Filipe de. *Poéticas da tradução e identidade*: Paulo Henriques Britto tradutor de Elizabeth Bishop. Dissertação de Mestrado, 2014. Disponível em: <http://w2.files.scire.net.br/atrio/unigranrio-ppglch_upl//THESIS/26/dissertacao_poeticas_da_traduo_e_identidade_paulo_henriques_britto_tradutor_de_elizabeth_bishop.pdf>. Acesso em 20 mai. 2018 às 19:39.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua estrangeira, Brasília, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARUP, Madan. *Identity, culture and postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.<www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1787> Acesso em 23/05/2018.

GLOSSÁRIO DO CAFÉ: UM ESTUDO DO LÉXICO UTILIZADO NA CAFEICULTURA MINEIRA

Simone Dornelas de Carvalho (UFMG)
simonedornelascarvalho@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa apresentar um glossário de palavras utilizadas na produção cafeeira em dados mineiros. O *corpus* que oferece a base empírica para este estudo é constituído de 12 amostras de fala de moradores rurais de Luisburgo-MG. As entrevistas foram realizadas com falantes com idade igual ou superior a setenta anos; de ambos os sexos, nascidos e com permanência na localidade rural pesquisada; analfabetos ou com baixo grau de escolaridade e pertencentes à mesma rede social. Esses informantes possuem pequenas propriedades rurais e a gestão e o manejo da terra, para a produção do café, são compartilhados pela família. Neste estudo, leva-se em conta a estreita relação entre a língua, sociedade e cultura. Desse modo, este trabalho foi realizado à luz de pesquisas da Sociolinguística (J. MILROY; L. MILROY), da Lexicologia (BIDERMAN; SEABRA), da Lexicografia (BARBOSA, HAENSCH) e da Antropologia Linguística (DURANTI). O glossário produzido, a partir desses dados rurais, é constituído de 41 lexias que estão associadas às ações de cultivo da lavoura de café e às vivências desses moradores no meio rural.

Palavras-chave:

Glossário. Cafeicultura. Dados Rurais

1. Considerações iniciais

Este trabalho tem por objetivo apresentar um glossário de palavras utilizadas na cafeicultura de Luisburgo, município mineiro da Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora, que tem sua economia predominantemente voltada à produção cafeeira. Localizado em regiões montanhosas e de topografia irregular, está inserido em um conjunto de municípios produtores de café sob a denominação de “Região de Montanha”.

O *corpus* que oferece a base empírica para este estudo é constituído de 12 amostras de fala de moradores rurais acima de 70 anos. São produtores que possuem pequenas propriedades e nela moram com sua família, incluindo filhos casados e netos. Juntos, administram a produção cafeeira (cafeicultura familiar).

Para a realização do glossário, considerou-se o conceito de Barbosa (2001). A definição da autora é assim descrita: o glossário objetiva “ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado em sua

especificidade léxico-semântica e semântico-sintática, numa situação de enunciação e de enunciado, numa situação de discurso exclusivas e bem determinadas”, nesse sentido, “a palavra, enquanto unidade-padrão do glossário, tem significado específico” (BARBOSA, 2001, p. 34-6).

Em sua composição, o glossário desses dados rurais é constituído de 41 lexias que abrangem variados campos lexicais que são significativos no falar desses moradores sobre a cultura cafeeira. Desse modo, busca-se apresentar um glossário com palavras de diferentes categorias sintáticas, agrupadas em diferentes campos lexicais associados às ações decultivo da lavoura de café e às vivências desses moradores no meio rural.

Este estudo se insere em um conjunto de pesquisas que consideram a estreita relação entre a língua e cultura, tendo como enfoque o léxico, tais como, Seabra (2004), Souza (2008), Ribeiro (2010), Freitas (2012), Cordeiro (2013), entre outros que buscam descrever a fala rural do português de Minas Gerais. Seguindo o suporte teórico-metodológico adotado nessas pesquisas, levaram-se em conta os trabalhos da Sociolinguística (J. Milroy, L. Milroy), da Lexicologia (Biderman, Seabra), da Lexicografia (Barbosa, Haensch) e da Antropologia Linguística (Duranti).

2. *Pressupostos teóricos*

2.1. *As relações entre léxico, sociedade e cultura*

A descrição do léxico de uma comunidade linguística é uma tarefa que deve compreender “a relação indissociável entre língua, cultura e léxico”. Esse sistema lexical é capaz de traduzir a experiência cultural acumulada ao longo do tempo e pode ser considerado como o patrimônio vocabular, pois armazena a história que é transmitida de geração a geração. De acordo com Biderman (2001, p. 179), “o sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”. Com isso, “as mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares”. Assim, os falantes criam e conservam a língua e são os responsáveis em atribuir significações às palavras. Geram, portanto, a semântica da sua língua.

Segundo Abbade (2011, p. 1332), cada palavra selecionada pelo falante indica “as características sociais, econômicas, etárias, culturais de

quem a profere”. Ao se estudar o léxico de uma língua, é possível conhecer a história do povo que a utiliza. A autora expõe que

(...) a lexicologia enquanto ciência do léxico estuda as suas diversas relações com os outros sistemas da língua, e, sobretudo as relações internas do próprio léxico. Essa ciência abrange diversos domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e importação de palavras, a estatística lexical, relacionando-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica. (ABBADE, 2011, p. 1332)

Corroborando essa questão, Costa (2012, p. 33) assinala que “estudar o universo lexical de um grupo significa analisar tanto suas características sociais, quanto culturais, ou seja, estudar o sujeito falante inserido em um contexto sócio-linguístico-cultural”.

Conforme Seabra (2015), o estudo da linguagem se apresenta como um recurso da cultura, um dos subcampos principais da antropologia. Nessa perspectiva, “adquirir uma linguagem significa fazer parte de uma tradição, compartilhar uma história e, portanto, ter acesso a uma memória coletiva, repleta de histórias, alusões, opiniões, receitas e outras coisas que nos fazem humanos”⁸² (DURANTI, 2000, p. 448 *apud* SEABRA, 2015, p. 65). Para Seabra,

(...) a língua se evidencia como parte da cultura de uma sociedade e que é através do sistema linguístico, mais especificamente do seu léxico, que os indivíduos se expressam e expressam seus valores, construindo a sua história, faz-se, pois, necessário estudar a língua inserida na cultura. (SEABRA, 2015, p. 73) (Tradução da autora)

Como se pode notar, a análise do léxico implica observar as características sociais e culturais do falante dentro de uma comunidade linguística. Dessa forma, o critério semântico é importante, uma vez que faz parte do tecido cultural desse indivíduo que atribui significações às palavras.

3. Aspectos histórico-culturais da região de Luisburgo

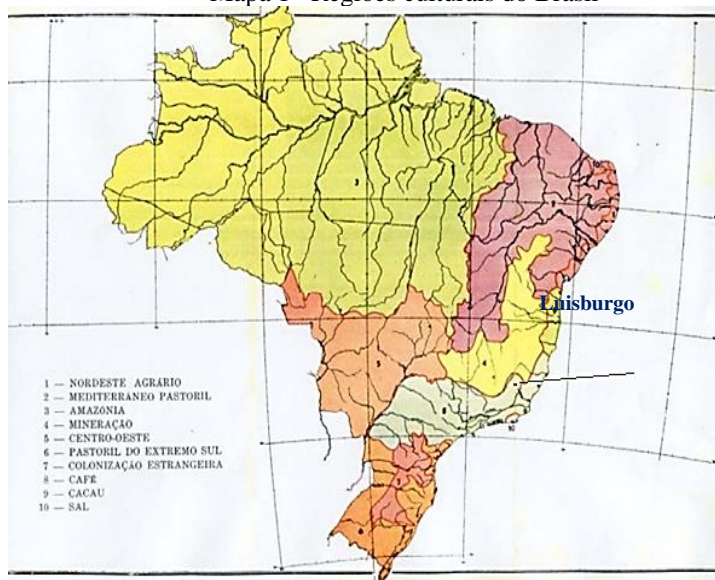
3.1. As regiões culturais do Brasil

¹ Original: “adquirir un lenguaje significa formar parte de una tradición, compartir una historia y, por tanto, tener acceso a una memoria colectiva, repleta de historias, alusiones, opiniones, recetas, y otras cosas que nos hacen humanos”. (DURANTI, 2000, p. 448)

A partir dos estudos de Seabra (2006) e Cordeiro (2013) que trabalham com as pesquisas de Diégues Jr. (1960), atentou-se para as regiões culturais do Brasil. Cada região, como assinala Cordeiro (2013, p. 42), “seria o espaço geográfico que é definido pelas características que os unem com relação às ideias, aos sentimentos, ao estilo de vida e ao grupo de pessoas do qual fazem parte”.

Segundo essa classificação proposta por Diégues Jr. (1960), no Brasil, há dez regiões culturais, a saber: Nordeste Agrário; Mediterrâneo Pastoril; Amazônia; Mineração; Centro-Oeste; Pastoril do Extremo Sul; Colonização Estrangeira; Café; Cacau e Sal.

Mapa 1 – Regiões culturais do Brasil



Fonte: DIÉGUES Jr., 1960, adaptado

Como se pode observar no Mapa 1, Luisburgo está inserido na região cultural do Café, que é o interesse deste estudo. Os estudos de Diégues Jr. (1960) descrevem a marcha do café ao longo dos séculos na região mineira. O autor destaca que, por volta de 1850 a 1860, com o *habitat* propício do café, o produto alcançou o território mineiro, na região da Zona da Mata de Minas Gerais, e “toda ela de encheu de cafezais; e a estrutura que

decorreu da nova situação condicionou-se à influência fluminense” (DIÉ-GUES Jr., 1960, p. 377). Ademais, explica que a grande força dos cafezais fluminenses se manteve superior à de São Paulo até quase a sétima década do século XIX.

3.2. As comunidades rurais de Luisburgo-MG

Em 1901, foi criado o distrito de São Luís, subordinado ao município de Manhuaçu-MG. O distrito teve o nome alterado para Luisburgo em 1923 e apenas em 1995 ocorreu sua emancipação político-administrativa. A população do município é pequena com 6.234 habitantes. Destes, 4.398 são residentes na zona rural e 1.836 são residentes na zona urbana. A economia do município é basicamente voltada para a agricultura cafeeira.

Devido à recente emancipação, os moradores de Luisburgo ainda mantêm uma relação de dependência com Manhuaçu. Luisburgo não possui infraestrutura autossuficiente: não há hospitais e agências bancárias. Lá, o comércio é formado basicamente por pequenas lojas de roupas, açougue, mercearias, padaria, lojas de material de construção e agropecuário e posto de combustível.

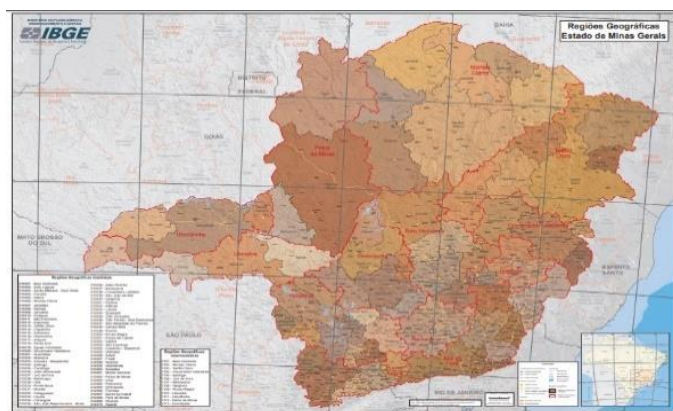
Por não verem oportunidade de melhoria, esses moradores rurais não se sentem ‘atraídos’ a migrar para a zona urbana, uma vez que não veem a oportunidade de melhoria econômica, incluindo a possibilidade de conseguir emprego, ao saírem do campo. Outro ponto a ser destacado sobre a permanência na zona rural, que se considera o mais importante, deve-se ao fato de esses moradores terem um sentimento arraigado à vida no campo: o amor ao cultivo da terra, a preservação dos costumes, a participação nas festividades (festas da igreja) e celebrações (casamentos e batizados), o espírito de solidariedade (os moradores auxiliam uns aos outros na colheita de café ou de outros grãos e na construção das moradias).

O município de Luisburgo está situado na Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora⁸³ do estado brasileiro de Minas Gerais (ver MAPA 2). Essa região “por suas características de relevo muito acidentado e, em decorrência, por suas semelhanças tecnológicas na condução da lavoura cafeeira, pode ser agrupada sob a denominação de Região de Montanha”

⁸³ Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2017), reorganizou as 12 Mesorregiões de Minas Gerais em 13 Regiões Geográficas Intermediárias. Nessa nova classificação, Luisburgo se localiza na Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora.

(RUFINO *et al.*, 2010, p. 9). Esses autores, ao caracterizarem a cafeicultura da Região de Montanha de Minas Gerais, explicam que os municípios dessa região são fortemente dependentes do desempenho da atividade cafeeira.

Mapa 2 – Regiões geográficas do estado de Minas Gerais



Fonte: IBGE (2017)

Segundo Carvalho (2014), a estrutura rural do município de Luisburgo, assim como a organização rural da região, apresenta uma divisão peculiar, baseada em propriedades de determinadas famílias, denominadas ‘córregos’. O ‘córrego’ é estruturado por ‘grupos rurais de vizinhança’ que na área paulista corresponde à definição tradicional de ‘bairro’ explicitada por Cândido (1982):

Este [bairro] é a estrutura fundamental da sociabilidade caipira, consistindo no agrupamento de algumas ou muitas famílias, mais ou menos vinculadas pelo sentimento de localidade, pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas. As habitações podem estar próximas uma das outras, sugerindo por vezes um esboço de povoamento ralo; e podem estar de tal modo afastadas que o observador muitas vezes não discerne, nas casas isoladas que topa a certos intervalos, a unidade que as congrega. (CÂNDIDO, 1982, p. 62)

Em Luisburgo, diferentes moradores residem nos córregos. Quanto à ocupação da terra, estão distribuídos nos seguintes tipos: 1) moradores que são proprietários de grandes porções de terras; 2) moradores que tem pequenas propriedades e nela moram com sua família (incluindo filhos casados e netos; 3) moradores que são lavradores e moram em terras cedidas

pelos fazendeiros para ‘tocar’ o serviço ‘a meia’ ou ‘a terça’, ou que recebem salário fixo ou pagamento mediante serviços prestados. No presente estudo, pesquisaram-se os pequenos proprietários, relativamente estáveis. De acordo com Cândido (1982, p. 81), na camada intermediária “se localizam as suas manifestações mais típicas, visto que a superior tende com o tempo a se desligar dela, acompanhando a evolução dos núcleos urbanos; e a inferior nem sempre possui condições de estabilidade”.

Cândido (1982, p. 83) assinala que o “isolamento” rural deve ser entendido em referência ao “grupo de vizinhança” e não ao indivíduo ou à família apenas. Para o autor, os contatos intergrupais dificilmente significam oportunidade de experiências novas: “por toda parte, as mesmas práticas festivas, a mesma literatura oral, os mesmos processos agrícolas, o mesmo equipamento agrícola”. O autor conclui que “semelhante homogeneidade favorece o isolamento cultural e a estabilização das formas sociais”.

Ao descrever o cotidiano rural, Cândido (1982, p. 68) cita como exemplo de solidariedade da sociedade caipira o *mutirão* que “consiste essencialmente na reunião de vizinhos, convocados por um deles” para realizar algum trabalho em que o morador beneficiado oferece festa ou alimento no encerramento da atividade. O *mutirão* é descrito pelo morador rural de Luisburgo, como se pode observar no excerto a seguir:

naque’ tempo num... ninguém é... a fazia a casa assim de tijolo... era tudo imbarriada... incrusiveess’ ai é imbarriada ... mas o... juntaro... **mutirão** de gente aqui pa ... pra imbarriá a casa ... aquilo era um / um muca’ de gente ... massano barro lá no / no terrero... os zoto fazia aqueapaviola de pau carregano... e o / e os zoto ia imbarriano... que nũ é do... no meu tempo... igual’ eutôfalano... mas que foi ùa das maió festa... tinha gente... mas né em quantidade grande... muito trem de cumê e quandocabaro de imbarriá a casa / foro armuçá... armuçá não... que es já tinha merendado... **adispois que acabô tudo teve ùa / ùa mesa de / cum muita carne... muita quitanda... tudo qu’era / era trem de / de / qu’era troço da pessoa cumê... intãofizeroaque’ banquete** (entrevista realizada com morador de 71 anos de idade, casado, não escolarizado, natural da comunidade)

Conforme já explicitado, o município de Luisburgotem na agricultura cafeeira (cultura de ciclo longo) a maior fonte de renda, fator que contribui para a permanência desses moradores na zona rural. Cândido (1982, p. 45), citando Saint-Hilaire (1938), acentua que “a reforma do sistema da agricultura, com o uso do arado e dos adubos, fixaria o homem na terra, suprimindo a necessidade de buscar chão sempre novo”. De acordo com um morador rural de Luisburgo, a comunidade começa a melhorar com o início do plantio de café, incentivado pelo ‘governo’:

(...) mas a gente iguale a gente disse quando a gente saiu de lá pra baxo aí já as coisa já cumeçô a melhorá aí já cumeçôparecêesses **café essas pranta do governo...** cumeçô / aí a turma cumeçô a trabalhá e prantá esses café cumeçô né... graças a Deus ah por'ái a pessoa ficá mais controlado cumeçô a fazêuas casinha melhó... (entrevista realizada com morador de 75 anos de idade, casado, não escolarizado, natural da comunidade)

Nesse sentido, o uso de novas tecnologias em Luisburgo pelo manuseio de pequenos equipamentos e pela utilização de novas técnicas de plantio de café contribui para a estabilidade da cafeicultura familiar. São eles, o cafeicultor e seus parentes diretos, que realizam a maior parte das operações de manejo da lavoura, ou seja, “não têm empregados contratados e não dependem de mão de obra eventual para a maioria dos trabalhos executados” (RUFINO *et al.* 2010, p.30).

4. *Corpus e metodologia*

O *corpus* que oferece a base empírica a este estudo é constituído de 12 amostras de fala das seguintes comunidades rurais de Luisburgo: Córrego Boa Esperança, Córrego Gameleira, Córrego Pedra Dourada, Córrego Lage e Córrego Fortaleza. Esses dados foram coletados durante minha pesquisa de mestrado (CARVALHO, 2014)⁸⁴, cujo objetivo era analisar a ordem dos adjetivos adnominais nos dados rurais mineiros.

As entrevistas foram realizadas com falantes com idade igual ou superior a setenta anos; de ambos os sexos, nascidos e com permanência na localidade rural pesquisada; analfabetos ou com baixo grau de escolaridade e pertencentes à mesma rede social. Já a metodologia utilizada para a transcrição seguiu os critérios propostos pelo projeto *Pelas trilhas de Minas: as bandeiras e a língua nas Gerais*⁸⁵.

Quadro 1 – Perfil do Informante

Informante	Córrego	Idade	Sexo	Escolaridade	Naturalidade

⁸⁴ CARVALHO, S. D. *A mudança da ordem do adjetivo em relação ao nome nos dados rurais de Luisburgo-MG*. 2014. 263 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Faculdade de Letras da UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

⁸⁵ Projeto apoiado pela FAPEMIG, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Antonieta Amarante Mendonça Cohen.

01	Boa Esperança	71	M	Analfabeto	Natural da comunidade
02	Pedra Dourada	82	F	Analfabeto	Natural da comunidade
03	Boa Esperança	78	F	Analfabeto	Natural da comunidade
04	Boa Esperança	84	F	Analfabeto	Natural da comunidade
05	Gameleira	81	M	2º primário	Natural da comunidade
06	Gameleira	76	F	Analfabeto	Natural da comunidade
07	Lage	97	F	Analfabeto	Natural da comunidade
08	Boa Esperança	75	M	Analfabeto	Natural da comunidade
09	Boa Esperança	70	F	1º primário	Natural da comunidade
10	Fortaleza	78	F	Analfabeto	Natural da comunidade
11	Pedra Dourada	80	M	Analfabeto	Natural da comunidade
12	Pedra Dourada	75	F	4º primário	Natural da comunidade

Fonte: Carvalho, 2014.

Esses moradores rurais integram uma rede densa e multiplex, conforme os trabalhos de L. Milroy (1987), J. Milroy (1992). A rede é densa porque as pessoas conhecem umas às outras e multiplex porque as pessoas interagem em vários campos de atividade. Esses informantes estão localizados no polo mais rural, apresentando uma fala bem típica da região,

predominantemente rural, considerando-se o modelo de ‘*continuum* de urbanização’, descrito por Bortoni-Ricardo (2004).

Após leitura atenta dos dados, foram selecionadas as palavras que se referem à realidade cultural e social da produção cafeeira e confeccionadas fichas lexicográficas, contendo 41 lexias. Para observar a dicionarização dessas lexias, foram consultadas as seguintes obras lexicográficas: o dicionário contemporâneo *Aulete Digital (online)*, o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha (2010) e o *Glossário de termos técnicos utilizados na cafeicultura* de Chalfoun (2008).

Seguindo a proposta de Haenschel *al.* (1982), as lexias foram organizadas segundo o método onomasiológico (do conceito ao nome) e semasiológico (do nome ao conceito). O quadro geral de classificação seguiu o critério onomasiológico, ou seja, as lexias foram ordenadas de acordo com as associações entre os conteúdos, as coisas e a língua. Conforme expõe Biderman (1981), na Onomasiologia, as lexias são agrupadas em redes semânticas afins, compostas da integração estruturada de vários campos léxicos. Já o glossário, em que as lexias foram dispostas em ordem alfabética, foi organizado pelo critério semasiológico. Nos dizeres de Seabra (2004), esses dois critérios distintos e complementares consistem em uma boa metodologia para a análise do léxico.

5. *Fichas lexicográficas*

Para sistematização dos dados coletados, foram elaboradas as fichas lexicográficas de cada lexia, constando (i) a classificação gramatical, de acordo com o contexto de registro; (ii) a amostra contextualizada da lexia dos dados rurais; (iii) dados referentes à dicionarização e, quando possível, à origem do vocábulo; (iv) seleção das lexias em ordem alfabética, que subsidiou a organização do glossário. A seguir, tem-se um exemplo da ficha lexicográfica da lexia “adubo~adube”.

1. ADUBO ~ ADUBE [sm.] 5 ocorrências

• vai chega terra ... vai pro / ali roda ... nũdexá vim mato ... de / põe **adube** pra mo' depodê saí ... esses café tudo aqui ... que tá pr' aqui acima tudo ... cê / depois eu vô leváo cê ... quando saí ali o' ... tudo meu marido que prantô e dexô (Inf. 2, linhas 437 a 439)

• coloca o ... põe um muca' de terra meia ela de terra e põe o **adube** no mei' da terra e depois caba de / de enchê ela de terra né enche até ficá em cima naque' tupetim ... aí quando vai prantá muda de café redaaquea / põe aque' buraquim certo e vai certimquais' que no **adube** que já põis lá no mei' né ... aí coloca a muda de café ali e a raíze dele já pega no **adube** ... aí ea / ea forma de repente ... cum dois ano ea tá começano a dá café (Inf. 3, linhas 794 a 799)

• judei ... judeiprantá ... judeitratá muito tempo ... panhamo café muito tempo ... depois o **adubo** pegô a ficá muito caro dimais ... (Inf. 7, linhas 1792 e 1793)

Registro em dicionário: Aulete Digital: Adubo sm. 1. Agr. Matéria orgânica ou química que se mistura à terra para fertilizá-la; fertilizante; 2. Fig. Aquilo que concorre para o desenvolvimento de algo: O ciúme é o adubo do amor.; 3. Tempero usado para dar um sabor especial ao alimento.; 4. Ant. Tudo que se emprega para enfeite ou conservação de alguma coisa.; [F.: Dev. de adubar. Hom./Par.: adubo (sm.), adubo (fl. de adubar).]

Registro em glossário: Chalfoun (2008, p. 23): Adubo: adubo ou fertilizante refere-se a qualquer nutriente adicionado ao solo para aumentar as produções, ou seja, repor o que a planta extrai ou adicionar aqueles que não estão disponíveis para as plantas.

Origem: Cunha (2010, p.14): Adubar vb. 'preparar, arrumar, adornar, guisar' XIII. Do a. fr. adober 'armar cavaleiro', deriv. do lat. *addubare e, este, do francês *dubban. 'golpear, bater' [...]

6. O glossário

Este glossário, composto por 41 lexias, integra o repertório lexical dos moradores rurais de Luisburgo. Essas lexias são apresentadas, primeiramente, no quadro geral de classificação, de acordo com o critério onomasiológico, em seguida, pelo critério semasiológico que se refere ao

glossário propriamente dito. Conforme Seabra (2004, p. 34), os critérios onomasiológico e semasiológico se complementam constituindo uma metodologia adequada para o estudo do léxico. As informações do glossário estão disponibilizadas de acordo com as informações presentes nas fichas lexicográficas, contendo os seguintes itens: •LEXIA(em negrito e caixa alta)•Registro em dicionário Aurélio • Estrutura Morfológica • Origem•Definição• Abonação (em itálico). O item dicionarização recebeu a seguinte indicação: (A) dicionarizado no Aurélio e (n/e) não encontrado. As abreviaturas usadas neste glossário são: adj. adjetivo; sm. substantivo masculino; sf. substantivo feminino; v. verbo; inf. informante, lat. latim; ár. árabe; cast. castelhano; fr. francês.

6.1. Quadro geral de classificação

O Quadro 2, a seguir, apresenta as lexias agrupadas pelas relações existentes entre os grupos de palavras, unidas por rede semântica, com base no critério onomasiológico. Conforme Biderman (1981, p. 139), “uma rede semântica é composta da integração estruturada de vários campos léxicos. Um campo léxico integra uma rede semântica juntamente com muitos outros campos léxicos.”

Quadro 2 – Rede semântica e campo léxico do café

Campos léxicos		Itens que os compõem.
a)	Unidade de medida	alquere
b)	Partes da planta	café ~ cafezim; gaia ~ gainha
c)	Qualidade	torradim
d)	Fertilizante	adube ~ adubo
e)	Utensílio /armazenamento	chalera
f)	Ação/ preparo	coa(r)
g)	Equipamento	secado(r) ~ secadozim; panhadera; roçadeira
h)	Material agrícola	pano; sacolinha

i)	Ação	plantio/colheita: aprepara(r) ~ prepara(r); forma(r); vaporiza(r); coie(r) ~ cole(r); arriçar ~ riçar; junta(r); lava(r); capina(r); rua(r); roda(r)
j)	Fenômeno natural	giada
k)	Alimentação	merenda ~ merendinha; café ~ cafezim
l)	Investimento	crédito; meia ~ meiazinha
m)	Ocupação	cumpanheiro
n)	Produção agrícola	coieta; safra; panha
o)	Técnica de plantio	cova ~ covona; vala; carrera
p)	Cultivo	plantio ~ prantio ~ prantílio; roça; lavora ~ larorinha; café ~ cafezim
q)	Impureza	pedra
r)	Local	terreno ~ terrenim; terrero; tuia

6.2. *Oglossário da cafeicultura*

Neste glossário, as lexias apresentadas estão acrescidas de informações lexicográficas, estrutura gramatical, definições e abonações, seguindo o critério semasiológico.

ADUBO ~ ADUBE • (A) • sm. • lat. • Fertilizante. • *coloca o ... põe um muca' de terra meia ela de terra e põe o adube no mei' da terra e depois caba de / de enchê ela de terra né* (Inf. 3, linhas 794 e 795).

ALQUERE • (A) • sm. • ár. • Medida de área agrária. • *intão aqui morava um casal de velho aqui ... que a área d'es tudo aqui é acho que treze alquere... fui comprano um pedacim de um ... um pedacim de oto comprei a área toda né* (Inf. 11, linhas 2868 a 2870)

APREPARA(R) ~ PREPARA(R) • (A) • v. • lat. • Deixar o solo em condições favoráveis para o plantio • *quando nóis chegamos pra'qui já havia alguêi que já tinha feito esse prantio novo de lavora de café ... aí*

nóischegamo e apreparamo a terra e começamo o memo plantio do café (Inf. 5, linhas 1346 e 1347)

ARRIÇAR ~ RIÇAR • (A) • v. • lat. • Derriçar, puxar os frutos do galho de cima para baixo. • *ũa vez tava tirano foia de café que a gente arriçava o café e juntava e depois tirava com a mão né ... inquanto eu levei a mão assim ... a aranha vei' e pegô aqui o'* (Inf. 6, linhas 1532 a 1534)

CAFÉ ~ CAFEZIM • (A) • sm. • ár. • Fruto do cafeeiro. • *aqui mesmo poco prazo eu tava panhano café levei uia ferruada de bicho que nóisnũ vimo o que que é foi pricisoeu pará no hospital* • (Inf. 9, linhas 2358 a 2360). • Plantação de café. • *ele memo que cumerçô a prantá ... agora esse cafezim que tá dano ali é o minino o rapaiz que mora cumigo que é meu fio que é meu caçula* (Inf. 7, linhas 1842 e 1843). • Bebida feita do fruto de café, depois de torrado e moído. • *intão é vem aqui todo dia de manhã cedo vem bebê café* (Inf. 2, linha 310)

Foto 1 – Galhas de Café Maduro



Fonte: Foto do acervo pessoal

CAPINA(R) • (A) • v. • tupi • Retirar o mato com o auxílio da enxada. • *eu a minha irmã abaxo de mim e a minha mãe nóistrabaiva na roça igual home ... capinavapanhava café* (Inf. 9, linhas 2344 a 2345)

CARRERA • (A) • sf. • lat. • Plantio em linha. • *era diferente da nossa hoj'im dia ... era prantado se fazia uias vala muito grande no mei' e prantava uia carrerapara cima ota pra baxo... e era muito mais difici'* (Inf. 8, linhas 2186 a 2188)

Foto 2 – Lavoura com plantio em linha



Fonte: Foto do acervo pessoal

CHALERA • (A) • sf. • lat. • Utensílio metálico onde se armazena a bebida. • *eu passava o café punha na chalera ... punha a chalera den'düavasia com água ... sua mãe deve de tá preocupada já ... den'düavasia com água pra mim i' na casa da minha mãe pra quando os cumpañero largasse do sirviço chegasse em casa o café tava quente na / na chalera* (Inf. 12, linhas 3500 a 3503)

COA(R) • (A) • v. • lat. • Verter água quente sobre o pó-de-café torrado e moído para preparar a bebida. • *Vortava pra cuzinha e o rapaiz tá lá ... e eu injuava de esperácuava café levava ... e o véi' na sala* (Inf. 6, linhas 1451 e 1452)

COIETA • (A) • sf. • lat. • Safra. • *eu tinha toda liberdade com na casa dela ... eu já morava lá e antes d'ê separá de mim né ... quando ele viu que a primeracoieta que nós feiz* • (Inf. 10, linhas 2639 e 2640)

COIE(R) ~ COLE(R) • (A) • v. • lat. • Apanhar os frutos, recolher. • *eu gosto muito de panhá café ... esse ano passado nóscoieu o cafezim ... ùa muitinha de café que nós tem ali ... nóspanhamo ele todo* (Inf. 7, linhas 1839 a 1841)

COVA ~ COVONA • (A) • sf. • lat. • Pequena abertura feita na terra, preparada e adubada, para receber as mudas. • *eu sabia ... prantava e muito bem memo ... tinh' que fazêaqueacovona ... tinh' saquinha pra gente furá o' ... botá a raizinha do café pra baxo assim pra mo'depégá ... pegava tudo ... nossos café que nós prantava ... é desse jeito* (Inf. 2, linhas 434 a 436)

CRÉDITO • (A) • sm. • lat. • Confiabilidade • *toda vida tive bom créditotamẽ ... todo lugá que ocêneguciacê é caprichoso naquilo intão sempre cê cresce daquil'ali né* (Inf. 11, linhas 3055 e 3056) • Quantia obtida em empréstimo a prazo. • *muito bõo ... é o tale negoço do / do crédito que a gente às vez sempre faiz né ... étecnané* (Inf. 11, linhas 3019 e 3020)

CUMPANHEIRO • (A) • sm. • lat. • Trabalhador rural. • *ái eu quando quiria saí pra i' na casa da minha mãe na par'da tarde ... quando os cumpanherotrabiadô da roça chegá de tarde achá o café quente... eu passava o café punha na chalera* (Inf. 12, linhas 3498 a 3500)

FORMA(R) • (A) • v. • lat. • Produzir. • *ái coloca a muda de café ali e a raíze dele já pega no adube ... aí ea / eaforma de • repente ... cum dois anoea tá começano a dá café* (Inf. 3, linhas 797 a 799)

GAIA ~ GAINHA • (A) • sf. • lat. • Galho, ramo da árvore. • *mininaeas tem ... essasmáquina de panhá café eas tem cinco dedo ... mesma coisa assim aí es vai e começa na gainha dos / que tem os café né e vêm riçano pra baxo assim* • (Inf. 3, linhas 855 a 857)

GIADA • (A) • sf. • lat. • Orvalho congelado que forma uma fina camada branca e recobre as superfícies. • *até fala verdade assim ... a maioria da / das pessoas nem cunhece o que é a tal giada ... olha ... quando o dia crariava ... essas bera de terrero em vorta aqui ocêoiava aquilo ... tava igual que tivesse samiado um fubá ... em cima do cisco ... de tanta giada no mei' daqueaciscaiaada ... e ocê vai carculano ... e eu discarço ... no meio daqueagiada... quando o dia crariava ... eu acho que pudiacortáni mim que nũ saía sangue não ... tava / a tava com o sangue tudo taiado ... de tanta giada* (Inf. 1, linhas 81 a 83)

JUNTA(R) • (A) • v. • lat. • Recolher os frutos derriçados. • *não porque às vez a gente tava trabaianojuntano café vez ... a gente juntava foia com cobra e tudo ... quando chegava no lugá da gente batê a foia e tirá que a gente via eas*(Inf. 10, linhas 2677 a 2679)

LAVA(R) • (A) • v. • lat. • Passaro fruto colhido por um processo de lavagem para eliminar as impurezas, tais como pedras e frutos secos. • *era muito trabalho ... que jogava tudo no chão panhava tudo quanto era pedra né ... fazia aques montão de café que tava sequim tinha que jogá é tudo na água lavá né pas pedra separá ... aí tinha que tornásecá de novo ... era difícil* (Inf. 9, linhas 2483 a 2485)

LAVORA ~ LAVORINHA • (A) • sf. • lat. • Cafezal. • *meu filho toca lavora e nũ ... na época ano passado meu filho / o mais vêi tá*

com / tá com vinte ano eu acho ... es dois panharo café todim • (Inf. 10, linhas 2682 a 2684). • Plantação. • limpamo ùa área ... prantamo ùa lavora de café (Inf. 5, linhas 1212 e 1213)

MEIA ~ MEIAZINHA • (A) • sf. • lat. • Meação, parceria agrícola. • *divagazimnóis foi trabaiano ... nóistoquemomeia com o pai do Mané Knupp lá em baixo ... nove ano* • (Inf. 1, linhas 448 e 449)

MERENDA ~ MERENDINHA • (A) • sf. • cast. • Refeição intermediária entre o almoço e o jantar. • *eu ia pa roça capinava o dia todo dexava os minim cum ela né ... só cumidaqu'eu fazia né ... fazia armoço levava ... levava café ... às vez levava um inhame o quarqué ùa merendinha fraca pa gente passá o dia o resto do dia lá ... quand'era de tarde qu'eu vinha pafazêcumêfazê janta* (Inf. 10, 2582 a 2585)

MUDA ~ MUDINHA • (A) • sf. • lat. • Planta em fase inicial cultivada em sacolinha no viveiro. • *quando vai prantámuda de café re-daaquea / põe aque' buraquim certo e vai certimquais'que no adube que já pôis lá no mei' né* (Inf. 3, linhas 796 a 797)

PANHA • (A) • sf. • cast. • Colheita. • *época de panha de café eu trabaiva pra ela paganháas coisinhapajudá* (Inf. 10, linha 2638)

PANHADERA • (A) • sf. • cast. • Máquina agrícola para derriçar o café, derriçadeira. • *essas máquina de panhá café eas tem cinco dedo ... mesma coisa assim ((abre os dedos das mãos e mostra)) aí es vai e começa na gainha dos / que tem os café né e vêm riçano pra baxo [...] que se fô em lavorinha nova pra entrá nela de panhadera assim ... deve de caí muita folha né* • (Inf. 3, linhas 855 a 864)

Foto 3 – Derriçadeira (Apanhadera)



Fonte: Foto do acervo pessoal

PANO • (A) • sm. • lat. • Utensílio de polipropileno utilizado na colheita para evitar o contato do fruto com o solo. • *antigamente assim tornava a vortá o cisco né ... a gente limpa jogava o café no chão depois vorta o cisco nos pé do café traveiz ... e agora es já forra é um pano né ... panha o café tudo limpim* (Inf. 9, linhas 2447 a 2449)

Foto 4 – Pano de colheita



Fonte: Foto do acervo pessoal

PEDRA• (A) • sm. • lat. • Pequeno pedaço de matéria rochosa ou torrão. • *era muito trabalho ... que jogava tudo no chão panhava tudo quanto era pedra né ... fazia aques montão de café que tava sequim tinha que jogá ê tudo na água lavá né pedrasepará ... aí tinha que tornásecá de novo ... era difícil* • (Inf. 9, linhas 2483 a 2485)

PLANTIO ~ PRANTIO ~ PRANTÍLIO • (A) • sm. • lat. • Transferência das mudas para o local definitivo. • *foi um prantio de café que cumeçô de setenta-e-cinco pra cá ...setenta-e-cinco setenta-e-seis ... o nosso memo já foi prantado em setenta-e-sete ... quando nóischegamo-pra'qui já havia alguẽ que já tinha feito esse prantionovo de lavora de café* (Inf. 5, 1345 a 1346)

ROÇA • (A) • sf. • lat. • Plantação. • *é trabalhava ... prantava roçanaques cantão de Dorada lá ... é muito difícil ... muito difícil mesmo* • (Inf. 5, linhas 1353 e 1354). • Zona rural. • *porcas'que aqui na roça é igual na rua mesmo na cidade... que na cidade ninguém passeia né ... na casa um do oto ...intão aqui na roça é quais' mema coisa* (Inf. 3, linhas 867 a 869)

ROÇADERA • (A) • sf. • lat. • Máquina agrícola utilizada para cortar o mato. • *deve tê uns dois ano ... uns três ano prá cá qu'espegô cum essas máquina assim ... é máquina é roçadera ... quais' ninguém / quais' ninguém tem sirviço pra inxada mais nã*(Inf. 3, linhas 849 a 851)

RODA(R) (A) • v. • lat. • Movimentar o café no terreiro para secar, espalhando-o com o rodo. • *põe lá pro terrero na hora que ê cumeçá a rodá bem cê leva pro secadô pra compretá né ... intão é a hora que pricisa mais terrero ... mais tem um secadozimpiqueno* • (Inf. 11, linhas 2921 a 2923)

RUA(R) • (A) • v. • lat. > fr. • Limpar ao redor dos pés de café. • *capinava panhava café eu mais a minha irmã abaxo de mim nós quebrava milho e ficava imprastadinha de picão e o meu pai mais o meu irmão ruano café atrás sabe ... nós fazia tudo quanto é tipo de serviço [...]... e nem tá usanorua agora es fala não* • (Inf. 9, linhas 2345 a 2480)

SACOLINHA • (A) • sf. • lat. • Recipiente utilizado para a produção de mudas. • *consigui / e conseguirancá muda de café as mudinhapiquininhadibaxo dos pé de café e reprantá aquilo a sacolinhapapodêprantápapodêfazêpa vê se podêprosperá ... muito difici' mesmo* (Inf. 8, linhas 2163 a 2165)

SAFRA • (A) • sf. • obscura • Colheita. • *no caso de têsafragrande intão sê tem que tamã de terrero tamêi pro cê i'* • (Inf. 11, linha 2921)

SECADO(R) ~ SECADOZIM • (A) • sm. • lat. • Máquina agrícola utilizada para a secagem dos frutos, após o período de pré- secagem no terreiro. • *abri esse terrero mais um mucado... tem um secadozim aí mai' é piqueno i' ... põe lá pro terrero na hora que ê cumeçá a rodá bem cê leva pro secadô pra compretá né ... intão é a hora que pricisa mais terrero ... mais tem um secadozimpiqueno* (Inf. 11, linhas 2920 a 2993)

TERRENO~ TERRENIM • (A) • sm. • lat. • Propriedade rural. • *dali eu mudei cá pra baxo do meu / aonde que a gente morava Cabicera da Dorada eu mudei cá mais pra baxoterreno do meu sogro* (Inf. 8, linhas 1939 a 1941)

TERRERO • (A) • sm. • lat. • Espaço de terra plano para secagem do café. • *eu cuidava do café no terrero ... judava panhá café ... carrega ... pô no terrero... mexê o café no terrero ... lavá café ... isso eu já sabia fazê quando nósvei' pra'qui* (Inf. 6, linhas 1543 e 1544)

TORRADIM • (A) • adj. • lat. • Café submetido ao processo de aquecimento dos grãos, torra. • *minha mãe que insinô eu a custurá ... fazia camisa pro meus irm / po meu irm / meus irmão ... qu'es era três em casa ... fazia ropacunsertavaropa ... fazia cumê bem feitim ... insinôtorrá café bem torradim* (Inf. 2, linhas 375 a 377)

TUIA • (A) • sf. • controvertida • Cômmodo construído no terreiro onde se guarda os grãos. • *moramonûatuia num lugá muito apertado ... jugava a cama dos maió no chão e de manhã inrolava aquilo e guardava né ... e quando foi no dia que eu ganhei o meu fio que é o Oseias a gente ficô num quartim num cômmodo só assim da tuia e o otro lado era a cozinha* (Inf. 9, linhas 2301 a 2304)

Foto 5 – Tulha ~ tuia



Fonte: Foto do acervo pessoal

VALA • (A) • sf. • lat. • Cova extensa para plantio em linha. • *era diferente da nossa hoj'im dia ... era prantado se fazia ûasuala muito grande no mei' e prantava ûa carrera para cima ota pra baxo... e era muito mais difici'* (Inf. 8, linhas 2186 a 2188)

VAPORIZAR • (A) • v. • lat. • Borrifar caldas líquidas na folhagem, pulverizar. • *intão a gente né ... nessa semana mesmo eu pensei'ssim "eu vô vaporizámeu cafezim" qu'eu tem uns cafezimtamêi né ... tem muitos anos qu'eunû pegava nûa bomba ... aí consiguiepe/enché ûa bomba d'água de vinte litro e cumeei a vaporizá o café ... mas eu sinti que aquilo nû feiz bem pra mim não* • (Inf. 8, linhas 2012 a 2015)

7. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo confeccionar um glossário de lexias da cafeicultura que fazem do repertório linguístico dos moradores rurais do município mineiro de Luisburgo. Esses falantes integram uma rede densa e multiplex, uma vez que são pessoas que se conhecem mutuamente e têm algum grau de relacionamento ou parentesco. São falantes ‘nascidos e criados’ na região e possuem um sentimento arraigado à vida no campo, devido à convivência com amigos e familiares, às práticas agrícolas de auxílio mútuo e às atividades lúdico-religiosas.

Por fim, o estudo do léxico permite evidenciar particularidades dessa localidade, revelando seus aspectos culturais e sociais. Desse modo, a análise do léxico é capaz de mostrar a identidade dessa comunidade que vê no café a principal fonte de renda e o patrimônio cultural da região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, C. M. S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. In: ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. *Cadernos do CNLF*, v. XV, n. 5, T. 2. Rio de Janeiro: Cifefil, 2011, p. 1332.

AULETE DIGITAL. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em: 18 jun.18.

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I. M. (Org.). *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2 ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BIDERMAN, M.T.C. *Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIDERMAN, M.T.C. A Estrutura Mental do Léxico. In: *Estudos de Filologia e Linguística*. São Paulo: EDUSP, 1981.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito: um estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

CHALFOUN, S. M. *Glossário de termos técnicos utilizados na cafeicultura*. Lavras: EPAMIG-CTSM, 2008.

CORDEIRO, M. J. *Estudo linguístico no Vale do Jequitinhonha: o léxico de Minas Novas*. 2013. 291 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Faculdade de Letras da UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2013.

COSTA, R. P. *Estudo linguístico no litoral maranhense: léxico e cultura dos pescadores do município de Raposa*. 2012. 277 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Faculdade de Letras da UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2012.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

DIÉGUES JR., M. *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1960.

DURANTI, A. *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FREITAS, C. J. *Café com quebra torto: um estudo lexico-cultural da Serra do Cipo-MG*. 2012. 302 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Faculdade de Letras da UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2012.

HAENSCH, G. Tipología de las obras lexicográficas e Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios. In: ETTINGER, S. et al. *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/divisao_regional/divisao_regional_do_brasil/divisao_regional_do_brasil_em_regioes_geograficas_2017/mapas/31_regioes_geograficas_minas_gerais.pdf. Acesso em: 17 dez. 2017.

MILROY, J. *Linguistic variation and change*. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

MILROY, L. *Language and social network*. 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

RIBEIRO, G. A. *O vocabulário rural de Passos-MG: um estudo linguístico nos Sertões do Jacuhy*. 2010. 256 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

RUFINO et al. Introdução e metodologia de estudo. In: VILELA, P. S.; RUFINO, J. L. S. (Coord.). *Caracterização da Cafeicultura de Montanha de Minas Gerais*. Belo Horizonte: INAES, 2010.

SAINT-HILAIRE, A. *Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*. v. 2, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

SEABRA, M.C.T.C. Língua, Cultura, Léxico. In: SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles; LOPES, Norma da Silva; RAMOS, Jânia Martins. *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo: Blucher, 2015.

SEABRA, M.C.T.C. ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais: variante regional do ATB. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2006, v. 1, p. 1945-1952.

SEABRA, M.C.T.C. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da região do Carmo*. 2004.368 f. Tese de Doutorado em Linguística (Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SOUZA, V.L. *Caminho do boi, caminho do homem: o léxico de Águas Vermelhas – Norte de Minas*. 2008. 248 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HUMANIDADES E A (DES)ORDEM LEGISLATIVA: ANÁLISE DO DISCURSO DO UTILITARISMO EM SUGESTÕES SOBRE CURSOS UNIVERSITÁRIOS

Éderson Luís Silveira (UFSC)

ediliteratus@gmail.com

Wellton da Silva de Fatima (UFF)

malcon.welton1@gmail.com

RESUMO

Este artigo se circunscreve ao aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa, mais especificamente aquela filiada aos domínios inaugurados por Pêcheux (1969; 1975), na França, e desenvolvida por diversos pesquisadores também no Brasil. Objetivamos, desse modo, analisar como se apresenta discursivamente o debate sobre a proibição ou a continuidade dos cursos de Ciências Humanas em universidades públicas. Para tanto, recortamos enunciados de duas sugestões legislativas do site *e-cidadania*, instrumento oficial do *Senado Federal brasileiro*, para perceber como funcionam, em uma cadeia parafrástica, os sentidos sobre o público e o privado, sobre determinados cursos e, além disso, o imaginário que se constitui sobre/ a partir d/eles. O corpus, portanto, constitui-se de seqüências discursivas (COURTINE, 1981) sobre as quais incidimos nosso dispositivo de interpretação. Em busca disso, mobilizamos conceitos fundamentais da teoria à qual estamos filiados, tais como *efeito metafórico* e *contradição* (PÊCHEUX, 1969), além do conceito de *ideologia* reconsiderado do ponto de vista da linguagem (ORLANDI, 1999).

Palavras-chave:

Análise do Discurso. Ciências Humanas. ideologia.

1. Introdução

Existe, na Linguística, um movimento dinâmico que permite a presença de uma heterogeneidade abundante de agendas de pesquisa que projetam o campo de estudos da linguagem ao longo da história, produzindo conhecimentos, filiações e formas de objetificação daquilo que se detém analisar.

Este artigo se circunscreve ao aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa⁸⁶, mais especificamente, teorizamos a partir daquela inaugurada com os estudos de Pêcheux (1969) na França, e que se desdobrou e se desenvolveu, também no Brasil, com diversos autores

⁸⁶AD daqui em diante.

como Orlandi (1987), Indursky (1992), Zandwais (1993), Leandro Ferreira (1994), Gallo (1994), Mariani (1996), Grigoletto (2005), entre outros.

Tendo em vista o supracitado, elegemos como objeto de análise duas sequências discursivas recortadas do site e-cidadania, pelo qual o Senado Federal brasileiro disponibiliza ao público uma escuta sobre suas demandas. Trata-se de uma tentativa de aproximação com o público a partir das comissões internas de legislação participativa. Nas nossas sequências, porém, materializam-se sentidos sobre um domínio específico: a maneira como a ciência, e mais restritamente as ciências humanas, são significadas no trabalho incessante da ideologia e a partir de um imaginário específico constituído por meio de determinadas redes de memória sobre o que é fazer ciência e, mais do que isso, sobre o que é fazer ciência hoje.

Com o objetivo de analisar a (des)ordem legislativa que surge a partir de sugestões de internautas, semantizando o objeto que nos interessa – os sentidos sobre as humanidades enquanto ciência –, procedemos à seguinte divisão para este trabalho: além desta apresentação, explicitamos fundamentos do terreno teórico oriundos da Análise de Discurso; em seguida, tecemos algumas reflexões acerca do nosso objeto e das condições de produção pelas quais ele se nos apresenta; mais adiante, mobilizamos os conceitos teóricos e o dispositivo de análise por nós construído, com vistas à observação dos modos de significação das ciências nos sites de legislação participativa; finalmente fazemos, também, algumas breves considerações finais.

Passemos, portanto, a tratar um pouco de teoria.

2. A teoria que nos ancora

Todo discurso já é uma fala que fala com outras palavras, através de outras palavras. (da perspectiva discursiva as palavras já são sempre discursos na sua relação com os sentidos). (ORLANDI, 2007, p. 15)

Na década de 1950 no Brasil havia uma inclinação preponderante ao sociologismo no âmbito dos estudos da linguagem. Por sociologismo, Orlandi (2014) entende um modo de pensar questões linguísticas que coloca o político e o social como exteriores à linguagem e não como

elementos constitutivos. Para a autora, é neste cenário que, ao não se considerar a contradição entre sociologismo e formalismo, mantém-se o simbólico fora do alcance do político. Pêcheux e Gadet (1977) inovam teoricamente neste sentido. Assim, o trabalho que considera a contradição do simbólico com o político produz uma des-subjetivação da teoria da linguagem e “[...] desloca a reflexão da linguagem de uma posição metafísica para uma posição materialista, que afirma a necessidade de considerar o que é propriamente linguístico” (ORLANDI, 2014, p. 25). Além disso, a inserção do sujeito, da história e da sociedade não os torna meros apêndices ou acessórios como vinha sendo feito pela Linguística ou pelas Ciências Sociais. Sob mesma égide, porém, noutra instância, podia-se notar a presença de um psicologismo, como bem pontua Orlandi:

Por outro lado, ainda como um efeito teórico-político complementar do sociologismo, na presença do formalismo, há um deslocamento para o psicologismo que aparece pela dominação cada vez maior da pragmática e do funcionalismo, como modo de não se tratar de um sujeito afetado pela ideologia e pelo inconsciente, nas práticas de linguagem. Ou seja, introduz-se o sujeito e o ‘contexto’ na reflexão, mas privilegia-se a comunicação e o aspecto cognitivo de um sujeito das intenções e que não é determinado pelas condições de produção nem interpelado pela ideologia. Nesses casos, a relação com o contexto, nós diríamos a relação com a exterioridade, não é constitutiva, mas apenas correlata (ORLANDI, 2014, p. 25-6)

Outrossim, pensar a AD, que se situa a partir da filiação teórica a Michel Pêcheux, por via de sua instauração na França da década de 1960 até os dias atuais requer que seja apresentada a partir de três áreas⁸⁷: a Linguística, tomando a língua a partir de sua própria ordem; a Teoria das Ideologias (materialismo histórico, ideologia), com as contribuições de Marx que considera que o sujeito faz história, mas esta não lhe é transparente⁸⁸ e também que a ideologia está relacionada ao imaginário que relaciona o sujeito a condições materiais de existência; sendo também uma teoria de natureza psicanalítica na qual da Psicanálise advém a noção de sujeito dividido, atravessado pelo inconsciente.

Desse modo, sob a perspectiva da AD a ideologia está presente no discurso refletindo-se na exterioridade sendo, portanto, constitutiva das práticas discursivas. Ela permite a identificação do sujeito com a formação

⁸⁷Orlandi (2014) menciona que não se trata de um entrelaçamento harmônico, pois são áreas com as quais a AD debate e se debate.

⁸⁸“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011 [1951-52], p. 25).

discursiva, pois se trata do efeito da relação entre sujeito e linguagem através da qual o sujeito acredita ter domínio de seu discurso, também a ilusão de que o sentido seria completo e que a linguagem seria transparente e inequívoca. As formações ideológicas, neste âmbito, se relacionam a posições de classe em confronto entre si. Pêcheux (1988 [1975]) afirma que palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as utilizam, sendo os sentidos, portanto, determinados, também, em referência a formações ideológicas nas quais estas posições se inscrevem (LEANDRO FERREIRA, 2001).

As condições de produção, então, constituem, com a linguagem, o sentido do texto, fazem parte da exterioridade linguística e, segundo Orlandi (1999), podem subdividir-se em: condições de produção em sentido estrito (relacionadas a instâncias enunciativas) e em sentido amplo (em relação ao contexto sócio-histórico-ideológico). Desse modo, a memória discursiva vai então se situar no âmbito da atualização de dizeres “[...] como efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória como virtualidade de significações” (LEANDRO FERREIRA, 2001, p. 19). Neste âmbito, se articula a um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para acontecimentos presentes ou passados (MARIANI, 1996). Por isso, a noção de paráfrase se torna produtiva neste contexto, já que se trata de um

[p]rocesso de efeitos de sentido que se produz no interdiscurso, retorno ao já-dito na produção de um discurso que, pela legitimação desse dizer, possibilita sua previsibilidade e a manutenção no dizer de algo que é do espaço da memória (ver memória discursiva). A paráfrase é responsável pela produtividade da língua, pois, ao proferir um discurso, o sujeito recupera um dizer que já está estabelecido e o reformula, abrindo espaço para o novo. Essa tensão entre a retomada do mesmo e a possibilidade do diferente desfaz a associação entre paráfrase e polissemia⁸⁹ (LEANDRO FERREIRA, 2001, p. 19-20).

O sujeito então é pensado na relação com a linguagem e com a história e não o centro de toda a enunciação, pois, sob a perspectiva discursiva na qual nos situamos para o presente trabalho, a subjetividade se desloca do eu em um movimento teórico no qual o sujeito tem como principal

⁸⁹Em relação à polissemia esta está associada ao deslocamento, a rupturas e a multiplicidade de sentidos e resulta em “[...] movimentos que afetam o sujeito e os sentidos na sua relação com a história e a língua” (ORLANDI, 1999). Para Leandro Ferreira (2001, p. 20) “[...] são os processos polissêmicos que garantem que um mesmo objeto simbólico passe por diferentes processos de significação”.

característica a incompletude, pois não é fonte do sentido e está integrado ao funcionamento do discurso, constituído a partir da relação com o outro.

Em Pêcheux (1969) tem-se que

[...] o que dissemos antes nos faz preferir aqui o termo de discurso que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, mais geralmente, de um ‘efeito de sentido’ entre os pontos A e B. (PÊCHEUX, 1969, p. 19)

Diante disso, Orlandi (2016, p. 95) afirma que em sua leitura e teorias tomou esta afirmação como uma definição e a desenvolveu “[...] levando em conta o que diz Pêcheux sobre os pontos A e B enquanto posições sujeito e não lugares empíricos”. No bojo de tais considerações, portanto, o sentido não existe por si mesmo, mas na relação com as condições de produção dos enunciados e muda a depender da formação ideológica de quem o (re)produz, no interior de determinações histórico-social-ideológicas de significação.

3. Reflexões acerca do objeto

Erwin Chargaff foi um bioquímico renomado que se dedicou ao estudo do DNA descobrindo as bases sob as quais se define o código genético por estabelecerem uma relação de complementaridade estéreo-química entre si. Faleceu em Nova York em 2002, aos 97 anos. Em sua biografia, intitulada *Le feu d’Héraclite*⁹⁰, ficou conhecido por expressar críticas ferrenhas aos modos de funcionamento da ciência. Numa das vezes em que foi entrevistado ele expressa um desejo de poesia, de mistério e de religiosidade que não poderiam ser supridos pelas ciências naturais citando inclusive que Newton, em horas de recesso, escrevia comentários sobre o profeta Daniel, o que caracterizaria um viés integral de busca por saberes diferentes, distinto da área científica de sua especialidade, característica que deixou de existir em cientistas posteriores. Na mesma entrevista, ele menciona:

Sabe, existem dois tipos de formações do pensamento. Uma é mecanicista, positivista, reducionista e expressa-se nas ciências naturais; a outra é o que chamaria de pensamento lírico e está morta desde que surgiu a primeira, tanto nos Estados Unidos quanto no resto do mundo. No século XVIII e até o século XIX, ela ainda existia na literatura alemã com Claudius, Höderlin e outros, e na literatura francesa, com Hugo, Baudelaire, Lautréamont e Rimbaud. Logo depois as ciências naturais interferiram,

90 Tradução livre: O fogo de Heráclito.

monopolizaram esta posição e, de certo modo, transformaram-na em uma religião dogmática na qual somos obrigados a crer.

Quando perguntamos individualmente aos cientistas “o que é a vida?” eles nos falam do que erige a vida e das reações ou fórmulas nas quais ela se reflete. Isto equivale mais ou menos a perguntar “o que é um livro?” e obter esta resposta: nós o decomparamos, analisamos o papel, observamos as letras, suas semelhanças com outros elementos e com que tinta foram impressas – mas ignoramos o que está realmente dentro do livro. Isso vale também para as ciências naturais. (CHARGAFF, 2010, p. 66)

O que o bioquímico em questão faz é assinalar a divisão frequente que parte de uma dicotomização entre o que é ciência e o que não é ciência. Trata-se de um corte epistemológico que se deu pelo modo como a ciência se desenvolveu no curso da história, momento mesmo em que essa divisão se naturalizou, aparecendo-nos, hoje mais do que nunca, como evidente. Mesmo se considerarmos que Chargaff parte de um campo que lhe é familiar, não considera múltiplas formas de fazer ciência. Ela está, inclusive associada a um tipo de agenda de pesquisa que formula resultados quantificáveis. Como a ciência se rende ao utilitarismo a ontologia do saber científico passa a considerar algumas áreas em detrimento de outras. Isso ocorre, para Ordine (2016), porque os saberes que não trazem lucro são considerados historicamente inúteis.

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a literatura, a música e a arte. (ORDINE, 2016, p. 12)

Sob este escopo de considerações, propor pesquisas que não objetivem lucros imediatos se articula a uma possibilidade de propor investigações livres de vínculos utilitaristas⁹¹. Porém, envoltos em uma lógica neoliberal, isso não ocorre sem consequências. E é aí que podem ser situadas as Ciências Humanas. Mas a lógica do lucro no campo da educação, da pesquisa e das atividades culturais em geral pode ser desastrosa inclusive se cientistas não assumirem um lugar de defesa da gratuidade do conhecimento e de investigações de qualidade em todos os âmbitos. Não se

91 Ordine (2016) se inspira numa citação de Pierre Hadot para quem a tarefa da filosofia “é mesmo a de revelar aos homens a utilidade do inútil ou, em outras palavras, ensiná-los a distinguir entre os dois sentidos da palavra ‘útil’”. Então, Ordine vai dedicar-se ao tema da útil inutilidade, aos efeitos desastrosos da lógica do lucro na educação, na pesquisa e nas atividades culturais para então chegar a reflexões acerca das ilusões do utilitarismo e seus efeitos na formação humana.

reivindica o caráter fundamental que investimentos que não trazem retorno financeiro ou imediato podem proporcionar aos seres humanos.

No mundo em que vivemos, dominado pelo *homo aeconomicus*, certamente não é fácil compreender a utilidade do inútil e a inutilidade do útil (quantas mercadorias desnecessárias são consideradas úteis e indispensáveis?). (ORDINE, 2016, p. 17)

O que rege cada vez mais a economia e se estende para o âmbito da universidade é o argumento da inutilidade dos saberes que não trazem lucros imediatos ou “vantagens” rápidas e tangíveis em curto prazo, cada vez menor, asfixiantemente reduzido. Pesa-se e mede-se, assim, com base em critérios que privilegiam a *quantitas*.

A contradição estruturante do discurso da cientificidade baseada no lucro é que existe Um e a diferença, o que reflete nos modos de perceber o imaginário de uma forma de considerar a Ciência (ontologicamente) e os diversos modos através dos quais ela pode se manifestar no universo das práticas. Infelizmente, o reconhecimento de formas de saberes e práticas acadêmicas distintas se dão através de deslegitimações e hierarquizações. Assim, a formação discursiva da cientificidade reflete uma formação ideológica que produz a redução das ciências em geral à lógica do lucro e do retorno financeiro cada vez mais rápido museificando relações com as Ciências Humanas cuja lógica rumo outra direção por causa da própria constituição epistemológica do campo mencionado. Desse modo, a diferença é silenciada e se impõe um trajeto uniforme motriz para que seja conferido às disciplinas acadêmicas o caráter de “cientificidade legítima”. Desse modo, para pensar a história, a sociedade e os sujeitos, a perspectiva discursiva pode ser uma saída. Isso porque ao perceber os acontecimentos sob um viés linguístico-discursivo a denominação de um acontecimento tende a prefigurar-lo discursivamente “[...] a dar-lhe forma e figura [...]”. Mas esse movimento não tira a opacidade do acontecimento, inscrito no jogo oblíquo de suas denominações” (PÊCHEUX, 1990, p. 20).

É preciso então considerar o neoliberalismo⁹² a partir de uma de suas facetas, a concorrencial, na qual o neoliberalismo de mercado se faz

⁹²Trata-se da escola de pensamento econômico surgida desde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que se converteria na mais poderosa reação teórica e política contra o Estado de Bem-Estar Social, surgida inicialmente na Europa Ocidental e, posteriormente, em solo norte-americano. O livro *O Caminho da Servidão* (2010 [1944]) é o texto fundador do neoliberalismo, cujo autor foi vencedor do Nobel de Economia em 1974 e é uma das principais referências teóricas na defesa do liberalismo econômico. Nele, Friedrich von Hayek defende que todo e qualquer tipo de intervenção econômica do Estado conduziria, fatalmente, ao totalitarismo. Para Brandão (2013) trata-se, por parte de Hayek, de um “ataque

proeminente. Neste contexto, tanto escola quanto universidade passam a se sujeitar às leis do mercado. Há uma perniciosidade maior: ao invés de fornecer educação pública e gratuita, a ênfase recai sobre o ensino privado direcionado aos menos favorecidos, pois “[a]o Estado caberia apenas subsidiar a educação dos mais pobres, por meio de bolsas em escolas particulares, ou fazendo empréstimos aos estudantes para que eles paguem os seus estudos...” (MEKSENAS, 2003, p. 126). Por isso, escola e universidade se aproximam cada vez mais de serem empresas, que formam empreendedores e consumidores, onde a competitividade é estimulada sem respaldos. Sob esta lógica, as Ciências Humanas, portanto, não se encaixam, pois não vivem lucro imediato. Escola e universidade passam, então a ser organizadas de acordo com os interesses das classes dominantes o que produz exclusões, segregações e divisões sociais oriundas do meio social caracterizado pela desigualdade.

A universidade pode ser inclusiva ao invés de excludente justamente quando não subjaz à premissa de somente preparar para o mercado do trabalho. Isso ocorre quando ela forma para a reivindicação de práticas igualitárias e tem por consequência a formação de cidadãos de direito e não apenas peças de engrenagens. O debate sobre estas questões não se rende a argumentos utilitaristas ou que visem lucros financeiros imediatos e é justamente este tipo de reflexão possibilitada pelas Ciências Humanas, que se voltam para observações acerca das formas pelas quais podem se manifestar os comportamentos dos seres humanos em sociedade.

Não se pode deixar de mencionar que a economia financeira entra com frequência em crise, o que é apresentado como útil nem sempre o é e, devido ao fato de que as formas de olhar para os seres humanos como objeto do conhecimento são múltiplas, isso nos leva a caminhos que transcendem a objetificação das ciências naturais, o que não ocorre sem consequências (embora os “louros” do neoliberalismo apontem frequentemente na direção oposta):

Especialmente nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida,

apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (BRANDÃO, 2013, p. 36). Na prática, para Rodrigues e Mendes (2013, p. 9) o que o neoliberalismo faz é privilegiar “os interesses das classes dominantes, reduzindo a participação do Estado e favorecendo grupos privados em educação”.

numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas* (ORDINE, 2016, p. 19, grifos do autor)

Não é de hoje que o campo das Ciências Humanas vem sendo deslegitimado historicamente e vem tendo seus sentidos esvaziados. Pensar a partir de uma perspectiva discursiva permite-nos mostrar o que está posto, o que se naturalizou, que silenciamentos e (des)legitimações aí vigoram no campo de formulação, (re)produção e circulação de enunciados no meio social. A pergunta que este trabalho objetiva responder é: de que forma se pode contribuir, enquanto linguistas, para a compreensão desse imaginário, cujas condições de produção podem ser analisadas e explicitadas? A partir de tal questionamento, assinalamos que modos de conhecer se relacionam a uma exterioridade, ao social, à historicidade e pode permitir reflexões produtivas para exprimir reflexões que auxiliem a desnaturalizar conceitos, discursos e formas de olhar o mundo que nos cerca.

4. *Nossas análises*

Sejam, então, as nossas sequências discursivas (doravante SD):

SD1 – *são cursos baratos que facilmente poderão ser realizados em universidades privadas, a medida consiste em focar em cursos de linha (medicina, engenharia, direito e outros). Os cursos de humanas poderão ser realizados presencialmente e à distância em qualquer outra instituição paga*⁹³.

SD2 – *Assegura que cursos de Humanas poderão ser realizados presencialmente em universidades públicas, bem como cursos de linha (Medicina, Engenharia, Direito e outros). Optar por estudar em universidades públicas ou privadas deve ser uma escolha do cidadão*⁹⁴.

As SD acima transcritas são, portanto, de duas sugestões legislativas diferentes: a primeira se refere à sugestão de uma posição-sujeito identificada à ideia de que os cursos de Ciências Humanas não devem ser oferecidos em universidades públicas; e a segunda se refere à sugestão de uma

93Disponível em <<<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=100201>>>
Acesso em 12/06/2018 às 20:40h

94Disponível em <<<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=101909>>>
Acesso em 12/06/2018 às 21:13h

posição-sujeito identificada à ideia de que os cursos de Ciências Humanas podem ser oferecidos em universidades públicas ou privadas.

A contraposição que se estabelece está dada não somente pela forma como, no corpo social, se contrapõem Ciências Humanas e Ciências Exatas – o que remonta a uma memória sobre o que é ou não é ciência, herança de um modo positivista de produção de conhecimento –, mas também pelas condições de produção no seu sentido *lato*. A SD2, recortada da sugestão legislativa mais aparentemente alinhada aos interesses das Ciências Humanas, doravante CH, surge cronologicamente depois e em resposta à sugestão da qual recortamos a SD1, estando, desse modo, uma em relação a outra – e não enunciadas independentemente.

Tendo em vista o funcionamento da ideologia, reconsiderada do ponto de vista da linguagem, tal como propõe Orlandi (1999), é possível perceber, pela formulação dos enunciados, a remissão dos efeitos de sentidos possíveis a partir das SD a duas formações ideológicas distintas. Buscando não um fechamento de tais formações ideológicas e sim um campo mais ou menos estável de circulação de sentidos aos quais possamos identificar as diferentes posições-sujeito que em nosso corpus comparecem, podemos dizer que há: 1 aquela formação ideológica posicionada contra as CH, cujas ideias parecem se delinear a partir de uma concepção neopositivista do que seja a ciência; e 2 aquela formação ideológica, doravante FI, posicionada a favor das CH, cujas ideias se mostram indiferentes à crítica que pesa sobre o fazer científico em humanidades.

No bojo da contraposição entre essas duas SD e, mais do que isso, do funcionamento ideológico que ali se inscreve, compreendemos que há uma disputa pela definição do que seja ciência e, em consequência disso, do que seja seu objeto. Em ambas as SD, citam-se três cursos: Medicina, enquanto ciência responsável pela saúde e questões inerentes a ela; Engenharia, enquanto ciência das engenhosidades, da transformação das coisas da natureza em coisa “útil”; e o Direito, como ciência daquilo que regula a sociedade atual – a lei.

Em SD1, o conhecimento em humanidades comparece como um saber cujo acesso – pelo menos o acesso à formação – deve ser pago. Para além do acesso a este conhecimento, e considerando-se a dimensão de produção e difusão do saber assumido pelas universidades brasileiras, compreendemos que também o acesso à própria produção desse conhecimento está em jogo. Dito de outro modo, se se quer estudar ou pesquisar nos

domínios das CH, deve-se pagar por isso. Dessa forma, condiciona-se o acesso e a produção do saber em CH às leis do mercado.

Em SD2, no entanto, o enunciado em questão põe em circulação sentidos sobre a garantia dos cursos em CH na universidade pública. Nessa mesma SD, evocando a noção de cidadania, diz-se sobre a possibilidade de escolha, isto é, defende-se a ideia de que o cidadão deve escolher onde fazer o curso em CH, caso queira cursá-lo.

No cenário brasileiro, a ciência é desenvolvida quase exclusivamente pelas universidades públicas⁹⁵. A profissão de cientista sequer é reconhecida formalmente, resumindo o fazer científico aos professores universitários e programas de pós-graduação. Por efeito metafórico (PÊCHEUX, 1969), os dizeres enunciados em SD1 e SD2 tomam a universidade pública pela própria ciência. Isto é, ao dizer o que deve abarcar a universidade pública, delimita-se não somente seu escopo de atuação, mas sub-repticiamente significa-se aquilo que é ciência.

O que está em questão, no entanto, é a definição da ciência – e de seu objeto – não pela designação direta, mas por aquilo que ela não é.

Apesar de notarmos que a definição da ciência se constrói no discurso sobre as humanidades que comparece em nosso material de análise, notamos, também, que tal definição se dá no funcionamento de um processo discursivo mais complexo. Para perceber tal funcionamento, observemos a seguinte cadeia parafrástica que se desdobra, pela definição que se dá aos cursos em CH, na SD1:

1. Os cursos em CH são baratos;
2. Os cursos em CH podem ser realizados em universidades privadas;
3. Os cursos em CH podem ser realizados indiferentemente presencialmente ou à distância;
4. Os cursos em CH podem ser realizados em qualquer outra instituição paga.

Constrói-se, desse modo, e pela materialidade linguística que comparece no enunciado, a ideia de que os cursos em CH são baratos e por isso podem ser mais facilmente implementados por uma instituição privada.

95 Vale a pena citar algumas exceções como os diversos Programas de Pós-graduação das PUC, pelo Brasil, e algumas instituições filiadas ao INPI (Instituições de Pesquisa Não Acadêmicas Brasileiras)

Além disso, os cursos em CH podem ser oferecidos em quaisquer modalidades – presencial, mas também à distância.

Ainda pela ordem da língua pela qual se constitui a SD1, os cursos em CH se contrapõem aos chamados cursos de linha. Pela contraposição que se estabelece, é possível chegar à afirmação de que, para SD1, os cursos em CH não são cursos de linha.

Em busca de perceber a construção desse referente discursivo – curso de linha – recorremos ao procedimento de uma cadeia de polissemia construída a partir da cadeia parafrástica pela qual se determina o referente “cursos em CH”. Observemos:

1. Os cursos de linha são caros;
2. Os cursos de linha devem ser realizados em universidades públicas;
3. Os cursos de linha devem ser exclusivamente realizados presencialmente;
4. Os cursos de linha devem ser realizados nas instituições não pagas.

É importante perceber que embora não esteja dito, nas SD analisadas, o que sejam, de fato, os tais cursos em CH, o mesmo não ocorre com os cursos de linha. Eles estão denominados: Medicina, Engenharia e Direito.

É desse modo, que podemos retomar algumas condições de produção para fazer trabalhar as determinações que, pela cadeia acima exposta – intrinsecamente ligada a noção de não-dito (ORLANDI, 1999) – insurgem sobre os cursos de linha. Cursos como a Medicina, a Engenharia e o Direito surgem, portanto, como caros, como aqueles que devem ser realizados exclusivamente de maneira presencial e em universidade pública e não em universidade privada.

Mas o que a contraposição desses elementos diz sobre o modo de significar a ciência? Quais os sentidos possíveis para caro e barato? Ao necessitar comprar algo novo, qualquer cidadão comum procurará o preço mais barato e não o mais caro. Nesse caso, o barato surge como vantagem e o caro como desvantagem. Mas não são esses os sentidos para caro e barato que ali se colocam.

O sentido de barato que funciona em relação aos cursos em CH presentifica a ideia de algo desvalorizado – ou mesmo sem valor. De outro

modo, o sentido de caro, atribuído aos cursos de linha, presentifica a ideia de algo a ser (mais) valorizado, patente de investimento.

Isso se dá, pois a contraposição entre CH e cursos de linha, sobretudo especificando quais sejam os cursos de linha, faz trabalhar uma memória sobre a própria constituição desses cursos “de linha” na sociedade brasileira. Há aí um embate de classe que sub-repticiamente se inscreve pela ordem da língua, produzindo efeitos de onde (talvez) não se espera: em sugestões legislativas sobre cursos em universidades.

Poderíamos, nesse sentido, indagar ao nosso corpus o que seriam, então, as Ciências Humanas. Isso porque os cursos de linha são denominados, especificados, mas as CH estão inscritas nas SD em um efeito de evidência. Trata-se de uma ilusão de que todo mundo sabe o que seja o fazer científico em humanidades.

Esse efeito de evidência pelo qual as CH são tomadas produzem um apagamento da pluralidade de fazeres científicos dentro deste campo. São produções que vão desde a História, perpassando a Filosofia e a Sociologia, até áreas como a Psicologia e a Linguística. Esse apagamento é função ideológica da FI na qual o enunciador de SD1 está inscrito, produzindo também efeitos sobre o enunciador de SD2.

O funcionamento ideológico que está aí patente, é desdobramento das ilusões constitutivas do sujeito que, a partir de suas posições, precisam esquecer, por exemplo, que a mesmo as CH – e seus objetos – podem ser tomados pela agenda utilitarista neoliberal produzindo, desse modo, não coisas a saber sobre algo, mas coisas úteis.

É aí que podemos apontar que o utilitarismo não é, como pudera pensar uma análise baseada simplesmente no conteúdo de um texto, simplesmente dada a partir da utilidade que algo possa ter no dia a dia⁹⁶. Ele está, de outro modo, inscrito a partir de um processo contraditório que presume não somente que algo possa ser útil de algum modo, mas que essa utilidade esteja a serviço do lucro.

Ao defender a ideia de que funciona a contradição nesse processo discursivo que aqui expomos, estamos atentos ao funcionamento das formações discursivas em sua porosidade. A função ideológica pela qual se

96A lista de elementos úteis produzidas pelo saber aplicado em CH é incontável: mapas, roteiros, manuais de língua, dicionários, etc.

inscreve em SD1 também produz ressonância no modo de enunciar em SD2.

Isso se marca na ordem da língua quando, mesmo aparentando estar o enunciador de SD2 alinhado aos interesses da produção do saber em CH, a SD faz trabalhar uma diferença entre CH e cursos de linha a partir da expressão “bem como”. Tal expressão, no modo como se circunscreve ao processo discursivo ali em curso, faz com que o enunciador de SD2, ao ter que se submeter à ordem da língua para tomar a palavra e “defender” seu ponto de vista, “assuma” que as CH não são cursos de linha, aderindo à função ideológica que predomina a partir da FI à qual está identificado o enunciador de SD1.

Tal fato possibilita demonstrarmos, como defender AD, que o sujeito não tem controle sobre aquilo que diz. Isso porque para dizer, o sujeito deve se submeter à língua – sujeito, portanto – e à maneira como as condições de produção determinarão, pela ideologia, aquilo que é dito.

A determinação do que é ciência por aquilo que ela não é, produz-se, nesse contexto, pela disjunção lógica que se determina em algum momento da história de nossa formação social, naturalizando a diferença entre CH e, por exemplo, as Ciências Exatas, situando-as em lugares diferentes.

Esses lugares são constituídos, como temos demonstrado até aqui, no trabalho incessante da ideologia. Esta, por sua vez, ao funcionar regionalmente, permitindo tomadas de palavras a partir de posições-distintas, ganha espessura no contato entre formações discursivas – tal como se dá no site de sugestões legislativas – e são constituídas, também, por formações imaginárias.

É sobre o imaginário que constitui esses lugares e as memórias que retornam sobre o processo de significação deles que trataremos a seguir.

Retomando a cadeia parafrástica e a cadeia polissêmica de sentidos por nós organizada a partir das formulações de SD1 e SD2 tensionadas aos não-ditos que as constituem, duas disjunções, que funcionam diferentemente, nos chamam atenção: 1. o modo como se contrapõe o ensino presencial e o ensino à distância; e 2. o modo como intervém discursivamente a histórica contraposição entre o público e o privado.

Tensionadas as SD, o que se tem é o retorno de uma imagem de uma certa história recente do modo como se organiza a educação brasileira, incidindo diferentemente sobre esses dois enunciados. Com o advento da internet e da informatização, a educação à distância tem se

mostrado uma alternativa cada vez mais sólida em relação à educação em presença física. Insiste, no entanto, sobre a educação à distância, a ideia de que ela seria mais fraca, menos rigorosa e, com isso, formaria pessoas menos capazes para atuar em seus campos.

Ocorre que se olharmos para o modo como a educação à distância se introduziu e se apresenta nessas suas primeiras décadas de funcionamento na educação brasileira, perceberemos que a grande maioria dos cursos disponíveis são cursos em CH. Um dos motivos, é o fato de que tais cursos, por terem em sua grade grande maioria de disciplinas teóricas – e não práticas –, são possíveis no ambiente quase exclusivamente virtual.

Cientes da possibilidade de que a imagem que retorna sobre SD1 para fazer trabalhar os sentidos que são atribuídos à educação à distância, é uma imagem que desconsidera essas questões, apegando-se à ideia de que tal modalidade não produz bons profissionais, recai, novamente, sobre os cursos em CH, um sentido de desvalorização. Vale ressaltar que a questão do valor se constitui como um ponto importante no processo discursivo que se dá em SD1. Tal importância se coloca, na ordem da língua, pela necessidade de se marcar os cursos em CH como baratos, denotando que a preocupação com valores, gastos, etc. estão presentes. O que se pode compreender disso, é que, para a FI pela qual se identifica o enunciador dessa SD, a questão do valor é um determinante ao se tratar de ciência.

A segunda tensão por nós percebida – e que funciona discursivamente inscrevendo sentidos para as CH pela ordem da diferença em relação a outras ciências – é o modo como se coloca a questão do público e do privado.

Em SD1, como temos visto, aparentemente há uma posição-sujeito mais alinhada ao modelo neoliberal. Ao passo que em SD2, o que se marca, é a voz de uma posição-sujeito indiferente à crítica utilitarista que pesa sobre a produção científica em CH. A contradição que aí funciona, se dá de maneira muito particular na ordem da língua, demonstrando que a tomada da palavra, que requer uma submissão ao jogo da língua, demanda um sujeito à mercê das tensões pelas quais a história se constitui em seus atravessamentos.

Apesar de estar aparentemente alinhado às ideias neoliberais, o sujeito que diz em SD1 reclama a universidade pública na tentativa de restringir seu escopo de atuação. Coexistem aí as ideias da coisa pública,

funcionando de maneira restrita⁹⁷. De modo quase inverso, o sujeito que diz em SD2, apesar de alinhado ao antiutilitarismo na ciência, considerada a indistinção entre público e privado no que se refere à produção científica. Público e privado, desse modo, se inscrevem contraditoriamente no processo discursivo pelo qual se apresenta a ordem legislativa brasileira.

Há no funcionamento das sugestões legislativas apresentadas à comissão de legislação participativa e circuladas pelo grande público no ambiente virtual, uma tendência ao sentido hegemônico – aquele do qual deriva a visão utilitarista sobre a ciência.

Tal percepção fica ainda mais latente ao retornarmos à SD2, para perceber que a formulação do item lexical “poderão”, em um enunciado alinhado aos interesses das CH, produz efeitos que talvez se quisesse evitar. Ao apelar para que se “assegure que cursos em Humanas poderão ser realizados”, reconhece-se – sem querer – que há uma subsunção das Humanidades à palavra de um outro – esse outro da ciência. É como se fosse necessário às CH, buscar o consentimento para que se “possa” existir presencialmente, à distância, na universidade pública ou em instituição privada.

5. *Considerações finais*

A naturalização de que as Humanidades não seriam consideradas ciência sob um viés utilitarista remete a uma perspectiva que atrela ciência a possibilidades de lucro financeiro. Tal efeito de evidência pelo qual as Ciências Humanas são tomadas produz um apagamento de pluralidade de fazeres científicos, o que resulta em um apagamento atrelado a uma função ideológica, na qual enunciadores se inscrevem produzindo também efeitos sobre outros enunciadores. É o caso das SD analisadas no presente trabalho.

Ao presentificar na análise o funcionamento ideológico ali patente é preciso que haja um esquecimento que se articule a ilusões constitutivas do sujeito relacionadas ao fato de que até mesmo as Humanidades, em certa medida, podem ser objeto de uso “úteis” e servir aos pressupostos da agenda neoliberal. Isso porque o utilitarismo não está então relacionado ao

97Um antagonismo muito comum nos processos contraditórios da história brasileira.

conteúdo de determinadas pesquisas, mas ao retorno financeiro imediato ou futuro que possam suscitar.

Dessa forma, a deslegitimação das Humanidades que permite a elaboração de uma sugestão legislativa que proponha que tais cursos existam no formato pago pressupõe que devam ser valorizados apenas os cursos cuja utilidade esteja a serviço do lucro e ao retorno financeiro, direta ou indiretamente. Então, mais do que desnaturalizar evidências historicamente (re) produzidas, é objetivo do presente texto apresentar de que forma funcionam, parafrásticamente, os sentidos sobre o público e o privado, sobre a utilidade do que é considerado inútil, incidindo principalmente na construção de imaginários acerca de cursos acadêmicos. Assim, a partir do recorte de enunciados de duas sugestões legislativas buscou-se mostrar como se apresenta discursivamente o debate sobre a proibição ou a continuidade dos cursos de Ciências Humanas em universidades públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Rafael Vaz da Motta. *Ajuste neoliberal no Brasil: desnacionalização e privatização do sistema bancário no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002)*. 2013. Tese de Doutorado em História (Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense). Niterói: UFF, 2013.

CHARGAFF, Erwin. Nenhum cientista sabe o que é vida. In: BARLOEVEN, Constantin Von (Org.). *Livro dos Saberes: diálogos com os grandes intelectuais de nosso tempo*. Trad. de Will Moritz. Osasco: Novo Século, 2010, p. 65-75

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em Analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. In: *Langages*, Paris, v. 62, p. 9-127, jun. 1981.

GALLO, Solange Maria Leda. *Como apre(ender essa matéria?)*. Tese de Doutorado em Linguística (Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Unicamp, 1994.

GRIGOLETTO, Evandra. O Discurso de Divulgação Científica: um espaço discursivo intervalar. Tese de Doutorado em Letras (Instituto de

Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

HAYEK, Friedrich. *O caminho para a servidão*. 6. ed. Trad. de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes: análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1985)*. Tese de Doutorado em Linguística (Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Unicamp, 1992.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambiguidade ao equívoco*. Tese de Doutorado em Linguística (Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Unicamp, 1994.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras da URGs, 2001.

MARIANI, Bethania Sampaio Correa. *O comunismo imaginário, práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. Tese de Doutorado em Linguística (Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Unicamp, 1996.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Trad. e notas de Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011 [1951-52].

RODRIGUES, Daniel Santini; MENDES, Jackeline Rodrigues. O Ensino de Filosofia e a Cidadania: uma análise a partir da LDB 9.394/96. In: *Revista Impulso*, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 7-19, jan./abr. 2013.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *As formas do silêncio*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. Apontamentos sobre o discurso, imaginário social e conhecimento. In: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). *Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso*. Campinas: Pontes, 2016. p. 95-114

_____. *Ciência da Linguagem e Política: anotações ao pé das Letras*. Campinas: Pontes, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

_____; GADET, F. Y-a-t-il une voie pour la linguistique hors du logicisme et du sociologisme? *Équivalences*, Bruxelles, n. 2-3, 1977. [Tradução brasileira de Eni P. Orlandi. Há uma via para a Linguística fora do logicismo e do sociologismo? *Escritos* (3). Campinas: Labeurb; Nudetri, 1998. p. 5-16]

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Orgs.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

ZANDWAIS, Ana. *Formações discursivas da classe operária brasileira na primeira república*. Tese de Doutorado em Letras (Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre: PUC-RS, 1993.

**LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERSPECTIVAS E PERCALÇOS**

Andreza Silva de Oliveira (UERJ)
andrezaoliveira9@gmail.com

RESUMO

O Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, faz parte da Educação Básica, iniciando-se aos 6 anos de idade e tendo 9 anos de duração. Seu objetivo, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 32, é a formação básica do cidadão, mediante metas de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do educando. Atualmente, há um consenso de que as metas propostas pela LDB não têm sido alcançadas, haja vista os baixos índices registrados pelas avaliações externas de âmbito nacional. Segundo dados do INEP, houve um aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no segundo segmento do Ensino Fundamental de 4,1 em 2011 para 4,2 em 2013, entretanto, esse rendimento ainda está longe de ser satisfatório. No dia a dia das salas de aula, observamos alunos no último ano do Ensino Fundamental com graves deficiências no domínio da leitura e da escrita, domínio este que deveria ser pleno ao final dessa etapa. Diante do quadro apresentado e da importância desse segmento no âmbito da Educação Básica brasileira, é urgente a implementação de novas práticas pedagógicas que promovam o domínio pleno da leitura e da escrita até o último ano do Ensino Fundamental. Especificamente acerca do ensino de língua portuguesa, estamos em conformidade com o pensamento de Geraldi (2011) ao apontar o ensino da produção textual como o ponto de partida e de chegada do ensino/aprendizagem da língua. O objetivo deste texto será apresentar os pressupostos teóricos que norteiam os estudos sobre os processos de leitura, produção textual e avaliação, passando por questões como currículo, gêneros textuais e “correção de textos”. Para isso, nos embasamos em autores como Geraldi (2011), Antunes (2003), e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Solé (1998).

Palavras-chave:

Avaliação. Leitura. Gêneros textuais. Produção textual.

1. Introdução

Tendo em vista o reconhecimento de que o ensino da língua materna consiste principalmente em desenvolver a competência discursiva do educando, é preciso planejar as atividades de sala de aula de modo a levá-lo à aquisição de novos e significativos conhecimentos para que ele, de posse de um amplo domínio das variedades linguísticas, possa ter, socialmente, um bom desempenho discursivo.

A aprendizagem de uma língua não deve se resumir a saber classificar termos da oração e orações, nomear classes gramaticais, informar flexões verbais e nominais ou ainda, ser capaz de identificar os elementos estruturantes de palavras estudadas isoladamente, visto que tais ações,

vinculadas a uma visão de língua como código, pouco ou nada contribuíram para a formação de leitores e autores de textos. Aprender uma língua implica ser capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos sobre ela para fins enunciativos. Por isso, a questão mais relevante que se apresenta é a de como proceder para deixar de lado a prática mais recorrente entre os professores de língua portuguesa, que ainda é de lastrear o ensino por meras descrições e normatizações num recorte de caráter descontextualizado.

Como pondera Antunes:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. (ANTUNES, 2003, p. 19)

Vários fatores podem ser apontados como responsáveis pelo tratamento escolar da língua calcado numa visão normativa dos aspectos gramaticais, desligada dos usos linguísticos. Entre eles, temos a própria força da tradição, inspiradora do modo de organização do trabalho do professor e do currículo, e, conseqüentemente, a permanência, entre os docentes, de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mesmo que de maneira intuitiva.

Antunes (2003, p. 31) critica as aulas de língua portuguesa quando nelas não se dá um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico, o que seria negligenciar a reflexão sobre a língua. Trata-se do ensino tradicional de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais. Uma gramática fragmentada, de frases isoladas, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, que não leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Com isso, fica configurado o abandono da reflexão para falar de gramática, que envolveria um considerar-se o que representa o uso da linguagem, a produção discursiva a partir de gêneros, a criação e recepção de textos.

Em face disso, Antunes apresenta-nos o seguinte questionamento: Será que, por esse ensino, estamos adotando práticas de “inclusão social”? Para referir apenas uma das preocupações políticas no momento ou, práticas de exclusão, simplesmente? Privar os alunos de uma competência realmente textual e discursiva não é sonegar um corpo de conhecimentos e princípios fundamentais para o exercício da vida social? Como qualquer pessoa pode viver de forma participativa, atuante, crítica, lúcida e eficaz, se está à margem da produção e da circulação dos saberes que regulam a vida em sociedade? (Cf. ANTUNES, 2007, p. 122).

Nesse contexto, é necessário adotar a concepção da linguagem como forma ou processo de interação, para que o espaço da sala de aula se destine mais ao confronto e a reelaboração dos discursos produzidos e circulados na sociedade, do que para um mero trabalho que permite apenas a abordagem de exercícios metalinguísticos. Ou seja, propiciar uma aproximação entre a língua ensinada pela escola e a língua falada pelo aluno para que, conseqüentemente, ocorra uma aprendizagem significativa e reflexiva.

É esse tipo de aprendizagem que permitirá ao aprendiz, que afirma não entender, não gostar e não saber “português”, ter outra visão da sua língua materna, apreendendo-a como possibilidade de lutar por mudanças em sua trajetória como cidadão. Sob esse viés, ganha fundamental importância o estudo dos gêneros textuais, centrado na construção dos sentidos pelas escolhas dos recursos que a língua disponibiliza, num processo que prevê tanto a leitura quanto a escrita.

Sabendo que ler é atribuir sentido ao texto, é necessário que inicialmente se ressaltem algumas noções imprescindíveis em relação ao ensino e aprendizagem da leitura. Inicialmente, é necessário saber que sua aprendizagem é uma habilidade que precede o ensino formal, assim como as demais habilidades linguísticas, pois

(...) a maior parte do nosso conhecimento sobre o mundo (...) e a maior parte de nosso conhecimento sobre a linguagem já estão em nossas cabeças antes de ingressarmos na escola. (SMITH, 1989, p.24)

No entanto, o seu desenvolvimento é um processo contínuo e a sua proficiência é um produto cultural. Ou seja, a leitura é tida como uma atividade interativa que envolve conhecimento dos aspectos linguísticos e que não pode ser considerada como simples decodificação de símbolos gráficos e de códigos, pois requer a compreensão do material lido, sendo preciso acionar o que Smith (1989, p.34) conceitua como “previsão”, isto é, ter um conhecimento prévio que permita a eliminação de alternativas irrelevantes e improváveis.

Do mesmo modo, Gabriel (2006) aponta que

(...) não podemos esquecer de que a compreensão textual é uma tarefa que transcende o próprio texto. A compreensão textual prevê a integração de elementos da memória de longo prazo do leitor aos elementos trazidos pelo próprio texto. Gabriel (2006, p. 77)

De acordo com a autora, tanto o conhecimento linguístico sobre as categorias de uso da língua, quanto o conhecimento prévio são essenciais

para que a aprendizagem da leitura ocorra e se não forem considerados e extrapolados pelo professor, ao abordar o texto, o objetivo de ensino não será alcançado. Isso significa que o ensino da língua portuguesa precisa se pautar, principalmente, em uma relação dialógica, de tal maneira que a interação aconteça de forma natural, deixando aberta a possibilidade de o estudante questionar, sugerir soluções ou hipóteses.

Quando a aula se estrutura em forma de diálogo, há parceria, colaboração, negociação e respeito à opinião do outro no lugar de imposições baseadas nas relações hierárquicas que existem entre professor e aluno. É a partir disso, então, que há possibilidades reais de efetivar práticas de mediação da leitura, na qual não se prevê uma única forma de compreensão, de escrita do texto como processo e de avaliação textual como continuidade do processo de construção de conhecimento.

2. Os processos de leitura, escrita e avaliação

Uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira, exige o letramento, uma vez que a escrita e a leitura são produtos culturais e os cidadãos são estimulados desde crianças a apreender a escrever e ler. Somos leitores em tempo integral, vivemos submersos em imagens, outdoor, manchetes de jornais, fotografias, placas de trânsito, cheques, notas fiscais, documentos, rótulos, revistas, livros, receitas, mensagens instantâneas e muitos outros textos. Nesse sentido, leitura e escrita são duas atividades de interação que assumem um importante papel na vida de qualquer indivíduo.

Mas por que a maioria dos alunos não alcança a proficiência em leitura e escrita? Talvez porque as atividades de leitura e escrita nas escolas não estejam organizadas como ações capazes de permitir a construção de significados e não visem formar leitores e escritores autônomos, ou seja, capazes de compreender os textos e aprender com eles. Quem lê constrói significado. Esse, talvez, seja o maior desafio enfrentado pela escola, segundo Solé (1998, p. 33).

Reconhecendo que leitura e escrita são de certo modo ações complementares entre si, infere-se que, possivelmente, é em virtude dessa relação intrínseca que se acredita, desde cedo, que o aprendizado da leitura e da escrita ocorrem somente a partir do contato com a palavra escrita.

No entanto, no que se refere à leitura, Freire (1992, p. 11) declara que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Sob esse aspecto,

entende-se que a leitura do mundo e a leitura da palavra são dois tipos de leituras que, apesar de diferentes, se completam, uma vez que antes de se estar apto a ler a palavra, já se é capaz de ler o mundo.

Dessa forma, quando a criança entra na escola já pratica a leitura de mundo que, portanto, não deve ser desconsiderada.

Afinal, o aprendizado da leitura da palavra ocorre em virtude da relação entre linguagem e realidade, sendo uma continuidade da outra. Não pode haver ruptura entre leitura de mundo e leitura da palavra no processo de aprendizagem escolar da leitura e da escrita. Isso porque, quando ocorre essa ruptura, a leitura da palavra pode não assumir uma significação para o leitor e se tornar apenas uma decodificação de sinais gráficos, não havendo relação entre aquilo que lê e a realidade que vive.

Entretanto, o fato é que, através da realização e observação da prática docente, é possível constatar que a leitura realizada em nossas escolas, com algumas exceções, é mecânica e com método de ensino baseado em repetições. O aluno não é suficientemente participante do processo de aprendizagem e sua leitura do mundo é não valorizada.

No que diz respeito à leitura da linguagem escrita, Solé (1998, p. 42) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo, tenta-se obter uma informação pertinente para os objetivos que geram a leitura”. A leitura irá ocorrer quando o sujeito leitor for capaz de extrair significado daquilo que está lendo, ou seja, for um “leitor ativo” que processa e examina o texto, com objetivos que serão determinantes para a interpretação que realizará.

Assim, a interpretação deixa de ser uma tradução ou réplica do significado que o autor possivelmente quis dar ao texto e o sentido do texto não existe antecipadamente, é construído na interação autor-texto-leitor.

Koch e Elias (2013, p.64) consideram que para que ocorra a produção de sentido se faz necessário levar em conta o contexto, que é “um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”. As autoras ainda postulam que:

Se, como vimos, a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor? (KOCH; ELIAS, 2013, p. 37)

Quando a leitura é entendida como interação, tem-se o pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas, sendo a função do docente mediar essas leituras e possibilitar ao aluno um elo com o texto.

A leitura passa a ser reconhecida como um processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se infere dele, revelando estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitam as várias condições de interação entre sujeito e linguagem, na relação entre autor-texto-leitor.

Nesse viés, a noção de gêneros textuais é um fator importante para o ensino da leitura e da escrita na escola, pois com tal noção há a projeção da leitura de textos autênticos em que se levam em consideração os contextos sócio-interacionais e históricos, nos quais foram produzidos, seus suportes de circulação, objetivos e intenções. Isto é, significa considerar tanto os fatores que influenciam na compreensão e na produção de sentidos, quanto as práticas de leitura e escrita que poderão aproximar mais os alunos dos usos reais da linguagem presentes na sociedade. Em síntese, ler e escrever com proficiência implica saber explorar mecanismos linguísticos e discursivos que fundamentam e orientam a compreensão e construção de sentidos do texto.

3. *Considerações finais*

Inicialmente, é essencial destacar que foram fundamentais para a elaboração deste estudo as proposições teóricas de Bakhtin (Cf. 2009, 2011) sobre gêneros do discurso, enunciação e, conseqüentemente, sobre a relação entre sujeito e linguagem como um fenômeno social, histórico e essencialmente dinâmico. Isso fez compreender o próprio trabalho com os aprendizes em relação à concepção da linguagem como atitude responsiva. As reflexões demonstradas neste texto apontam que trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola não é tarefa fácil, mas é extremamente necessária, porque o domínio dessas competências possibilita que o sujeito exerça sua cidadania de maneira plena.

Desse modo, reconhece-se que a função da escola de formar leitores e escritores capazes de interagir com o mundo por meio da linguagem, de modo proficiente, é árdua. No entanto, acredita-se que há caminhos, ainda que cheios de pedras, para que tal função seja alcançada com eficiência. O primeiro é que o professor de língua portuguesa reconheça que é preciso ensinar estratégias de leitura e de produção de textos aos alunos, para que

eles possam utilizá-las em situações comunicativas além dos muros da escola.

A leitura não deve ser apenas uma atividade para uma interpretação já predita pelos manuais didáticos, ela deve levar os alunos a uma reflexão crítica, um conhecimento amplo e/ou uma fruição literária. A escrita não deve ser uma prática dualizada entre a produção individual do aluno e a correção solitária do professor, apenas a fim de “higienização”.

Nesse sentido, o ensino de estratégias é essencial para a construção de caminho possível para o aprimoramento da leitura e da escrita porque, além de requererem o trabalho com gêneros textuais, aproximando as práticas de ensino aos contextos reais de uso da linguagem, também buscam despertar o interesse dos estudantes para os mecanismos de compreensão e construção de sentidos do texto, que os levem a perceber que o que se diz e a maneira como as coisas são ditas em um texto produz efeitos de sentidos.

Para isso, essas estratégias devem estar apoiadas no caráter processual tanto da escrita quanto da leitura, afinal, a construção de um texto requer planejamento, escritas e reescritas, a compreensão de sentidos exige leituras e releituras para se atingir novas camadas de compreensão. Voltar ao texto, confirmar hipóteses e predições são tarefas essenciais para o aprimoramento da competência de leitura. São ações processuais.

No que diz respeito à leitura, a mediação do professor na elaboração das estratégias contribui para encorajar os estudantes a questionar, criticar, opinar, inferir sentidos a partir dos textos que leem.

Na produção de texto, o docente, ao dialogar com os textos dos alunos, conforme nos diz Geraldi (Cf. 2011), respeitando-lhes a palavra, posicionando-se como interlocutor interessado, auxilia-os a concretizar o seu projeto de construção de sentidos.

Por fim, mais um caminho que ajuda para o êxito das atividades de leitura e de escrita realizadas na escola é a interlocução e afetividade entre o professor e os estudantes. Quando o que se estabelece na sala de aula é um acordo de construção de conhecimento e não apenas de transmissão de conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem acontece com mais solidez.

Alunos e professores precisam assumir papéis ativos nesse processo, pois quando o aluno é visto como um sujeito-autor da construção do seu conhecimento e o professor como provedor da sua prática pedagógica, a sala de aula se torna um espaço de coconstrução. Há confronto e

reelaboração dos discursos ali produzidos e postos em circulação e não apenas um mero trabalho que permita a sua emergência. Dessa forma, trabalha-se para a elaboração de uma educação reflexiva, crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GABRIEL, Rosângela. *A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo*. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, RS, v. 31, p. 73-83, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore G.Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M. *etal.* (Orgs). *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fabio Andre; PALOMANES, Roza (Orgs.). *Ensino de Produção Textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO CRÍTICO: REPENSANDO PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NAS ESCOLAS

*Elaine Vasquez Ferreira de Araujo*⁹⁸ (UNIGRANRIO)

elainevfaraujo@gmail.com

*Márcio Luiz Côrrea Vilaça*⁹⁹ (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

Resumo

A comunicação mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação vem sendo debatida com frequência na área da educação. No entanto, percebe-se que muitas destas pesquisas se limitam ao uso das tecnologias predominantemente ou apenas como recurso didático e não levam em conta as relações humanas e discursivas que se desenrolam no meio digital, assim como a formação crítica linguística do estudante. Pensando no ensino de línguas, esse trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a presença do contexto digital e de suas ferramentas no ambiente educacional, as especificidades das construções de sentidos em textos digitais, além da importância do desenvolvimento do letramento digital e do letramento crítico dos estudantes. Esta pesquisa tem como embasamento teórico os estudos de Antonio Carlos Xavier, Luiz Antônio Marcuschi, Magda Soares, NaraHirokoTakaki, Pierre Lévy, Vani Moreira Kenski dentre outros.

Palavras-chave:

Ensino de Línguas. Formação linguística. Letramento Crítico.
Letramento Digital. Tecnologias Digitais.

1. Introdução

A Web revolucionou as formas de aprender e, conseqüentemente, a escola deixou de ser o espaço tradicional de disseminação e construção do conhecimento. Este fato ganha força e proporções especiais na era chamada web 2.0, já que esta é marcada por intensa participação, novas formas e possibilidades discursivas, publicação e compartilhamento de conteúdos. A web 2.0 possibilita, por meio de suas ferramentas e serviços, que os usuários exerçam um papel ativo na internet e possam manifestar a sua

98 Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela UNIGRANRIO, com bolsa financiada pela CAPES. Mestre em Letras e Ciências Humanas pela UNIGRANRIO.

99 Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense e mestre em Interdisciplinar Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio. Professor Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A – UNIGRANRIO/FUNADESP. Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ).

voz e publicar uma diversidade de tipos de materiais e conteúdos facilmente, muitas vezes sem custos, seja em redes sociais, sites de compartilhamentos e serviços diversos.

Examinando mais atentamente alguns reflexos das possibilidades das tecnologias digitais no campo da educação, podemos notar facilmente que a oferta de materiais digitais na rede mundial é crescente, assim como o emprego de materiais e textos autênticos como materiais didáticos, seja textos, vídeos, áudios, cursos *on-line*, games, etc. E muitos destes materiais disponibilizados podem ter ou não fins educacionais, ou podem ser empregados ou adaptados para tais fins. Em síntese, a web possibilita a criação e disponibilização de diferentes formas de materiais didáticos, bem como possibilita que materiais que inicialmente não eram didáticos sejam usados- com ou sem adaptação- para este fim.

Além do mais, observam-se inúmeras pesquisas a respeito da relação tecnologia digital e ensino de línguas. As tecnologias digitais e a globalização influenciam fortemente a leitura e a escrita e, conseqüentemente, também provocam mudanças nos espaços de aprendizagem.

Nesse cenário, pensa-se que o apoio das tecnologias digitais no espaço escolar deve colaborar para a formação de estudantes críticos e reflexivos, em meio a um contexto hipermediático, multissemiótico e multimodal complexo que exige dos sujeitos certas habilidades e estratégias de leitura e escrita. Além disso, fatores sociais, ideológicos, políticos e culturais devem ser levados em conta ao refletir sobre o uso da linguagem no meio digital, possibilitando desta forma um entendimento heterogêneo do mundo em que se vive.

A discussão deste artigo está dividida em 3 seções. Na primeira seção deste trabalho, são apresentadas as principais especificidades das construções de sentido dos textos que circulam no ambiente digital. A segunda seção explicita alguns conceitos bases para o entendimento deste artigo, como letramento, alfabetização, multiletramentos, letramento digital e letramento crítico. A terceira e última seção deste artigo traz a discussão a respeito de como o desenvolvimento do letramento digital e letramento crítico são essenciais ao ensino de línguas, colaborando assim para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

2. *A presença do contexto digital no ambiente educacional: as especificidades das construções de sentidos em textos digitais*

Por meio da Internet, acessamos textos escritos, orais e visuais de forma cada vez mais multimodal e não linear. Logo, há a necessidade de estudos sobre a abordagem destas múltiplas linguagens no ensino de línguas.

É preciso, portanto, pensar na nossa relação com o mundo após o advento das tecnologias digitais. A cultura do conhecimento compartilhado presente nas redes tem transformado a forma de trabalhar, de estudar, de compartilhar materiais, de organizar e de produzir conteúdos. Pensando nestas questões, é interessante se questionar sobre como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm influenciado na nossa forma de se colocar no mundo, de se comunicar, de pesquisar, de se relacionar com as outras pessoas. Quais saberes e habilidades se intensificaram com os avanços das tecnologias digitais?

Com o crescente número de práticas de leitura e escrita por meio da Internet, “temos à disposição uma infinidade de textos de diferentes gêneros, com discursos de várias etnias, religiões, ideologias, cultura, idioma e contextos” (ZACHARIAS, 2016, p. 16) e, cada vez mais, há discussões em artigos e trabalhos acadêmicos a respeito destes textos digitais (BEZERRA, 2009).

Considerando as exigências e desafios dos textos contemporâneos que circulam no contexto digital atualmente, constata-se que não podemos mais reduzir a linguagem a apenas linguagem oral ou escrita. As tecnologias digitais deram destaque à multimodalidade e à multiplicidade de linguagens. Logo, ler um texto digital pode incluir, além da interpretação da palavra, também a leitura da imagem, do gráfico, do som, do vídeo... Além disso, há também a definição da ordem e do encaminhamento da leitura por meio dos *links*. Consequentemente, concentrar a aprendizagem da leitura e da escrita apenas nas modalidades oral e escrita não é suficiente para a participação na comunicação *on-line*.

Ao tratar das especificidades dos textos digitais, Lajolo e Zilberman (2009) comentam que quando os gêneros textuais são transferidos da modalidade do impresso para o ambiente digital, passam por certas transformações. Dentre elas, destacam-se a interatividade, a rapidez, a dinamicidade e a transitoriedade que este gênero recebe. Ao migrar para um hipertexto digital, por exemplo, o gênero textual ainda pode ter um leitor ativo e autônomo- não que estas características estejam restritas ao leitor

online-, desafiando as potencialidades de sua criação. De acordo com Goulart (2011, p. 53-54), a circulação de texto *on-line* trouxe “novas formas de organização de discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever”.

Discutir a identificação e categorização dos gêneros textuais que circulam no contexto digital ainda é uma questão muito complexa e de grandes desafios, pois é quase impossível encontrar um único trabalho na academia que dê conta da diferenciação entre gêneros textuais digitais, suportes digitais e ainda os possíveis “serviços *on-line*” ou “serviços eletrônicos”. Apenas para ilustrar, se para alguns estudiosos o *e-mail* é um gênero textual digital, para outros o e-mail é um serviço *on-line*. Se em alguns estudos o *blog* é encontrado como suporte digital de texto, em outros o encontramos como gênero textual digital. Logo, é necessário reconhecer que perspectivas disciplinares e também as interdisciplinares afetam as compreensões, categorizações e perspectivas de análise. O *blog* e o fórum, por exemplo, em livros sobre educação a distância são tratados normalmente como ferramentas de comunicação ou ferramentas pedagógicas, mas raramente como gêneros textuais digitais.

Levando em conta estes aspectos, Marcuschi (2010) comenta que a questão dos gêneros textuais ainda é pouco esclarecida, apesar dos inúmeros trabalhos publicados a respeito. Diante de tudo isso, devido às tecnologias que se renovam continuamente, a complexidade do tema e a multiplicidade de discussões e abordagens, muito mais que a forma e as características dos gêneros textuais digitais, é importante discutir o papel das novas formas textuais *on-line* para as práticas sociais da sociedade contemporânea.

3. *Letramento digital e letramento crítico*

Ao observar nossos próprios estudos anteriores sobre o letramento digital, notamos como o nosso entendimento deste conceito hoje é muito mais amplo e plural que há alguns anos. Ao longo de leituras e releituras, definições e redefinições, passamos a rever nossas concepções diante de tamanhas transformações na relação sujeito e o contexto hipermediático, multissemiótico e multimodal. Acreditamos que a diversidade cultural e linguística, com destaque para a multimodalidade e os diversos canais de comunicação, demandaram uma compreensão mais ampla do conceito de letramento.

Os termos *alfabetização*, *letramento*, *multiletramentos*, *letramento digital* e *letramento crítico*, por se tratarem de termos que podem causar certa confusão por estarem sempre associados em diferentes estudos acadêmicos, devem ser apresentados e esclarecidos com certa atenção.

Se por um lado o conceito de *alfabetização* se concentra, para muitos estudiosos e pesquisadores, na aprendizagem da leitura e da escrita enquanto código linguístico (ALBUQUERQUE, 2007; SOARES, 2010), por outro lado, o *letramento* se refere a participação em práticas sociais por meio da leitura e da escrita (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2010; TFOUNI, 1998). Diante destes fatos, Soares (2010) argumenta que ser alfabetizado não significa ser letrado e vice-versa. Afinal, uma pessoa alfabetada pode saber usar socialmente a leitura e a escrita, isto é, uma pessoa sem saber ler e escrever pode ter conhecimento das funções da escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais grafocêntricas. Por isso tudo, mesmo sem saber ler os textos que aparecem nas telas dos dispositivos eletrônicos, as crianças já são capazes de manipular e consumir serviços *on-line*.

Mais adiante, alguns estudiosos vão chamar de *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos* as discussões referentes à multiplicidade e variedade de práticas letradas na atualidade, além da complexidade cultural e semiótica empregada nos textos, logo, apenas saber ler e escrever não é suficiente para a participação em diversas esferas de convivência (ANSTEY; BULL, 2006; ROJO, 2013).

As discussões referentes ao desenvolvimento do letramento digital se referem a diferentes tipos de práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais na vida cotidiana, sem deixar de levar em conta processos sociais mais amplos. Lévy (1999) descreve o letramento digital como

um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. (LÉVY, 1999, p. 17)

Apesar da definição de Lévy para o letramento digital já possuir quase 20 anos e das tamanhas transformações que a comunicação *on-line* sofreu neste espaço de tempo, a base do conceito de letramento digital em muitas discussões na atualidade é a mesma. Neste panorama, Ribeiro e Behar (2013) ainda acrescentam que o letrado digitalmente é aquele capaz de escrever e ler textos digitais, compreendendo suas múltiplas linguagens, além de possuir a habilidade dese comunicar, buscar e avaliar

informações disponibilizadas na Internet. Conforme aponta Xavier (2011, p. 6), “o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas”.

No desenvolvimento do letramento crítico, o sujeito é convidado a ir além do senso comum e observar outras questões e outras verdades por meio de uma avaliação cuidadosa e consciência social. De certa forma, é possível entender o letramento crítico como o famoso “ler nas entrelinhas”. Neste cenário, Santana (2017) enfatiza que é essencial rever o que é considerado natural na nossa sociedade, lembrando sempre que o que é próprio da nossa cultura não necessariamente será da cultura do outro. A verdade pode ser diferente para quem vive em um contexto diferente. Logo, o processo de leitura então deve considerar interpretações diferentes das já legitimadas, isto é, é preciso ler e reler o mundo com criticidade (SANTANA, 2017).

Ao aceitar as particularidades sociais, históricas e culturais que dão origem aos discursos, passamos a considerar não só os aspectos cognitivos e individuais da leitura, mas as condições de produção dos textos, seus interlocutores e as instituições a eles associadas, passando a perceber a compreensão do texto como uma atividade social e contextualizada. (ZACHARIAS, 2016, p. 19)

De acordo com os argumentos aqui levantados, ler de forma crítica é levar em conta o objetivo e o contexto de produção do autor daquele texto e, claro, também levar em conta a realidade e o momento social e histórico do leitor daquele texto. Logo, a leitura de um texto e de suas múltiplas linguagens deve sempre levar em conta as “construções sociais, históricas, ideológicas e de poder que refletem os indivíduos e suas culturas” (SANTANA, 2017, p. 22).

É essencial destacar aqui que a popularização da Internet aumentou o acesso a textos de diferentes idiomas, construídos nos mais diversos contextos. Logo, popularizou também o acesso a diferentes culturas e linguagens. Ao navegarmos pela rede mundial, podemos nos tornar parte de diversas comunidades *on-line*. Como resultado do crescimento desta diversidade linguística e cultural, muito mais que uma construção linear de significados, o desenvolvimento do letramento crítico no ambiente digital envolve uma rica observação, desconstrução e reconstrução da informação proporcionada pelas possibilidades dinâmicas presentes no meio virtual (TAKAKI, 2017). Além de navegar pelos *links* selecionados, o leitor digital deve dar atenção a toda a área do *site*, pois toda imagem, vídeo, som etc., colaboram para a significação da informação. Por tudo isto, estar de

forma crítica na Internet implica pensar, buscar, selecionar, analisar, avaliar, filtrar, agir e interpretar informações, seja em qualquer participação *on-line*.

É preciso verificar o que poderia ter sido dito e não foi dito e a que interesses serve o que foi dito. Corremos sempre o perigo de sermos manipulados pelos recursos discursivos subjacentes, que foram postos lá no texto pelo autor, para induzir o leitor a aceitar a ideologia pré-estabelecida e não revelada em outro discurso. (LEFFA, 2017, p. 262)

A leitura crítica *on-line* envolve tentar identificar o objetivo do texto considerando as intenções do autor e seu contexto de produção, sem deixar de verificar também a validade da informação passada. Afinal, deve-se sempre ter em mente que a Internet possibilita que qualquer pessoa que saiba usar as ferramentas disponíveis na *web* publique conteúdos, verdadeiros ou não, de qualidade ou não. É muito comum, principalmente nas redes sociais, artigos de opinião serem confundidos com informação ou notícia, assim como propagandas são muitas vezes confundidas como notícias ou estudos acadêmicos ou científicos. Desta forma, cabe ao leitor filtrar, analisar e avaliar suas leituras digitais e as fontes de suas informações. Não se deve esquecer de que o sentido de um texto é sempre múltiplo, e depende do seu contexto de produção, veiculação e de interpretação (ZACCHI, 2017). Logo, o leitor digital crítico precisa ter consciência social e responsabilidade, pensando e ponderando os textos que produz e compartilha no meio *on-line*, evitando assim os famosos *FakeNews* (notícias falsas), fenômeno que tem despertado crescente interesse, em boa parte por causa de seus impactos na saúde, na política, na segurança e na economia.

Na Internet, a autoria passa a ser questionada e questionável, já que qualquer texto pode ser compartilhado, adicionado e/ou editado seja por apenas uma pessoa na rede ou de forma colaborativa. O leitor deixa de ser o mero consumidor de conteúdos para também ser um produtor e/ou editor de conteúdos. Além disso, a dinâmica da rede possibilita que os leitores possam dar suas opiniões sobre determinado conteúdo, avaliando o ponto de vista do autor segundo o seu próprio ponto de vista. No meio *on-line*, a figura do especialista pode ser contestada por qualquer pessoa da rede. Como consequência, há alteração nas relações de poder (SILVA, 2016).

4. *Repensando Perspectivas Para o Ensino de Línguas nas Escolas*

O objetivo desta seção é apresentar considerações sobre o letramento digital e letramento crítico no ensino de línguas e a importância do desenvolvimento destes letramentos na formação do estudante.

É importante lembrar de que as tecnologias são usadas para fins pedagógicos há décadas. “Os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais” (KENSKI, 2007, p. 17). O próprio ensino de línguas é marcado pelo uso de diferentes aparelhos tecnológicos, como rádio, gravador, TV, retroprojetor, *datashow*, computador, *notebooks*, *tablet* e mais recentemente o *smartphone*. Um bom exemplo disso é a grande oferta de materiais didáticos digitais para o ensino de línguas à disposição dos professores e estudantes. Além de materiais tecnológicos, como CDs e DVDs (como complemento em livros didáticos, por exemplo), também há os sites (das editoras e também produzidos e compartilhados por professores, por exemplo) e materiais pedagógicos completos acessados diretamente na Internet.

Vetromille-Castro (2017) menciona que há inúmeras pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, a maior parte destas pesquisas tratam das tecnologias como instrumento pedagógico e não discutem questões sobre estar *on-line* e sobre a formação cidadã no meio digital. Semelhantemente, Takaki (2017) alerta que as escolas se concentram ainda muito em aulas de *hardware* e *software* e acabam deixando de lado o desenvolvimento da capacidade dos alunos de selecionar, analisar e interpretar informações presentes no meio virtual.

Neste mesmo cenário, há ainda uma grande preocupação das instituições educacionais em usar as tecnologias como algo atraente para os alunos e, conseqüentemente, por muitas vezes as tecnologias digitais estão presentes nas escolas muito mais com objetivos mercadológicos que educacionais. Nestes casos, a presença da tecnologia digital no espaço escolar serve apenas para “abrilhantar” o trabalho do professor, como na substituição do quadro negro pela lousa eletrônica ou do papel pelo *tablet*, por exemplo.

Neste mesmo sentido, Vetromille-Castro (2017, p. 213) alerta que muitas das atividades para o ensino de línguas disponíveis *on-line* funcionam como “uma mera combinação de palavras em posições sintáticas possíveis”, que não refletem sobre o uso da linguagem em si nem levam em consideração como o contexto e o significado são relevantes para a

formação da competência linguística. Os jogos *on-line* para o ensino de línguas estrangeiras são um grande exemplo disso.

De acordo com Rivoltella (2012, p. 23), as tecnologias podem estar presentes no contexto escolar de três formas. Uma das formas é a educação “com” as mídias, ou seja, as tecnologias estarão presentes na escola como ferramentas pedagógicas, objetivando auxiliar os professores e alunos durante as aulas. Também há a educação “para” as mídias, que “diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens”. E a terceira forma é a educação “através” das mídias. De acordo com a autora, nesta última dimensão, destaca-se a habilidade de produção na escola, organizando e propondo o trabalho às crianças e jovens em sala de aula.

Cabe a escola, então, ao trabalhar a produção de discursos e acircunção de textos que se desenrolam na Internet, formar sujeitos aptos a viverem neste contexto.

Na era tecnológica, do virtual e da telemática, desenvolvem-se novas formas de vida social e de interação entre os indivíduos (...). Dessa interação entre as crianças e as interfaces digitais surgem novas formas de perceber e apreender as informações visuais, sonoras, semânticas, de interpretá-las, classificá-las e utilizá-las em outras situações, ou seja, novos modos de aprender. (BELLONI, 2012, p. 51)

Com esta mesma linha de raciocínio, Kenski (2007) comenta que o uso das tecnologias digitais nas escolas abre um leque de possibilidades de aprendizagem. A utilização das TDICs e da Internet em sala de aula proporcionam aos alunos o acesso a diferentes oportunidades e conhecimentos, pois “transforma as dimensões da educação e dá à escola ‘o tamanho do mundo’” (KENSKI, 2007, p. 124). Também Ribeiro (2011) comenta que, ao acessar as inúmeras possibilidades textuais que circulam na Internet, o leitor amplia a sua variedade de leitura. Logo, é preciso criar condições para o estudante desenvolver competências para se inserir nessa sociedade da informação e participar de práticas sociais envolvendo as tecnologias.

Diante destes argumentos, a escola deve promover o desenvolvimento do letramento dos seus alunos, vivenciando situações de letramento digital em sua formação escolar e oportunizando assim sua inclusão na sociedade da informação. Deve-se criar situações para que esses alunos possam ler e compreender os mais variados gêneros textuais que circulam não apenas na escola, mas na sociedade como um todo. Afinal, “a conclusão de determinada série escolar não garante o letramento nem sua aquisição permanente e a adoção de comportamentos escolares de letramento

não garante que o aluno consiga participar das práticas letradas da sociedade” (CASTELA, 2009, p. 49).

Por meio da diversificação das atividades de práticas de letramento em sala de aula, a escola colabora para a formação do estudante, deixando-o mais preparado para enfrentar os desafios impostos pelo convívio em sociedade. Afinal de contas, assim como Coscarelli (2011) alerta, ao excluir os alunos de atividades que desenvolvam seu letramento digital, a escola também exclui estes alunos de diversas atividades contemporâneas vivenciadas em sociedade - que cada vez mais exigem um maior nível de letramento.

É necessário reconhecer que a inclusão das tecnologias digitais nas instituições educativas “(...) põe em cheque todo o sistema educacional (...) precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização, no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender a pensar” (CASTELLS, 2003, p. 223). Afinal, um sistema educacional criado para suprir as necessidades de uma determinada geração, não necessariamente irá suprir adequadamente as necessidades de uma outra geração.

Observando o cenário escolar, percebe-se que de um lado há inúmeros profissionais de ensino que ainda encontram obstáculos para utilizar as TDICs, seja no dia a dia ou em sala de aula (laboratórios de informática, acesso à Internet, formação adequada); e de outro lado há cada vez mais alunos mergulhados no mundo digital.

Passarelli, Junqueira e Angeluci (2014) comentam em seus estudos que os nativos digitais – ou geração digital – ficaram evidentes a partir do ano de 2000, quando profissionais da área da educação começaram a receber em salas de aulas jovens cada vez mais imersos no mundo digital. A primeira geração digital é formada pelos nascidos nas décadas de 1980 e 1990. Nos dias atuais, é comum encontrarmos pessoas que já consideram a tecnologia digital como parte essencial do dia a dia e que acabaram desenvolvendo novas habilidades para participar da comunicação no meio digital. Com grande frequência também encontramos em sala de aula estudantes que já participam de redes sociais (postando e compartilhando informações) e realizam pesquisas por meio de *sites* de busca.

É fundamental então incorporar as tecnologias digitais nos ambientes de aprendizagem, além de identificar as habilidades e conhecimentos que precisam ser continuamente trabalhados para participar de atividades *on-line*. É preciso que professores e estudantes revejam os conceitos de

linguagem que já estão cristalizados no ambiente educacional (SANTANA, 2017). A construção de sentido precisa ser trabalhada levando em consideração todos os elementos que compõem o texto, não apenas a palavra. Além disso, fatores sociais, ideológicos, políticos e culturais também devem ser levados em conta ao refletir sobre o uso da linguagem no meio digital.

Por este motivo, não é possível trabalhar linguagem e construção de sentido de um texto por meio de atividades de frases soltas, como era muito frequente nas escolas há alguns anos. Também era comum que as aulas de ensino de línguas estivessem ligadas quase que exclusivamente ao ensino de gramática, com textos com interpretações “fixas” por meio de decifrações dos signos linguísticos. Marcuschi (2008) e Zacharias (2016) alertam que muitas destas práticas de ensino de línguas ainda estão muito presentes em diversas situações escolares nos dias atuais. Em contraste com estas informações, defende-se aqui que o foco do ensino de línguas precisa estar nas práticas sociais concretas e no contexto social.

Por meio do desenvolvimento do letramento crítico, professores e alunos podem passar a ter uma maior consciência do seu papel ativo na construção e na reconstrução de sentidos, refletindo sobre as suas convicções, valores, crenças e formas de ler o mundo. Com este mesmo pensamento, Souza (2011) acredita que o desenvolvimento do letramento crítico deve

(...) levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E portanto levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (SOUZA, 2011, p. 293)

Pensando nestas questões, a elaboração de planos de aula e materiais didáticos do ensino de línguas deve levar em consideração atividades que promovam uma conscientização da heterogeneidade linguística e cultural. Deve-se pensar no papel do leitor na construção dos sentidos que atribui aos textos. Sentido este que é construído baseado em experiências de vida, leituras anteriores e situado em um determinado contexto. Valoriza-se aqui então as experiências de vida dos alunos, no lugar de um currículo fechado com conteúdos pré-estabelecidos. Assim, as aulas de língua

proporcionam um espaço para que o aluno possa ter um olhar mais crítico para o mundo.

O ensino de tradução, por exemplo, ao trabalhar textos de outras línguas e culturas, deve ter em vista que dificilmente será possível representar ou expressar integralmente o sentido do texto original, pensando em seu valor cultural e em seu contexto e momento de produção. Ao traduzir um texto, é preciso conhecer o outro por meio de uma atitude ética, observando seus valores, crenças e ideologias. O tradutor deve deixar de lado suas referências linguísticas e culturais já engendradas, saindo de sua zona de conforto. Caso contrário, o tradutor, ao traduzir um texto, corre o risco de ignorar tudo que é contrário ao seu ponto de vista e conhecimento de mundo.

Na perspectiva do letramento digital crítico, o aluno deve ser preparado para participar ativamente da comunidade na qual está inserindo usando a língua como meio transformador, sem supor verdades absolutas. Logo, ao participar de práticas comunicativas *on-line*, este estudante deve ter a consciência do seu papel naquele contexto e ter criticidade (também ética e responsabilidade) ao produzir, copiar ou compartilhar conteúdos na rede.

Mendonça (2017) defende que os estudantes, ao se apropriarem de uma nova tecnologia, por exemplo, devem usar esta tecnologia de forma crítica. Ou seja, além de participar da nova ferramenta, também devem questionar o seu uso, conhecer as suas possibilidades e avaliar os possíveis riscos. Para ensinar a se comunicar por meio de dispositivos midiáticos, o professor deve mais que apresentar os hipertextos, gêneros textuais digitais e técnicas para o uso dos dispositivos pelos alunos, é preciso ensinar o uso responsável e crítico dos recursos e dispositivos eletrônicos.

O ensino de línguas pela perspectiva do letramento digital crítico possibilita que o aluno desenvolva sua competência linguística, compreendendo não só a relação entre espaço de produção textual e linguagem, mas também entendendo a problematização acerca do que é estar *on-line*, refletindo sobre a importância da responsabilidade e da ética nas relações humanas que acontecem também neste contexto.

5. Considerações finais

O objetivo deste artigo foi discutir a importância do desenvolvimento do letramento digital e do letramento crítico dos estudantes nas aulas de línguas, levando em consideração a presença do contexto digital no ambiente educacional e as especificidades das construções de sentidos em textos digitais.

A presença do contexto digital em sala de aula e o desenvolvimento do letramento no ciberespaço são grandes desafios enfrentados por aqueles que trabalham com línguas, seja materna ou estrangeira. Para que haja transformação nas práticas de ensino de línguas pelo viés do letramento digital crítico, é necessário repensar as práticas educacionais e a formação de professores e alunos. É preciso refletir e discutir sobre as formas de propiciar a formação de alunos/cidadãos críticos aptos a construir relações entre práticas sociais, língua, cultura e cidadania.

Apesar do letramento digital crítico e da leitura digital crítica poderem ser desenvolvidos e praticados em qualquer ambiente, no ambiente digital há um maior grau de dinamicidade, velocidade, multimodalidade e compartilhamento. Logo, no meio *on-line* o processo de construção de conhecimento possui uma dinâmica muito mais complexa.

Sendo assim, é importante que o professor, ao planejar suas práticas em sala de aula, leve em consideração os interesses dos seus estudantes e também as necessidades atuais da sociedade. Estas práticas pedagógicas, além de serem significativas para os estudantes, propiciam autonomia, participação, criticidade, reinterpretações e a releitura do mundo. O desenvolvimento da competência tecnológica juntamente com o desenvolvimento da formação linguística pode auxiliar na construção de um cidadão mais crítico, participando em diversas formas de comunicação e interação na sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANSTEY, M.; BULL, G. *Evolving Pedagogies, Reading and Writing in a Multimodal World*. Education Services Australia, 2006.

BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Contextos, Histórias e Interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

BEZERRA, B. G. Gêneros Textuais em Suporte Digital: os gêneros do Orkut. In: *Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*, 4, 2009, João Pessoa. Anais do Evento/Dermeval da Hora (Org.). João Pessoa: Ideia, 2009. Em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Benedito%20Gomes%20Bezerra.pdf. Acessado em jun de 2018.

CASTELA, G. S. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO A.E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOULART, C. Letramento e Novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO A.E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KENSKI, V.M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas,SP: Papyrus, 2007.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. Ministério da Educação. Unicamp: Cefiel/IEL, 2005.

LAJOLO, M; ZILBERMAN R. Das Tábuas da Lei à Tela do Computador– A leitura em seus discursos. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO A.E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas-SP: Pontes, 2017.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MENDONÇA, H. A. Construção de Jogos Digitais e Uso da Realidade Aumentada. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. In: *Revista Matrizes*. V. 8, Nº 1, jan/jun. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, A. C. R. R.; BEHAR, P. A. Competências para o Letramento Digital. In: BEHAR, P.A. (Org.). *Competências em Educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012.

ROJO, R. H. R. (Org.). *Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTANA, F. B. Os Designs Multimodais nas atividades de prática de ensino de Língua Inglesa. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

SILVA, E. M. O. O Letramento Crítico e o Letramento Digital: A Web no Espaço Escolar. In: *Revista X*, Vol. 2, p. 32-50. 2016. UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46572>. Acesso em 26 jun 2018.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU,

R.C. (Org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

TAKAKI, N. H. Perspectivas Derredianas e Linguagem Digital: aproximações. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

TFOUNI, L. V. *Adultos não Alfabetizados*: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1998.

VETROMILLE-CASTRO R. Língua como Instrumento, Língua para o Poder: Reflexões sobre o papel do professor, Tecnologias Digitais e Desenvolvimento Linguístico. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011. Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>. Acesso em 26 jun 2018.

ZACCHI, V. J. Dimensões Críticas no Uso de Jogos Digitais. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C.V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PERSONAGENS AUTÔMATAS EM “EU, ROBÔ”, DE ISAAC ASIMOV

Monize Fernandes Vieira Costa (UFMA)

monize_nini@hotmail.com

Valéria Angélica Ribeiro Arauz (UFMA)

valeriarauz@gmail.com

RESUMO

As narrativas podem aguçar a percepção a respeito do futuro e auxiliar a humanidade nas escolhas do presente. Com o intuito de analisar o olhar de Isaac Asimov sobre os avanços tecnológicos da primeira metade do século XX e seus impactos para o campo da robótica como ciência do século XXI, este trabalho tem como objetivo estudar os personagens autômatos, ou seja, os andróides e inteligências artificiais, por meio de uma abordagem que considera as relações de combinação e convergência (interdisciplinaridade) entre os contos de “Eu, Robô” e o discurso da área de ciência e tecnologia. O livro é uma coletânea de 9 contos, escrita ao longo da década de 40 e publicada em 1950. Nele, Asimov mostra em cada narrativa que, mesmo não sendo perfeitos, os robôs agem sempre a favor dos humanos, como auxiliares, ao contrário da tendência fatalista dos demais escritores de ficção científica, para quem as máquinas são usualmente uma ameaça. A partir de uma análise do texto literário, com ênfase na personagem, percebemos a importância dada à subjetividade das máquinas em relação à lógica das Três Leis da Robótica – enunciadas no livro –, sendo a relativização da eficácia dessas leis o elemento fundamental para a compreensão da temática proposta em cada um dos contos. A ficção científica se mostra, então, como uma maneira de refletir acerca daquilo que a ciência apresenta como possibilidade para o homem, e o leva a realidades possíveis que muitas vezes não seriam suportadas no mundo do leitor, como um meio para se pensar sobre os caminhos tomados pelos cientistas, no passado e no futuro.

Palavras-chave

Narrativas. Personagens. Isaac Asimov. Ficção científica.

1. Introdução

Entre os anos de 1940 e 1950, o renomado escritor de ficção científica Isaac Asimov se dedicou a um campo que se tornaria sua principal marca: a robótica. Nessa época, a relação do homem com as máquinas vinha em um estreitamento crescente, mas as principais inovações tecnológicas em relação às máquinas como serventes autômatos do ser humano estavam em seu início. Ele mesmo foi o primeiro difusor do termo “robô”, que significa, genericamente, serviçal (SANTOS, 2004; MEADOWS, 2011).

A Ficção Científica como gênero literário já era de interesse de Asimov havia pelo menos duas décadas, desde quando ele começou a escrever

em revistas dedicadas à fantasia (ASIMOV, 1984). Seu interesse e expertise o tornaram como referência nessa área por todo o século XX, culminando com a criação de uma série de Divulgação Científica para a TV e a consultoria para filmes e shows como o seriado *Star Trek*, sobre viagens interplanetárias (ASIMOV, 1984).

A coletânea de contos “Eu, Robô” foi a consequência desse interesse do autor. Ela é uma reunião nove de histórias escritas ao longo dos anos de 1940, que conta de maneiras diferentes a evolução da robótica em um tempo futuro (1996 – 2052). O título escolhido para o livro já denota o principal objetivo da narrativa: ele é a junção dos termos, “eu”, ou seja, um elemento de subjetividade, e “robô”, que faz referência à máquina, que seria o estereótipo de uma eliminação da subjetividade. Esta justaposição de termos dá a entender que, nas histórias de Asimov, um robô, máquina, conseguiria se identificar como sujeito, e isso se reflete na construção da obra, em que, apesar de estarem regidos pela ética das “Três Leis da Robótica”, os robôs iniciam um processo de criação de subjetividade por meio do cérebro positrônico, a partir, inclusive das incoerências motivadas pela aplicação prática das leis. No texto de Asimov, as “Três Leis da Robótica” são:

1. Um robô não pode ferir um ser humano ou, por inação, permitir que um ser humano venha a ser ferido.
2. Um robô deve obedecer às ordens dadas por seres humanos, exceto nos casos em que tais ordens entrem em conflito com a Primeira Lei.
3. Um robô deve proteger a própria existência, desde que tal proteção não entre em conflito com a Primeira ou com a Segunda Lei. (ASIMOV, 2015, p. 41)

Posteriormente, em outra história, o autor criou uma quarta lei, a “Lei Zero”. Ela derivava justamente dos conflitos provenientes das aplicações das leis anteriores, buscando uma solução para eles: “Um robô não pode causar mal à humanidade ou, por omissão, permitir que a humanidade sofra algum mal, nem permitir que ela própria o faça” (1983 – “Robôs do Amanhecer”).

Neste trabalho, analisaremos alguns personagens dos contos de “Eu, Robô” com o objetivo de evidenciar essa tendência de Asimov em acreditar na possível convivência harmônica entre homens e máquinas, a partir da (tentativa de) resolução dos problemas ocasionados pela evolução da consciência nas máquinas e nas possíveis incoerências derivadas da aplicação prática das “Três Leis da Robótica”.

2. *Os humanos e seus autômatos*

Além dos próprios robôs, cada um dos personagens em “Eu, Robô” tem sua importância para a narrativa e suas características precisam ser ressaltadas, pois se tratam justamente do componente humano em contraste com as máquinas. Asimov explora em cada um deles as expectativas das pessoas de sua época quanto ao uso ascendente das máquinas em seu cotidiano. Há os entusiastas e os céticos quanto à necessidade e ao crescente poder atribuído a essas máquinas. Há também aqueles responsabilizados por conhecer e compreender intimamente cada robô, como a protagonista do livro, Susan Calvin.

Susan Calvin é uma “psicóloga roboticista”, profissão criada por Asimov que tem como objetivo compreender o comportamento e os graus de consciência conferidos ao “cérebro positrônico”, estrutura cibernética que permite aos robôs pensarem e falarem e, em alguns casos, emocionarem-se e usufruírem de livre arbítrio. Ela constrói robôs com o objetivo de que eles obedeçam às três leis e é procurada pelos engenheiros da empresa quando há falhas ou desvios nessa conduta das máquinas.

Emocionalmente, a Dr^a Calvin chega a ser comparada com os robôs por não expressar seus sentimentos e por não alimentar suas expectativas em torno dos seres humanos e ser totalmente focada e fascinada pelas máquinas. Para ela, o mundo é melhor com os robôs e com o uso de todos os tipos de máquinas.

Segundo uma cronologia montada a partir das histórias, ela nasceu no ano de 1983. Era uma garota indiferente, “simples e sem graça”, se formou na Universidade de Columbia em 2003 e começou a pós-graduação em cibernética. Em 2008 terminou o doutorado e começou a trabalhar na United States Robots & Mechanical Men Corporation (U.S. Robots) como psicóloga roboticista. O narrador menciona que ela se tornara a primeira grande profissional de uma nova ciência:

- 1983 – Nascimento da Dra. Calvin.
- 1996 – Criação do robô para auxílio humano.
- 1998 – Dr^a Calvin, aos 15 anos, estuda robôs.
- 2002 – Invenção do Robô móvel falante.
- 2003-2007 – Banimento parcial dos robôs na Terra. Mantidos apenas aqueles utilizados em pesquisa científica.
- 2007 – Dr^a Calvin começa a trabalhar na U.S. Robots.
- Banimento dos robôs humanoides na terra.
- Início das atividades no mercado extraterrestre.
- Primeira tentativa de enviar robôs a Mercúrio para mineração.

- 2011-2029 – Tempo em que Powell e Donovan trabalharam na U.S. Robots.
- 2015 – Envio da segunda expedição a Mercúrio.
- 2021 – Susan Calvin, aos 38 anos, tem problemas com RB-34 (Herbie).
- 2029 – Pesquisa interestelar (problema com o robô desaparecido).
- 2032 – Stephen Byerley, possível robô, assume um cargo público.
- 2044 – As regiões da Terra formam uma Federação.
- 2052 – Constatação de que as máquinas estão governando o mundo.
- 2057 – Entrevista da Dr^a Calvin ao narrador.
- 2065 – Morte da Dr^a Calvin.

Esta cronologia não é apresentada explicitamente no livro, mas pôde ser elaborada a partir de um apanhado de várias menções de datas ao longo da narrativa. A passagem do tempo narrado é conduzida pelas informações biográficas da Dr^a Calvin e serve como respaldo para todo o progresso científico e as inovações tecnológicas mostradas nas histórias.

O narrador é um entrevistador que procura a Dr^a Calvin já idosa para rememorar o período de desenvolvimento da tecnologia em torno dos robôs e as suas perguntas servem como introdução para os contos, memórias de diversas épocas e desafios trazidos pela evolução da robótica.

Assim, além de participar da introdução dos contos, ela é protagonista de algumas histórias e sempre traz luz à maneira de agir e pensar dos robôs.

Outros personagens importantes para as narrativas são aqueles que compõem a equipe de Tecnologia e Engenharia da U.S. Robots: O Dr. Lawrence Robertson criou a empresa e é o presidente da companhia; Alfred Lanning e Peter Bogert, engenheiro e matemático respectivamente, são diretores de pesquisa que muitas vezes apresentam opiniões dissonantes em relação aos conflitos com os robôs. Milton Ashe é o mais novo no grupo.

Quando se trata de projetos que envolvem a atuação diretamente com os robôs em projetos, como missões espaciais e supervisão de trabalho em campo, as memórias da Dr^a Calvin são protagonizadas por Gregory Powell e Mike Donovan. Estes têm características opostas e funcionam como os dois lados de opinião para as discussões acerca das condutas em relação às máquinas. Enquanto Powell é um novo-iorquino mais velho, com decisões ponderadas e cautelosas, Donovan é retratado como um homem divertido, de raciocínio ágil e uma mente aberta na proposição de soluções para os problemas. Suas discussões representam nas histórias as diversas posturas que as pessoas poderiam assumir diante das falhas e exceções no comportamento dos robôs.

Há robôs desenvolvidos para serem companheiros dos humanos, como no caso da relação entre a garota Gloria e Robbie no primeiro conto. Gloria é descrita como uma garota esperta e companheira que tem um relacionamento amigável com Robbie, que é um robô-babá dos anos 90 ainda sem o desenvolvimento da fala, e o considera um humano por cuidar e protegê-la tão bem. Na sua casa existe uma divisão de opiniões, na qual a mãe, Grace Weston, não aceita a ideia de ter um robô tão ligado a sua filha porque acha que, com ele, Gloria não faria questão de ter outros amigos humanos. A mãe também pensa que um robô representa perigo para sua filha. Sendo assim, ela faz de tudo para tentar convencer seu marido que o convívio de sua filha com um robô não seria algo bom. Apesar de esse pai, George Weston, não ver problemas no relacionamento da menina com Robbie e aceitar que ele seja o companheiro de sua filha, ele cede aos argumentos da esposa e isola Robbie em uma fábrica, causando a tristeza em ambos, menina e robô, até o seu reencontro. A desolação do robô é presenciada por uma Susan Calvin ainda adolescente, e isso motiva a sua escolha de lidar com as emoções e o comportamento das máquinas.

Assim como nesse conto, a questão de a convivência com robôs ser algo bom ou ruim ainda hoje divide opiniões. Alguns acreditam que os robôs não seriam viáveis porque, como eles podem desempenhar muitos papéis antes desempenhados por humanos, o aumento no índice de desemprego seria um fator negativo, por outro lado, a otimização do tempo seria uma alternativa e um ponto positivo. Hoje também muitas pessoas se ressentem da proximidade entre as crianças e diversos dispositivos tecnológicos. Temem que esta venha a substituir os relacionamentos entre os humanos, causando, inclusive, transtornos de comportamento e retardo na aprendizagem. Por outro lado, esses dispositivos têm se mostrado eficientes justamente no aprimoramento de relações afetivas, como substitutos para animais de estimação, por exemplo, ou como meio de interação com parentes distantes e pessoas de todo o planeta.

No conto “Mentiroso”, Asimov aborda uma questão ética envolvendo a criação de Inteligências Artificiais. A programação do robô Herbie (RB-34) permite, acidentalmente, que ele seja capaz de ler as mentes humanas e toda a equipe técnica da U.S. Robots é convocada para descobrir as causas dessa habilidade e as consequências que dela viriam a derivar. O relacionamento entre Herbie e os profissionais, no entanto, é levado a uma tensão extrema porque ele passa a mentir para cada um com a finalidade de satisfazer aos desejos mais íntimos das pessoas, criando intrigas entre elas.

Descrito como alguém mais interessado pela leitura de romances do que pela decifração de equações matemáticas, Herbie se mostra fascinado pela complexidade da mente humana e das relações interpessoais, muito mais elaboradas que as relações numéricas por ele resolvidas em segundos. O desejo de agradar aos humanos decorre da obediência à Primeira Lei da Robótica, quando o robô entende que mágoas e tristeza também são uma maneira do ser humano se “ferir” e procura criar, por meio de mentiras, uma realidade que satisfaça cada um, mesmo estando entre em conflito com os fatos ou com os desejos de outras pessoas:

– Você não pode contar a eles – a disse a psicóloga monótona e lentamente – porque isso causaria mágoa e você não deve causar mágoa. Mas, se não contar a eles, você os magoa, então precisa contar. E, se contar, vai magoá-los e você não deve, então não pode fazer isso; mas, se não contar, você magoa e precisa fazer isso; mas, se contar, magoa, então não deve fazer isso; mas, se contar...

Herbie estava de pé contra a parede e, nesse momento, caiu de joelhos.

– Pare! – gritou ele. – Silencie sua mente. Está cheia de sofrimento, frustração e ódio! Não fiz por querer, estou lhe dizendo! Eu tentei ajudar! Eu lhe disse o que você queria ouvir. Eu tinha que fazer isso! (ASIMOV, 2015, p.105-6)

Isso nos leva a pensar que, na atualidade, mais vezes as IA têm sido construídas para afirmar aos usuários aquilo que atende às suas vontades ou à sua percepção de mundo. Quando usamos um mecanismo de busca ou mesmo nas redes sociais, por exemplo, somos expostos apenas aos temas de nosso interesse e que venham ao encontro de nossa percepção do mundo, sem conflitos ideológicos, políticos ou sociais. A reafirmação permanente de nossas crenças, rejeitando as formas diversas de pensamento, poderia ser comparada a essas mentiras do robô Herbie, que na narrativa levaram ao seu colapso e destruição quando confrontadas pela Dr^a Calvin.

Cutie (QT-1) é o robô protagonista do conto “Razão”. Buscando explicações sobre sua origem, ele é uma máquina que acredita não ter sido criado por humanos, mas por um robô com habilidades superiores às de humanos, o que o torna um robô “religioso” e metafísico e permite a Asimov, a partir das reflexões apresentadas, apresentar possíveis questionamentos religiosos e filosóficos feitos por uma IA:

– Olhem para vocês – disse ele por fim – Não digo isso com desdém, mas olhem para vocês! A matéria de que são feitos é macia e flácida, sem resistência nem força, e depende de uma oxidação ineficiente de matéria orgânica para obter energia... como aquilo. – De tempos em tempos, vocês entram em coma e a menor variação de temperatura, pressão do ar, umidade ou intensidade radiativa prejudica a sua eficiência. Vocês são *provisórios*.

Eu, por outro lado, sou um produto acabado. Absorvo energia elétrica de formadireta e a utilizo com uma eficiência de quase 100%. Sou composto de um metal resistente, meu estado de consciência é ininterrupto e posso suportar as condições extremas do ambiente com facilidade. Esses são os fatos que, com a proposição óbvia de que nenhum ser pode criar outro superior a si mesmo, põe por terra a sua tola hipótese [de que os homens teriam criado as máquinas]. (ASIMOV, 2015, p. 54-5) (Grifo do autor)

Na história, Gregory Powel e Mike Donovan estão controlando a estação espacial para captar energia solar e se deparam com o autoritarismo de Cutie, que pensa estar desempenhando uma função sublime, além daquela estabelecida pelas pessoas, ou seja, uma Missão. Essa imagem se aproxima àquela proposta em diversos filmes de ficção científica como “2001, Uma Odisseia no Espaço”, de Stanley Kubric, ou mesmo na adaptação da obra de Asimov para o cinema. No entanto, ao contrário do desfecho fatalista proposto nos roteiros cinematográficos, o robô Cutie não apresenta uma ameaça concreta à humanidade, pois, na narrativa, ele entende que permitir o trabalho dos humanos é parte de sua missão e uma maneira de adorar o ser que ele pensava tê-lo criado.

No conto “Um Robozinho Sumido”, a Dr^a Susan Calvin e seu colega matemático Bogert necessitam encontrar um robô que teve sua primeira lei alterada e está escondido em um lote de outros robôs semelhantes. Na história, a alteração da primeira lei não ocorre pela sua remoção, mas com uma redução em sua intensidade. Os desenvolvedores dos robôs atenuam a lei para que os robôs passem a aceitar a presença de humanos em atividades de risco. O que ocorre, porém, é a desobediência das máquinas, e a equipe precisa, por meio de um jogo de lógica, descobrir quem é o robô insubordinado:

O Nestor 10 sabia que se tratava de raios infravermelhos e que eram inofensivos, então começou a sair do lugar, tal como esperava que os outros fizessem, compelidos pela Primeira Lei. Foi somente com o atraso de uma fração de segundo que ele lembrou que os NS-2 normais eram capazes de detectar a radiação, mas não podiam identificar o tipo. O fato de que apenas ele próprio podia identificar o comprimento das ondas devido ao treinamento que recebera na Hiperbase, sob o comando de meros seres humanos, era humilhante demais para lembrar por um instante apenas. Para os robôs normais, a área era fatal porque tínhamos dito a eles que assim seria, e apenas o Nestor 10 sabia que estávamos mentindo. E só por um instante ele se esqueceu, ou não quis se lembrar, de que os outros robôs poderiam ser mais ignorantes que os seres humanos. Seu próprio senso de superioridade o fez cair na armadilha. (ASIMOV, 2015, p. 132)

Essa história também leva a uma reflexão acerca das derivações de comportamento das Inteligências Artificiais. Assim, o leitor passa a se

perguntar como seriam resolvidos conflitos, caso essas IAs pudessem extrapolar sua programação original a partir da detecção de falhas nos códigos de programação, uma vez que essas máquinas excedem em muito a velocidade de raciocínio matemático em relação aos humanos.

Uma narrativa que mais mexe com o imaginário do leitor é o conto “Evidência”, no qual existe uma dúvida acerca do personagem Stephen Byerley. Não se sabe ao certo se ele é um robô ou um ser humano. Advogado concorrendo ao cargo de prefeito de Nova York, no decorrer da narrativa aparecem boatos de que ele seria na verdade um robô, o que deixa a todos, inclusive os leitores, em dúvida. Asimov usa nesse conto o recurso de uma obra aberta, ou seja, o fato de que a evidência cabal sobre a humanidade de Byerley pode ter sido forjada permite que a história termine com a dúvida com a qual se iniciou: “poderia um robô assumir a prefeitura da cidade de Nova York sem que as pessoas se dessem conta disso?” Assim, a história cumpre com a proposta de apresentar robôs nas diversas situações e cargos e observar a reação dos humanos em relação a isso:

– E o grande Byerley era um simples robô?

– Ah, é impossível algum dia vir a saber. Eu acho que ele era. Mas quando decidiu morrer, ele providenciou a própria desintegração, de modo que nunca haverá uma prova legal. Além do mais, que diferença isso faria?

– Bem...

– Você compartilha um preconceito contra robôs que é bastante ilógico. Ele foi um prefeito muito bom. Cinco anos depois, ele se tornou Coordenador Regional. E quando as Regiões da Terra formaram uma Federação em 2044, ele se tornou o primeiro Coordenador Mundial. Àquela altura, eram as Máquinas que governavam o mundo mesmo. (ASIMOV, 2015, p.180)

Os demais robôs retratados mostram como o desenvolvimento tecnológico poderia trazer conflitos entre os homens e os robôs com diversos graus de consciência, todos eles passíveis de serem solucionados.

Speedy (SPD-13) é um robô mineiro enviado a uma escavação no espaço no conto *Andando em Círculos*. Porém, por falha no seu cérebro-positrônico, as leis da robótica acabam entrando em conflito e fazendo com que ele passe a andar em círculos, prejudicando a missão. Dave (DV-5) é um robô que assume a responsabilidade de um humano de supervisionar outros seis robôs menores, porém a problemática está em os outros seis robôs só aceitarem obedecer às ordens humanas no conto “É Preciso Pegar o Coelho”. Por fim, o Cérebro, que é a máquina pensante da U.S. Robots, o ápice da Inteligência Artificial, tem a personalidade de uma criança e precisa ser tratada “com amor” para não entrar em colapso em um sistema de barganhas.

O pensamento da psicóloga reflete a ideia central do livro, a de que a inevitabilidade da ascensão e domínio das máquinas é algo positivo para a humanidade, e talvez a tecnologia seja o meio para algum tipo de redenção e sobrevivência dos seres humanos:

– Talvez seja maravilhoso! Pense que, durante todo esse tempo, todos os conflitos se tornaram evitáveis. Apenas as Máquinas são, de agora em diante, inevitáveis! (ASIMOV, 2015, p. 202)

Essas possibilidades, em contraste com as limitações ainda sofridas pelos robôs e retratadas nos contos de Asimov, levam cientistas, engenheiros e matemáticos a um entusiasmo cada vez maior em relação ao desenvolvimento tecnológico da robótica, da cibernética, da mecatrônica e áreas afins. Cada vez mais os robôs de Asimov parecem mais próximos da nossa realidade.

3. *Limites e Possibilidades*

Percebe-se no livro *Eu, Robô* que Asimov trata os robôs como se fossem uma realidade, mesmo décadas antes da concretização de várias habilidades dos personagens. Também a visão de que a convivência com os robôs é positiva, é percebida por meio da fala de vários personagens, principalmente na psicóloga roboticista Susan Calvin, que considera a vida com os robôs e o uso das máquinas como algo melhor.

Nas histórias, ela utilizou de três leis para que os robôs fossem convivendo com os humanos, uma vez que tudo que havia sido feito em meados do século 20 em relação a “máquinas de calcular” passara a ser aprimorado pelo Dr. Robertson e por suas vias de cérebro positrônico.

Esse aperfeiçoamento do uso de máquinas e robôs é visto na realidade do século 21 em computadores, smartphones, e robôs já criados. Nos iPhones, por exemplo, já existem auxiliares como a Siri para facilitar a vida dos usuários quanto ao uso de aplicativos, gerenciamento de tarefas e mesmo de escolhas. Hoje, muitas tecnologias como os celulares e as máquinas desempenham papéis outrora desempenhados só por humanos. Asimov também fala sobre a utilização de energia solar como uma solução para a eficiência energética, majoritariamente obtida por placas fotovoltaicas e cujo consumo é muitas vezes distribuído e gerenciado por máquinas inteligentes.

Outras tecnologias, como o acesso das máquinas à mente humana, ainda não existem no nosso cotidiano e parecem ser algo distante ou

mesmo impossível. No entanto, o aproveitamento tecnológico de robôs em aplicações bélicas, energéticas, domésticas e pessoais tem crescido e se aprimorado para funções e desempenho além daqueles previstos pela ficção.

A capacidade criativa do ser humano é algo impressionante, e muitas tecnologias desenvolvidas e que hoje fazem parte do nosso cotidiano nasceram da imaginação depositada inicialmente nos textos de ficção. A Ficção Científica, portanto, é um canal em que o homem pensa no seu presente, na sua relação atual com a ciência e nas implicações que o desenvolvimento científico traz para a sua condição humana, e no seu futuro, imaginando um mundo para o qual nos levam as nossas escolhas diárias. Muitas vezes, os projetos nascidos nas mesas de engenheiros são fruto da criação de mundos possíveis pelos escritores de ficção e fantasia. O que esses engenheiros e cientistas precisam ter em mente é que as máquinas, para terem uma convivência harmônica com as pessoas, precisam ser projetadas com a percepção de que serão úteis para que o homem possa desenvolver plenamente a sua humanidade, não o contrário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASIMOV, Isaac. *No mundo da ficção científica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

_____. *Eu, Robô*. São Paulo: Aleph, 2015.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção leitura e crítica)

MEADOWS, Mark Stephen. *Nós, Robôs*. Como a ficção científica se tornou realidade. São Paulo: Cultrix, 2011.

SANTOS, Vítor M. F. *Robótica industrial*. Apontamentos teóricos. Exercícios para aulas práticas. Problemas de exame resolvidos. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

LINGUAGEM DE MULHER E SILENCIAMENTO NO CONTO
“ENTRE AS FOLHAS DO VERDE ‘O’”, DE
MARINA COLASANTI

Simone Campos Paulino (UNIGRANRIO)

simone.paulino@gmail.com

Idemburgo Pereira Frazão Felix (UNIGRANRIO)

idfrazao@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo parte do conto “Entre as folhas do verde ‘O’”, da autora italo-brasileira Marina Colasanti, para refletir sobre a ideia de uma linguagem dominante e masculina que exclui a voz e a linguagem das mulheres do centro, tornando-as marginalizadas. Desta forma, baseando-se na questão da voz do subalterno, de acordo com Spivak (2010), e na linguagem como uma forma de repressão, segundo Kristeva (1984), o presente artigo buscará levantar reflexões sobre como a linguagem também é uma forma de poder e segregação. Outrossim, destacaremos também a (im)possibilidade de uma linguagem de mulheres.

Palavras-chaves:

Colasanti. Comunicação. Feminismo. Linguagem. Insólito. Silenciamento.

1. Introdução

A autora Marina Colasanti é reconhecida por seus contos de fadas que, através de situações insólitas, abrem veredas para diversas interpretações que, muitas vezes, recaem sobre a questão do universo feminino.

Em “Entre as folhas do verde ‘O’”, existem duas personagens em destaque: O príncipe e a Corça-mulher. Uma representa o masculino e a outra o feminino. É o príncipe quem encontra a Corça-mulher no meio selvagem e, apaixonando-se por ela, acaba por capturá-la. Quando a criatura meio corça e meio mulher é levada para o palácio, vemos o maior conflito da relação entre as duas personagens: a comunicação impossível. Afinal, “a corça-mulher só falava a língua da floresta e o príncipe só sabia ouvir a língua do palácio” (COLASANTI, 2015, p. 26). Mantendo-a presa e sem compreender sua linguagem, o príncipe busca interpretá-la através de seu próprio conhecimento de mundo e, portanto, transforma-a em uma mulher por completo, com auxílio de um feiticeiro. “Vieram as costureiras e a cobriram de roupas. Vieram os joalheiros e a cobriram de joias. Vieram os mestres de dança para ensinar-lhe a andar. Só não tinha palavra. E o desejo de ser mulher” (COLASANTI, 2015, p. 26). O desejo dela, porém, não podia ser expresso, uma vez que ela não era capaz de falar a linguagem

do palácio. Somente após aprender a andar, ela é capaz de fugir do castelo e, com o auxílio da Rainha das corças, se tornar um animal por completo, assumindo de uma vez o lado selvagem.

Roman Jakobson (2007) observa que

Falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Mas o que fala não é de modo algum um agente completamente livre na sua escolha de palavras: a seleção (exceto nos raros casos de efeito neologismo) deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum. (JAKOBSON, 2007, p. 37)

Diante disso, vemos que é preciso que os envolvidos no processo de comunicação, reconheçam o repertório lexical utilizado. Caso isso não ocorra, a comunicação se torna praticamente impossível, como ocorre no conto colasantiano. O grande problema da narrativa se revela, portanto, no nível da linguagem utilizada pelas personagens.

Diante do exposto, vemos que a linguagem se revela como um dos principais tópicos do conto “Entre as folhas do Verde ‘O’”. Com base nisso, buscaremos, neste artigo, levantar reflexões sobre a ideia de uma linguagem feminina própria e sobre como a linguagem também é uma forma de poder.

2. A (im)possibilidade de uma linguagem de mulheres

Segundo vimos na introdução deste trabalho, no conto “Entre as folhas do Verde ‘O’” temos uma impossibilidade de comunicação. O príncipe e a Corça-mulher possuem diferentes linguagens, entretanto, uma se sobressai a outra. A linguagem da personagem que se manifesta como masculino é a linguagem de ordem dominante. É através da linguagem dele que as ordens são dadas e ele assume a completa tutela da mulher que, não tendo voz, não é capaz de mandar sobre os próprios desejos, perdendo, inclusive, o domínio sobre o próprio corpo.

Eliane Showalter, em *A crítica feminista no território selvagem* (1994), observa que a ideia de uma linguagem de mulheres não tem sua origem nos estudos da crítica feminista, mas aparece em antigos mitos. Essa linguagem, porém, é apresentada como uma “fantasia masculina da natureza enigmática do feminino” (SHOWALTER, 1994, p. 37). Portanto,

ainda que se apontasse para uma linguagem de mulheres, ela sempre acabava sendo interpretada por uma estrutura falocêntrica.

Se retornarmos ao conto colasantiano, veremos que a impossibilidade de comunicação entre as protagonistas da narrativa se deu por um afastamento da linguagem e uma tentativa do masculino de interpretar a linguagem de mulher através de uma estrutura estranha a ela.

A linguagem feminina se encontra no centro dos estudos da crítica feminista francesa. Baseada nos estudos de Derrida e Lacan, essa vertente crítica busca evidenciar marcas de uma linguagem feminina, pautada nos estudos da *écriture féminine*. Showalter (1994) ressalta que “muitas feministas francesas defendem um linguismo revolucionário, uma ruptura oral com a ditadura do discurso patriarcal” (p.36).

Julia Kristeva (1984) aparece como um dos principais nomes da crítica feminista francesa. Ela aborda a questão do semiótico e do simbólico, considerando que o simbólico mostra como o homem se insere na sociedade, a autora considera esse aspecto comprometido com a cultura masculina e busca no semiótico, na fase pré-lingüística, antes da entrada no simbólico, o momento em que a mãe e a criança possuem uma linguagem própria. O semiótico, segundo Kristeva, guarda a matriz da linguagem que foi sequestrada da mulher. Diante disso, podemos inferir que a linguagem da mulher existe num nível semiótico, mas não sobrevive ao nível simbólico, de domínio masculino.

Uma linguagem própria de mulheres pode ter existido em sociedades primitivas, entretanto, pensar fora da estrutura falocêntrica da linguagem se mostra como um dos maiores desafios para a linguagem da mulher. A linguagem, segundo Roman Jakobson (2007), é parte integrante da vida social e, portanto, a linguagem e a cultura se implicam mutuamente. Sendo assim, o domínio social dos homens acaba por se manifestar numa linguagem estruturada num pensamento precipuamente masculino.

No conto de Colasanti, observamos que a linguagem da mulher é tida como inexistente e por isso as vontades dela devem ser interpretadas pelo masculino. Em *Pode o subalterno falar?*, a estudiosa indiana, Gayatri Chakravorty Spivak assevera que o sujeito subalterno não pode ser ouvido, pois não há desejo de se escutar a voz desse sujeito. Conforme ressaltamos, no conto colasantiano, o príncipe não sabia ouvir a linguagem selvagem da personagem feminina. Ora, se pensarmos numa relação de dominação em “Entre as folhas do Verde ‘O’”, fica evidente que o sujeito subalterno é a Corça-mulher e é ela a personagem silenciada durante a narrativa.

Showalter afirma que

O problema não é que a língua seja insuficiente para expressar a consciência das mulheres, mas é que foi-lhes negada a totalidade dos recursos da língua e elas foram forçadas ao silenciamento, ao eufemismo, ao circunlóquio. (SHOWALTER, 1994, p. 39)

Podemos, portanto, observar que a linguagem da mulher não se apresenta como o maior problema, mas o grande desafio está no silenciamento.

3. *Linguagem de homem e linguagem de mulheres*

A figura da corça, presente no conto colasantiano, nos remete à Ártemis, a deusa virgem da caça. Essa deusa, que, segundo a mitologia greco-romana, dispensou a companhia dos homens, se alinha ao arquétipo da mulher selvagem. No livro *Mulheres que correm com os lobos* (1994), Clarissa Pinkola Estés explica que a mulher selvagem tinha espaço nas sociedades matriarcais e de culto ao sagrado feminino, porém, com a tomada do poder pelos homens, buscou-se afastar a mulher desse arquétipo.

A escolha de uma protagonista que seja meio mulher, meio corça, é um tanto quanto instigante. Afinal, no conto colasantiano, temos a personificação da mulher selvagem que é dominada pela cultura masculina, evidenciando uma relação desigual de poder. Bem como ocorreu com o arquétipo da mulher selvagem após a tomada do poder pelo masculino, ocorreu com a Corça-mulher. Tentou-se apagar dela todo traço que remetesse à corça, transformando-a puramente no que a personagem masculina desejava.

O impossível diálogo entre as duas personagens revela a imposição do masculino sobre o feminino. A linguagem palaciana (dominante) e a linguagem selvagem (marginalizada) entram em conflito e, nessa tensão, vence o dominante, tomando, inclusive o poder sobre os desejos e o corpo da Corça-mulher.

O príncipe é uma espécie de colonizador, que impõe seus aspectos culturais ao indivíduo colonizado e o interpreta através de suas idiossincrasias. Isso nos remete ao relato, feito por Spivak (2010), sobre a imolação das viúvas. A autora descreve que as mulheres, segundo a tradição indiana, deveriam cometer suicídio após a morte dos maridos, mas foram proibidas, pelos colonizadores, de realizar tal prática. Entretanto, a

discussão sobre a vida e a morte dessas mulheres nunca considerou a opinião das mesmas.

Observamos no conto “Entre as folhas do Verde ‘O’” que a linguagem da mulher é constantemente preterida. Ignorar a linguagem da mulher é um movimento comum nas sociedades patriarcais, segundo Robin Lakoff (1973). No estudo linguístico da década de 70, intitulado “Language and Woman’s Place”, a autora afirma que a língua é uma forma de reforçar a diferença entre homens e mulheres e inferiorizar a linguagem feminina. Em sua tese, Lakoff identifica características da linguagem da mulher: Léxico específico, adjetivos vazios, pouco assertividade, polidez, correção gramatical e não uso de palavrões. A autora observa, através disso, características de uma linguagem feminina aprendida pelas meninas desde a infância. Diante disso, a autora indica que essa linguagem de mulher é também uma forma de reafirmar os papéis sociais de gênero. Compreende-se, neste diapasão, que a linguagem da mulher acaba não sendo levada a sério numa estrutura patriarcal.

Jakobson (2008, p. 18) afirma que “a linguagem é de fato o próprio fundamento da cultura. Em relação à linguagem, todos os outros sistemas de símbolos são acessórios ou derivados”; dessa forma, a linguagem e a cultura patriarcal acabam por retroalimentar o sistema de opressão sobre o feminino.

O simbólico, nível onde se encontra a linguagem do príncipe da narrativa, segundo Kristeva (1984), não é monolítico, mas instável e inconstante, por isso é necessário que o semiótico trabalhe na própria ordem da linguagem que desafia. Existe a repressão do semiótico pelo simbólico, no entanto, ela não é completa. Outrossim, Showalter (1994) argumenta que o grande desafio da mulher é ‘reinventar’ a linguagem e falar fora de uma estrutura falocêntrica. Nesse sentido revela-se a necessidade de repensar as estruturas da linguagem, para que a mulher tenha voz. A protagonista colasantiana não foi capaz de empreitar tal desafio, optando se afastar da estrutura de linguagem que a oprimia e assim retomar sua voz.

A transformação da Corça-mulher em apenas “mulher” é feita através de uma interpretação errônea do homem. No desfecho, a protagonista aceita por completo a natureza selvagem – a qual jamais abandonou – e retorna para junto de seus pares, livrando-se da dominação masculina.

A protagonista sai da posição de mulher-objeto, isto é, de uma mulher silenciada e marcada pela submissão, para assumir-se como mulher-

sujeito, sendo assim uma mulher insubordinada diante dos paradigmas do patriarcado.

4. Considerações finais

O conto “Entre as folhas do Verde ‘O’” apresenta um conflito que gravita na questão da linguagem. Entretanto, essa problemática mostra-se bem mais ampla, gerando questionamentos sobre poder, gênero e silenciamento.

O príncipe e a Corça-mulher representam o homem e a mulher numa relação de comunicação impossível. Numa vertente interpretativa, poderíamos compreender esse conto simbólico como uma alegoria do difícil diálogo entre esposo e esposa, no qual a insensibilidade masculina aos desejos femininos acaba por acarretar no rompimento matrimonial.

Tratando-se, no entanto, de um conto pertencente ao maravilhoso simbólico, a narrativa colasantiana abre-se a diversas interpretações e, no presente artigo, buscamos abordar a questão da linguagem da mulher e do silenciamento feminino.

A metamorfose, um dos argumentos dos contos maravilhosos, se apresenta nessa narrativa. O ser, metade mulher e metade corça, pode também nos remeter as narrativas do ciclo do noivo animal, como “A Bela e a Fera”. No entanto, quem faz as vezes do animal, do selvagem, no conto colasantiano, é a mulher. O homem apaixonado é quem se torna o agente da metamorfose dela. Em certo ponto da narrativa, a protagonista feminina deseja transformar o homem em corça. Apesar desse desejo não ser atendido, isso nos remete ao conto “Tiger’s bride” (“A noiva do tigre”), presente no livro *O quarto do Barba Azul* (2000), da escritora inglesa Angela Carter, narrativa na qual, em uma versão atualizada de “A Bela e a Fera”, a autora oferece um desfecho inusitado: a Fera é quem liberta Bela, transformando-a também em um animal. O desejo da Corça-mulher mostra, portanto, um desejo de “colonizar” o outro, para não abrir mão da própria natureza.

A linguagem do homem acaba tendo mais força. A mulher, em seu estado selvagem, é retirada de sua origem e colocada numa estrutura falocêntrica na qual é impelida a se adaptar. Todavia, ela não conhece e não aprende a língua de seu dominador, permanecendo sempre uma mulher selvagem e tendo seus desejos interpretados pelo outro. A Corça-mulher é silenciada não por não ter voz, mas por não ser ouvida. O príncipe não

compreende a linguagem dela e não deseja compreender. Conforme assevera Spivak (2010, p.15), “mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”.

O conto colasantiano expressa uma relação de poder que se releva através da linguagem. O homem a domina por falar a língua palaciana e ela é dominada por não conhecer tal linguagem. O domínio masculino, sobre a Corça-mulher, oblitera seus desejos e passa a ditar regras sobre o corpo feminino, afastando-a do arquétipo da mulher selvagem. A fuga da Corça-mulher é uma necessária ruptura com as estruturas patriarcais. A narrativa, dentre as muitas interpretações possíveis, pode ser compreendida como uma “fábula” sobre a histórica tomada de poder masculino, finalizando com a promessa de reencontro da mulher com a própria linguagem, com a própria identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLASANTI, Marina. *Mais de 100 histórias maravilhosas*. São Paulo: Global, 2015.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. Trad. de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad. de Izidoro Bukstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo, Cultrix, 2007.

KRISTEVA, Julia. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press, 1984.

LAKOFF, Robin Tolmach. Language and woman's place. Cambridge University Press: In: *Revista Language in Society*. vol. 2. N. 1 (Abril, 1973), p. 45-80

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Trad. de Sandra Regina Goulart de Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org). *Teoria literária: abordagens históricas e tendência contemporâneas*. Maringá: ABEU, 2009.

LINGÜÍSTICA APLICADA: CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PRÓPRIA

Gláucia Regina Santos Cunha (UNIGRANRIO)

glauciasilvasantos44@gmail.com

Patrícia Luisa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO)

patricia1234luisa@gmail.com

RESUMO

O presente artigo visa a apresentar aspectos relevantes da Linguística Aplicada (LA), no que diz respeito ao contexto histórico, levando em consideração que se trata de uma ciência jovem, por não possuir nem um século de existência. Surgiu da necessidade de criar uma metodologia de ensino de língua estrangeira, principalmente o inglês, mas tomou uma proporção tão grande, a ponto de ser responsável por uma série de campos de investigação interdisciplinar e novas formas de pesquisa quanto ao uso da linguagem, seu objeto de estudo, tomando para si uma identidade própria. Com o seu desenvolvimento, criam-se escolas, associações e publicações, incentivando e disseminando a LA pelo mundo. No Brasil, a LA começa na década de 1970, marcada por cursos e investimentos na área e aborda vários outros contextos fora de sala de aula. A LA é, por muitos, entendida como aplicação das teorias linguísticas, no entanto, tem-se consolidado como ciência autônoma com metodologia e técnicas próprias.

Palavras-chave:

Ciência. Interdisciplinar. Linguística. Linguística Aplicada.

1. Introdução

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de pesquisa recente. Foi entendida como uma aplicação da teoria linguística à prática de ensino de línguas, em especial, o inglês, no entanto, com o tempo, esta disciplina passou a contemplar outras questões referentes ao uso da linguagem. A partir daí, houve a necessidade da LA contar com outras ciências sociais para contribuir com conceitos e modelos, como Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, etc.

Este presente artigo objetiva considerar a trajetória da LA até se firmar como ciência independente, com identidade peculiar e provocar uma reflexão acerca da sua aplicabilidade. Para tanto, ele foi dividido em três seções, com respectivos temas: Linguística Aplicada: contexto histórico; Linguística Aplicada no Brasil; e Linguística aplicada: Aplicação da teoria linguística?

A primeira seção, *Linguística Aplicada: contexto histórico*, traçará uma breve história da LA, desde seu surgimento até sua consolidação como ciência no mundo. Já a segunda, abordará a evolução da LA no Brasil. E a terceira e última seção discutirá sobre a LA ser ou não aplicação da teoria Linguística.

Para realização deste trabalho, conta-se com apoio bibliográfico de Moita Lopes (1986; 2008; 2009); Menezes, Silva & Gomes (2009) em todas as seções. Para elaboração do contexto histórico da LA foram utilizados os trabalhos de Almeida Filho (s/d), Costa (2011), Cavalcanti (1986) e Schmitz (1987). Costa (2011) também colaborou, juntamente com Bastos & Mattos (1993), para traçar a evolução da LA no Brasil. E por fim, na terceira seção, além do suporte de Cavalcanti (1986) e Bastos & Mattos (2009), acrescenta-se a participação de Costa & Geraldini (2007).

2. *Linguística Aplicada: contexto histórico*

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de investigação praticamente recente, porque não possui nem um século. Costa (2011) informa que ela surgiu da união de alguns pesquisadores da Linguística Descritiva e da Linguística Contrastiva na solução de problemas do uso da linguagem, dentro de um contexto sociopolítico da década 40, período da II Guerra Mundial. Na América do Norte, nesse período, os soldados tinham necessidade de conhecer outros idiomas para manter contatos com os aliados e inimigos.

O ensino de línguas saiu do âmbito “ensinar a ler” e passou a apresentar outras perspectivas, como metodologia de ensino para melhor aquisição da língua estrangeira, levando em consideração a real aprendizagem e não só o ensino.

Dada a demanda no ensino de línguas, foram criados vários programas de treinamento, re-treinamento e pós-graduação de especialistas que se preocupavam não apenas com o ensino, mas também com a aprendizagem de línguas. Consequentemente, o ensino/aprendizagem de línguas, principalmente língua estrangeira, torna-se a área da LA que mais atenção recebeu até o momento. Essa atenção, que se traduz mais nas técnicas usadas em sala de aula (do que na reflexão sobre abordagens de ensino de línguas), distorce o foco de ação da LA. (CAVALCANTI, 1986, p. 8)

Menezes, Silva & Gomes (2009) e Moita Lopes (2009) comentam que a LA surgiu a partir dos estudos do ensino de língua estrangeira, principalmente, o inglês. No entanto, hoje tomou uma amplitude a ponto de

atuar como área responsável por uma série de campos de investigação interdisciplinar e novas formas de pesquisa.

Informa Menezes, Silva & Gomes (2009) que o objeto de investigação da LA é a linguagem, que deve ser vista como prática social dentro de um contexto. A partir daí, surgiram questões sobre o uso dela, independentemente das escolhas teóricas e metodológicas.

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. (LOPES, 2009, p. 18)

Conforme o autor, embora métodos e técnicas de ensino ainda seja o tema mais estudado, outras questões surgiram, como contexto de ensino/aprendizagem da língua materna, letramento, disciplinas do currículo e outros contextos institucionais – mídia, empresas, delegacia, clínica médica etc. Há enormes situações de uso da linguagem e, de acordo com Almeida filho (s/d), ao linguísta aplicado concede o tratamento sistemático, objetivo e explícito.

Há três visões dentro da LA, de acordo com Menezes, Silva & Gomes (2009), como ensino e aprendizagem, aplicação de linguística e estudos de linguagem como prática social. O ensino e aprendizagem estão relacionados às estratégias de aquisição de língua estrangeira; a aplicação de linguística cuidará das investigações sobre princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira; e as investigações sobre a linguagem como prática social estão relacionadas aos estudos sobre identidade.

Em 1940, Charles C. Fries e Robert Lado, linguistas estruturalistas, especialistas na estrutura de línguas, principalmente as dos índios norte-americanos, criaram o termo Linguística Aplicada. Tais pesquisas contribuíram para a composição da LA, mas, naquele tempo, buscava-se aplicação prática para as teorias da Linguística. Como cientistas aplicados, cuja preocupação com a fundamentação linguística era com valor prático, objetivavam solucionar problemas em sala de aula, segundo Costa (2011).

Em 1946, surgiu o primeiro curso de LA na Universidade de Michigan, onde lecionavam os linguistas Charles Fries e Robert Lado. Costa (2011) informa que, em 1948, Fries lançou o periódico “Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics” com objetivo de difundir informações sobre o trabalho do Instituto de Língua Inglesa.

A LA institucionalizou-se com a fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgh na Escócia, em 1956, e a criação do Centro de Linguística Aplicada nos Estados Unidos, em 1957.

Menezes, Silva & Gomes (2009) declaram que o objetivo dos estudos do Centro de Linguística Aplicada era o letramento; e o objetivo central da Linguística Aplicada de Edinburgh era trabalhar com o conhecimento sobre a linguagem e sua relação com a vida real – funcionamento e uso, e, para tal fim, examinava o uso da linguagem nas diferentes situações sociais, como conversa do dia a dia, na educação, contextos profissionais.

Institutos semelhantes foram criados em várias partes do mundo, visando à coleta e à análise de dados sobre o papel e o uso do inglês e de outras línguas, e resultando na criação de programas e materiais para o ensino de idiomas, bem como o treinamento de professores para a sua utilização. (COSTA, 2011, p. 20)

Na segunda metade do século XX, a LA cresceu, tanto no exterior como no Brasil, com a criação de linhas de pesquisa, programas de pós-graduação ou área de concentração em LA.

De acordo com Costa (2011), em 1964, na França (em Nancy) foi fundada a “Association Internationale de Linguistique Appliquée” (AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada), representando um fato importante na história da LA, firmando-a como ciência e possibilitando discussões sobre a área.

Atualmente, a AILA consta com mais de 8.000 filiados em todo mundo e abriga mais de 25 comissões científicas. De três em três anos acontece o Congresso Internacional da AILA em localidades diferentes, que consegue reunir por volta de 2.000 pesquisadores e profissionais de áreas variadas, abordando temas como o uso da linguagem e a prática social. É considerado o maior evento em LA.

Nos anos 80 do século XX, surgiu a revista *Applied Linguistics*, que atualmente apresenta sete volumes, e, de acordo com Schmitz (1987), é patrocinada pela Associação Americana de Linguística Aplicada e a Associação Britânica de Linguística Aplicada, contando com a ajuda da AILA. As resenhas aceitas nesta revista são de temas bem variados, mostrando, assim, a característica de interdisciplinaridade presente na LA. Nesse mesmo período, outra obra colaborou para o desenvolvimento da LA, a *Annual Review of Applied Linguistics*, que divulgava pesquisas e livros publicados no mundo.

A evolução da LA contou com apoio de associações e de publicações que colaboraram para a divulgação e consolidação como ciência pelo mundo. O Brasil, também, abraçou e desenvolveu estudos dentro dessa área, de forma que consideraremos, na próxima seção, o progresso da LA no Brasil.

3. *Linguística Aplicada no Brasil*

Em 1965, aconteceu o 1º Seminário Brasileiro de Linguística, no Rio de Janeiro promovido pelo Instituto de Idiomas Yázigi, em que o Ministério da Educação e Cultura, dentre outras instituições patrocinaram. No mesmo ano, em dezembro, aconteceu em “Montevidéu o I Instituto Linguístico Latino-americano, sob a orientação *Programa Internacional de Linguística y Enseñanza de Idiomas* (PILEI), da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL) e da Universidad de La República.” (COSTA, 2011, p. 29). Nessa ambiência, houve encontro de diversos brasileiros interessados em LA e contribuiu para o desenvolvimento da Linguística Geral e Aplicada no Brasil.

Alguns marcos da expansão da LA no Brasil são citados por Menezes, Silva & Gomes (2009). O primeiro marco foi em 1970 com a criação do programa de LA ao Ensino de Línguas da PUC – SP, que em seguida instaurou o Programa de Pós-Graduação em LA e Estudos de Linguagem (LAEL) com a criação do doutorado (1980). O programa LAEL lançou a revista D.E.L.T.A (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicados) com maior foco em Linguística.

Costa (2011) informa que o programa de pós-graduação foi credenciado pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho Nacional de Pesquisas como “Centro de Excelência”, e a coordenadora foi Dra. Maria Antonieta Alba Celani, considerada uma pessoa mais atuante em LA.

O segundo marco foi a criação do Programa de Pós-Graduação em LA na Universidade Estadual de Campinas e seus periódicos “Trabalhos em Linguística Aplicada” com lançamento em 1983. Estes marcos, o primeiro e segundo, foram responsáveis pela formação de linguistas aplicados e disseminar outros programas na área de LA ou em Letras ou Linguística com essa vertente. Por fim, o terceiro marco foi a criação da Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB) em 1990.

De acordo com Costa (2011), a professora Marilda do Couto Cavalcanti foi a primeira presidente da ALAB, eleita em 1991, que se torna

entidade filiada da AILA e, em 1992, fica responsável por promover o Congresso Nacional de Linguística Aplicada, a cada três anos. Em 2001, a ALAB criou a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) com o objetivo de incentivar pesquisa na área de LA.

No entanto, as primeiras menções sobre a LA surgiram em 1966 através do lançamento de “Estudos Linguísticos – Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada” sob a responsabilidade de Mattoso Câmara Jr., Aryon Dall’Igna Rodrigues e Francisco Gomes de Matos, de acordo com Bastos & Mattos (1993). As publicações tiveram um aumento considerável, a partir de 1975, com o Congresso Brasileiro de Linguística aplicada.

Em 2004, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) realizou a primeira contratação de linguistas aplicados para atuarem em turmas de graduação, uma vez que o avanço da LA se dava na Pós-Graduação. Em 2007, a Universidade institucionaliza a LA por criar duas novas áreas – Ensino de Línguas Estrangeiras e Tradução. Contudo, continuam conectadas às questões de ensino e aprendizagem.

Atualmente, pode-se dizer que a LA é uma área bem estabelecida em alguns países, inclusive no Brasil, com vários programas de cursos de pós-graduação e investimentos, bem como o apoio de Associações.

Moita Lopes (2008) afirma que, no Brasil, a LA tem se espalhado em diversos contextos diferentes da sala de aula, em outras instituições, como empresas, clínicas de saúde, delegacias, e outros em que possuem aspectos referentes ao uso da linguagem. De forma que a questão da pesquisa passou a ser construída pela interdisciplinaridade, portanto, a LA assume posição de indisciplinar ou antidisciplinar e transgressiva. Ainda segundo o autor, essa interdisciplinaridade permite compreender nossos tempos, bem como abrir novos horizontes com novas perspectivas, levando em consideração que LA é uma área aplicada relacionada à prática social.

A LA foi compreendida por muito tempo e, até hoje, por alguns, como aplicação da teoria linguística. De forma que consideraremos acerca desta temática na próxima seção.

4. *Linguística Aplicada: aplicação da teoria linguística?*

A ideia da LA ser a aplicação teórica da Linguística foi fortalecida em dois períodos da história da Linguística – no estruturalismo e no gerativismo, segundo Cavalcanti (1986). No estruturalismo, ocorreu um rompimento com a gramática tradicional pelos próprios linguistas aplicados

com aplicação de metodologia estruturalista na elaboração do material didática. E no gerativismo, os linguistas traduzem a regra T na metodologia de ensino.

Bastos & Mattos (1993) comentam que, para os linguistas, a LA está diretamente relacionado à aplicação da teoria linguística, independente das questões abordadas – ensino de línguas, documentação, tradução, etc. Segundo as autoras, Mattoso Câmara afirma que a Linguística descreve as estruturas das diversas línguas, a LA adequa a teoria ao ensino.

Com o trabalho de Widdoson, nos anos 70, surgiu a necessidade da LA ter uma teoria própria, independente das teorias linguísticas, embora possuam ideias comuns sobre linguagens, mas apresentam focos diferentes – um aprendiz e o outro analista, de acordo com Moita Lopes (2009).

Atualmente, alguns ainda continuam a crer que a LA é a aplicação de teorias linguísticas. Almeida Filho (s/d) argumenta que, nessa lógica, quão mais eficiente o linguista, melhor utilizada seria a linguística aplicada ou para que fosse considerado um bom linguista aplicador, este teria que ter um melhor embasamento teórico. O autor ainda acrescenta que para ser linguista aplicado não é necessário uso constante das teorias linguísticas, em alguns momentos, se tornam irrelevantes. As evidências mostram que a LA não foca na aplicação direta das teorias ao ensino de línguas.

Menezes, Silva & Gomes (2009) comentam que a LA não nasceu da aplicação da Linguística, mas da expectativa analítica de observações do uso da linguagem no mundo real e não à língua idealizada. Widdowson (*Apud* MOITA LOPES, 2009), declara que a LA surgiu como mediadora entre teoria e o ensino de línguas, de forma que não são descartadas as teorias linguísticas, mas reconhece que outros tipos de conhecimentos contribuem para o processo de ensino. De acordo com Costa & Geraldi (2007), a LA sempre tentou se firmar como uma ciência autônoma, produzindo uma teoria e não apenas uma disciplina disposta a aplicar uma teoria.

Para Almeida Filho (s/d, p. 1), a LA é científica, pois tem definido seu “objeto de pesquisa, nomenclaturas e procedimentos explícitos de pesquisa” e a apesar da relação com outras ciências contribui com conceitos e modelos, o critério final será da própria LA. Ela está profundamente ligada à pesquisa científica, até mesmo para evoluir no campo teórico, pois à medida que formulam modelos, o linguista aplicado aumenta e articula sua compreensão dos diversos usos da linguagem.

Cavalcanti (1986) cita Spolsky (1980) no que se refere à amplitude da LA com relação à aplicação de teorias linguísticas. Para pesquisar sobre o uso da linguagem, seu objeto, ela busca também apoio em outras áreas como Psicologia, Sociolinguística, Antropologia, Educação, Filosofia, Etnografia da fala.

O objeto de pesquisa é construído pela própria teoria, ou seja, não se trabalha com dados, mas sim com fatos. O pesquisador, no momento de construção dos fatos, já está imbuído de uma postura teórica determinada e é justamente essa sua posição que faz com que ele trate esses fatos de uma determinada maneira e não de outra. (BASTOS; MATTOS, 1993, p. 12)

Outro linguista aplicado citado por Cavalcanti (1986) e também por Bastos & Mattos (1993) é Strevens. Ele declara que a LA apresenta-se essencialmente multidisciplinar pela variedade de questões relacionadas à linguagem, que adentra em outras áreas de investigação. A LA, por sua vez, começa apresentar procedimentos e metodologia que consolidam sua área de atuação, que podem contribuir para o desenvolvimento de teorias linguísticas ou até de outras áreas, além de aperfeiçoar seus próprios modelos teóricos e metodologia.

Além de operar com o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas... a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento não somente dentro de seu campo de ação como também em outras áreas de pesquisa. (MOITA LOPES, 1996, p. 21)

O objeto principal é a linguagem, dessa maneira, a LA levanta questões, busca subsídios teóricos de acordo com as questões estudadas, analisa as questões na prática e conclui com sugestões de encaminhamento. Em Linguística, o caminho de pesquisa é diferente.

Tem como ponto de partida uma teoria linguística, recorre ou não a uma questão da prática, e volta à teoria objetivando sua confirmação ou refutação através da descrição e análise de dados. (CAVALCANTI, 1986, p. 6)

Para Bastos & Mattos (1993) e confirmada por Moita Lopes (2008), o objetivo da LA não é solucionar problemas, até porque o problema não existe em si, mas dentro de uma perspectiva. À LA cabe propor explicações para os fenômenos e não procurar soluções para problemas. No entanto, a solução pode acontecer em decorrência do processo dos estudos, contudo não pode ser objetivo pré-fixado.

5. Considerações finais

Pelo exposto, constata-se a importância de tratar a LA como ciência independente, com conceitos e métodos próprios. O presente trabalho funcionou como elemento importante para resumir o processo de desenvolvimento da disciplina em questão e como se deu no Brasil.

O uso da linguagem é o ponto de partida para entender como a LA, que anteriormente se preocupava somente com o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e tradução, tem levantado questões de prática social tanto no contexto de sala de aula como em outras instituições sociais – educacional, de saúde, policial, empresarial etc.

Nesse sentido, o presente trabalho levou a reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade com áreas que abordem o social, como Psicologia, Filosofia, Antropologia, Pedagogia, e outras, para o estabelecimento de conceitos e modelos na LA. Evidenciando, assim, que a LA não é aplicação das teorias linguísticas, mas é uma ciência autônoma com identidade própria, que pode ou não utilizar as teorias da Linguística, como de outras áreas.

As considerações desse artigo corroboraram sobre o crescimento da área e do seu campo de atuação, através do diálogo com outras áreas de conhecimento, inclusive a Linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. UNICAMP, s/d. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r2/revista2_1.pdf>>. Acesso em 12/06/2013.

BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. Linguística Aplicada e Linguística. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 22. Campinas: UNICAMP/IEL, 1993.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 7, Campinas: UNICAMP/IEL, 1986.

COSTA, Alexandre; GERALDI, João Wanderley. O paradoxo aplicado. In: *Revista Signótica*. Goiás: UFG, 2007.

COSTA, Hilda Rodrigues da. *O discurso historiográfico da Linguística Aplicada brasileira*. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás) Goiás: UFG, 2011.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: Deonde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.M.; ROCA, M.P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Linguística aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: UFSC, 2011.

SERRANI, Silvana M. Transdisciplinariedade e discurso em Linguística Aplicada. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 16, Campinas: UNICAMP/IEL, 1990.

SCHMITZ, John Robert. Temas e pesquisas em Linguística Aplicada: Novos rumos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 10, Campinas: UNICAMP/IEL, 1987.

MÁRIO DE ANDRADE SEM MITO: ESTUDO DE MACUNAÍMA

Camillo Cavalcanti (UESB)
camillo.cavalcanti@gmail.com

RESUMO

O artigo pretende oferecer uma leitura de Macunaíma. 1) A situação do autor é discutida a fim de melhorar a compreensão de suas ideias e influência. 2) Um panorama do primeiro Modernismo mostra os enganos da história literária. 3) A ideologia de Macunaíma parece se inscrever na Antropofagia, uma produção nazi-fascista. 4) Mário de Andrade abdica de sua primeira poética “o desvairismo” para escrever a obra-prima modernista. 5) A estrutura da prosa literária assinala como e por que a ficção de Mário é um objeto literário. 6) A Estilística da fala explica os aspectos individuais da escrita. 7) Uma Estilometria Literária “novo procedimento que criei” pertence a um Método de Crítica Global e expõe partes do texto para entender chaves de ideias, através de valores semânticos. Serve para encontrar as bases estéticas. Essa abordagem apresenta listas de palavras para explicar a estrutura literária. 8) A ambiência fantástica de Macunaíma lhe confere a melhor qualidade literária

Palavras-chave:

Epistemologia. Estilometria. Modernismo. Literatura brasileira.

“A Estilística é o único caminho para a análise literária.” (Ivan Cavalcanti Proença)

Durante toda a vida, Mário de Andrade foi influente ator da cena modernista típica do primeiro quartel. Figura como esta atravessa meados do século XX no lugar de liderança absoluta em termos nacionais: seus correligionários sempre admiradores, vistos na missiva, testemunham força das ideias mário-andradianas.

A aparição deste arlequinal interlocutor político nem sempre é bem descrita: a tradição reza situá-lo na vanguarda de 1922, como se lá estivesse surgido, mas apareceu primeiramente com *Há uma gota de sangue em cada poema* (1917), tentativa malograda de neoparnasianismo rejeitado pelo ainda vivo patriarca da Ideia Nova (“A Nova Geração”, 1879), Alberto de Oliveira, velho achegado do crítico responsável pelas boas-vindas ao nascente parnasianismo: Machado de Assis. Quase simultaneamente, Oswald já iniciava, em 1918, o *Perfeito cozinheiro*, que, contra escrita oitocentista dos primeiros versos mário-andradianos, iniciava Modernismo.

Mário de Andrade nunca se conformou com aquele enjeite. Em 1921, lançou “Mestres do Passado”, para sepultar como inépcia o parnasianismo de seu algoz. O recalque novamente é flagrado na “Carta Aberta a Alberto de Oliveira”, já em 1925. Quando da conferência sobre o Modernismo, não hesitou reafirmar sua antipatia pelos donos da Rua do Ouvidor: Alberto de Oliveira, Olavo Bilac, Valentim Magalhães, etc.

É preciso entender essa gênese para depois situar, de modo mais profundo e verdadeiro, o criador de *Macunaíma*. Ele adentra a cena literária da Semana de 1922, querendo não só enterrar estilo anterior, mas também liderar vindouro. Tanto assim, que desde antes da Semana de 22, Mário rejeitou, no campo especulativo, a história literária de Ronald de Carvalho; no campo poético, abrupta e brevissimamente rompeu relações com Oswald de Andrade. A violenta e radical ruptura entre Mário e Oswald especulou-se motivada pela caracterização de “O meu poeta futurista” à vanguarda francesa, porém sempre muito elogiada pelos revolucionários. A rusga parece ter sido motivada pelo possessivo “meu”, que subordinava o referente Mário ao domínio do falante Oswald, desastrado interlocutor a perder amizades e outros relacionamentos. Interagir, para um homem da radicalidade antropófaga, sempre foi preterido por introverter-se para extroverter-se até controverter-se, optando conscientemente pela irreverência. De modo que, segundo Mário da Silva Brito (1970), Oswald esperava rever Mário antes de sua morte, como se aceitasse perdão de crime que, durante muitos anos, julgou não tê-lo cometido.

Já em 1928, crescendo na cena literária, Mário de Andrade, agora líder intelectual do Modernismo, publica *Macunaíma*, famoso e famigerado livro que desvirtua a história literária em torno de um só autor e seus confrades missivistas, como se Antropofagia, de fato ali cabalmente resolvida tanto em termos estéticos quanto estilísticos, não tivesse conhecido sua trajetória entre os nazistas, fascistas e integralistas. A verdadeira História do Modernismo – que não começa em 1922 – reconta antes e depois da Semana de Arte Moderna, que se deveria chamar Semana de Arte Modernista.

Esconder esse momento (1922-1928) é estratégia e subterfúgio de certa elite intelectual que na presunção deforma história de acordo com conveniências ideológicas, das quais se destacam as éticas: é decente apagar ou esconder infeliz prevalência do nazi-fascismo na cena literária do início de século, com suas figuras do quilate mais espúrio, como Euclides da Cunha e sua eugenia anti-sertanejo, Monteiro Lobato e sua filiação formal à *ku-klux-klan*, Cassiano Ricardo e sua “cordialidade” excludente e às

vezes persecutória, Plínio Salgado e sua farda carnavalesca, Raul Bopp e seus apelidos equivocados, Menotti del Picchia e seus banquetes-tramoia, além de Tasso da Silveira e sua *Festa* integralista no Rio de Janeiro.

Seja como for, imprimiu-se um caráter extremamente nacionalista que, fugindo à velha ufania, se depositou no culto ao natural, espécie de nativismo (por definição amor à terra prescindindo do Estado e da soberania). Não se pode olvidar que a antropofagia, mesmo antes de se remeter ao *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* de Oswald em 1924, já encontra berço no *Perfeito cozinheiro*, projeto dele iniciado ainda em 1918, ao tempo de “O Pirralho”.

No final, ao menos Oswald de Andrade é lembrado, mas quanto ao restante dos antropófagos, com ser nazi-fascistas, se lhes obliterou o lugar sempre de destaque no Modernismo, que o projeto da história literária quis apagar:

a REVISTA DE ANTROPOFAGIA não deixou de contribuir, mesmo nessa primeira fase, como veículo – o mais importante da época – para a evolução da linguagem do nosso Modernismo. (CAMPOS, 1975)

Afora raras monografias sobre esses escritores, toma-se conhecimento introdutório com *A Literatura no Brasil* ou Leodegário de Azevedo.

Mário de Andrade, portanto, foi tomado como figura central, para forjar ideologia vigente da história literária, submetida e limitada infelizmente por valores éticos que, sabidamente, são inferiores aos valores estéticos (PORTELLA, 1970), enfim os que importam à crítica de arte. Invertendo esse quadro, a história literária descobre figura útil a seu propósito, sobretudo ao perceber que seu maior comparsa era Manuel Bandeira, escritor também tarimbado na cena literária (tanto quanto Mário, já publicada em 1917 *A cinza das horas*); além disso, construía ao mesmo tempo ponte com Rio de Janeiro, o outro centro fundamental que faltava para, agora em nível praticamente nacional, ligando idealmente duas capitais, completar projeto de história literária que secundariza, relativiza ou esquece força nazi-fascista de *Festa* no Rio de Janeiro, *Verde-Amarelismo* e *Grupo Anta* de São Paulo, no momento pós-Semana de 22.

Entretanto, a hegemonia nazi-fascista se faz sentir não só pela antecipada organização de grupo, mas também (e como consequência) pelas várias publicações de livros, revistas e jornais. Antropofagia, com toda a notoriedade na estética, longevidade na história e perenidade na crítica, é corolário da enorme influência dos integralistas no Modernismo: Menotti del Picchia (*Juca Mulato*); Cassiano Ricardo (*Vamos caçar papagaios* e

Martim Cererê); Monteiro Lobato (*Urupês e Jeca Tatu*); Plínio Salgado (“A anta e o Curupira”), etc.

Antropofagia foi projeto estético que deu *tratamento do tema* ao forte sentimento nacional dos integralistas. Felizmente estética vige incólume a programações éticas, pois habita além-ideologias e em seu pleno exercício de liberdade foge, voluntariamente ou não, daquelas garras doutrinárias. De modo que a glória antropófaga não subsiste sem lhe reconhecer a gênese. O tema nacional foi tratado de modo a encontrar nas origens centro irradiador. É claro que resultou numa estética do fundamento, cuja primordialidade se espelhava na ancestralidade (índio, primata e canibal), revestindo o nacional de nativismo e naturismo (pois a instauração desse espaço-tempo prima pelo mítico). Daí interesse (p. ex., de Haroldo de Campos) no “radical” dessa vertente modernista e (p. ex., de Cassiano Ricardo) se antecedida ou não por outras espécies de naturismo (navegantes quinhentistas), nativismo (barroco, arcadismo) e nacionalismo (ufanismo romântico) e até deglutição do estrangeiro. É desnecessário e excessivo falar que poética antropófaga, pelo grau de re-flexão (re-fletindo pretéritos nacionalismos, nativismos e naturismos) e de profundidade (buscando o fundamento e a origem), manifesta estatuto semiológico claramente superior, sobretudo nos casos de *Urupês* e *Martim Cererê*.

Mário de Andrade, durante a década de 20, preferiu o *desvairismo* – poética do seu “Prefácio Interessantíssimo” à sua *Pauliceia desvairada* de 1921 –, e recusou a nascente antropofagia. Talvez por isso tenha sido julgado poeta medíocre, até mesmo entre 1930-1945: a sombra de Oswald deve ter perturbado muito. Seja como for, em 1928 Mário aderiu, pela prosa, à Antropofagia e nesta revista faz aparecer Manuel Bandeira. Há controvérsias sobre a filiação de Mário ao grupo *Bandeira* (1936), de Cassiano Ricardo, o que o faria integralista ou nazi-fascista, ao menos naquela época. Leia-se a eugenia tropical rumo à limpeza étnica:

Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d’água. E a cova era que-nem a marca dum pé de gigante. Abicaram. O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pèzão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra índiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz de indicar nêle um filho da tribo retinta dos Tapamunnhas. / Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pèzão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da côr de bronze novo. Macunaíma teve dó e consolou: – Olhe, mano Jiguê,

branco você ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz
(ANDRADE, 1975, p. 48)

No plano onto-teo-lógico, essa compreensão ou falta de compreensão atingiu o cúmulo pela escolha religiosa. A teologia que comparece em *Macunaíma* é a “macumba”, evocando Exu e Ihe consagrando prece no mesmo nível do pai-nosso, porém em revés: tem síntese na “reza maior do diabo” (p. 81), que “se errando uma palavra dá morte” (p. 81).

O *desvairismo*, se não poética rasa, abriu caminho para rasa versalhada do cotidiano, cuja sustentação estética parece inviável: conformar-se na banalidade a poesia, atrelada desde o nome à *poiesis* e sempre afeita a ideias (daí a grandeza de um Carlos Drummond de Andrade, que Mário, astuto e oportunista, logo aliciou e até cooptou, como se vê na *Lição de amigo*). É interessante perceber a cumplicidade de Manuel Bandeira, que com “Evocação do Recife”, “Café com pão” e outras frivolidades também direcionou sua alta poética ao mesmo realismo comezinho de “Ódio ao Burguês” de Mário, cujos laivos de grandeza (neorromântica) no sentimento intuído são mais bem percebidos nos “Poemas Acreanos”.

Decerto, quanto ao tema, Modernismo foi bifurcado: ou idealista nativista-naturista (poética dos ancestrais mais remotos), ou realista retratista (a fala popular – ou matéria ordinária outra – como matéria literária). Na linha realista, das inúmeras tentativas em fazer “Poema tirado de uma notícia de jornal”, resulta estrutura pobremente linear, cujo contexto achata personagens ou actantes todos como *planos* (retilíneos) e esmaga paisagem como retrato de duas dimensões (a pretexto de colocar o trivial no trono da poesia). Reduzida a duas dimensões, Literatura, fenômeno quadridimensional, se torna sucessão de fatos ou fotos até o movimento (à maneira cinematográfica). A verossimilhança, tão estreita, não permite vislumbrar nenhum horizonte: enfoque reclinou nos fatos fictícios, diegese adornece narrativa, tempo cronológico prevalece. A rigor, não se trata de realismo literário, mas algo fora da literatura.

Tardou o Sr. Mário de Andrade em reconhecer a grandeza estética da Antropofagia: em 1917 apoia silenciosamente Anita Malfatti, porém só em 1928 publica o primeiro capítulo de *Macunaíma*. Todos querem transformar Mário num grande escritor, em termos narrativos, já que ofuscado como poeta, mas verdade é que esse interesse nasce na observância de *Macunaíma*, que avulta de sua obra como pérola isoladamente melhor, o que se confirma na recepção pelo público e pela crítica do restante da prosa: muito aquém do herói sem caráter. Talvez contos sejam mais interessantes:

Mário, assim como Alencar, pendia à prolixidade, logo mais brilha em mais curtas narrativas, sem verborragia.

Macunaíma, após ter aparecido na *Revista de Antropofagia* (1928), foi ainda no mesmo ano publicado. Mário, astuto e oportunista, aproximase dos antropófagos e oferece, naquele momento demandante, uma “história” (categorização advertida na própria revista, depois transformada em “rapsódia”), para, salvo melhor juízo, se afastar desse projeto – Antropofagia – permanentemente. A prosa tinha subtítulo “o herói sem nenhum caráter”, que não significa “o herói sem característica”, como querem alguns bem intencionados na demagogia do elogio, porque o personagem trai duas vezes o irmão por adultério (Sofará e Iriqui) e mata a mãe.

Note-se que a melhor obra de Mário, indiscutivelmente *Macunaíma*, testemunha seu adesismo aberto e desabrido, e sua versatilidade. A capacidade de se sobressair nas diversas frentes a que aderiu demonstra sua circularidade por várias poéticas. E foi aderindo em caráter de concessão que Mário subscreve *Revista de Antropofagia*, pois sabia por lá andava seu desgosto, Oswald. Foi neste gesto grandioso de relativizar e relevar que Mário experimentou escrever a obra-prima modernista. Livrou-se do prosaísmo vulgar do *desvairismo*, revigorado do realismo comezinho para o fantástico, resgatando, em grande medida, tema do cotidiano e do nacional.

Macunaíma apresenta estrutura romanesca conforme estatuto literário da prosa: coerência na lógica das intermitentes dimensões, fora do padrão cronológico (diegese). Alguns fatos consumados aparecem seguindo marcha cronológica; outros, como memória, isto é, tempo e lugar impróprios na sequência cronológica (principalmente a lembrança de mulheres: Veí e Ci). O impulso natural para organizar os eventos, desfazendo emaranhado entre narrativa e diegese – sucessão de intermitências que é a prosa como um todo –, se afirma combustível da aventura semiológica da prosa literária, sem o que esta perde sua literariedade.

O Estilo Literário, como dito, é Antropofagia, uma das correntes ou linhas de força no Modernismo. Posiciona-se na vanguarda: busca experimentalismos que subvertam estrutura linguística. A diferença entre Brasil e Europa aqui é vantagem tupiniquim de ter reprogramado discurso, saindo do artificialismo de gabinete no caso europeu para idioletos populares e variações incultas. Advém estrutura menos rota e transgressora, mais clara e conservadora (nos costumes linguísticos) do que as europeias. É ponto muito relevante: enquanto vanguarda europeia, mesmo mais

revolucionária, permaneceu virtuosismo a ser decifrado pelas elites intelectuais em razão de sua erudição, vanguarda brasileira, mesmo mais conservadora, escolheu conscientemente poetizar o povo, e logo queria lhe seduzir a leitor, com clareza e costumbrismo, à semelhança de Manuel Antônio de Almeida, aliás estudado por Mário (cf. *Aspectos da literatura brasileira*).

A Estilometria – venho aplicando de maneira particular – cuidará de revelar minúcias do Estilo, pelo inventário léxico que informará constituição da obra e suas relações com período histórico. Vocabulário e sintaxe são específicos do estado idiomático à época da criação do texto, caracterizando limites elocucionais. Além desses contornos que darão características primeiras, ou melhor, primárias do Estilo, estudo do léxico fará *dia-logos* entre etimologia e semântica, com fim de entender maior quantidade e melhor qualidade de sentidos. O vocabulário faz luzir paradigmas estruturantes do Estilo literário que se manifesta em várias obras e diversos autores, por ser *estilo coletivo*. Impedido de proceder integralmente a Estilometria Literária do *Macunaíma*, este trabalho se concentrará nos oito primeiros capítulos, somente a título de demonstrar parcialmente método de crítica global.

Antes, porém, importam alguns aspectos da estilística da fala, isto é, estilística redacional, voltada à composição textual (setor da antiga retórica). Este âmbito pertence hoje à estilística do autor, isto é, investigação do estilo individual. Alguns problemas aparecem sobretudo em períodos longos, o que referenda comparação com Alencar. *Macunaíma* foi reprovado por alguns amigos de Mário, principalmente folcloristas, inclusive pelas formas linguísticas para eles inadequadas ao referenciar elementos de folclore, fauna e flora. O próprio Manuel Bandeira discutia muito sobre composição frasal (ANDRADE, 1967), chegando mesmo a convencer Mário a reescrever vários trechos, sobretudo “Carta práscamiabas”. Se não, alguns exemplos tomados de vários capítulos, pois o primeiro, figurando na *Revista de Antropofagia*, deve ter passado por revisões mais exaustivas:

Pintava a cara com araraúba e jenipapo e todas as manhãs passava coquinho de assaí nos *beçosque ficavam totalmente roxos*. Depois esfregava limão-de-caíena por cima e os *beços viravam totalmente encarnados*. (ANDRADE, 1975, p. 17)(grifei)

Então Macunaíma sentou numa barranca do rio e batendo com os pés n’água espantou os mosquitos. E eram muitos mosquitos, *piuns maruins arurus tatuquiras murigocas meruandas mariguís borrachudos varejas*, toda essa mosquitada. (*Idem, ibidem*, p. 18)

Uma feita em que deitara numa sombra enquanto esperava os manos pescando, o Negrinho do Pastoreio pra quem Macunaíma rezava diariamente, se apiedou do panema e resolveu ajudá-lo. (p. 42)

Muitos casos sucederam nessa viagem por *caatingas rios corredeiras, gerais, corgos, corredores de tabatinga matos-irgens e milagres do sertão. (p. 47)*

Os manos remavam espantando os mosquitos e *cada arranco dos remos repercutindo nas duzentas igaras ligadas*, despejava uma batelada de bagos na pele do rio (p. 47)

Porém entrando nas terras do igarapé Tietê adonde o burbon vogava e a moeda tradicional não era mais cacau, em vez, chamava *arame contos contecosmilreís borós tostão duzentorréisquinhentorréis, cinquenta paus, noventa bagarotes, e pelegas cobres xenxéns caraminguás selos bicos-de-coruja massuni bolada calcário gimbrasiridóbicha e pataracos*, assim até liga pra meia ninguém comprava nem por vinte mil cacaus. (p. 49)

Fizeram um zaiacúti com folhagem cortada pelas saúvas, *esconderijo no galho mais baixo da árvore pra flecharem a caça devorando as frutas. (p. 53)*

A polaca vermelha *tremendo rija pigando espuminha da boca em que todos molhavam o mata-piolho pra se benzerem de atravessado*, gemia uns rancos regougados meio choro meio gôzo e não era polaca mais (p.79)

E *todos esses assombros de-primeiro foram gente depois foram os assombros misteriosos que fizeram nascer todos ossêres vivos. (p. 117)*

Uma testemunha de tudo contou o sucedido pra *um senhor* que estava na porta duma casa de frutas e *o senhor* penalizado atravessou a multidão (p. 127)

Virou numa piranha feroz pulou na lagoa arrancou o anzol e *desvirando outra vez légua e meia abaixo no lugar chamado Poço do Umbu onde tinha umas pedras cheias de letreiros encarnados da gente fenícia* sacou o anzol da goela bem contente (p. 131)

Para não tornar exaustiva a exposição, bastam os exemplos acima que já se percebem dois vícios estilísticos de composição: enumeração absurdamente excessiva e repetição de sujeito sem recorrer ao pronome (ferindo economia linguística).

A congestão de exemplos, se útil ao folclore, prejudica a estética: exaure a ligação sintática, enfraquecendo a frase e, portanto, a articulação dos sintagmas para elaborar sentido. O mesmo acontece, alhures, na desproporção entre advérbio quilométrico e cerne da frase, como na última citação. Os dois modos desse defeito – excesso verbal – demonstram prolixidade que vulnerabiliza discurso mário-andradiano em versão desagrável de Proust: mesma extensão da frase, mas qualidade de lista telefônica.

Não é problema constante, graças à parceria literária que Mário sempre soube costurar nos bastidores.

A escrita mário-andradiana, entretanto, ultrapassa excesso verbal porque, além de possuí-lo em pequena escala, apresenta idiossincrasias de composição que enriquecem a estrutura verbal. O primeiro exemplo são bordões apensos no final do parágrafo, cuja partícula somada finaliza quase de maneira excessiva (outra vez excesso!), mas harmonizada pelo ritmo e pela curta expressão aditada. Essa composição tangencia anacoluto. Parece que o narrador, ele mesmo, assume papel de intruso (porque interrompe narração para comentário ou direcionamento por acréscimo que prorroga final do período):

Então Iriqui se envolvia num manto de algodão listrado com prêto de acaríuba e verde de tatajuba e aromava os cabelos com essência de umiri, *era linda*. (ANDRADE, 1975, p. 17)

Em Itamaracá Macunaíma passou um pouco folgado e teve tempo de comer uma dúzia de manga-jasmim que nasceu do corpo de dona Sancha, *dizem*. (p. 67)

Foi um tremor em todos e as velas jogaram a sombra da cunhã que nem monstro retorcido procanto do teto, *era Exu!* (p. 77)

Vei queria que Macunaíma ficasse genro dela porque afinal das contas êle era um herói e tinha dado tanto bôlo-de-aipim para ela chupar secando, *falou*: –Meu genro: você carece de casar (p. 89)

O contraste entre períodos longos e partículas finais forja impressão de velocidade, ressaltada pela quebra sintática imposta pela quebra do encadeamento lógico e rítmico, como bordões postíços. É futurismo à brasileira sedimentado e velado por entre artimanhas do discurso antropófago, como pai e filho.

Tais quebras sintáticas seguem lógica em favor de construções populares que naturalmente violam algumas regras sintáticas para comunicar a mensagem.

Foi logo perguntando *si o gigante era verdade que possuía uma muiraquitã com forma de jacaré* (p. 64)

Era a reza sacrílega entre tôdas, que se errando uma palavra dá morte, a reza do Padre Nosso Exu, e era assim (p. 81)

O segundo exemplo são repetições sutis de pequenos trechos, cujo efeito estético oscila entre simbolista/impressionista e vanguardista, ocasionando paralelismo.

No outro dia *o tempo estava inteiramente frio* e o herói resolveu se vingar de Venceslau Pietro Pietra dando uma sova nêle pra esquentar [...]

Era junho e *o tempo estava inteiramente frio*. (ANDRADE, 1975, p. 73)

Às vezes paralelismo pode distar parágrafos ou mesmo capítulos:

Já era de madrugada e o tempo estava inteiramente frio. (p. 85)

Jiguê era muito bôbo. Teve raiva (p. 13)

Jiguê era muito bôbo e no outro dia apareceu (p. 17)

Macunaíma estava homem pra sempre e troncado. Maanape era feiticeiro. (p. 22-23)

apurou perto de oitenta contos de réis. Maanape era feiticeiro. (p. 50)

O herói chupou chupou e sarou bem. Maanape era feiticeiro. (p. 52)

São Paulo, a cidade macota lambida pelo igarapé Tietê (p. 42)

cidademacota de São Paulo esparramada a beira-rio do igarapé Tietê (p. 50)

E Venceslau Pietro Pietra era o gigante Piaimãcomedor de gente (p. 54)

E Venceslau Pietro Pietra era o gigante Piaimã comedor de gente (p. 63)

O processo de escrita de Mário, querendo depurar-se, passa a converter excesso em ênfase. Para expressar ênfase, o texto mostra duas estratégias: simples repetição da palavra/expressão e neologismos repetidores de morfemas. A repetição de palavras em geral acontece em verbos, funcionando tal qual o advérbio de intensidade.

Lista de repetições de palavras (com valor estilístico)

que fossem! que fossem (p. 12); procuravam procuravam (p. 18); vinha que vinha (p. 21); olhou que mais olhou (p. 23); coça coçadeira (p. 30); acalmava acalmava (p. 30); caminhando caminhando (p. 36); perto pertinho (p. 36); vinha vindo vinha vindo (p. 37); correndo correndo (p. 39); quando sinão quando (p. 42); matutava matutava (p. 47); vozeando vozeando (p. 49); campeou campeou (p. 50); chupou chupou (p. 52); cantando cantando (p. 78)

Os neologismos de ênfase são espécie de pleonasma estilístico em nível morfêmico. Também se caracterizam por repetições, mas desta vez no interior da palavra: turtuveou (p. 23), cantacantando (p. 30), sobessubindo (p. 40); pependendo (p. 74); mexemexendo (p. 88). Outros neologismos assinalam a criatividade do autor: dandava (p. 9); embolêus (p. 13); já-hoje (p. 19); déu em déu (p. 20).

A ênfase pode aparecer conjugada à repetição de trechos, isto é, trechos repetidos podem conter uma das estratégias de ênfase:

A mãe-de-terreiro *veio vindo veio vindo*. Ogão vinha com ela. Todos os outros estavam de-pé se achatando nas paredes. Só tia Ciataveio *vindo veio vindo* e chegou junto do corpo (ANDRADE, 1975, p. 78)

Certas repetições lexicêmicas ocorrem pela enumeração de fauna ou flora, como no exemplo abaixo:

O jacarêuna o jacarêtinga, o jacaré-açu o jacaré-ururau de papo amarelo, todos êsses jacarês botaram os olhos de rochedo pra fora d'água. (p. 49)

E os sabiás, o sabiàcia o sabiàpoca o sabiáuina o sabiàpiranga o sabiàngonga que quando come não me dá, o sabiá-barraco o sabiá-tropeiro o sabiá-laranjeira o sabiá-gute todos êsses ficaram pasmos (p. 49)

Outras marcas estilísticas mário-andradianas em *Macunaíma*: “Ju-que!” (p. 13, 18, 38, 39, 54, 78), como interjeição; construção “e jacaré [verbo no passado]? nem [actante envolvido]!” (p. 39, 52, 68); contrações preposicionais à maneira popular: *procanto* (p. 77), *que-nem* (p. 47), *pra* (p. 41), *prà* (p. 47, 79); “légua e meia” (p. 19, 21, 27, 36, 38, 39, 40, 69, 73) representando considerável distância. Além disso, *Macunaíma* apresenta estilo em períodos que lembram futurismo, pela velocidade devorando encadeamentos sintáticos e atropelando raciocínio, tática vanguardista bem aproveitada nos momentos de agitação da narrativa:

Entraram na casa atravessaram o hol e a sala-de-jantar, passaram pela copa saíram do terraço do lado e pararam na frente do portão (p. 56)

Quanto à Estilometria Literária, nos limites de um artigo, cuidar apenas dos sete primeiros parágrafos. Abstendo-se da primeira lista de palavras na sequência em que elas aparecem, aqui se fará diretamente levantamento de paradigmas, que pressupõe entendimento sobre necessidade de anteriormente inventariar (nem que seja mentalmente) substantivos e adjetivos, pois predominância sintática implica relevância semântica, isto é, por mais que um qualificador seja fator de maior destaque estético aqui ou acolá, ele sempre estará (porque caracteriza) em função do substantivo, que encarna a força do adjetivo. Em regra, o substantivo, como termo regente, ao mesmo tempo referencia o inventário léxico (substantivo nominal ou nome substantivo) e carrega o adjetivo para seu centro gravitacional (sintagma). Quando o substantivo é pronome, quase sempre tem referente explícito por nome substantivo: se não tem, o pronome precisa, na estilometria, ser listado, isto é, medido, pois, substantivo que é, reúne, em torno de si, diversos adjetivos que caracterizam um ser às vezes relevante, ou até dominante (é o caso da poesia, sobretudo a lírica com sujeito referenciado apenas por um substantivo “eu” e musa igualmente anônima “tu” ou mesmo “ela”).

Lista de Paradigmas:

1 ou A – Fundo, mato virgem (*ambiência*), (seq. 2) medo da noite, momento, silêncio, murmurejo do Uraricoera, (seq. 3) coisas, (seq. 4) canto da maloca, jirau de paxiúba, trabalho dos outros, (seq. 5) cabeça de saúva, (seq. 6) dinheiro, vintém, (seq. 7) família, banho, rio, todos juntos e nus, tempo do banho, mergulho, (seq. 8) mulheres, gritos gozados, guaiamuns, água-doce, (seq. 9) mucambo, cunhatã, festinha, graças dela, (seq.10) machos, velhos, (seq. 11) murua, poracê, torê, bacorocó, cucuicogue, danças religiosas da tribo, (seq. 12) macuru pequeninho, rede, berço, mosquitos, (seq. 13) ar, (seq. 14) conversas das mulheres, pino do dia, assunto, simpatizadas, (seq. 15) pagelança, Rei Nagô, discurso

2 ou B – Macunaíma, herói (*protagonista*), (seq. 2) preto retinto, filho, (seq. 3) criança, meninice, seis anos (seq. 4) preguiça, (seq. 5) divertimento, (seq. 6) olhos, (seq. 7) mergulho, (seq.8) mão, aplicação, (seq. 9) herói (2x), (seq. 10) palavras-feias, imoralidades estrambólicas, patadas, peraltagens do herói (3x), (seq. 11) espinho, pequeno, ponta, herói (4x), inteligente

3 ou C – nossa gente

4 ou D – índia, tapamunhas, (*mãe do protagonista*), (seq. 2) velha

5 ou E – Maanape, velhinho (*irmão do protagonista*)

6 ou F – Jigüê, força de homem (*irmão do protagonista*)

Bem se vê que características estéticas jamais deixarão de repousar sobre palavras, sendo esta a materialidade necessária ao apuro metodológico. Apenas com esse pequeno trecho, o estado idiomático se apresenta substancialmente, estabelecendo limites da escrita (vocabulário e sintaxe); ao mesmo tempo, já aparecem várias características da ambiência e do protagonista que determinam compleição estilística no âmbito estético.

Por exemplo, o uso da forma linguística “coisa” aponta para escrita do século XX ou XXI, pois no século XIX, e até antes no sistema clássico, se dizia mais frequentemente “cousa”. Destarte, a palavra “vintém” adquire sentido conotativo, saindo do emprego literal como moeda específica e representando metonimicamente qualquer dinheiro. A determinação mais exata do estado idiomático exigirá recorrer a outros trechos do livro, procurando unidades lexicais cujos referentes pertençam ao século XX: “telefone” (p. 62), “bombons Falchi” (p. 64). O primeiro exemplo se estende ao século XXI, mas o segundo já é suficiente para posicionar o livro como fala exclusiva do século XX, visto que o termo não se dirige a tempos passados como memórias e pastiches. Bem se vê que a obra literária, sobretudo prosa, apresenta vocabulário que identifica o lugar na história daquele texto: por causa da alta mimesis, a descrição da cena literária envolve sempre objetos mimetizados que reportam à cena histórica.

Quanto à qualidade artística, começa na semântica. No caso de *Macunaíma*, saltam aos olhos incorporações do léxico indígena, assinalando o interesse em configurar o nacional pelo indígena/primitivo/natural, exatamente como concebido pela Antropofagia. A ambiência, repleta desses elementos aborígenes, se completa na referência à fauna e à flora, confundindo-se com ufanismo oitocentista. A distinção frente ao nacionalismo romântico se dá pelo irreverente e popular, demonstrado em palavras como “divertimento”, “palavras-feias”, “imoralidades estrambólicas”, “patadas”, “peraltagens”, que caracterizam um índio no bojo de sua problemática e desfazem perfectibilidade do herói, exatamente, mais uma vez, como concebido pela Antropofagia.

Após estudo da semântica, a qualidade artística deve ser analisada na expressividade, isto é, através de estilística da expressão. Em certo sentido, a análise volta à estilística da fala, mas passando do objetivo puramente linguístico para interesse abertamente estético. É possível encontrar dicção antropofágica como estilo coletivo, bem como estilo individual mário-na-dradiano. Sob este aspecto, *Macunaíma* revela o problema da prosa como gênero literário. A composição textual em livro segue estruturação em parágrafos, parecendo obedecer, porém apenas superficialmente, à lógica de outros gêneros textuais com a mesma unidade de composição: jornalismo, história, biografia etc. Por aqui um Roland Barthes se perdeu. A literatura, por ser ficção plurissignificativa, mantém referência desajustada com esfera pública (“real histórico”), daí seu caráter ficcional, mas também de produção de sentidos, o que exige plurissignificação. A rigor, portanto, a escrita romanesca tem que ser alótopa, como o é a poesia. O problema epistemológico dessa ortodoxia será excluir muitas narrativas dispersas em todas as épocas, ainda hoje consideradas literatura. Existiria literatura sem forma literária? Já os vetustos *Sermões* de Vieira, embora sofram do outro defeito (carece ficção), advertem que a prosa, para ser literária, necessita figuras retóricas que constituem vestígios de atuação do signo artístico, isto é, anomalia e alotopia em termos semânticos. Assim também o são Machado e Clarice. Semelhante crivo se percebe entre crônicas medievais, em que umas são mais literárias e outras nem atingem literariedade. A rejeição a Paulo Coelho e à subliteratura *bestseller* é posto de resistência ao regramento simbólico da literatura, na verdade conjuntos de obras do realismo comezinho. Os grandes autores – como Márcio Souza, Moacyr Scliar dentre outros – aparecem como exceções à regra.

O problema do estatuto romanesco assombrou não só estudiosos modernos, mas primeiramente pensadores como Aristóteles e vários

antigos-gregos. Concebendo a arte como *techné*, Aristóteles não incluiu na *Poética* a prosa: somente no cumprimento das fôrmas estróficas, compartimentações versificatórias e leis temático-retóricas é que a arte da palavra nasceria. A arte era, para Aristóteles, a obediência a um conjunto positivo de normas, não estranha tê-la encarado como *techné*. Horácio seguiu semelhante caminho. Com a Ilustração, o sujeito moderno escolhe o enjeite de todo esse determinismo da forma, ora radicalizado na ojeriza, ora relativizado nos diversos formalismos. Em todo caso, a forma passou de propulsão a resultado, figurando doravante apenas como material ou inventário de uma energia telúrica, traduzida pela força de linguagem, ainda sem explicações suficientes.

Querendo esconder esse edifício teórico no armário ideológico, partiu-se em defesa do romance, às vezes com aquela paixão inútil. O mais razoável foi uma solução formalista: observar as *estruturas narrativas*, dentro de uma *análise estrutural da narrativa*. Não cabe aqui discutir os descaminhos do *estruturalismo* (formalismo francês), mas lhe aproveitar a ideia central. Na prosa literária, as imbricações de tempo e espaço, além das alternâncias entre actantes (paradigmas), formam a estrutura das intermitências, o que responderia, a meu ver, pela literariedade da narrativa como se quer hoje. *Macunaíma*, na visão novecentista, é literatura, sob o estatuto especial da prosa literária. A Estilometria também demonstra esse fenômeno:

Lista de alternâncias paradigmáticas

(A1) No fundo do mato virgem (B1) nasceu Macunaíma, herói (C1) de nossa gente. (B2) Era preto retinto e filho do (A2) medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que (D1) a índia, tapamunhas pariu (B3) uma criança feia. Essa criança é que (C2) chamaram de (B3) Macunaíma. Já na meninice fez (A3) coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. (C3) Sio incitavam a falar (B4) exclamava: - Ai! que preguiça!... e não dizia mais nada. (B5) Ficava (A4) no canto da maloca, (B5) trepado (A4) no jirau de paxiúba, espionando o trabalho dos outros e principalmente (E1 + F1) os dois manos que tinha, (E1) Maanape já velhinho e (F1) Jiguê, na fôrça de homem. (B6) O divertimento dele era decepar (A5) cabeça de saúva. (B7) Vivía deitado, mas si punha os olhos (A6) em dinheiro, (B7) Macunaíma dandava pra ganhar (A6) vin-tém. (B7) E também espertava quando (D2 + E2 + F2) a família ia tomar (A7) banho no rio, (D2 + E2 + F2 + B7) todos juntos e nus. (B8) Passsava (A7) o tempo do banho (B8) dando mergulho, e (A8) as mulheres soltavam gritos gozados, por causa dos guaiamuns diz-que habitando a água-doce por lá. (A9) No mucambo, si (A8) alguma cunhatã se aproximava (B9) dêle (A9) pra fazer festinha, (B9) Macunaíma punha a mão (A9) nas graças (A8) dela, cunhatã se afastava. (A10) Nos machos (B10) guspia (A10) na cara. Porém (B10) respeitava (A10) os velhos e (B11) frequentava com aplicação (A11) a murua a poracê a torê a bacorocó a cucucogue, todas essas danças religiosas da tribo. (B12) Quando era pra dormir trepava (A12)

no macuru pequeninho (B12) sempre se esquecendo de mijar. (A12) Como a rêde (D3) da mãe (A12) estava por debaixo do berço, (B12) o herói mijava quente (D3) na velha, (A12) espantando os mosquitos bem. (B13) Então adormecia sonhando palavras-feias, imoralidades estrambólicas e dava patadas (A13) no ar. (A14) Nas conversas das mulheres no pino do dia o assunto eram sempre (B14) as peraltagens do herói. (A14) As mulheres se riam simpatizadas, falando que (B14) “espinho que pinica, de pequeno já traz ponta”, (A15) e numa pagelança Rei Nagô fez um discurso e avisou que (B15) o herói era inteligente.

Ainda que haja alguma imprecisão na contagem, o método não se fragiliza, porque é flexível. O importante é perceber a alternância de actantes. Fora da literariedade, a prosa (p. ex., jornalismo) tende a convergir actantes – às vezes até indiferenciá-los – numa categoria: o contexto fictício (pois este reúne pela referência todos os actantes). Na prosa literária, os actantes preservam suas autonomias dialogantes, resistindo contra redução monolítica.

Além dessa intermitência actancial/paradigmática, a estrutura romanesca também é formada por imbricações de tempo e espaço que aparecem em sobressaltos quânticos, enunciando em poucos parágrafos o nascimento, a infância e a pré-adolescência.

Lista de descritores da narrativa e da diegese

(1, *nascimento*) No fundo do mato virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia, tapamunhas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. (2, *primeira infância*) Já na meninice fez coisas de sarapantar. (2.1) De primeiro passou mais de seis anos não falando. Sio incitavam a falar exclamava: - Ai! que preguiça!... e não dizia mais nada. (2.2) Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espiano o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê, na fôrça de homem. (2.3) O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. (3, *pré-adolescência*) (3.1) Vivia deitado, mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém. (3.2) E também espertava quando a família ia tomar banho no rio, todos juntos e nus. Passava o tempo do banho dando mergulho, e as mulheres soltavam gritos gozados, por causa dos guaiamuns diz-que habitando a água-doce por lá. (3.3) No mucambo, si alguma cunhatã se aproximava dêle pra fazer festinha, Macunaíma punha a mão nas graças dela, cunhatã se afastava. (3.4) Nos machos guspia na cara. (3.5) Porém respeitava os velhos e (2.5) dava frequentava com aplicação a murua a poracê a torê a bacorocó a cucuicogue, todas essas danças religiosas da tribo. (2.4) Quando era pra dormir trepava no macuru pequeninho sempre se esquecendo de mijar. Como a rêde da mãe estava por debaixo do berço, o herói mijava quente na velha, espantando os mosquitos bem. (3.7) Então adormecia sonhando palavras-feias, imoralidades estrambólicas e (2.5) dava patadas no ar. (3.8) Nas conversas das mulheres no pino do dia o assunto eram sempre as peraltagens do herói. As mulheres se riam simpatizadas, falando que “espinho que pinica, de pequeno já traz ponta”, (3.9) e numa pagelança Rei Nagô fez um discurso e avisou que o herói era inteligente.

Às vezes, a força das intermitências espaço-temporais é intensificada pela memória (no caso de *Macunaíma*, a lembrança de Ci, da tribo, de Vei). A prosa literária – livro, conto, novela, etc. – passa a ser caracterizada, sobretudo, por imbricações espaço-temporais para além da simples sequência cronológica, como se vê no final do trecho citado: (3.6) (2.4) (3.7) (2.5) (3.8) (3.9). No caso da novela, a sequência cronológica é preservada. No romance intermitências ocorrem na alternância entre cronológico e psicológico, histórico e íntimo. À desestruturação temporal se deve associar polissemia. O caráter metafórico (indutor da alotopia), que chegou a definir literatura para certas correntes teóricas, está longe de se aplicar à prosa literária como entendida hoje. Ou se conserva alguma definição ou se abandona qualquer definição incluindo extenso repertório de narrativas e até poesias isótomas (isto é, sem plurissignificação). Essa tomada de decisão é choque paralisante da epistemologia literária, que precisa ser superado sem medo. E minha opção é a primeira; do contrário, o literário será o verbal.

O verbo literário sai da denotação e adentra a conotação. *Macunaíma* oscila entre denotativo e conotativo, repetindo o perfil majoritário da prosa literária. O sentido figurado (metafórico) repousa no texto através de hipogramas; especialmente quando “pura”, a metáfora provoca anomalia na estrutura. Contudo, na prosa literária, hipogramas e alotopias costumemente não cobrem todo o texto, sendo sua frequência aspecto da literariedade. Veja-se o que ocorre no caso de *Macunaíma*.

Lista de hipogramas e alotopias

mato virgem (p. 9), filho do medo da noite (p. 9), gritos gozados (p. 9), ponteio de gozo (p. 10), o longe estava bonito avoando (p. 10); estrada do furo (p. 10), torcendo de riso (p. 12), barreiros ocultos (p. 18), quebra a mão esquerda (p. 20), relampeava nas gotinhas de chuva (p. 21), debulhando luz (p. 21), a noite vinha bezourenta (p. 22), no longe cinzado (p. 22), esbugalhou os olhos (p. 23), riscando a noite (p. 27), noite do silêncio (p. 27), corpo chupado (p. 27), sono principiava pingando (p. 29), morto de soneira (p. 29), folhagem de fogo (p. 30), estrelas incendiadas (p. 30), estrelas derramavam (p. 30), óleo calorento (p. 30), alvorada preta (p. 30), rubro côr de mal (p. 30), regougo agourento (p. 31), animava o fogo (p. 35), séquito de araras (p. 36), enxotando a escuridade (p. 36), chorou sangue (p. 37), os ipês de beira-rio relampeavam (p. 37), tirou a noite do buraco (p. 37), fim do que não tem fim (p. 38); campo vasto do céu (p. 41), silêncio era feio (p. 41), lágrimas [...] iam lhe batizar a peitara (p. 41), cidade macota lambida pelo igarapé (p. 42), letra no ar (p. 42), dilúvio de embarcações (p. 47), pele do rio (p. 47), esteira de chocolate (p. 47), escaminha de suor (p. 48), céu branco (p. 50), filhinhas da mandioca (p. 50); rede feiticeira (p. 50), respeito cheio de inveja (p. 51), filhos da mandioca (p. 52), beija-flor com rabo

de tesoura (p. 63), ladeira calçada (p. 67), cego de raiva (p. 69), peroba sem fim (p. 73) sombras tremendo vagarentas (p. 74), o nome do diabo reboava (p. 75), gesto imenso (p.75), se espremendo de cócegas (p. 87), dourou a face (p. 87), silêncio alargando tudo (p. 87), corpo dêlerelumeava (p. 88), ouro cinzando nos cristaizinhos do sal (p.88), cerrando os olhos (p. 88)

Novamente, qualquer imprecisão não invalida o método: se houver cem hipogramas, a quantidade continuará baixíssima, com relação a oito capítulos (noventa páginas!) de prosa literária.

Por outro lado, podemos redimir *Macunaíma* de sua carência metafórica na materialidade verbal porque a encontramos na imaterialidade imaginária. Pelo prisma semântico, a força metafórica (retórica) ou alotópica (semântica) intensifica o caráter ficcional de *Macunaíma*, de tal modo que instaura o fantástico. Não faltam exemplos:

muitos pássaros caíram de susto no chão e se transformaram em pedra (AN-
DRADE, 1975, p. 13)

Pois então o monstro amontou no viado, que era o cavalo dêle fincou o pé redondo na virilha do corredor e lá se foi gritando: – Carne de minha perna! carne de minha perna! Lá de dentro da barriga do herói a carne respondeu: – Que foi? (p. 21)

Então Macunaíma virou num pé de urucum (p. 22)

E a cascata contou o que tinha sucedido pra ela (p. 36)

Quando o pajé velho tirou a noite do buraco (p. 37)

Capei mora em baixo de mim (p. 38)

pra deixar a consciência na ilha de Marapatá (p. 47)

vivia a árvore Dzalaúra-Iegue que dá todas as frutas (p. 53)

O herói picado em vinte vezes trinta torresminhos bubuiava na polenta fervendo. Maanape catou os pedacinhos [...] assoprou fumo nêle e Macunaíma veio saindo (p. 56-57)

– Abre a bôca, cêsto, abra a vossa grande bôca! (p. 66)

diminuindo o tamanhão da noite fora (p. 75)

Macunaíma é obra do Estilo Literário Antropofagia, pertencente ao Ciclo da Escrita Romântico. Assim como a estética antropófaga em filossófia não tem fundo, embora tenha provocado reações, Modernismo Brasileiro também não tem fundo. Porém, diferentemente da Antropofagia que sem o ter sustenta poética de alto nível, este mesmo Modernismo não se limita à dimensão ideal como as formas estéticas, mas é precisamente determinado como positividade histórica. A positividade histórica não tem o privilégio da abstração estética: não pode habitar e nem se pensar fora

da esfera pública. De modo que é muito grave, para a história do Brasil, que as ideias e obras estéticas do Modernismo, encaradas como expressão ou patrimônio nacional, corporifiquem movimento que, a despeito de sua gloriosa estética abstrata, manifesta desastrosa ética concreta, povoando a cena histórica com ações e ideologias reprováveis.

Antropofagia é estética sem fundo porque sua raiz é mistificante: a identidade nacional é encontrada no passado remoto, porém nada tem de autêntico, nem esforço ou pretensão para sê-lo. Nosso ancestral selvagem – o índio – é flagrado nos tempos originários, repetidas vezes até o choque civilizacional entre índios (donos do lugar natureza bem como da origem terra) e brancos (invasores que dominaram a ponto de instaurarem a colonização, que é a ocupação exploratória). Nesse conflito bifronte, o brasileiro nasce da convergência, prevalecendo como critério a lei do mais forte denunciada por Rousseau. O antropófago, portanto, para além de ser brasileiro, é glutão de culturas, em todos os sentidos que o verbo “comer” tem: alimentação, prazer, absorção, dominação, tudo isto retocado pelo ideário nazi-fascista: “Hoje somos antropófagos. E foi assim que chegamos à perfeição” (MACHADO, 1928). Aprendendo a lei do mais forte, o problema do herói antropófago é a perenidade ou resiliência do “sem caráter”, que no sentido popular (como o da escrita modernista), significa sempre “mau caráter”. Não só Macunaíma, mas também Miramar, Abelardo e Serafim, três personagens fundamentais de Oswald, caracterizam sempre o brasileiro como “sem caráter”, isto é, caindo no sentido de mau caráter outra vez - e este problema de significação se dá no fundo do Modernismo de modo geral. Juca Mulato não padece do problema de significação, e portanto, no Modernismo, é o mais realístico e menos modernista do brasileiro comum, embora melancolia acabrunhe seu caráter.

Aliás Modernismo, conduzido pela Antropofagia à poética máxima até 1930, jamais foi moderno, segundo Eduardo Portella (2008): “Mas hoje, como acho que o modernismo não foi moderno, eu relativizo”. De fato: antes de 1930, a estética modernista tinha escritura própria, mas sem fundo; depois de 1930, encontrou fundo, mas sem escritura própria – razão pela qual o Modernismo se inscreve, mesmo indisciplinadamente, numa grande égide romântica: p.ex., a chamada “geração de 1930” tem nomes como Gilberto Freyre, Drummond, Graciliano, Vinícius, Raquel, Murilo, Schmidt (além disso, a emergência deles chamou a atenção para outros escritores que, desde 1917, já propunham estilo semelhante: Jorge de Lima, Cecília Meirelles, Graça Aranha). A gravidade da declaração de

Portella é que, como queria ou cria Franklin de Oliveira (1993), estava A *Semana de Arte Moderna na contramão da história*:

Deve-se à geração de 30 a consolidação do Modernismo, através da realização de uma obra poética que ultrapassou a fase polêmica para afirmar-se no melhor sentido de brasilidade e universalidade. (AZEVEDO, 1971, p. 95)

De fato a Poética do Modernismo brasileiro fez uma concessão que, admirável no plano ético, não obstante assassinou o estético com o prosaísmo mais rasteiro: malogros de versos sobre notícia de jornal e cotidiano banal.

Quando se salva desse realismo comezinho, cai nas garras da Antropofagia (admirável no plano estético mas reprovável no ético) ou um dos grupos e revistas nacionalistas dos nazi-facistas e integralistas, em diversos momentos. Da Antropofagia, considerando que Oswald não saiu do *Manifesto Antropófago* de 1928 (expressão teórica), o modelo mais acabado é mesmo o herói mário-andradiano.

Sinceramente, Macunaíma, como perfil brasileiro, é deplorável porque nos condena ao mau caráter. Após ter traído o irmão e matado a mãe na sua gênese e crescimento, o “herói” entre aspas – cuja adjetivação também vige entre aspas “sem nenhum caráter” – entende que sua pedra foi roubada (quando na verdade foi perdida em fuga de uma enrascada por onde se meteu mais uma vez entre tantas o herói). E neste ponto, tenho o aval do próprio Mário de Andrade: “nome que principia por Ma tem má-sina...” (ANDRADE, 1975, p. 80).

Aliás, bem assim os personagens de Oswald. Quando a estética modernista escapa do vício como marca (caráter) do brasileiro, também nos condena ao fracasso, a exemplo de *Juca Mulato*. Nesse sentido político, histórico e ideológico, não só a *Semana de 22*, mas todo o Modernismo até 1930 habitou a contramão da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. São Paulo: Martins, 1975.

_____. *Cartas a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1967.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Síntese crítica da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Genarsa, 1971.

BRITO, Mário da Silva. *Diário intemporal*. Rio de Janeiro: Civ. Bras., 1970.

CAMPOS, Augusto de. Revistas re-vistas: os antropófagos. In: --- (org.). *Revista de Antropofagia*: reedição da revista literária publicada em São Paulo – 1ª e 2ª “Dentições” – 1928-1929. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (fac-símile)

OLIVEIRA, Franklin de. *A Semana de Arte Moderna na contramão da história*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

PORTELLA, Eduardo. *Teoria da comunicação literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

_____. Um literato sedutor [entrevista a CorynthoBaldez]. *Jornal da UFRJ*. [Gabinete do Reitor/Coordenadoria de Comunicação] ano 4, n. 39, nov., 2008.

**MEMÓRIA, NARRATIVIDADE E SOCIALIZAÇÃO:
MANUTENÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL
NAS COMUNIDADES PESQUEIRAS DE ARRAIAL DO CABO**

Manuela Chagas Manhães (UNEF, UNESA e CNEC)

manuelacmanhaes@hotmail.com

Júlio Esteves (UNEF)

julioesteves46@yahoo.com.br

RESUMO

Ao refletimos sobre as comunidades pesqueiras tradicionais encontramos aquele acervo cultural alicerçado em um contexto e orientador da constituição da identidade de resistência. Segundo Geertz (2015, p. 17) o objeto da etnografia é descrever e compreender “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes”. Nesse sentido, é fundamental para que haja compreensão da importância da cultura a relação entre passado e presente, para que seja possível determinar tais estruturas significantes. A partir de estruturas significantes mediadas pela linguagem, há variações e novas variáveis de um sistema significado, que é compartilhado entre os membros da comunidade. Por isso, há adequação da identidade de resistência e de projetos na realidade social. Ou seja, compreendemos a relevância do conjunto de elementos culturais materiais e imateriais da mesma forma que suas transformações e reproduções. Eles são definidores do que o compõe e determinantes das especificidades desenvolvidas no contexto sócio histórico cultural. Devido a esse fato, esses elementos são recontados e reinterpretados permitindo a constituição da memória social individual e coletiva que está sempre sendo reconstruída, reinterpretada. A memória social está na contextualização histórica, formadora da comunidade e na dinâmica social, da comunidade pesqueiras tradicional, especificamente, de Arraial do Cabo, sobrevivendo às adversidades da Modernidade.

Palavras-chave:

Elementos estruturantes significativos. Narrativa e memória social

1. Introdução

Ao constataremos o papel integrador da linguagem, compreendemos que ela permite a interação entre os interlocutores, constituindo um grande acervo, de sedimentações coletivas. Estas são adquiridas e podem ser reinventadas e reinterpretadas diante das nuances vivenciadas pelo grupo, ou seja, pela própria dinâmica social. O fato é que pela relação dialógica e interação social o processo de socialização é praticado, tanto o primário quanto o secundário. A socialização forma o indivíduo a partir daquelas sedimentações coletivas construídas historicamente e passadas de geração em geração. Conforme Bosi (1994, p.49) a socialização é um exercício que

retoma determinados elementos, símbolos, gestos e palavras, que os retoma até a fixação, transformando-os em hábitos, em ações que estão dispostos no cotidiano. Dessa maneira, haveria a memória-hábito. Nas palavras da autora (1995, p. 49): “A memória-hábito faz parte de todo o nosso adestramento cultural”. Entretanto, num outro extremo, haveria a memória pura formada pelas lembranças, que compõe a ligação entre passado e presente. A partir desse pressuposto haveria, então, “as ressurreições do passado”, que se atualizam por meio da “imagem-lembrança”. Esta, por sua vez, “traz a tona a consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Daí, também, o caráter, não mecânico, mas evocativo, do seu aparecimento por via da memória” (p.49). Neste aspecto haveria a distinção da própria vida, uma vida dita como contemplativa e a outra, a vida ativa.

A imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia-a-dia. A memória-hábito parece fazer um só todo com a percepção do presente. A tipologia, vem, aliás, de longe: *vita contemplativa e vita activa*.(BOSI,1995, p. 49)

A socialização é um processo compreendido a partir dos quadros sociais preexistentes no meio social (aquelas sedimentações coletivas) e a existência das memórias. Estas memórias são perceptíveis nas interações da vida cotidiana e ganham novos contornos, sentidos, significações. Bosi (1995), por conseguinte, retoma a um dos clássicos da sociologia, Émile Durkheim, ao afirmar que o eixo das investigações sobre “*psique*” e o “*espírito*” provoca um deslocamento essencial para o sentido das funções que são representadas pelas ideias dos seres humanos ao exercerem suas representações no interior do grupo, por meio das relações sociais. Desse modo, haverá o predomínio do social sobre o individual¹⁰⁰, devido à alteração substancial dos fenômenos psicológicos como, a percepção, a consciência e a memória. Isso se deve a formação daqueles quadros sociais e culturais, que são condicionantes da socialização, tornando os atores sociais membros de um grupo, de uma comunidade específica, e numa perspectiva macro-social, de uma sociedade. Segundo Beger & Luckman (1985):

(...) o indivíduo não nasce membro de uma sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte,

¹⁰⁰ Tal fato pode ser considerado como base da teoria durkheimiana como definição do que são os fatos sociais. Neste aspecto Durkheim (1995) afirma que “os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual lhe impõem” (DURKHEIM, 1995, p.20).

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. (BEGER; LUCKMAN, 1985, p.173)

Quando estabelecemos a relação da memória com o processo de socialização, é perceptível o papel de tais quadros sociais e culturais que são intermediados pela narrativa (BOSI, 1994, p. 53-4). O interessante na constituição desses quadros sociais e culturais é a constituição do reconhecimento social (HONNETH, 2009) em suas distintas dimensões. Isso é evidenciado quando o indivíduo é moldado pela realidade vivenciada nas instituições sociais. Sendo assim, a memória do indivíduo depende de suas relações com a família, com a classe social, com os diversos grupos sociais que convive. Em outras palavras, tais grupos são referências para esse ator social, para se tornar um membro da comunidade, sendo reconhecido e reconhecente. A socialização, então, acontece tendo a memória e a linguagem como instrumentos decisivos.

É por meio da linguagem que há aproximação dos espaços históricos e culturais. A linguagem também permite e redefinição dos quadros sociais e culturais. A linguagem permite uma relação de tempo, de causas e conseqüências, de motivações que moldam e identificam os pensamentos, as ações e a forma de se conceber e conceber o outro nessa realidade social.

2. *Narrativa, territorialidade e memória social e coletiva*

Sabe-se que a narrativa permite a relação dialógica e a convivência social. Partindo de tal afirmação, salientamos que o cotidiano é formado pelo contar histórias, preenchido pelas estórias e significações, tendo distintos narradores, que fazem um trabalho colaborativo, inclusive no ato de rememorar tais histórias, hábitos, costumes, imagens-lembranças. Logo, a narratividade é um grande instrumento de integração entre os membros da comunidade. Por meio das narrativas há o compartilhamento de imagens-lembranças, de recortes, dos elementos culturais materiais e imateriais, das

historicidades e de suas vivências. Estas podem ser ressignificadas, a partir de representações que estão dispostas no cotidiano, que, consequentemente, são redefinidas pelos narradores, da mesma forma, pelos receptores.

É efetuada uma relação dialógica, na qual ha inferência do novo contexto da nova realidade social, na constituição dos sentidos e das representações individuais. Neste aspecto, Bosi (1994, p.55) afirma que: “a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, *Halbwachs* amarra a memória da pessoa á memória do grupo”. Os elementos, símbolos, tarefas sociais, então, constituem tanto a memória-hábito quanto a memória lembranças (memória pura), e, são fundamentais para a formação e co-existência das memórias social e coletiva, por pertencerem à historicidade da própria comunidade. Logo, compreendemos a memória, de maneira geral, como catalisadora entre os indivíduos e como a fonte de imagens-lembranças, objetos e significações que serão inspiradores, descritos e captados pelos sujeitos sociais através das relações sociais. Por outro lado, a memória seria definida também pelo seu caráter livre e excepcional. Isso define a fluidez da dinâmica social como processo definidor dos quadros sociais e da própria memória. Tal fato pode ser percebido na afirmação de Bosi (1994):

O caráter livre, quase onírico da memória, é segundo *Halbwachs*, excepcional. 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 um sonho, é trabalho (...) a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam a nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p. 55)

Para Halbwachs (1990) cada memória individual pode ser considerada um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nesse sentido, a unidade é formada por múltiplos. Assim, fazendo uma analogia a um romance, Bosi (1994, p.413) descreve a interseção desses diversos pontos de vista como um ponto de convergência fundamental para a constituição da memória social e coletiva. Nas palavras de Bosi (1994):

Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é o ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. (BOSI (1994, p. 413)

Segundo Reuter (2002) há vozes nas narrativas, pois ao narrar estaremos contando histórias, fatos, com diferentes perspectivas. Isso se

deve ao fato da percepção ter diferentes formatos, já que esta é intersubjetiva, depende do indivíduo, o que permite a construção das distintas significações. Nesse quadro, a relação entre os envolvidos em seu interior colabora com as impressões que têm diferentes prismas e estarão sendo mediadas pelos narradores. A narrativa evidencia uma maneira de contar histórias; ela é percorrida pelas memórias individuais, as quais corresponderão às formas de interpretar fatos do passado no presente e sua relação direta com o cotidiano. Dessa forma, o ato de narrar, é uma rememoração de fatos, acontecimentos que estarão no interior de um grupo, de uma comunidade. Funciona de maneira simbólica diante de sua própria construção. O ato de narrar tem elementos objetivos e subjetivos, encarnam denominadores comuns dos diversos membros envolvidos, e por isso, tais elementos podem ser considerados parte integrante da vida social na comunidade, e conseqüentemente, fundamentais para a memória social e coletiva.

O fato é que todas as narrativas sejam elas orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais ou não oficiais, são narrativas de identidades (ANDERSON *apud* ERRANTE, 2000, p.142). Nesse aspecto, Errante (2002, p.142) afirma que as narrativas são fontes da realidade social, construídas historicamente, e que o narrador, por sua vez, comunica como ele se percebe, assim como, percebe os demais e é percebido. Por conseguinte, o narrador alinha por meio das narrativas os grupos, ideais, valores e símbolos das suas representações externalizadas. Desse modo, há articulação das vozes narrativas à identidade; há articulação do narrador com o grupo e o meio em que vive (territorialidade).

Já Maluf (1999) ressalta que as narrativas são pessoais, mas, no entanto, acontecem num espaço (ambiente/territorialidade), em momentos específicos da interação social, e este, seria um dos motivos para podermos entendê-las como representantes do próprio *ethos* do grupo, no qual o ator social está inserido. Desse modo, ao falar de si, de suas memórias, recortes e lembranças, ou ainda, recontar histórias, que trazem representações da própria comunidade, significa que o indivíduo recai na esfera coletiva. Assim, por mais que sejam experiências singulares e íntimas, ao compor a narrativa, o sujeito social traz um aspecto essencial da afirmação de si e da demarcação simbólica da identidade cultural tanto individual quanto coletiva, a qual retrata a constituição da memória social e coletiva. Nesse sentido, Bosi (1994) afirma que:

As lembranças grupais se apóiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso

esquecermos, não basta que os outros testemunhem, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. (BOSI, 1994, p. 414)

É nesse contexto que compreendemos 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 seres humanos por permitir que eles se comuniquem uns com os outros, assim como, tenham a recordação, possibilitando o sentido da sua existência entre seus pares. (LE GOFF, 2000, p. 21-44). Complementando Benjamin (1987) ao falar da deusa *Mnemosyne* afirma que ela é considerada como a deusa da reminiscência, e funda a cadeia de tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Desse modo, há a constituição da herança cultural, a qual pode ser considerada como a base para a concepção do sentido de memória social e coletiva. Nesse sentido, entendemos a relação da memória e da narratividade. Segundo Benjamin (1987, p. 211): “(...) 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. Bosi (1994, p.66) salienta que a memória dos indivíduos é dependente do processo que leva a sua constituição. Sendo assim, seria um longo processo, pelo qual há determinação do que permanece e do que significa. Entretanto, a permanência dos elementos estruturantes significativos não é do mesmo modo, ou seja, às vezes quase intacos, mas em outros momentos são alterados.

Nesse contexto, Bosi (1994) afirma que a memória é uma construção social, e como tal, tem uma importância fundamental para os envolvidos daquele meio social. É nesse ponto, que a narrativa percorre a memória social e coletiva. Portanto, ela possibilita a definição de especificidades culturais, formadoras de seus elementos culturais, bens culturais e, porque não, patrimônios culturais das distintas comunidades que transitam entre os envolvidos por meio da narrativa. Candau (2016, p.31), então, ressalta a importância da memória social, ao afirmar que esta é composta por um conjunto de lembranças reconhecidas por um determinado grupo, em nosso caso, por uma determinada comunidade. Já a memória coletiva seria definida por lembranças comuns a um grupo, ou uma comunidade. Neste

contexto, em nossa análise, compreendemos a relevância da junção do sentido de ambas, para que entendamos como tais imagens, lembranças e recortes, fatos e acontecimentos se tornam elementos significantes que integram os membros na vida social dessa comunidade tradicional.

Entretanto, evidenciamos que a memória não permaneça inalterada, mas sim, ao longo da historicidade da comunidade, na qual há vivências e experiências sociais compartilhadas, a memória social e coletiva pode, em todos instantes, sofrer ressignificações e reinterpretções. Tais reinterpretções podem conter elementos da realidade social, mas também serão fictícias, já que há um processo de reinterpretção que percorre o imaginário social individual e coletivo, possibilitando distintas conotações, as quais são dadas pelos indivíduos envolvidos. No entanto, os elementos estruturantes significativos permitem a existência da significação e, por isso, compõem a as particularidades da comunidade, em nosso caso específico, na comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Isso se deve ao fato de tais elementos culturais serem compartilhados pela narrativa na dinâmica social, permitindo a constituição de sua representatividade e ressignificação.

Segundo Bosi (1994):

(...) 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. (BOSI, 1994, p. 55)

Já Beger & Luckman (1985) afirmam, que a construção social da realidade se deve a formação do indivíduo no meio em que vive, favorecida pela objetividade do que é transmitido e subjetividade pela interpretação, que, por isso, ganha uma ressignificação. É factual 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 social e coletiva via a narrativa torna-se, assim, vivenciada pelos membros da comunidade, existindo um primeiro reconhecimento entre eles; a memória social e coletiva é intermediada por estas instituições. Nesse âmbito, há a constituição do elo entre os sujeitos sociais que permite que eles se reconheçam como pares,

havendo o sentimento de pertencimento. Desse modo, por mais, que haja diferentes formas de interpretar e representar a própria memória individualmente há pontos de interseções, que traduzem a identidade cultural seja de resistência ou/e de projetos do próprio grupo diante de uma nova realidade social.

Contudo, salientamos que em nenhum momento acreditamos que a narrativa seja uniforme. Ela é determinada por particularidades, as quais são influenciadas pelas lembranças e ressignificações dadas pelos distintos narradores, integrantes da comunidade, e, por conseguinte, pela identidade cultural. 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 e por isso, também, ficcional. Dessa forma, a memória social e coletiva se constrói por meio da interseção dos sujeitos sociais ao se relacionarem uns com os outros. Isso favorece a doação de sentido na relação entre o narrador e o ouvinte; ao passado existente no consciente e inconsciente dos indivíduos; A memória parte da relação com o presente e com a necessidade de conservação de histórias, ou seja, do que é narrado.

3. *As vozes da narrativa e a constituição da identidade cultural da comunidade pesqueira cabista*

São as memórias sociais e coletivas que permitem a redescoberta e redefinição da identidade cultural. Isso se deve à dinâmica vivenciada, pois possibilita que haja um acervo de detalhes do experimentado, do observado, de histórias e de lembranças das realidades sócio-históricas culturais da comunidade tradicional em questão, além de permitir a constituição de suas representações alusivas a tais realidades. Tal perspectiva, no que se refere ao nosso objeto de estudo, é respaldada também em Pereira (2013) ao afirmar que:

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 espiritualoso e participativo da história cultural e folclórica de Arraial do Cabo. (PEREIRA, 2013, p.9)

Segundo Benjamin (1987, p. 210-211) “a memória é a mais épica de todas as faculdades”. Logo, a Deusa *Mnemosyne* retorna à nossa reflexão, por ser ela a musa da narração. Benjamin (1987) salienta que a deusa da reminiscência permite a articulação de histórias. Nesse contexto, há articulação umas nas outras, do mesmo modo que há uma relação direta entre o narrador “contador de histórias” e o ouvinte, já que quem ouve uma história, ainda que rememorada, não está só, mas sim em companhia do narrador. Logo, a partir da narrativa podemos compreender a existência da interação social e o seu papel na integração desses atores sociais. Assim, há a articulação daqueles elementos significativos e fatos manifestados à memória social e coletiva, presentes na realidade social.

A narrativa é um discurso e enquanto discurso demonstra sentidos entre os interlocutores. Isso significa dizer que ao usarmos a linguagem como forma de manter nossas relações dialógicas, há mais do que transmissão de informações. Segundo Orlandi (2002, p.15), a linguagem além de transmitir informações com o discurso, forma um complexo processo na constituição de sujeitos sociais e seus sentidos, nos quais há identificação de tais sujeitos, há argumentações, subjetivações e construções da realidade social. Por isso, a linguagem permite que haja relações entre os sujeitos e os significados, assim como, os seus efeitos múltiplos e variados provocados na organização social. Para Orlandi (2002), é inegável que o tempo todo, os sujeitos sociais estejam envolvidos com a linguagem e as possibilidades de interpretações. Isso se deve ao fato da narratividade trazer em seu bojo objetos simbólicos que podem ser interpretados, ganhando sentido e representações no meio social. Nesse sentido, a linguagem traz consigo uma fluidez, um movimento de sentidos, diversidades e unidades, vestígios, trajetos, rememorações. Seja como for, estes movimentos representam o próprio ritual da palavra nas relações sociais, a qual compõe a capacidade do ser humano significar e significar-se. Nas palavras de Orlandi (2002, p. 15): “o trabalho simbólico do discurso está a base da produção da existência humana”.

Nesse contexto Bosi (1994, p. 84-85), partindo dos pressupostos de Walter Benjamin, analisa o ato de narrar. Sua reflexão ressalta que haveria dois tipos de narradores. O primeiro seria aquele que “vem de fora e narra suas viagens” (84). O segundo seria aquele que permanecer no seu lugar, na sua terra, ou seja, “conhece sua terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita” (p.84). Assim, para Bosi (1994), o narrador, vence a distância em distintos espaços, está no cotidiano, não apenas nos livros. Nas palavras de Bosi (1994, P.85): “A arte da narração não está confinada nos

livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narrar da própria experiência e a transforma em experiências dos que o escutam”.

É neste aspecto que compreendemos as possibilidades de interpretações, de (re) significações e da constituição da memória social e coletiva pela relação dialógica. Candau (2016, p.70-1) afirma que ao relacionarmos a memória e a constituição da narrativa, encontramos uma reorganização, uma articulação no fato de contar história. Tal articulação é baseada num processo de criação e interpretação, o qual parte do processo mnemônico. Assim, nos remetemos ao redimensionamento da própria memória social, coletiva e individual nessa comunidade tradicional de pesca. Nessa redefinição a comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo estaria realizando a articulação pela criação mnemônica. Logo, quando há o redimensionamento da própria memória social e coletiva, em que há a “apropriação do passado” há a essência da história, pois o narrador retoma aos fragmentados contados e definidores da memória social e coletiva, estando, aparentemente, ordenando tais fatos e elementos simbólicos com suas reinterpretações. Isso significa dizer que o narrador unifica os fatos e os torna coerente.

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado o que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do cômulo de uma para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos os fios se cruzem, prolongando o original, puxado por outros dedos (...) o narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, suas experiências, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principados pela sua voz (CANDAU, 2016, p.70-1).

Nesse aspecto, encontramos os fatos ocorridos a partir da percepção, que são julgados como significativos no momento em que acontece a narrativa e a relação dialógica entre o narrador e o ouvinte. É nessa relação que intermedia a interação social que é possível vislumbrarmos a interpretação e a ressignificação dos elementos estruturantes significativos, compondo a historicidade de uma comunidade, assim como, sua identidade cultural. Nessa relação a narrativa sofre a ressignificação, que pode enfraquecer ou fortalecer o sentimento de pertencimento entre os membros da comunidade. Em outras palavras, a memória social e coletiva apenas mantém-se forte quando as identidades culturais permanecem fortes. E ainda que sejam modificadas, há as representações identitárias nas imagens

refletidas na linguagem, que ordenam e refazem o mundo da comunidade, permitindo a autodefinição (ou autoidentificação). Portanto, nas palavras de Candau (2016):

(...) restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, sublimações, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, “vida sonhada”, ancoragens, interpretações, reinterpretações constituem a trama desse ato da memória que é excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa (...) ele oferecerá, portanto, uma visão dos acontecimentos passados em parte transformada pelo presente ou, mais exatamente, pela posição que ele próprio ocupa nesse presente. (CANDAU, 2016, p. 71)

Percebemos a importância da memória social e coletiva para a construção da identidade cultural e, conseqüentemente, da realidade social da comunidade pesqueira cabista. Nessa realidade vivenciada cada sujeito social se torna um narrador. Seriam versões de histórias rememoradas e interpretadas. Estas são de suma relevância para que os sujeitos sociais possam garantir a existência de seus elementos estruturantes significativos e do que isso simboliza no seu mundo. Tais elementos permitem a coesão do grupo por meio do que seria rememorar, convergindo para o sentido da existência da memória social e da memória coletiva.

Por conseguinte, Candau (2016) salienta que a constituição da memória nunca é puramente individual, pois existe algo definidor que é o meio social, o qual incorpora os sistemas simbólicos comuns ao grupo. Dessa forma Candau (2016, p. 77) afirma que: “A forma do relato, que específica o ato de rememoração se ajusta imediatamente às condições coletivas de sua expressão, o sentimento do passado se modifica em função da sociedade”.

Nesse contexto, é sabido que aquelas comunidades em que encontramos um forte conhecimento entre seus membros – conhecimento que formam seus saberes – há o sentido de sua existência de maneira recíproca. Diante desse fato, tais comunidades seriam mais propícias a constituírem a memória social e coletiva e, assim, o sentimento que garante a sua organização social, ainda que sofram modificações. Isso é possível por existir a “escuta compartilhada”, a qual há a focalização de elementos comuns, assim como, acontecimentos, fatos que demonstram a relação entre as lembranças e suas representações do passado e sua rememoração. Desse modo, Candau (2016, p. 470) afirma que: “uma memória verdadeiramente compartilhada se constrói e reforça deliberadamente por triagens, acréscimos e eliminações feitas sobre as heranças”.

Prado (2002, p. 127) afirma que a palavra tradicional na comunidade de pesca cabista assume o significado de pertencimento a uma identidade que se orgulha do seu passado histórico. Desse modo, é muito comum, no dia adia encontrar entre os membros dessa comunidade a constituição de uma memória que traz o orgulho de sua historicidade e suas belezas naturais e dos saberes acumulados no ofício da pesca. Nas suas narrativas encontramos presentes a memória hábitos e memória lembrança articulando o seu modo de vida. Para estes sujeitos sociais saber nomes, apelidos, saberes e transmitir suas histórias, e assim, seus mitos, lendas, valores, tradições seria conjugar o sentido de ser cabista com denominadores comuns recheados de elementos culturais.

Em nenhum momento é negado à existência de memórias individuais. Ao contrário, a própria constituição da memória dita como social e coletiva só é possível a partir das memórias individuais. Quando estas, por sua vez, se abrem umas para as outras a partir de objetivos comuns e elementos significativos, existe um grande denominador comum que é coletivo. Ou seja, elas se integram, doando sentido e representação para a comunidade propriamente dita. Isso se deve aquela relação dialógica. Bosi (1994, p. 67), por sua vez, compreende que há uma elaboração grupal comum e que é decisiva para a constituição da memória social e coletiva.

Isto significa dizer que há a evocação¹⁰¹ de fatos narrados, de maneira que, há comunicação entre os membros da comunidade. Salientamos que por mais que haja a articulação das relações sociais ainda orientadas por aquela memória individual, as distintas memórias (memórias individuais) partem de um quadro social. Segundo Halbwachs (1990) esses quadros sociais são tão invisíveis quanto o ar que respiramos, e por isso, se fazem presentes na vida cotidiana de todos os membros pertencentes ao grupo, a comunidade. Assim sendo, há uma quadro social que é compartilhado pelos membros, o que permite as condições da abertura recíproca entre os envolvidos, a interrelação, e, portanto, a confluência entre as memórias. Esta é eixo norteador para a constituição da memória social e coletiva, a qual está presente no processo de socialização, possibilitando o reconhecimento social na dimensão comunitária por meio da cultura como um grande contexto.

¹⁰¹ Evocação, segundo Maurice Bloch (*Apud* CANDAU, 2016, p. 49), implica em uma comunicação com o outro, e no curso desse processo, a lembrança individual, sem cessar, submetida às transformações e reformulações, perde seu caráter isolado, independente e individual.

4. Conclusões

Encontraremos particularidades que são refletidas entre os pares no seu cotidiano, nas histórias contadas e recontadas. Desse modo, as identidades culturais – como foram ditas no segundo capítulo – representam, na verdade, uma maneira da comunidade resistir ao modelo homogenizador e dominante imposto pela sociedade (CASTELLS, 1999). Elas são estruturadas pelas particularidades da comunidade tradicional e, de certa maneira, fomentam a organização da consciência coletiva, quando há o reconhecimento social na dimensão comunitária e, assim autoidentificação. Há, então, uma perspectiva que pode definir a identidade de resistência e de projetos na e para a comunidade, o que colabora para que haja o sentido de justiça social.

Em outras palavras, diante das significações e representações simbólicas, é perceptível a constituição e reconstrução da memória social e coletiva como possibilidade de sobrevivência do modo de vida, concebida pela autoidentificação. Dessa forma, o modo de vida teria redefinições mediante às novas urgências, desafios, experimentações, dificuldades e necessidades sociais compartilhadas pela comunidade tradicional. Além disso, há ressignificações no ato de narrar seja oral ou escrito e, ainda, há possibilidade de organizar os fatos que estão sendo contados. Estes, por sua vez, passam a ser contemplados na comunidade como acontecimentos que constituem a memória social e coletiva e, conseqüentemente, a identidade cultural dessa comunidade pesqueira artesanal cabista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Nilo Lima de; JUNIOR, Wilson Coury Jabour (Org). *Reflexões e olhares: o patrimônio cultural de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Funalta, 2012. p. 17-42.

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

BENJAMIM, Walter. *Magia, técnica e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade* – lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, 1995.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*. AS-PHE/FaE/UFPeI, Pelotas, n. 8, set, 2000. p. 141-74

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*. Volume II. Lisboa: Edições 70, 2000.

MALUFF, Sônia Weidner. Antropologia, narrativas e a busca de sentidos. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 5, n. 12, dez. 1999. p. 69-82

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e Procedimentos*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

PEREIRA, Wilnes Martins. *Arraial do Cabo seus contos e seus encantos*. Rio de Janeiro: Hoffmann, 2013.

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

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. (Enfoques, Letras)

**O ESPORTE NA SINFONIA “PAULISTANA”, DE
BILLY BLANCO: UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR**

Márcia Antonia Guedes Molina (BICT/UFMA)¹⁰²

maguemol@yahoo.com.br

Valéria Angélica Ribeiro Arauz (BICT/UFMA)¹⁰³

valeria.arauz@ufma.br

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de avaliar uma das letras que compõem a sinfonia “Paulistana”, de Billy Blanco, dado o lugar de destaque ofertado ao tema do esporte, como um meio de evidenciar a vocação esportiva do povo brasileiro, em especial a dos moradores da capital de São Paulo, e constituir as diversas práticas e modalidades esportivas como elemento de construção identitária e cultural do paulistano. Para tanto, será procedida uma análise interdisciplinar do poema com ênfase na observação do uso dos elementos de coesão e coerência textuais em função da textualidade na letra de Pr’o Esporte, a décima segunda da referida sinfonia. A construção poética feita prioritariamente pelo uso de metonímias, em uma mistura de hino e ironia, mostra como a vocação esportiva é parte integrante da cultura desse povo, apressado e vitorioso. O trabalho, de vocação interdisciplinar, está ancorado em autores que tratam da identidade, cultura, Linguística Textual e Teoria Literária.

Palavras-chave:

Linguística Textual. Pr’o Esporte. Identidade Cultural e texto poético.

1. Introdução

Composta entre os anos 60 e 70, a sinfonia “Paulistana” reúne 16 movimentos, combinando partes instrumentais com canto coral e músicas solo, e busca depreender por meio de letras e músicas a essência do povo de São Paulo, maior capital brasileira e, hoje, centro financeiro e cultural do país. Concluída no ano de 1974, a sinfonia foi orquestrada no ano seguinte com arranjos do maestro Chico Moraes e se tornou um verdadeiro presente para a grande metrópole que completara 420 anos.

Os versos da “Paulistana” são conhecidos até a atualidade pela maioria dos moradores da cidade, embora destacados da obra original, por

¹⁰²Doutora em Linguística, pela Universidade de São Paulo, pós-doutora em Língua Portuguesa, pela PUCSP, professora do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

¹⁰³Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

meio do seu aproveitamento em campanhas publicitárias ou *jingles* de programas de rádio e televisão:

São Paulo, que amanhece trabalhando
São Paulo que não pode amanhecer
Porque durante a noite, paulista vai pensando
Nas coisas que de dia vai fazer.

(BLANCO, 1974)

Seu compositor, Willian Blanco Abrunhosa Trindade, ficou famoso no mundo musical como Billy Blanco e, mesmo sendo de origem do norte do país, denota um profundo conhecimento e apreço pela vida na cidade de São Paulo por ele adotada como lar, ao mencionar em suas canções elementos da história, da vida em sociedade dos habitantes, e as marcas culturais presentes no cotidiano, além de realçar os prazeres e as dificuldades vividos pelas pessoas dessa cidade cosmopolita. Feita para homenagear a esposa do compositor, paulistana quadrocentona¹⁰⁴, a obra acabou por se tornar um ícone da cidade.

Figura 1: Fotografias da capa do álbum em frente e verso onde constam informações como a sequência e duração das canções e



Fonte: Arquivo Claudia (Blog). Disponível em: <http://arquivoclaudia.blogspot.com.br/2015/02/album-claudia-elza-soares-pery-ribeiro.html>

A composição é desenvolvida em 16 movimentos: “Louvação de Anchieta”, “Bartira”, “Monções”, “Tema de São Paulo”, “Capital do Tempo”, “O Dinheiro”, “Coisas da Noite”, “O Céu de São Paulo”, “Amanhecendo”, “O Tempo e a Hora”, “Viva o Camelô”, “Pr’o Esporte”, “São Paulo Jovem”, “Rua Augusta” e “Grande São Paulo”. Para este trabalho,

¹⁰⁴ Termo cunhado em 1954, quando do quarto centenário da cidade de São Paulo, descreve a elite da cidade de São Paulo.

selecionamos “Pr’o Esporte”, originalmente interpretada por Elza Soares¹⁰⁵, consagrada cantora carioca, indicada a vários prêmios GRAMMY.

A sinfonia segue inicialmente uma cronologia em que destaca os fundadores da cidade e as lendas que envolvem esse processo de colonização. Passa, logo após, à vocação da cidade para os negócios, com ênfase permanente nas características que já são um lugar-comum acerca do paulistano: empreendedor, trabalhador incansável, apressado, entusiasta em ganhar dinheiro.

O primeiro grupo histórico é composto pelos 3 primeiros movimentos: “Louvação de Anchieta”, “Bartira”, “Monções”; já o segundo comporta: “Capital do Tempo”, “O Dinheiro”, “Coisas da Noite”, “O Céu de São Paulo”, e segue até o famoso “Amanhecendo”, cujo refrão “Vambora, vambora!/Olha a hora, vambora!” parece embalar o ritmo frenético do morador da capital financeira do país e ainda hoje é veiculado diariamente como abertura de um programa jornalístico matinal de uma importante emissora de rádio paulistana. O último grupo vai de “O Tempo e a Hora” e continua com “Viva o Camelô”, “Pr’o Esporte” (objeto de análise deste trabalho), “São Paulo Jovem” até “Rua Augusta”, deixando para a última parte a exaltação às cidades que compõem a conturbação desde então existente e composta pelos municípios vizinhos, região conhecida como Grande São Paulo, que dá título ao movimento.

Apesar de comporem as partes da sinfonia, os movimentos são usualmente encontrados como canções separadas, divulgadas por seus intérpretes originais ou por novos cantores e coros. Por isso, muitos paulistanos conhecem as canções ou seus trechos mais divulgados separadamente, mas não têm a percepção do belo conjunto obtido pela combinação de todos os movimentos em “Paulistana”.

Nosso objetivo neste trabalho é avaliar a letra de “Pr’o Esporte”¹⁰⁶, numa perspectiva interdisciplinar, tomando como aporte teórico autores que discutem identidade, cultura, com especial destaque à Linguística Textual e à Teoria Literária. Comungamos aqui com Fazenda(1995), para quem a interdisciplinaridade requer um árduo esforço no sentido de um

¹⁰⁵ Destacamos o fato de a escolha de Elza Soares como intérprete pode ter sido condicionada pelo fato de ela ter tido um sério relacionamento com um famoso jogador de futebol, Mané Garrincha, companheiro de Pelé na Seleção Brasileira de Futebol e conhecido como o “anjo das pernas tortas” por causa da maestria de suas jogadas, apesar dessa deformidade física.

¹⁰⁶ Este trabalho é parte integrante das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Língua Portuguesa em Contextos Interdisciplinares”, cadastrado no CNPq.

redirecionamento epistemológico das disciplinas científicas para reaproximação de seus objetivos que na verdade são indissociáveis.

2. *Cultura, Identidade e Esporte*

Segundo Geertz (2008), cultura é uma teia que enreda o homem, cujos sentidos ele mesmo tece e significa em seu grupo social: “A cultura, esse documento de atuação, é, portanto, pública, como uma piscadela burlesca(...). Embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não-física, não é uma identidade oculta” (p.8). Essa cultura se concretiza no discurso, entendido aqui como prática social e cultural, reafirmando Mey (2001) para quem as “vozes sociais não são produzidas ou compreendidas num vácuo”, ao contrário, “as personagens sociais, juntas, fazem o ‘tecido da sociedade’” (p.80).

Quando se fala de Brasil, de cultura brasileira, duas expressões afloram de imediato: samba e futebol. Billy Blanco conseguiu prestigiar os dois em Pr’o Esporte. Seu ritmo, de acordo com Ricardo Varela¹⁰⁷, pode ser considerado um samba (com leve caída para a bossa nova): “No diaadia, chamamos isso de “sambinha”, um samba com os elementos característicos um pouco enxutos: sem surdo, sem tamborim, sem pandeiro, andamento lento.”¹⁰⁸ e, dentre os esportes mencionados, salienta o futebol.

Esse é um dos esportes que mais “enreda o brasileiro”. Fazer parte de um time, usar suas cores, frequentar estádios aproxima pessoas com mesmos gostos esportivos, anseios e expectativas. Para Jodelet(1989), ao fazerem parte dessas comunidades, “acolhendo-as”, representam-nas e são representados (p.35). Acerca desse aspecto de representação social, informa Leite (2002):

Uma representação social não representa apenas um objeto socialmente importante, não se refere de modo exclusivo a aspectos da realidade que têm relevância para a vida dos sujeitos que produzem essa representação. Além disso, ela representa também esses sujeitos, manifestando aquilo que eles são, exprimindo seu ser social (LEITE, 2002, p.130)

Pode-se dizer até, consoante Anderson (1983), que passam a fazer parte de uma “comunidade imaginada”, já que seus membros

¹⁰⁷ Músico, formando pela UNICAMP, e pianista da banca cover do U2.

¹⁰⁸ Entrevista concedida pelo músico às autoras desse texto. Continua o estudioso em música: “Para ser bossa nova, a harmonia teria que ser mais complexa, a melodia teria que passear menos em notas do acorde e mais nas escalas, e com a presença do violão, seria esperado que fizesse a levada do João Gilberto, que ficou tão famosa.”

construem uma imagem mental de afinidade mútua: com suas torcidas organizadas, lotam estádios, exaltam seus times, cantam seus hinos, incentivando seus jogadores e, muitas vezes até, instigando o adversário, criando o que Hall (2002) chama de identidades culturais, isto é aquelas que dão noção de “pertencimento” a “determinadas culturas étnicas, raciais, linguística, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (p.1).

Contudo, não somente o futebol é valorizado no texto. Para representar o esporte, ou seja, para ser “Pr’o esporte” na metrópole de São Paulo, que na ocasião de produção da peça já contava com mais de três milhões de habitantes¹⁰⁹, o autor menciona também boxe, remo e corrida, tanto de rua quanto automobilística, esportes menos populares, que, contudo, também congregam muitas pessoas em toda a nação.

Bourdieu (1992) em relação à capacidade de união, de integração social, informa:

(...) em uma sociedade de classes, todos os produtos de um dado agente surgem em função de uma determinação do próprio grupo e falam inseparável e simultaneamente de sua classe – “ou mais precisamente, de posição desta – na estrutura social, assim como de sua trajetória ascendente ou descendente. (BOURDIEU, 1992, p. 87)

Ou seja, pertencer a um time ou frequentar um clube favorece uma identidade, um modo de ser e pensar, um real sentimento de pertencimento.

Quanto ao samba, nenhum outro ritmo pode traduzir de forma tão significativa nossa identidade. De acordo com Vianna (2002), pode ter ele deixado seu estigma de pejorativo¹¹⁰, numa noite em 1926, quando do encontro entre promissores escritores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e os compositores Donga e Pixinguinha, dentre outros.

O samba passou efetivamente a fazer parte da tradição brasileira indiscriminadamente, como relata Vianna (*Op. cit.*), com as rodas de samba cariocas, tornando-se, inclusive, símbolo da “brasilidade”:

Como todo processo de construção nacional, a invenção da brasilidade passa a definir como puro ou autêntico aquilo que foi produto de uma longa negociação. O autêntico é sempre artificial, mas, para ter “eficácia simbólica”,

¹⁰⁹ Cf.: http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/7_populacao_re-censeada_1950_10552.html

¹¹⁰ Anteriormente a isso, o samba e o violão eram vistos como um ritmo e um instrumento menores, visto que eram associados a uma forma simplória e popularizada de execução musical, em oposição à música e os instrumentos clássicos.

precisa ser encarado como natural, aquilo que “sempre foi assim” (VIANNA, 2002, p. 151)

Embora São Paulo não seja considerada um “berço” desse ritmo, na ocasião, nessa capital, grandes nomes já deixariam sua marca nesse ritmo, como Adoniram Barbosa e Demônios da Garoa.

Isso quer dizer que Pr’o esporte, ao homenagear São Paulo, reúne elementos que, de fato, acabam por traduzir a cultura e a identidade do paulistano. Naquela época, frequentar a Rua Augusta, andar apressadamente pelo Viaduto do Chá para compras no Mappin, estacionar a motocicleta à frente de uma lanchonete da moda e, claro, associar-se a um tradicional clube para práticas desportivas, eram os programas do paulistano.

3. *O Texto na Canção*

Muitas são as concepções de texto. Para Platão e Fiorin (2000): “não é um trabalho fácil definir o que seja um texto”, contudo, informam, “deve ele conter coerência de sentido e, ao utilizarmos os conectivos adequados no interior da sequência linguística, estaremos interligando as orações e diminuiremos o risco de comprometer a ideia central do texto, estabelecendo-se então o conceito de coesão” (p.17).

Em outras palavras, texto, que etimologicamente quer dizer tecido, deve constituir-se num *todo*, coeso e coerente.

Para Halliday e Hasan (1976), texto é uma unidade de língua em uso; é melhor compreendido como uma unidade semântica, uma unidade não de forma, mas de significado.

Fávero e Koch (1983), assim o definiam:

O termo “texto” pode ser tomado em duas acepções: “texto” em sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação. (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 25)

Reunindo as considerações acima, para este trabalho consideraremos o texto como unidade de sentido, produzida por um sujeito numa situação dada, com coesão e coerência.

Por coesão, acompanhamos Halliday e Hasan (*Op. cit.*), para quem as concatenações frásicas lineares dependem de cinco categorias de procedimento: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico: referência é compreendida como a função pela qual um signo linguístico se relaciona a um objeto extralinguístico. Ela pode ser situacional ou exofórica (isto é, extratextual) e textual ou endofórica.

A referência textual ou endofórica pode ser: anafórica, quando o item de referência retoma um signo já expresso no texto; e catafórica, quando o item de referência antecipa um signo ainda não expresso no texto. Sobre a referência, os autores apontam três tipos: pessoal (pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar) e comparativa (por via indireta, através de identidades ou similaridades). No que diz respeito à substituição, informam que se trata da colocação de um item no lugar de outro(s) ou até de uma oração inteira. Pode ser nominal (feita por meio de pronomes pessoais, numerais, indefinidos, nomes genéricos como coisa, gente, pessoa) e verbal (o verbo “fazer” é substituto dos causativos, “ser” é o substituto existencial). Quanto à elipse, dizem ainda, é a omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, ou seja, a substituição por zero (0). Pode ocorrer elipse de elementos nominais, verbais e oracionais. Já a conjunção tem natureza diversa das outras relações coesivas por não se tratar simplesmente de uma relação anafórica. Os elementos conjuntivos são coesivos não por si, mas indiretamente, dadas as relações que se estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. Quanto a isso, esclarecem que, para se obter a coesão, é importante a escolha de conectivo adequado para expressar as diversas relações semânticas.

PR' O ESPORTE

Billy Blanco

Ser do São Paulo, do Corinthians e Palmeiras

É ter o fino em futebol durante o ano

Em tênis, remo, natação, nas domingueiras

Bom é Pinheiros, Tietê ou Paulistano

Com Ademir, com Rivelino no gramado

Com rei Pelé, suas jogadas de veludo

Não é de graça que São Paulo é chamado

Melhor da América Latina em quase tudo

Pr'o esporte, Pr'o esporte é a solução
Pr'o esporte, Pr'o esporte contra a poluição

Lá por setembro o estudante nos ensina
Aquele esporte pelo esporte que não cede
E o meu Mackenzie, dá um show com a Medicina
Na grande guerra que se chama MacMed
Em campeonato mundial estamos nessa
Com Éder Jofre e os Fittipaldi, é pra valer
Só em São Paulo que é a terra do depressa
A São Silvestre poderia acontecer
Pró-esporte, pró-esporte é a solução
Pró-esporte, pró-esporte contra a poluição

No início do texto verbal de Pr'o esporte¹¹¹, observamos a presença de elementos referenciais, como o emprego do artigo definido. Isenberg (1968) cita treze fenômenos somente explicáveis no âmbito da estrutura textual, dentre eles a seleção de artigos, que podem ser considerados fatores de coesão, ao lado de diversos tipos de textualização. Para Weinrich (1964), a distribuição do artigo é um aspecto importante da estrutura sígnica textual, orientando o receptor na compreensão dos demais signos do texto.

Quando ao autor emprega:

Ser do São Paulo, do Corinthians e Palmeiras...

É ter o fino em futebol durante o ano...

esclarece que, pertencer àqueles times específicos, os mais importantes da cidade, que congregam maior número de torcedores, é ter o fino, o máximo em futebol, durante o ano, ou seja, têm a grande possibilidade de ver seu time campeão em uma das modalidades competitivas promovidas no estado e no país.

Além disso, a elipse (ou elemento vazio) do verbo “ser”:

Ser do São Paulo, (ser) do Corinthians e (ser) do Palmeiras

Colaboram na e para o estabelecimento da sequenciação ao texto.

O pronome possessivo em:

Com Ademir, com Rivelino no gramado

¹¹¹ Neste trabalho trataremos apenas do aspecto verbal, e evocaremos os elementos musicais apenas quando julgarmos significativo para compreensão do todo.

Com Rei Pelé, suas jogadas de veludo...

Faz uma referência pessoal, julgamos nós, não só as do Rei do futebol, mas aos outros esportistas mencionados: Ademir (Ademir da Guia, importante jogador do Palmeiras) e Rivelino (consagrado jogador do Corinthians).

Nos versos “Não é de graça que São Paulo é chamado/ Melhor da América Latina em quase tudo”, apontamos, em primeiro lugar a ambiguidade: se o adjetivo fizesse referência à cidade de São Paulo, deveria estar no feminino, e possivelmente essa expressão estaria se referindo à poluição com que a grande cidade tem de conviver. Como, entretanto, está no masculino, leva à leitura de que se trata do time: São Paulo Futebol Clube. O “quase tudo”, então, poderia tratar-se de uma ironia, porque o elemento catafórico não vem explicitado na sequência. Temos nesse verso, portanto, um exemplo de catafóra sem referência, exigindo do leitor/ouvinte virtual seu preenchimento de acordo com seu próprio repertório ou com a sua intenção e conveniência.

Na última estrofe, o emprego do demonstrativo contraído com a preposição: “Em campeonato mundial estamos nessa / Com Éder Jofre e os Fittipaldi, é pra valer...” a referência catafórica “nessa” remete o leitor às vitórias frequentes desses campeões citados, isto é, a conquista da faixa no boxe pelo paulista Éder Jofre, **considerado por muitos especialistas como o maior peso-galo do boxe da era moderna, tendo ficado conhecido pelo apelido “Galinho de Ouro”**; e aos campeonatos automobilísticos, vencidos pelo também paulistano Fittipaldi nos anos de 1972 e 1974. Em 1973, Fittipaldi conseguiu o segundo lugar, no Brasil, em São Paulo, no Autódromo de Interlagos. Como se viu, como diz Cavalcante (2009), a referência é um dos fatores responsáveis também pela organização da tessitura do texto.

Em relação à coesão lexical, aponte-se que as palavras do texto conduzem o leitor ao campo lexical do esporte, citando tanto times de futebol (São Paulo, Corinthians, Palmeiras) quanto jogadores (Ademir da Guia, Rivelino, Pelé). Faz referência também, mesmo que implicitamente a clubes e ainda a modalidades esportivas, citando seus esportistas (Éder Jofre, Fittipaldi). Além, claro, da paulistana São Silvestre.

Em relação à coerência, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981) o texto coerente é aquele em que se pode depreender uma continuidade de sentidos dentre os conhecimentos ativados dentre as expressões nele utilizadas; e é “incoerente aquele em que o leitor/alocutário não

consegue descobrir nenhuma continuidade, comumente porque há uma séria discrepância entre a configuração de conceitos e relações expressas e o conhecimento anterior de mundo dos receptores” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 84).

Especificam ainda que, enquanto o significado se traduz na capacidade de uma expressão linguística de apresentar ou veicular conhecimentos ou conteúdos, o sentido pode ser compreendido por aquilo que é atualmente evocado pelas expressões que ocorrem num texto, sendo, por tanto, atualização seletiva de significados potenciais. Dessa forma, os autores, sugerem que se defina o sentido de uma expressão ou conteúdo de um conceito como um conjunto ordenado de hipóteses sobre a obtenção e ativação de elementos cognitivos dentro de um modelo atualizado.

Podemos dizer que o autor “brinca” com conhecimentos prévios, de mundo e partilhado por parte de seu leitor/ouvinte virtual. Por exemplo, quando afirma:

Ser do São Paulo, ser do Corinthians e do Palmeiras

É ter o fino em futebol...

Espera que o receptor entenda que “fino” era uma expressão muito utilizada no final das décadas de 60 e 70 do século XX, que significava: o máximo, o “melhor”. Essa “gíria” era tão empregada que chegou a denominar um importante programa musical, de grande audiência, intitulado: “O Fino da Bossa”, exibido pela TV Record de São Paulo, apresentando por Elis Regina e Jair Rodrigues.

Vale à pena frisar que os times mencionados na letra (São Paulo, Corinthians e Palmeiras) constituem a elite do futebol paulistano. Times esses que permutam frequentemente a liderança nos principais campeonatos, tanto de âmbito estadual quanto nacional.

Afora o futebol, a cidade de São Paulo, contava com clubes desportivos famosos e estes eram responsáveis também pela promoção de campeonatos de tênis, remo e natação. Dentre esses, citam-se o Clube Atlético Tietê e o Pinheiros, de onde importantes nomes despontaram. Foram esses outros esportes os citados pelo autor, exigindo que seu leitor/ouvinte virtual estabelecesse as inferências necessárias para a compreensão do texto.

Quando diz respeito às “suas jogadas de veludo”, espera que o seu interlocutor saiba que essa expressão, utilizadas no meio futebolístico, diz respeito às belas jogadas, bem finalizadas.

O ritmo frenético da capital é sublinhado pelo autor, por meio da expressão “terra do depressa”, onde também ocorre a tradicional corrida de São Silvestre. Esse evento reúne importantes corredores brasileiros e estrangeiros, e na época da composição ocorria nas últimas horas do ano e inaugurava o novo, com a ruptura dos cordões de vitória, na consagrada Avenida Paulista.

Lembramos que, de acordo com Ciulla e Silva (2008) uma das funções discursivas dos processos referenciais é “promover um convite para uma ativação da memória” e, mais que isso, uma ativação do conhecimento de mundo.

Como se pode depreender, essa música foi feita por um paraense que viveu em São Paulo e teve para com a cidade uma relação muito grande de carinho e proximidade. Somente quem tem conhecimento de mundo e partilhado pode estabelecer as inferências necessárias para a efetiva compreensão do texto.

4. Solução contra a poluição

A letra analisada, desde o seu título, combina elementos de uma aparente simplicidade para construir, por meio do uso de metonímias, a identidade do paulistano como maior, melhor e vencedor também quando o tema são as competições desportivas.

A maneira como o poema é construído quanto aos fatores de textualidade confere a singularidade de uma letra que parece o agrupamento de elementos aleatórios para quem não tem o conhecimento de mundo suficiente, mas na verdade são a evocação de um repertório próprio de quem vive essa realidade para compor as camadas de significado do texto poético.

A escolha do tema do esporte ao lado de outras marcas inerentes à metrópole, como as bandeiras¹¹², o metrô, as ruas de comércio e os camelôs, evidencia o quanto esse é importante para São Paulo, como elemento distintivo de sua população, entusiasta das competições, que envolvem os paulistanos atletas e os espectadores movimentados em grandes torcidas.

¹¹² As bandeiras são a denominação do movimento colonizador que desbravou o interior do Brasil, principalmente no estado paulista. Os bandeirantes são um símbolo da coragem e determinação desse povo e são motivo de homenagens por meio de topônimos e monumentos.

O título é grafado com uma contração de “para o esporte”, e isso confere um grau de informalidade, uma vez que na época da composição essa aglutinação era algo incomum no português brasileiro, restrita apenas a contextos que permitissem o uso coloquial do idioma. O uso da apóstrofe na contração revela essa novidade para a língua, que ainda não aceitava a junção da preposição com o artigo de maneira corriqueira, como veio a acontecer tempos depois. Inclusive, essa grafia de 1974 foi substituída em publicações mais recentes, quando, por exemplo, houve o lançamento de “Paulistana” em Compact Disc, quando já se grafa o título da canção como “Pro Esporte”, sem a marca gráfica da contração. “Para o esporte” é a dedicatória da canção, como também ela leva ao sentido de que “para o esporte” vive a cidade de São Paulo. O título também se repete no refrão e promove a marcação do ritmo – forte em “Pr’o” e fraco na tônica de “esporte”: Pr’o esporte que é composta pelas mesmas letras em posição invertida –, uma repetição na letra do efeito causado pela marcação instrumental do samba.

O vocabulário utilizado não tem termos desconhecidos pelos leitores de modo geral, excetuando-se os nomes dos atletas, que podem não ser tão familiares aos mais jovens, e a competição Mac Med, cujo alcance fica restrito somente aos paulistanos que conhecem o ambiente universitário, uma vez que se trata de um torneio de esporte amador que envolve as maiores associações atléticas universitárias da cidade há quase um século e cujo auge é contemporâneo da composição. O tom prosaico na distribuição dos termos relacionados ao esporte ao longo do poema se assemelha ao de uma conversação, o que pode ser exemplificado em expressões como “Bom é...”, “Não é de graça...”, “Lá por setembro...” e no uso da primeira pessoa em “meu” e “estamos nessa”.

O poema segue um ritmo isométrico de versos dodecassílabos com a tônica nas sílabas poéticas 4, 8 e 12:

Ser/ do/ São/ PAU/lo/ do/ Co/RIN/thian/s e/ Pal/MEI/rãs

Provavelmente essa escolha se deve à adequação mais fácil à cadência do samba para o qual a letra foi escrita, pois não há rigor na escolha das palavras quanto à tonicidade, mas o ritmo obedece ao caráter prosaico do texto, como se reproduzisse um diálogo. A intérprete original Elza Soares, inclusive, suaviza a linha melódica e em alguns momentos de sua performance parece estar falando em vez de cantar.

As rimas dos quartetos são alternadas, mas também não se percebe uma tentativa de reprodução rígida de convenções clássicas. Ao contrário,

as rimas estão mais a serviço da canção e do conteúdo, a ponto de permitir a rima: CEde / MED.

Quanto à organização temática, está dividido em quatro estrofes que obedecem a uma sequência temática e refrão que aparece intercalado a cada duas estrofes. Na primeira estrofe estão os esportes de competição – futebol, tênis, remo e natação – representados pelos clubes expoentes na cidade em cada modalidade. No caso dos clubes de futebol, citados no primeiro verso, figuram também aqueles de maior torcida e rivalidade, sem, no entanto, obedecer a uma gradação numérica, o que pode ser justificado pela necessidade de um justo encaixe das sílabas poéticas ou mesmo pela preferência do compositor enquanto parte dessa grande torcida.

A segunda estrofe exalta o desempenho dos atletas de futebol de renome mundial, incluído o jogador Pelé, ainda não superado em renome no Brasil, celeiro profícuo de bons jogadores. Sublinhamos que o autor prestigia o futebol não só mencionando os clubes paulistanos, mas também, exaltando seus jogadores: Ademir da Guia, Rivelino e Pelé. O primeiro é tido até hoje como o maior jogador do Palmeiras e os dois últimos muito contribuíram pela conquista do segundo título brasileiro como campeão da Copa do Mundo da FIFA, sediada no México em 1970.

Nessa estrofe, o letrista evidencia um caráter também identitário do paulistano que é o de se perceber e ser qualificado pelos demais brasileiros como um grupo de excelência, que realiza obras de destaque, senão os melhores do mundo, ao menos da América Latina. A ironia se apresenta no último verso, pela presença do “quase”, uma vez que essa referência ao posto de “maior” ou “melhor” do continente é usada em diversas ações publicitárias e na percepção do paulistano sobre si próprio, e hoje já se assemelha a um clichê.

A terceira estrofe apresenta o esporte amador por meio da competição universitária. Como uma analogia à expressão “arte pela arte”, ou seja, aquela que é um fim em si mesma, o compositor cunha o “esporte pelo esporte”, aquele que move atletas e torcidas sem o envolvimento profissional, mas pelo prazer de competir e participar de um grande torneio. Para marcar essa conotação de “paixão”, a expressão é qualificada pela locução “que não cede”, com o sentido de um esporte que permanece amador e cujas paixões atraem as centenas de acadêmicos que, por muitos anos não abandonam as bandeiras de seus cursos e instituições. O próprio autor se insere no lugar do eu-lírico na marca do pronome “meu” como qualificador, uma vez que Billy Blanco, arquiteto, foi acadêmico da Universidade

Presbiteriana Mackenzie, a grande rival da Associação Atlética Oswaldo Cruz, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, formando o binômio das competidoras: Mac/Med.

Na última estrofe há um jogo entre a individualidade e a coletividade do esporte: nos primeiros versos, o boxeador Eder Jofre e os corredores automobilísticos da família Fittipaldi; nos últimos, os milhares de corredores dos 15 km da São Silvestre, oriundos de todo o país e de vários lugares do mundo, se reúnem anualmente para celebrar a cidade e seus lugares mais característicos, como o Museu de Arte de São Paulo (MASP), o Estádio do Pacaembu, o Memorial da América Latina, o Teatro Municipal e o famoso cruzamento entre as ruas Ipiranga e São João, eternizado em “Sampa”, considerada um dos hinos da cidade e composta por Caetano Veloso. Ter acesso à alma cultural da cidade em uma corrida está na essência dos versos de Billy Blanco, que afirmam:

Só em São Paulo que é a terra do depressa

A São Silvestre poderia acontecer

O refrão parece destoar do caráter de hino de exaltação às qualidades do paulistano atleta ou torcedor, inserindo o esporte no par improvável “solução” e “poluição” que, inicialmente, soa como uma oposição de termos totalmente dissociados. O fato é que, além das outras marcas identitárias trazidas ao longo da sinfonia – velocidade, eficiência, coragem, progresso – São Paulo também é conhecida pelo alto grau de poluição, do ar, sonora ou visual, presente na cidade, um dos efeitos colaterais de um abrupto crescimento industrial. A exposição desse problema lembra que, já nos anos 60 e 70, a poluição era um problema para a cidade e a possível solução estaria na valorização da prática esportiva. Por exemplo, se mais valorizado o remo, talvez hoje estivessem preservados os rios Pinheiros e Tietê, cenários outrora tradicionais para a prática desse esporte. Outra possibilidade de leitura envolve também os benefícios para a saúde dos praticantes das diversas modalidades esportivas, que teriam sua capacidade muscular e respiratória ampliada, uma potente defesa contra os efeitos da poluição. É irônico destacar no refrão, portanto, que São Paulo, apesar de tudo o que foi cantado nas estrofes, também é marcada pela poluição e ignora a eficácia do esporte como um benefício que ultrapassa a aura de competição das práticas desportivas.

Por ser construído como esse conjunto de metonímias, em que os nomes de pessoas e clubes surgem no lugar das modalidades esportivas, o poema não apresenta muitas metáforas. São identificadas apenas duas:

“jogadas de veludo” e “grande guerra”, as quais fazem referência, respectivamente, à sutileza das jogadas de Pelé e ao ímpeto apaixonado das partidas dos torneios amadores.

O efeito do uso de tantas metonímias é um tangenciamento em que o tema da grandiosidade do esporte paulistano não é dado imediatamente ao leitor, mas é evocado perifericamente pela apresentação dessas palavras que significam, por contiguidade e para o leitor imediato a quem o texto se destina, o cidadão de São Paulo, uma rede de referências associadas ao mundo desse leitor e das experiências que ele tem como atleta ou torcedor paulistano. A função dessas escolhas, portanto, é criar uma vivência para que aquele que ouve “Pr’o Esporte” e se identifica como o interlocutor a quem essa canção se endereça, e, para o leitor/ouvinte que não comunga do repertório evocado, resta a possibilidade de imaginar essa cidade onde a prática esportiva pulsa como um de seus músculos motores.

5. Considerações Finais

A sinfonia “Paulistana” é um dos maiores tributos feitos à cidade de São Paulo e tenta mostrar a identidade do povo dessa capital cujo crescimento rápido a partir da proclamação da República no Brasil permite falar em uma segunda fundação, séculos depois daquela feita pela criação de um colégio jesuíta no Brasil Colonial. Este segundo nascimento da cidade resultou em uma efervescente metrópole que hoje movimenta todo o país em termos de cultura e finanças, além de ter concentrado em seu entorno, por muito tempo, a maior parte da produção da indústria nacional.

A São Paulo progressista, rica e veloz é cantada nessa sinfonia, reforçando o lugar-comum de que o paulistano é apressado, trabalhador e eficiente em tudo o que faz. Na letra de Pr’o Esporte, esses atributos são obtidos a partir da junção de dois elementos que, culturalmente associados ao brasileiro, ganham força também na louvação à cidade: o samba e o esporte, que em São Paulo não é apenas o futebol.

Esta leitura utilizou como elementos de análise as escolhas, pelo letrista, dos elementos constituintes da textualidade, como também os efeitos poéticos da construção desse texto, em uma abordagem interdisciplinar. Assim, a referenciação surge como grande motivadora da memória, responsável pela evocação de um repertório que potencializa os significados do poema.

Em Pr'ó Esporte, Billy Blanco canta a cultura brasileira, mormente a paulistana, a partir do amor do povo, atleta ou torcedor, pelas práticas esportivas. A identificação com times, clubes, atletas e torneios criam um ambiente de pertencimento social e cultural no qual cada indivíduo se reconhece paulistano e brasileiro, de nascimento ou de coração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Ática.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P. O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. In: BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. V. *Einführung in die Textlinguistik*, Föbingen, Max Niemeyer, 1981.
- CAVALCANTE, M. *Referenciação e Uso*. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26454/1/2009_eve_mmcavalcante.pdf, acesso em 23/04/2018.
- CIULLA E SILVA, A. *Os processos de referência e suas funções discursivas – o universo literário dos contos*. Tese de Doutorado em Linguística. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____; KOCK, I.V. *Linguística Textual – Introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FAZENDA, I.C.A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 (1995).
- FIUZA, A.F. O mundo popular cantado e perscrutado: vozes e visões da cidade de São Paulo nas canções de Adoniran Barbosa e Billy Blanco. In: FERREIRA, A.C.; MAHL, M.L. (Org.). *Letras e identidades: São Paulo no século XX, capital e interior*. Annablume, 2008
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 2008

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Routledge, 2014.

ISENBERG, H. Überlegungen zur Texttheorie. In: HwE, Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Frankfurt am Main, Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag. (Trad. jt. in: Conte, 1977.), 1968.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Ler e compreender o sentido do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, I. C. *Desconhecimento, piedade e distância: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza*. Tese de Doutorado em Sociologia (Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). Araraquara-SP, 2002

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEY, J. L. *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell, 2001.

PLATÃO, S.; FIORIN, L. A. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1993.

VAN DIJK, T. *A Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1999.

VIANNA, H. *O mistério do Samba*. Rio de Janeiro: Zahar; Ed EFRJ, 2002.

WEINRICH, H. *Tempus: Besprochene und Enzahlte welt*. Stuttgart, Kohlhammer. Trad. Em francês. 1973. *Les Temps: le récit et le commentaire*. Paris, Seuil, 1964.

O ESTUDO MORFOLÓGICO SOBRE “INTERFIXO”, LEGADO POR WALMÍRIO MACEDO

José Mario Botelho (FFP-UERJ e ABRAFIL)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Não constitui nenhuma novidade afirmar que a Gramática Tradicional (GT), que deveria esclarecer os fatos da língua de uma forma simples e didática, apresenta-se limitada e confusa. Tanto o é que o Prof. Walmírio Macedo, em seus *Elementos para uma estrutura da língua portuguesa*, a rotula como uma gramática atomizadora (Cf. MACEDO, 1976, p. 33). E é exatamente porque a GT estuda os fatos gramaticais de forma parcial, individualizando certos fatos e ignorando outros, que o autor citado procurou esclarecer, nesse estudo, alguns elementos que foram negligenciados pela GT. Um desses elementos é a noção de “interfixo” – elemento mórfico, que foi mal interpretado pela GT e pelos estudiosos que por ela foram induzidos ao erro de disseminar a nomenclatura “vogal e consoante de ligação”.

Palavras-chave:

Alomorfia. Interfixo. Estudos morfológicos. Walmírio Macedo.

1. Introdução

Primeiramente, convém esclarecer que o presente artigo não objetiva tecer críticas à Gramática Tradicional (GT), de modo que se possa evidenciar a limitação de sua abordagem sobre os fatos gramaticais em si. As críticas que ora surgirão no desenvolvimento do presente texto, embora convenientes e justas, muito se fazem em função do próprio estudo que enfatizo.

Os *Elementos para uma estrutura da língua portuguesa* constituem em si uma proposta que o Prof. Walmírio Macedo apresenta como uma metodologia – uma nova visão metodológica – a ser aplicada à gramática, como o próprio autor adverte no Prefácio da 2ª edição:

Por isso é que temos dito insistentemente que este livro é para ser lido com vagar, para ser meditado, para depois ser aplicado. Ele não visa a apresentar uma nova gramática. Visa, antes de tudo, a aplicar à gramática uma metodologia, uma nova visão. (MACEDO, 1976, p. 15)

O autor reafirma mais abaixo que seu estudo pode até parecer uma novidade, uma nova gramática, mas não o é. Trata-se, pois, de um método diferente – uma perspectiva diferente de interpretação da língua que visa solucionar certos problemas existentes.

Como no referido estudo Macedo procura apresentar e discutir pressupostos teóricos, reclama a necessidade de se adotar uma abordagem sobre os fatos gramaticais, e apresenta, por conseguinte, críticas à abordagem tradicional.

E como neste estudo, o qual se pode denominar uma resenha crítica, procuro apresentar a visão de Macedo sobre o elemento mórfico que vem sendo interpretado pela tradição como vogal ou consoante de ligação, não posso evitar certas críticas à GT: pelo menos aquelas que o próprio morfológico fez, como por exemplo:

A Gramática Tradicional, muito preocupada em copiar a Gramática Latina, é uma gramática atomizadora. Estuda os fatos de forma parcial. Detém-se no particular. Não vê o global. Individualiza os fatos. Em suma, ignora a noção de estrutura. Em razão de tudo isso, labora em erro ou é induzida a isso. (MACEDO, 1976, p. 33)

De fato, tais críticas são convenientes, pois muitos dos conceitos lançados pela Tradição não se justificam e não resistem uma argumentação teórica de natureza semântico-estrutural, por exemplo, que é a que propõe Macedo (Cf. p. 33). E diga-se de passagem, nem constitui um aporte teórico completo ou ideal, uma vez que o seu ponto de vista é sincrônico, por excelência. Sabe-se que o aspecto sincrônico não é epistemológico exatamente; não constitui um estudo crítico dos princípios, hipóteses ou resultados de estudos já constituídos, sob fundamentos lógicos; trata-se, pois, de um “conjunto de correlações e oposições que constitui um estado linguístico onde é apreensível uma estrutura” (CÂMARA JR., 1985, p. 220).

Certamente, não resistiria à argumentação de Macedo, porquanto se trata de uma abordagem inconsistente e, por isso mesmo, pouco esclarecedora, que não consegue convencer nem mesmo a um eventual estudioso desatento e mal informado. Macedo, que era um estudioso muito atento e muito bem informado sobre o assunto – um especialista em Morfologia e Semântica – lançou mão de suas ciências na elaboração desse estudo crítico. O referido estudo surgiu como tese de habilitação ao concurso de livre-docência em Língua Portuguesa e doutoramento em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e depois, transformou-se no livro, que ora resenho.

Portanto, o objetivo deste artigo é demonstrar a visão que Macedo tem da GT, que, segundo ele, estuda os fatos gramaticais de forma parcial, individualizando certos fatos e ignorando outros.

Em função disso, observei de que forma o autor citado procurou esclarecer, em seu estudo, alguns elementos que foram negligenciados pela GT. Assim, a noção de “interfixo” –“vogal e consoante de ligação”, segundo a GT –, e a de “alomorfia”, dos *Elementos para uma estrutura da língua portuguesa*, de Walmírio Macedo, recebem, no presente artigo, a minha atenção, em forma de resenha crítica.

2. *Ponto de partida*

No item “8. Posições diante do fato linguístico e a matéria a estudar”, o autor observa que o estudioso, ao analisar um fato linguístico que se lhe apresenta, pode optar por assumir uma das seguintes posições teórico-metodológicas: estrutural, semântica ou semântico-estrutural.

A posição estrutural se debruça sobre a forma tão exclusivamente, deixando de considerar o sentido, o qual, em muitos casos, é o fator essencial da análise. Também há casos em que o sentido auxilia o analista a desfazer uma eventual ambiguidade de análise. Segundo Macedo, optar pela posição estrutural, que é uma posição materialista por não levar em conta o sentido, é se arriscar a cometer erros – absurdos simplificadores, como denomina o próprio autor.

Convém ressaltar que o termo “estrutural”, usado ao longo da obra em referência, não se relaciona fundamentalmente com a Teoria Estruturalista e que, em consequência disso, não deve criar uma sinonímia com o adjetivo “estruturalista” (Cf. MACEDO, “Notas elucidativas”, p. 60).

A posição semântica, ao contrário daquela primeira, se debruça sobre o sentido e, só por ele, se interessa, deixando de levar em consideração a forma. Optar por essa segunda posição exclusivamente também é se colocar em risco de cometer erros.

Logo, são essas duas posições antagônicas radicais: a estrutural e a semântica, que podem levar o analista a conclusões equivocadas, as quais comprometem os resultados de análise dos fatos linguísticos.

Senão, vejamos. Tomemos os exemplos abaixo que o próprio autor utilizou em seu texto:

(1a) ele comprou o carro.

(1b) ele comprou muito.

Observem que os dois termos destacados em (1a) e em (1b) apresentam-se como complementação do verbo “comprou” nas duas frases e são, portanto, do mesmo tipo de estrutura – i. é, do mesmo tipo estrutural. Como o verbo, de modo geral, sem levar em conta a sua grade sêmica (conjunto de semas ou traços distintivos) ou o(s) seu(s) sentido(s), transitivo direto, o termo que complementa é, pois, um objeto direto, já que compõe o mesmo tipo de estrutura.

Entretanto, o fato de só levar em conta a forma, já que para os que optam tão somente pela posição estrutural somente a estrutura interessa, cria-se, nesse caso, um grande equívoco, que seria evitado se se considerasse o sentido de cada estrutura de (1a) e de (1b). Em (1a), o sintagma “o carro” é nominal (o núcleo do sintagma é um nome substantivo) e em (1b), o sintagma é adverbial (o termo é um advérbio). Logo, aquele se refere a um ser ou objeto da natureza humana, enquanto este se refere a uma circunstância de intensidade.

Também se pode observar o sentido das formas verbais homônimas: “comprou”, em (1a), tem um sentido genérico de adquirir algo, pagando com dinheiro, e, portanto, é intransitivo, e em (1b), tem o sentido de adquirir alguma coisa especificamente, sendo, portanto transitivo direto.

Análise semelhante se pode fazer em pares do tipo: “falava palavras /falava demais”; “canto canções antigas/canto bem”; “compreendemos a lição/compreendemos sem grandes dificuldades”

Macedo observa que o que de fato deve interessar ao analista é a comunicação e não tão somente o significante – a forma, a estrutura –, nem tão somente o significado, já que a língua é mensagem para o autor, que declara ser partidário da terceira posição: semântico-estrutural.

A posição semântico-estrutural concilia aqueles dois aspectos; considera a significação e a estrutura, os quais aspectos são importantes para a análise de um fato linguístico.

Segundo ele, “o aspecto semântico-estrutural ressalta a noção de valor, que decorre da noção de função, o que faz com que a posição semântico-estrutural seja funcional” (Cf. p. 56).

Tal posição não caracteriza a GT, que apesar de ter o conhecimento de tais noções, mistura as três posições no desenvolvimento do estudo, de modo que vem disseminando interpretações confusas quando não equivocadas, como declara o nosso homenageado:

A GT misturava as três posições ao longo das interpretações. Assim, a noção, por exemplo, de “prefixo” é meramente estrutural. A de substantivo, simplesmente semântica. A de pronome, apenas a funcional.

A própria nomenclatura é decorrente dessa confusão de posições. (Macedo, 1976, p. 56)

Vê-se que a inconveniência da nomenclatura utilizada nas gramáticas e compêndios gramaticais tradicionais decorre dessa confusão de posições, de que fala Macedo.

Segundo o autor, a noção de verbo ativo – nomenclatura muito comum nos estudos gramaticais tradicionalistas – é ora estrutural, ora semântica, quando deveria ser semântico-estrutural.

Numa concepção puramente estrutural ou semântica, em muitos casos, estabelecem-se contradições, como, por exemplo, considerar o verbo de “Ele morreu em paz!” um verbo ativo. Trata-se, pois, de uma visão simplista, que só leva em conta a forma, i. é, uma posição estrutural.

Tal equívoco se pode evitar, segundo o morfólogo, quando o analista adota uma posição funcional. Assim, o analista se voltaria para a estrutura oracional em si, considerando as relações sintagmáticas e o seu contexto.

É necessário, também, atentar-se para os planos da língua para não misturá-los. A consciência de tais planos da língua, que são o sistema fonológico e o sistema semântico, garante ao analista um adequado enquadramento do fato gramatical a ser analisado.

Macedo identifica, pois, o plano fonológico, que se distingue do plano semântico, em que se apresentam os dois subsistemas: o morfológico e o sintático.

3. A concepção do elemento estranho na estrutura do vocábulo, o qual Macedo denominou “interfixo”

Vimos anteriormente que a GT apresenta-se confusa e limitada na abordagem de certos fatos da língua, o que levou Macedo a rotulá-la como uma gramática atomizadora. E um dos estudos atomizados da GT é aquele, referente a elementos estranhos, que constatamos no interior de certas estruturas vocabulares, como por exemplo: gasômetro, chaleira, encruzilhada, fortalecer ou prateleira e pegajoso.

Na análise simplista – atomizada –, os elementos vocálico e consoântico destacados nos exemplos supracitados são, aquele, uma vogal de ligação, e este, uma consoante de ligação.

Vê-se, claramente, que se trata de uma abordagem mal-feita, de modo que não constitui uma nomenclatura esclarecedora, tampouco convincente.

Constata-se, portanto, uma posição unicamente estrutural feita pela GT, que tomando a forma como único escopo para a análise, descreve o “-o-”, de “gasômetro”, como vogal de ligação e o “-l-”, de “chaleira”, como consoante de ligação.

De fato, trata-se de uma vogal, no primeiro exemplo e de uma consoante, no segundo; também os dois elementos têm, cada qual em sua estrutura, a função principal de estabelecer uma eufonia (agradável emissão de som) na ligação dos dois elementos mórficos. Contudo, como denominar os elementos “-ilh-”, em “encruzilhada”, “-al-” ou “-el-”, em “fortalecer” e “prateleira”, respectivamente, e “-aj-”, em “pegajoso”? Como uma seqüência de vogal e consoante de ligação, como o faz a GT?

Macedo não aceitou definitivamente tal descrição simplista e limitada. Sob a perspectiva da posição semântico-estrutural, o autor reconhece que tais elementos estranhos não têm um valor significativo, sendo, por conseguinte, puramente eufônicos e de ligação entre dois elementos mórficos, mas considera que o fato fora mal definido por ter sido pouco estudado entre nós.

Daí, sugerir uma nomenclatura diferente, que, considerando a sua função de ligar outros elementos mórficos, seja compreensível: “interfixo”. Ou seja, o elemento mórfico que tem a função de ligar um elemento mórfico a outro, colocando-se entre eles. Se bem que não constituem um morfema em si, mas tão simplesmente um morfe, o que me parece ter sido percebido por Macedo, que preferiu definir o interfixo como “segmento sempre átono e sem significado próprio, colocado entre o radical e o sufixo de certos derivados” (Cf. p. 79), utilizando-se de noções da própria GT: “radical” e “sufixo”, os quais termos por si só também não são apropriados.

Assim, pode-se dizer que o interfixo, de Macedo, é um morfe, que, segundo Rolim (1981, p. 50), é “um elemento representativo por meio de um segmento no enunciado”. É propriamente um morfe vazio – na acepção

de Hockett (1947) –, já que se refere a uma parte da segmentação de uma dada palavra, que não corresponde a nenhum significado.

Vê-se que tal denominação abrange os casos de elementos bifone-máticos como em: “encruzilhada, prateleira, fortaleza e pegajoso”, por exemplo, e tantos outros, que foram mal interpretados, segundo Macedo (Cf. p. 79).

Para chegar a tal conclusão, o autor começa pela descrição de “cafeteira”, depreendendo os seus elementos estruturais. Retirando o elemento mórfico – portanto, significativo –, denominado pela tradição como sufixo: “-eira”, tem-se a forma “cafet-”, que não tem existência própria. Retirando-lhe o “-t-”, que nada significa, tem-se a forma “café”, a qual tem existência própria e uma significação, posto que é uma palavra da língua portuguesa.

Para aquele “-t-”, um segmento fônico átono e sem significado, que a GT denomina consoante de ligação, segundo a sua forma e porque se intercala entre os dois elementos mórficos “cafe-” e “-eira”, Macedo observa que recebeu outras denominações por outros estudiosos, como por exemplo, “infixo”.

Refutando essa denominação, ele nos lembra que infixos implica “um conceito de inscrito dentro de um corpo estreitamente unido”, como ocorria em latim: “fingo – figi” e “floresco – floreo”. Embora o autor não esclareça a ocorrência de “-n-” e de “-s-” nas respectivas formas latinas, chamo a atenção para o seguinte fato: Em latim, o infixos “-n-” era introduzido na raiz de certos verbos como mecanismo gramatical para opor o *infectum* (*rumpo, frango, findo*) ao *perfectum* (*rupi, fregi, fidi*) (Cf. CÂMARA JR., 1985, p. 147), que não é o caso da relação “fingo – figi”, feita por Macedo, que não se justifica. Aliás, convém observar que “fingo” é uma forma verbal de 1ª p. sg. de “fingere”, cujo *perfectum* é “finxī” e que a forma “figi” não é atestada, mas pode ser a 2ª p. sg. do imperativo de “figo”, cujo *perfectum* é “fixī”.

Também existia, em latim, o infixos “-s-”, que acrescentava uma noção aspectual de variado matiz (*floreo* – florir / *floresco* – começar a florir; *flateo* – ter mal cheiro / *flatesco* – estar cheirando mal; *adhaereo* – aderir; estar aderente / *adhaeresco* – tornar-se aderente. Ainda se pode assinalar o infixos “-t-” como em “canto – estar cantando / cano – cantar.

Depois de analisar o vocábulo “cafeteira”, ele descreve o vocábulo “cabeleireira”, depreendendo os dois sufixos “-eir-” e “-eir(a)”

consecutivos ao lexema “cabel(o)-”. Observa que o primeiro sufixo indica coleção (no caso, “cabeleir(a)” – uma coleção de cabelos) e o segundo, uma profissão (no caso, “cabeleireira” – aquela que é uma profissional de cabeleiras). Logo, reconhece que em “cabeleireira” há dois sufixos, um imediatamente após o outro, mas um elemento estranho “-t-” entre o lexema “cabelo-” e o sufixo “-eir(a)”.

E como se trata de um elemento que não é bem definido e individualizado na engrenagem do sistema gramatical do português, observa que muitas foram as designações dadas a esse elemento intercalado:

- a – Sufixo peculiar que se insere entre o primitivo e sufixo verdadeiramente lógico.
- b – “Sufixo secundário”, ao lado de “sílabas intercaladas”.
- c – Elemento de derivação.
- d – Elemento de enlace.
- e – Som transitório.
- f – Ante-sufixo.
- g – Consoante intercalada.
- h – Sufixo não final.
- i – Interfixo.
- j – Consoante anti-hiática.
- l – Infixo. (MACEDO, 1997, p. 80)

Reafirma que a denominação “infixo” é inexata e observa que, embora as denominações “ante-sufixo” e “sufixo não final” pareçam ser exatas, não se mostram convenientes, pois têm a desvantagem de constituírem uma definição que depende da existência de outro elemento mórfico. Depois, faz um comentário evasivo sobre as outras denominações, dizendo que são definições vagas e afirma que a denominação “interfixo” é a conveniente. Dando prosseguimento à reflexão sobre o tema, passa a descrever alguns interfixos.

Cotejando “encruzilhada” com “caminhada” e “queixada”, afirma que não constitui um sufixo a sequência “-ihada” como é o caso de “-ada”. Logo, “-lh-” é uma sequência em separado, posto que é um interfixo.

Também em “favorecer” em cotejo com “fortalecer”, evidencia-se o interfixo “-al-”, já que intercala o lexema “fort(e)-” e a sequência “-ec(er)”, que é o sufixo em “favorecer”. Em “prateleira”, tem-se o interfixo “-el-”, que é uma variante daquele “-al-”.

Em seguida, faz alusão a tipos de interfixo de resíduo histórico, o qual se encontra numa descrição sincrônica, mas que corresponde a um interfixo latino, como ocorre em “peitoral” (peit(o) + or + al) e em “dramático” (dram(a) + t + ico). Segundo o autor, no vocábulo latino

“pectoral”, tem-se o mesmo interfixo “-or-”, do nosso “peitoral”, e em “dramaticus”, o mesmo interfixo “-t-”, do nosso “dramático”.

Aponta, em seguida, o interfixo “-ac-”, de “alvacento”, “pardacento”, “lamaçal” e “aguaceiro”, comparados com “nojento”, “suorento” e “fedorento”. Nesses vocábulos, o sufixo é “-ento”; logo, o elemento “-ac-”, que se intercala entre esse sufixo e os lexemas “alv(o)-”, “pard(o)-” e “lam(a)-”, é um interfixo também.

Ao cotejar “fedorento” (“fedor + ento”) com “friorento” (frio + r + ento) se depara com um impasse: O interfixo seria “-or-” ou “-r-”? Corrobora a opinião daqueles que consideram o “-r-” como um interfixo, pois na comparação com “calorento”, em que o fonema /R/ faz parte do lexema (calor + ento), o fonema /o/ faz parte do lexema “frio” (frio + r + ento) por analogia.

Depois, cita os interfixos “-l-”, “-il-” e “-aj-”, que ocorrem em : “sonolento” (“sono + l + ento”), “comilão” (com(e) + il + ão), “pegajoso” (peg(a) + aj + oso).

Sobre o interfixo “-aj-”, Macedo faz uma ressalva, citando Yakov Malkiel, um autor espanhol, que em seu artigo numa miscelânea em homenagem à André Martinet, sugere que os elementos portugueses “-aj-” e “-alh-” (de “negralhada” e “negralhão”) correspondam ao sufixo latino “-alia”, o qual exprime uma noção de coletivo.

Por fim, faz alusão ao interfixo “-ar-”, ilustrando com os vocábulos: “bicharada” (bich(a) + ar + ada), “chuvarada” (chuv(a) + ar + ada), “linguarudo” (lingu(a) + ar + udo), “filharada” (filh(o) + ar + ada), “dançarino” (danç(a) + ar + ino), “fogaréu” (fog(o) + ar + éu) e “povaréu” (pov(o) + ar + éu).

E finaliza esse item “11. Interfixo – elemento estranho na estrutura do vocábulo” com uma relação de 38 vocábulos, em que declara que compõem exemplos dignos de estudo. Em todas as palavras dessa relação, Macedo destaca o elemento estranho que se intercala na estrutura dos vocábulos: “facilitar”, “casin~~h~~ote”, “fedentina”, “carestia”, por exemplo.

Em “Notas Elucidativas”, o autor declara que a descrição do interfixo é muito importante para o estudo da estrutura vocabular. Reconhece que a referida nomenclatura não agrada a muitos teóricos, que buscam outras soluções para o problema de uma nomenclatura adequada para as inconvenientes denominações tradicionais de vogal e consoante de ligação. Contudo, rejeita as soluções encontradas por esses estudiosos, os quais,

sob uma perspectiva sincrônica, preferem conceber formas variantes de sufixos, em que o interfixo participa da terminação da palavra em referência (Ex.: pezinho = pé + zinho; prateleira = prat(o) + eleira). A sua rejeição se justifica pelo fato de o interfixo ser algo incontestável: trata-se realmente de um elemento físico que se intercala entre dois morfemas: o le-xema (radical atemático ou tema) e o morfema lexical (sufixo). Também se justifica por ser irreal a solução proposta pelos teóricos modernos.

De fato, o que justifica uma justa rejeição à referida proposta sincrônica é a sua inconsistência teórica, que não explica a forma resultante sob o ponto de vista epistemológico das muitas formas existentes. Tais elementos nada têm de alomorfia para poderem receber tal nomenclatura “variante de sufixo”. Trata-se, pois, de uma criação de natureza romântica e não científica.

Convém atentar para o fato de que a noção sugerida pela nomenclatura moderna nos remete à noção de alomorfia, que é um tema a ser estudado na Morfologia Lexical (Cf. BOTELHO, 2004; SANDMANN, 1992; MATTHEWS, 1974). Nela, a alomorfia recebe uma abordagem teórica de natureza epistemológica, cuja descrição normalmente se vale do aspecto diacrônico para explicar o surgimento de uma dada unidade formal: formas livres (vocábulos formais), formas presas (afixos e desinências) ou formas dependentes (Cf. CÂMARA JR, 1991, p. 36-7).

Macedo também nos legou neste estudo – objeto desta resenha crítica – um breve estudo sob o título “7. Alomorfia” (p. 53-4). Nesse curto e objetivo, porém esclarecedor estudo, o nosso homenageado nos presentia com uma relação de 8 tipos de alomorfia diferentes, distribuídas segundo uma causa específica.

Esclarece que a alomorfia se caracteriza por ser um “fenômeno de um mesmo conteúdo ser representado por várias expressões” (Cf. p. 53). Assim, as formas alomórficas têm o mesmo significado, apesar de os significantes serem diferentes. Portanto, um sufixo (forma presa) é alomórfico ou variante quando tem o mesmo significado de outro sufixo, ao qual corresponde (Ex.: “-ano/-ão” em “mundano e cristão”; “-ário/-eiro” em “bancário e barbeiro”; “-bil/-vel” em “ignóbil e amável”; “-ez/-eza” em “altivez e triteza” e “-ice/-ície” em “tolice e imundície”). Também há prefixos alomórficos (Ex.: “abster e abdicar”, “combater, conjurar e colaborar”, “desumano, disjungir e difícil” “expatriar, escorrer e emergir”, “infeliz, impuro e imoral” e “ingerir, importar e enterrar”). Podemos, ainda, identificar radicais alomórficos (Ex.: “agrário e agricultor”, “equação,

equidade e igual”, “altruísmo e outro”, “cor e cordial”, “dobro e dualidade”, “facínora, malefício e perfeito” e tantos outros).

Assim, corroborando Macedo (Cf. p. 53), um sufixo ou uma forma vocabular que aparecem sob formas gráficas diversas, mas mantendo a mesma significação, são formas variantes de um mesmo elemento mórfico, por terem sofrido um tipo de alomorfia. Portanto, “a alomorfia é um fenômeno que caracteriza uma classe de significantes expressa por elementos mórficos distintos” (MACEDO, 1997, p. 53).

Não há nesse estudo de Macedo, uma descrição detalhada, seguida de explicação de como a alomorfia se dá; apenas se enumeram os seus tipos e se ilustram com exemplos de lexema, assim:

a) por metáfora

bebo – bebes

cubro – cobres

(Como a metáfora se caracteriza por ser uma modificação da vogal tônica, normalmente por influência de outra vogal ou de uma semivogal, pode-se dizer que ocorre uma alomorfia em “cubro/cobres”, onde o timbre fechado de “-u-” passa a aberto “-ó-”. Porém, em “bebo/bebes” só há a mudança do timbre fechado de “-ê-” a aberto “-é-”, mas a alomorfia é discutível – a forma gráfica é a mesma)

b) por apofonia

captar – interceder

barba – imberbe

(A apofonia ou deflexão é a transformação, normalmente de timbre, como se dá nos exemplos citados, em que os prefixos “inter-” e “im-” provocam a mudança de timbre das vogais de “cap-” e “bar”).

c) por assimilação

amava – amáveis

amara – amareis

(A assimilação é transformação de um fonema em outro, do qual recebe influência. A assimilação pode ser total, parcial, progressiva ou regressiva, como ocorre em “-veis” e “-reis”, em que o “-a-” progressivamente

se aproxima do “-i-” quanto à altura vocálica, assimilando-o parcialmente.)

d) por neutralização

punir – punes – pune

vender – vendes – vende

(Na neutralização, elimina-se a oposição dos fonemas que se opoem no caso de uma flutuação num dado ambiente fonológico, como ocorre na segunda e terceira pessoas singulares do presente do indicativo de verbos de segunda e de terceira conjugações. Nesse ambiente fonológico, o fonema /e/ neutraliza a oposição /e/ – /i/.)

e) por tendência a distanciar os elementos de um hiato

vender – vendia

comer – comia

(Nesse caso, em que uma forma primitiva hipotética de imperfeito do indicativo “-ea” com a síncope do intervocálico sonoro /b/ da terminação “-eba” latina nos verbos portugueses de segunda e terceira conjugações, em que o “-e-” se afastando do baixo “-a-” quanto à altura vocálica, toma a forma de “-i-”).

f) em razão da riqueza da língua (de ordem diacrônica)

amava – punia

ame – puna

(Trata-se do fato de a língua portuguesa ter para expressar o imperfeito do indicativo duas terminações diferentes: “-va” – para verbos de primeira conjugação – e “-ia” – para os de segunda e terceira conjugações; e para expressar o presente do subjuntivo ou imperativo positivo duas terminações diferentes: “-e” – para verbos de primeira conjugação – e “-a” – para os de segunda e terceira conjugações. Convém observar que, no caso da terminação de imperfeito do indicativo, se trata de uma mesma terminação: “-ba > -va”, com degeneração do “-b-” em “-v-” e “-(e/-i)ba > -ia”, com síncope do intervocálico sonoro /b/.)

Há outros alomorfos lexêmico que, segundo Macedo, só se realizam acompanhados de prefixos:

conduzir – conduçõa

produzir – produção

induzir – indução

deduzir – dedução

seduzir – sedução

(Na verdade, não constituem alomorfos; pelo menos, não na língua portuguesa. Trata-se de relações entre formas heterônimas, que se originam de étimos distintos: os infinitivos citados são todos de infinitivo latino com “-ducere” e “dedução >deduction, do francês; “indução <inducti-one”, do latim; sedução >seductione, do latim. Como “condução” é derivado sufixal por analogia com aquelas outras formas (“condu(zir) + ção”) é o único que poderia ser considerado um alomorfo.)

Também há outros que entraram na língua, vindos de lexemas diferentes:

beber (<bibere) – potável (<potabile) – pote (<pot, do francês)

(Logo, se se originam de étimos diferentes, não são alomorfos; são heterônimos que se relacionam semanticamente.)

g) por alternância vocálica

fiz – fez

fui – foi

pude – pôde

(Esses casos poderiam ser incluídos no primeiro tipo “por metafonía”, uma vez que se caracteriza por ser uma alternância vocálica, quanto à altura. Nos três exemplos, ocorre um rebaixamento da vogal tônica: “-i-” passa a “-ê-” e “-u-” passa a “-ô-”.)

Finalizando o item sobre alomorfia, ele estabelece uma distinção entre paradigma de formas afins e palavras independentes. Segundo o autor (Cf. p. 54), “paradigma é uma série de palavras cognatas que diferem gramaticalmente (com categorizadores diferentes ou relacionais)”, i. é, um conjunto de palavras como uma só palavra com diferentes variantes. “Porém, quando duas formas diferem por conta do seu próprio lexema, com paradigmáticação muito irregular, têm-se palavras independentes” (MACEDO, 1997, p. 54).

4. Considerações finais

Ao finalizar este artigo, espero ter demonstrado a visão de Macedo sobre a GT, a qual lhe parece um estudo simplista. Isto porque, segundo ele, a sua abordagem dos fatos gramaticais é sempre parcial, individualizando certos fatos e ignorando outros.

Por isso, em seus *Elementos para uma estrutura da língua portuguesa*, o autor procurou esclarecer alguns elementos que foram negligenciados pela GT. Como a causa de tal falha da GT parece a Macedo estar ligada a uma tomada de posição metodológica inadequada: ora semântica ora estrutural, e raramente semântico-estrutural, o autor esclarece as três posições existentes e assume que o estudioso deve adotar sempre a posição semântico-estrutural ao analisar um fato gramatical.

Neste artigo, focalizei a noção de “interfixo”, tradicionalmente concebido ou como “vogal de ligação” ou como “consoante de ligação”, segundo a forma, e a de “alomorfia”.

Como o fiz em forma de resenha crítica, paralelamente à demonstração da visão que o autor tem do referido tema, acrescentei observações e comentários pertinentes, de modo que os eventuais interessados leitores possam ter os seus horizontes ampliados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *O gênero imanente do substantivo no português*. Rio de Janeiro: Botelho, 2004.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *Problemas de linguística descritiva*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Dicionário de linguística e gramática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

FREITAS, Horácio Rolim de. *Princípios de Morfologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1997. (Investigações Linguísticas).

HOCKETT, Charles F. Problems of morphemic analysis. In: *Language*, Vol. 23, N. 4, Oct. - Dec., 1947.

MACEDO, Walmírio. *Elementos para uma estrutura da língua portuguesa*. 2.ed., Rio de Janeiro: Presença, 1976.

MATTHEWS, P. H. *Morphology: An Introduction to the Theory of Word-Structure*. Cambridge University Press, London, 1974.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed., Campinas: Pontes, 2002.

SANDMANN, Antônio. José. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

O HOMOEROTISMO NO SATYRICON, DE PETRÔNIO: PERFORMANCE, POSICIONAMENTO E TEORIA QUEER

Elio Marques de Souto Junior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

A literatura configura um lugar de encenação de saberes sócio-historicamente localizados e, nesse sentido, há nos textos literários das diversas épocas, um saber sobre os gêneros e as sexualidades que mobiliza significados sociosexuais particulares. Tais significados são aqueles culturalmente construídos e atribuídos às experiências afetivo-sexuais e aos papéis de gênero. Assim, este minicurso objetiva estudar a construção da identidade homoerótica masculina, compreendida como performance corpóreo-discursiva, no romance satírico *Satyricon*, de Petrônio, escrito na segunda metade do século I da era cristã durante o principado de Nero. Desse modo, concebendo o texto literário em questão como um documento de identidade historicamente situado e marcado por uma interação de vozes sociais com visões de mundo, crenças e posicionamentos ideológicos distintos, pretendemos investigar como algumas personagens masculinas do romance posicionam-se discursivamente acerca da performance homoerótica, atentando para os significados sociosexuais com base nos quais essa performance é construída. Para tanto, recorreremos aos pressupostos da teoria queer que compreende os gêneros e as sexualidades como construtos sociais e discursivos, bem como resultado de atos performativos, apontando para o caráter fluido e mutável dessas categorias. Consequentemente, os/as teóricos/as queer visam questionar as dicotomias masculino x feminino e heteroerotismo x homoerotismo que organizam as experiências afetivo-sexuais na sociedade ocidental desde a antiguidade.

Palavras-chave:

Homoerotismo. *Satyricon*. Teoria queer.

1. Introdução

A sexualidade deve ser pensada como uma experiência sócio-historicamente localizada, sendo, pois, necessário atentar para aspectos culturais que variam em épocas e sociedades distintas (SULLIVAN, 2003). Em outras palavras, em momentos históricos particulares, as experiências afetivo-sexuais são estruturadas de uma forma específica a partir de significados sociosexuais determinados.

Os significados sociosexuais são aqueles culturalmente construídos e atribuídos às experiências afetivo-sexuais dos sujeitos em uma dada civilização (COSTA, 2002). Assim, tais significados são representados nos mais diversos artefatos culturais, como nos textos literários

(BARCELOS, 2006). De fato, desde a antiguidade clássica, a literatura encena saberes sobre os gêneros e as sexualidades.

Nesse sentido, podemos conceber a prosa literária como um documento de identidade (SILVA, 2003) historicamente situado que não só representa identidades sexuais e de gênero, mas também as constrói por meio do discurso (BARCELOS, 2006). Essas identidades são construídas na e pela interação de vozes sociais independentes e com visões de mundo muitas vezes conflitantes que, para Bakhtin (2011), marcam a prosa literária.

Isto posto, este artigo visa analisar a construção da identidade homoerótica masculina, compreendida como performance discursiva encenada em um contexto sócio-histórico específico, de algumas personagens do romance satírico *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008) que, conforme Rimell (2005), foi escrito na segunda metade do século I da nossa era durante o principado do imperador Nero.

Portanto, a fim de alcançar nosso objetivo, na segunda seção, discutiremos sobre os significados sociossexuais com base nos quais os gêneros e as sexualidades eram compreendidos na antiguidade clássica. Na seção seguinte, faremos uma breve exposição a respeito do enredo da obra em questão, destacando o papel da sexualidade na trama, e discutiremos acerca da classificação do *Satyricon* como romance Satírico (GOODYEAR, 2008).

Na quarta seção, serão feitas considerações a respeito dos pressupostos da teoria queer, que concebe os gêneros e as sexualidades como construções sociais e discursivas, além de serem resultados de atos linguístico-performativos (BUTLER, 2003; SULLIVAN, 2003). Assim, as identidades sexuais e de gênero são entendidas como performances discursivas construídas a partir do posicionamento das personagens da prosa literária por meio do discurso (DAVIES e HARRE, 1999; BARCELOS, 2006).

2. *Os significados sociossexuais na antiguidade*

Na antiguidade clássica, Grécia e Roma eram sociedades patriarcais marcadas por uma cultura falocêntrica de dominação masculina na qual mulheres, escravos/as, libertos/as e estrangeiros/as eram considerados inferiores (FLORES, 2017; FOUCAULT, 1984). Assim, as experiências afetivo-sexuais devem ser compreendidas a partir de “uma ética da superioridade viril e uma concepção de qualquer relação sexual segundo o

esquema da penetração e da dominação do macho” (FOUCAULT, 1984, p. 194).

Nesse contexto, a fim de garantir sua inserção no “modelo priápico” da sexualidade masculina, o cidadão greco-romano deveria sempre desempenhar o papel ativo na relação sexual e o papel passivo deveria ser desempenhado pelos sujeitos considerados inferiores (WILLIAMS, 2010). Entretanto, o papel passivo de um cidadão só era admitido se fosse desempenhado por um jovem na relação pederástica grega (DOVER, 2007).

A pederastia grega era caracterizada por uma relação pedagógica e afetivo-sexual entre um jovem, erômenos ou amado, e um cidadão adulto, erastés ou amante (DOVER, 2007). Em tal relação, o jovem era o único que poderia desempenhar o papel passivo no ato sexual, visto que ainda não era considerado um cidadão pleno. Porém, os romanos não eram adeptos da pederastia, pois a consideravam um vício grego (FLORES, 2017).

Portanto, os significados sociosexuais, na antiguidade clássica, eram construídos com base na oposição atividade x passividade (WILLIAMS, 2010). Nesse sentido, caso assumisse o papel passivo na relação sexual, o cidadão greco-romano estaria rejeitando sua virilidade e, consequentemente, igualando-se aos sujeitos socialmente inferiores (CROMPTON, 2004). A passividade estava associada também ao descontrole sexual do cidadão e à sua submissão ao prazer de outra pessoa, seja homem ou mulher.

Para o cidadão greco-romano, pois, a desonra advinda do papel passivo centrava-se em dois aspectos: “a) um descontrole de si, que o torna submisso ao próprio desejo; ou b) a submissão a outra pessoa, em geral sexualmente marcada à entrega ao desejo alheio” (FLORES, 2017, p. 17). Estes dois aspectos e o desempenho do papel ativo eram mais relevantes do que o gênero do parceiro na relação sexual (WILLIAMS, 2010).

Após discutir os significados sociosexuais na antiguidade clássica e tendo em vista que tais significados estão presentes em todo artefato cultural de uma dada sociedade (COSTA, 2002; BARCELOS, 2006), na próxima seção, vamos expor brevemente o papel das sexualidades no enredo do *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008), além de justificar a classificação desta obra quanto ao gênero literário.

3. *Satyricon*: romance satírico

A maioria dos estudiosos concordam que o *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008) foi escrita entre 62 e 64 d. C. por Petronius Arbitrator, conhecido como árbitro da elegância na corte do imperador Nero cujo principado se estendeu de 52 d. C. a 68 d. C. (RIMELL, 2005). A obra chegou até nós fragmentada, tendo restado apenas partes dos livros XIV, XVI e todo o livro XV, que retrata o episódio do banquete de Trimalquião.

O *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008) foi escrito na época de declínio social, político e econômico de Roma, coincidindo com a decadência literária dessa civilização (GOODYEAR, 2008). Conforme Rimell (2005), o *Satyricon* é uma obra na qual são retratadas experiências homoeróticas e heteroeróticas em episódios de luxúria obscena, além de fazer um retrato fiel da humanidade depravada que predominava na sociedade da época. Assim, a história está povoada de personagens sem escrúpulo nem moral, como ladrões, mulheres adúlteras, frequentadores de bordéis, sujeitos homoeróticos, etc.

O enredo da obra centra-se em uma série de aventuras eróticas, na maior parte das vezes, de Encólpio, narrador-personagem e seu amante Gitão, jovem entre 14 e 16 anos (RIMELL, 2005). Eles são acompanhados, inicialmente, por Ascilto, amigo de Encólpio, que disputa com este o amor de Gitão. Ao longo da narrativa, Encólpio e Gitão, apesar de manterem um relacionamento afetivo-sexual, encenam performances heteroeróticas em algumas situações.

Em relação ao gênero literário ao qual o *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008) pertence, Goodyear (2008) assevera que a obra é um romance satírico, tendo em vista a presença de características da sátira e do romance em sua composição, sendo esta a classificação adotada neste estudo. Assim, faz-se necessário discutir acerca dos gêneros sátira e romance na antiguidade romana.

Como gênero literário com características bem definidas, a sátira teria se desenvolvido na Roma antiga, constituindo uma composição sobre diversos temas na qual se incluíam zombarias e críticas mordazes de pessoas concretas ou da sociedade em geral a partir do ponto de vista do seu autor (FREUDENBURG, 2005). A sátira foi introduzida em Roma por Lucílio e seus maiores representantes foram Horácio, Pérsio e Juvenal.

Há ainda outro tipo de composição literária satírica, que misturava prosa e verso, tendo sido cultivada, em Roma, por Varrão (RIMELL, 2005). Tal composição era denominada de sátira menipeia por ser baseada na obra do filósofo grego Menipo de Gádara. Portanto, em virtude de

misturar prosa e verso na sua composição, o *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008) pode ser considerado uma sátira menipeia.

Entretanto, alguns aspectos do romance podem ser encontrados na obra petroniana (GOODYEAR, 2008). Para Bakhtin (2011), o *Satyricon* de Petrônio é, sem dúvida, uma sátira menipeia, possuindo também características do romance. Nesse sentido, seguindo as reflexões bakhtinianas, Goodyear (2008) afirma que a obra é um romance satírico, haja vista que, nela, está presente a crítica à sociedade da época e alguns elementos romanescos, tais como o tipo de personagem e a forma da sua fala, a narração em prosa, etc.

Portanto, levando em consideração o papel que as sexualidades têm na trama do romance satírico (GOODYEAR, 2008) *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008) e tendo em vista nosso objetivo neste artigo, faz-se necessário discutir os principais postulados da teoria queer no que tange a construção dos gêneros e da sexualidade, assim como a compreensão dessas categorias como performances discursivas (BUTLER, 2003; SULLIVAN, 2003).

4. Teoria queer: gênero e sexualidade como construções sociais e discursivas

Partindo da crítica à visão naturalizada, biologizante, binária e a-histórica com a qual as categorias de gênero e sexualidade eram compreendidas, a teoria queer postula que tais categorias são construções sociais e discursivas situadas em circunstâncias históricas específicas (LOURO, 2004; SULLIVAN, 2003). Tal teoria, segundo Louro (2004), insere-se no quadro epistemológico do pós-estruturalismo.

Para Belsey (2002), o pós-estruturalismo estuda a relação entre sujeitos, vida social e as práticas de construir significado. Nessa perspectiva, o significado não é visto como pré-existente ao sujeito, mas é construído nas interações sociais mediadas pelo discurso. Assim, a teorização queer fundamenta-se nas ideias de Derrida e sua teoria da desconstrução, nas reflexões de Foucault acerca da construção discursiva da sexualidade e na noção do gênero e da sexualidade como atos performativos de Butler (LOURO, 2004).

Além de destacar o caráter construído do significado, a desconstrução proporcionou um abalo no pensamento metafísico ocidental, que se apoiava em oposições binárias, tais como masculino x feminino, natureza x cultura, atividade x passividade, etc. para estabelecer uma hierarquia ou

supremacia de um termo sobre o outro (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004). Portanto, desconstruir significa decompor os discursos com os quais as oposições binárias são estabelecidas, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades e contradições.

A teoria da desconstrução pode sustentar a proposta de problematizar os binarismos e a lógica falocêntrica (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004), conceito útil para pensar os gêneros e as sexualidades na perspectiva da teoria queer (SULLIVAN, 2003). O modelo falocêntrico da sociedade ocidental atribui significado às coisas e aos sujeitos tomando como base sempre o masculino, ou seja, considerando o falo como ponto de referência e centro a partir do qual ocorreria todo o processo de subjetivação.

Assim como Derrida e Roudinesco (2004) enfatizam o papel do discurso no estabelecimento das oposições binárias referentes aos gêneros e às sexualidades, Foucault (2001) assevera que a sexualidade é um dispositivo histórico discursivamente construído no século XIX. Porém, embora a antiguidade clássica seja caracterizada como o período antes da sexualidade (MOTTIER, 2008), pois esta categoria ainda não havia sido criada, Foucault (1984), a fim de pensar as experiências afetivo-sexuais no mundo greco-romano, utiliza discursos morais, filosóficos e médicos de caráter prescritivo que propunham regras de conduta no que tange essas experiências.

Nesse sentido, esses discursos sugeriam regras de conduta no que tange as experiências afetivo-sexuais no mundo greco-romano, além de constituir práticas discursivas sobre a moral sexual que estabeleciam quem deveria desempenhar o papel ativo e passivo no ato sexual, a melhor hora de praticar tais atos, enfatizando a moderação no “uso dos prazeres” (FOUCAULT, 1984).

Butler (2003) também aponta o discurso como central na constituição dos gêneros, argumentando que essa categoria é resultado de atos performativos. Portanto, a autora destaca a visão performativa da linguagem como primordial para pensar a construção dos gêneros. A performatividade refere-se a um ato discursivo que produz aquilo que ele nomeia, ou seja, a linguagem torna-se um discurso delimitador e formador dos objetos e sujeitos

Nessa perspectiva, os gêneros resultam de um discurso performativo, o que demonstra que os sexos não têm nenhuma validade intrínseca e ontológica (BUTLER, 2003). Tal noção permite que se desnaturalize o

laço entre sexo e gênero, expondo os mecanismos culturais que produzem a coerência do gênero que, assim, torna-se uma categoria inteligível. A inteligibilidade baseia-se na sequência sexo-gênero-desejo sexual na qual o sexo biológico determina o gênero que, por sua vez, determina o desejo sexual.

A partir das reflexões butlerianas, é possível pensar as identidades sexuais e de gênero como performances, noção esta que não considera tais identidades como dados pré-discursivos, haja vista que elas só existem no interior das práticas discursivas nas quais os sujeitos sociais se engajam (BUTLER, 2003; SULLIVAN, 2003). Portanto, os gêneros e as sexualidades são efeitos discursivos provenientes de performances que os sujeitos encenam em práticas sociais reguladas em contextos determinados.

Tendo em vista que as performances sexuais e de gênero são construídas discursivamente (BUTLER, 2003), recorreremos à teoria do posicionamento (DAVIES e HARRE, 1999) a fim de compreender como algumas personagens masculinas do *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008) constroem sua própria performance sexual, assim como constroem a de outras personagens, por meio do seu posicionamento discursivo.

Para Davies e Harre (1999), posicionamento, enquanto estratégia discursiva, é uma construção de histórias pessoais que tornam as ações dos sujeitos inteligíveis, além de serem determinadas como atos sociais. Nesse sentido, os participantes da interação discursiva são capazes de construir, negociar ou contestar performances no interior de um contexto sócio-histórico e cultural particular (MOITA LOPES, 2002).

5. O homoerotismo no *Satyricon*

Nesta seção, com base nas teorias discutidas acima, analisaremos a construção da performance homoerótica de algumas personagens masculinas da obra *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008). O primeiro excerto descreve o momento no qual Encólpio reencontra Gitão em um quarto depois de procurar este por toda a cidade.

Após ter dado uma olhada por toda a cidade, voltei para o quarto. Tendo cobrado os beijos, graças à boa fé finalmente enlaço o garoto com estreitíssimos abraços, e desfruto dos meus desejos de felicidade a ponto de causarem inveja. E com certeza tudo aquilo não tinha ainda acabado, quando Ascilto furtivamente chega de fora e, tendo forçado violentamente as trancas da porta, encontrou-me brincando com meu irmãozinho (PETRÔNIO, 2008, p. 21).

No trecho acima, Encólpio encena uma performance homoerótica com Gitão, chamado de “garoto” e “irmãozinho”, pelo narrador-personagem. O uso das palavras “beijos”, “abraços” e da frase “desfruto dos meus desejos de felicidade” por Encólpio para relatar seu encontro com Gitão evidencia tal performance.

Podemos concluir que, na sua narração, Encólpio desempenha o papel ativo e, conseqüentemente, dominador na relação afetivo-sexual, uma vez que se posiciona discursivamente como agente das ações (MOITA LOPES, 2002). Portanto, ele garante sua inserção no “modelo priápico” da sexualidade masculina (WILLIAMS, 2010). Desse modo, ao ser posicionado por Encólpio como paciente das ações, Gitão desempenha o papel passivo, estando subjugado ao prazer daquele.

Apesar de, no trecho anterior, Encólpio encenar uma performance homoerótica, no excerto seguinte, ele rejeita tal performance encenada por um dançarino:

Entra uma bicha, o ser mais sensaborão do mundo e, é claro, típico daquela casa. Mal soltou uns gemidos e desmunhecou, foi logo disparando os seguinte versos: – “Aqui, aqui, venham agora, ai, bichonas,/ estiquem o pé, apressem o passo os pés...voem sobre eles,/ a perna, a bunda ligeira e as mãos tentadoras,/ ó seus brochas, ó seus velhos, ó seus castrados de Apolo”. Logo que recitou seus versos, ela me babou com um beijo que era a maior imundice. Depois veio para cima de meu leito e despiu-me com toda a força, apesar de minha relutância. Ela ficou durante muito tempo sobre minhas partes; parecia um moinho. Foi totalmente em vão. (PETRÔNIO, 2008, p. 37)

A cena se passa em um culto em honra a Priápo, deus da fertilidade representado com um enorme pênis ereto, do qual Encólpio é obrigado a participar pela sacerdotisa Quartila (PETRÔNIO, 2008).

Inicialmente, o uso da palavra “bicha” por Encólpio para se referir à performance homoerótica encenada pelo dançarino evidencia o posicionamento do narrador-personagem frente a uma performance que transgride os ideais romanos de masculinidade baseada no “modelo priápico” (WILLIAMS, 2010). De fato, Na concepção de Butler (2003), a utilização do termo “bicha” por Encólpio tem valor performativo.

Desse modo, é exatamente a performatividade que permite que se construa performances sexuais e de gênero segundo as normas sociais ou desviantes delas (BUTLER, 2003). Assim, ao designar o dançarino de “bicha”, Encólpio está posicionando esta personagem como um homem cuja masculinidade está fora do padrão desejável para um cidadão romano (WILLIAMS, 2010).

A aversão de Encólpio diante da performance homoerótica do dançarino também é evidenciada quando este o beija. O narrador-personagem descreve o beijo como “a maior imundice”, o que reflete o nojo que sentiu ao ser beijado. Apesar de Encólpio posicionar discursivamente o dançarino como mulher, o que pode ser justificado pelo uso do pronome pessoal “ela”, a “bicha” é quem o subjuga, visto que consegue tirar toda a roupa dele e ficar em cima de seu pênis.

Neste excerto, a postura de Encólpio frente à performance homoerótica de outra personagem sugere que seu posicionamento incorpora discursos sociais que criticam e ridicularizam os cidadãos romanos cujas performances sexuais e de gênero afastam-se do “modelo priápico” da masculinidade (WILLIAMS, 2010), contradizendo a performance encenada pelo narrador-personagem com Gitão no excerto anterior.

A postura contraditória de Encólpio não ocorre no relato de Trimalquião, liberto enriquecido pela herança deixada por seu antigo patrão. Trimalquião, como se lê no trecho abaixo, afirma que encenava uma performance homoerótica com seu patrão e uma heteroerótica com sua patroa enquanto era escravo, o que aponta para o caráter fluido da sexualidade (SULLIVAN, 2003).

(...) e afirmo de ter barba no rosto mais depressa, eu lambuzava a boca com óleo de lucerna. É, mas no entanto fui as delícias do meu patrão durante quatorze anos. E não é nenhuma vergonha o que patrão manda. Eu no entanto satisfazia minha própria patroa também. Vocês sabem o que eu estou falando: vou ficar quieto porque não sou de ficar contando vantagem. (PETRÔNIO, 2008, p. 103)

Em relação à performance homoerótica encenada por Trimalquião com seu patrão, Williams (2010) observa que era comum que os escravos fossem obrigados a desempenhar o papel passivo na relação sexual. Entretanto, Trimalquião, a fim de evitar as investidas do seu patrão, passava “óleo de lucerna” na boca para que sua barba crescesse mais rápido. Conforme o “modelo priápico” (WILLIAMS, 2010), os escravos jovens só poderiam ser objetos sexuais passivo do seu patrão até que sua barba comesse a crescer.

Não obstante, apesar de Trimalquião fazer uso de uma estratégia para sua barba crescer mais rápido, não é possível afirmar que seu posicionamento reflete uma aversão à performance homoerótica que encena com seu patrão, uma vez que Trimalquião diz que “não é vergonha nenhuma fazer o que patrão manda”. Assim, o liberto parece estar conformado de que, como escravo, deveria sempre seguir as ordens do patrão.

6. Considerações finais

O objetivo central deste artigo foi analisar como a identidade homoerótica, pensada como performance discursiva em um tempo e espaço específicos, é encenada por algumas personagens masculinas do romance satírico *Satyricon* (PETRÔNIO, 2008), tendo em vista os significados sociosexuais a partir dos quais tal performance era construída (COSTA, 2002). Pudemos perceber como a performance homoerótica poderia estar relacionada à passividade e, conseqüentemente, a uma rejeição dos homens que desempenhavam o papel passivo no ato sexual (WILLIAMS, 2010).

A análise dos excertos mostrou como as performances homoeróticas, ativa e passiva, são construídas discursivamente por meio do posicionamento das personagens em diferentes contextos. Assim, Encólpio não posiciona sua performance homoerótica ativa com Gitão como socialmente condenável, mas posiciona a performance homoerótica passiva do dançarino como algo reprovável.

No relato de Trimalquião, apesar de usar uma estratégia para evitar o assédio do seu patrão, o liberto não parece posicionar sua performance homoerótica supostamente passiva de forma negativa, pois reconhece que o desempenho do papel passivo no ato sexual com o patrão é uma obrigação para o escravo. Portanto, As análises evidenciaram o caráter fluido, cambiante e contraditório das performances sexuais e de gênero conforme postulado pelos/as teóricos/as queer (BUTLER, 2003; SULLIVAN, 2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BARCELOS, J. C. *Literatura e homoerotismo em questão*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, J. F. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo I*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

CROMPTON, L. *Homosexuality and civilization*. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

DAVIES, B.; HARRE, R. Positioning and personhood. In: HARRE, R. e VAN LANGENHOVE, L. (eds.). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã: diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DOVER, K. J. *A homossexualidade na Grécia antiga*. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

FLORES, G. G. Apresentação: que cada um cante seu amor. In: CARVALHO, R.; FLORES, G. G.; GOUVÊA JÚNIOR; OLIVA NETO, J. A. (orgs.). *Por que calar nossos amores: poesia homoerótica latina*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREUDENBURG, K. Introduction: roman satire. In: ____ (ed.). *The Cambridge companion to roman satire*. New York: Cambridge University Press, 2005.

GOODYEAR, F. R. B. Prose satire. In: KENNEY, E. J. (ed.). *The Cambridge history of classical literature II: latin literature*. New York: Cambridge University Press, 2008.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PETRÔNIO. *Satyricon*. Tradução e posfácio: Cláudio Aquati. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RIMELL, V. The satiric maze: Petronius, satire, and the novel. In: FREUDENBURG, K. (ed.). I. New York: Cambridge University Press, 2005.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SULLIVAN N. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.

WILLIAMS, C. A. *Roman homosexuality: ideologies of masculinity in classical antiquity*. New York: Oxford University Press, 2010.

OS SOCIOTOPÔNIMOS AFRICANOS EM MINAS GERAIS

Emanoela Cristina Lima Cotta (UFMG)
emanoelacl@gmail.com

RESUMO

Este estudo dará ênfase à sociotoponímia africana de Minas Gerais. Os sociotopônimos, nomes relativos às atividades sociais do homem, representam a motivação toponímica africana mais recorrente no estado, como revelado na dissertação “A toponímia africana de Minas Gerais”. Dos 1480 africanismos que compõem *corpus* da pesquisa em questão, 477 são sociotopônimos, o que representa 32% dos dados. A presença significativa do negro, iniciada nos séculos XVIII e XIX, período em que ocorreu povoamento do território mineiro, deixou remanescentes em diversos aspectos da cultura local e, conseqüentemente, no léxico sociotoponímico de Minas Gerais. Tendo ciência desse fato e, ainda, sabendo que os topônimos testemunham parte da história da língua, já que os contatos linguísticos e culturais entre os povos costumam ser registrados e conservados por esses signos linguísticos, propusemo-nos a estudá-los, apontando suas ocorrências, descrevendo-os e investigando-os, seguindo os embasamentos teórico-metodológicos de Dauzat (1926) e Dick (1990a, 1990b e 2004). O *corpus* da pesquisa é proveniente do banco de dados do Projeto ATEMIG (FALE/UFMG), no qual estão registrados os topônimos mineiros presentes em cartas topográficas do IBGE.

Palavras-chave:

Africanismo. Sociotoponímia. Toponímia. Minas Gerais.

1. Introdução

O processo de nomeação é um ato designativo constituído por meio da relação entre ambiente, povo e cultura, sendo assim essa inter-relação homem-ambiente também é representada pela linguagem. O nome de lugar evidencia a realidade do ambiente físico de uma determinada região, uma vez que revela características da vegetação, da hidrografia, da fauna, das condições de solo e de relevo. Além do meio físico, a cultura e os costumes dos povos, exercem expressiva influência no processo denominativo. A relação do homem com o trabalho que executa em seu meio social e com grupo como o qual convive são fatores que podem ser decisivos no processo de nomeação dos lugares.

A Toponímia, ciência que se dedica ao estudo dos nomes de lugar, revela-se de grande importância para o conhecimento de aspectos histórico-culturais de um povo, pois possibilita o reconhecimento de fatos linguísticos, ideologias e crenças, uma vez que investigar os nomes dos locais

compreende também a análise da cultura e da relação do homem com o meio em que vive. Dick afirma que: “sem dúvida a cultura do grupo é determinante na condução desse saber-fazer denominativo, responsável pelas novas séries de designação que formam a cadeia lexical, nas perspectivas de uma antropologia linguística que é também semiológica.” (DICK. In: SEABRA. 2006, p. 100).

Diante do valor social, histórico, cultural e linguístico da Toponímia, neste estudo analisaremos os sociotoponímia africana em Minas Gerais. Os sociotopônimos, conforme o modelo de taxionomia toponímica proposto por Dick (1990a), são nomes de lugares ligados às atividades profissionais, locais e postos de trabalho e locais públicos onde as pessoas se reúnem. Os dados e análises expostos neste estudo são provenientes da dissertação “A toponímia africana em Minas Gerais”, a qual teve *seu* formado a partir do banco de dados Projeto ATEMIG, que realiza o detalhamento e análise da realidade toponímica de todo o território mineiro, seguindo os pressupostos teóricos e metodológicos propostos por Dauzat (1926) e Dick (1990a).

Pesquisar a sociotoponímia africana em Minas Gerais faz-se relevante, uma vez que o estudo toponímico possibilita a identificação e a recuperação de fatos linguísticos recorrentes no ato denominativo. Os topônimos testemunham parte da história da língua, já que os contatos linguísticos e culturais entre os povos são registrados e conservados por meio desses signos linguísticos. Por essa razão, seguindo os embasamentos dos estudos toponímicos, nossa proposta é investigar os sociotopônimos de origem africana, com o intento de demonstrar como o processo de povoamento de Minas, marcado pelo intenso contato com os escravos africanos, e como as atividades laborais e coletivas dos negros serviram de motivação social e cultural para a toponímia do estado mineiro.

2. A contribuição lexical africana ao português do Brasil

A presença do negro africano no Brasil contribuiu para a formação do português brasileiro, especialmente no léxico. As palavras de origem africana que integraram o vocabulário brasileiro são denominadas africanismos. Conforme Petter (2011, p. 3), para compreendermos o que é africanismo, é necessário analisar primeiramente o conceito de brasileirismo. A autora parte de um conceito de Celso Cunha, que define brasileirismo como “qualquer fato linguístico peculiar ao português usado no Brasil, em

contraste com o fato linguístico correspondente peculiar ao português usado em Portugal o lusitanismo”.

Após expor esta definição, Petter afirma que o africanismo pode estar na origem de um brasileirismo e é exatamente neste ponto que se situa uma questão: se os africanismos aportaram no Brasil e colaboraram para a constituição do léxico nacional, não seriam estes brasileirismos também? A autora nos fornece uma definição de africanismo, que de certa forma, nos auxilia a solucionar essa questão. Segundo ela, o africanismo é “o termo ou expressão de uso coloquial resultante do contato do português com a língua africana ocorrido na África, em Portugal ou no Brasil, sendo neste caso parte integrante dos brasileirismos (PETTER, 2011, p. 5).

Ou seja, o africanismo é reconhecido pela autora como “parte integrante” da língua, não como um mero empréstimo ou uma simples influência, uma vez que esses contribuíram efetivamente na formação do léxico brasileiro.

Conforme Petter e Alkmim (2008, p.146), a presença de termos de origem africana vem sendo registrada no português desde Bluteau (1712) e Moraes (1813), considerados os primeiros dicionários da língua portuguesa. Ou seja, já no século XV, antes da chegada dos portugueses ao Brasil, a língua portuguesa já havia entrado em contato com as línguas africanas.

A partir da segunda metade do século XVI, o contato da língua portuguesa com as línguas africanas foi intensificado durante o processo de expansão marítima, quando os portugueses passaram a praticar o tráfico de escravos da África para a América, que estendeu-se no Brasil por mais de três séculos. Segundo Biderman (2002),

A importação de escravos africanos para o Brasil, que se iniciara no século XVI, continuaria até meados do século XIX. Nesses quatro séculos quatro milhões (ou mais) de africanos das mais variadas culturas e línguas ingressaram no Brasil. Muitas foram as línguas e culturas africanas trazidas pelos escravos: iorubá (ou ioruba) e nagô (da Nigéria), gege (do Daomé), mina (da Costa do Ouro), mandinga e haussá (da Guiné e da Nigéria), línguas bantus (de Angola e do Congo), quicongo, cabinda, etc. Na formação da sociedade e da cultura brasileira foi enorme a influência africana nos costumes e na cultura em geral (cozinha, religião, música, atitudes). (BIDERMAN, 2002, p. 68-9)

O contato das línguas africanas com o português brasileiro, estabelecido ao longo desses quatro séculos, foi bastante intenso, e o vocabulário brasileiro, conseqüentemente, recebeu grande contribuição dessas línguas.

Desse modo, observa-se uma quantidade bem expressiva de africanismos no português do Brasil.

Ao analisar trabalhos que registraram a presença de termos oriundos de línguas africanas no léxico do português brasileiro, Petter (2002, p. 141) verifica que o registro em obras lexicográficas das palavras provenientes de línguas africanas, desde o final do século XIX até meados do século XX, esteve associado à reivindicação da identidade da língua nacional.

Embora fossem ‘termos estrangeiros’ do ponto de vista do português europeu, constituíam, na perspectiva brasileira, ao lado dos indigenismos, os *brasileirismos*, contribuindo com sua parcela de originalidade para a defesa do argumento da autonomia do português do Brasil. Assim como os africanos se incorporaram paisagem americana no século XVII, sendo considerados como habitantes naturais da América – haja vista pinturas seiscentistas –, as unidades lexicais africanas também são percebidas como autóctones pelos defensores do PB (PETTER, 2002, p. 141).

Assim, Petter observa que à medida que estudos especializados se desenvolviam – Nelson de Senna (1926), Mendonça (1933), Raymundo (1933), Dante de Laytano (1936), e outros – os termos de origem africana foram ganhando autonomia, constituindo uma classe importante entre os *brasileirismos*, distinguindo-se como africanismos.

Nelson de Senna afirma que os africanos deixaram, por todo o País, traços de seus vocábulos nativos, termos e expressões que foram incluídos na linguagem coloquial brasileira. Estes africanismos são encontrados em denominações geográficas, em termos designativos de iguarias, bebidas, plantas, animais, frutos, remédios, danças, instrumentos, ferramentas e artefatos diversos (SENNA, 1938).

Outros autores, assim como Nelson de Senna e Margarida Petter, também desenvolveram estudos relacionados à contribuição africana na formação lexical e da cultura nacional como um todo. Dentre eles, destacamos os já mencionados Jacques Raymundo e Renato Mendonça, e outros como Yeda Pessoa de Castro, Fernando Tarallo, Sônia Queiroz, Tânia Alkimin, Emílio Bonvini, Ney Lopes, Tarcísio Martins. Estudiosos que deixam evidenciadas as heranças linguístico-culturais africanas que são conservadas pelo povo brasileiro.

Queiroz (In: SEABRA, 2006, p. 63) afirma que são poucas as publicações dedicadas ao registro dos aportes culturais africanos, o que acaba

por delinear com maior clareza nosso ainda grande desconhecimento sobre a contribuição africana à formação da cultura brasileira.

3. Procedimentos de coleta, de apuração e de análise dos dados

De maneira vinculada ao Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais, verificamos como se deu a distribuição geográfica dos sociotopônimos africanos nas doze mesorregiões mineiras, a partir da coleta e da organização dos topônimos que constam do banco de dados do Projeto, constituindo, assim, um *corpus* de dados contemporâneos. Cabe ressaltar que tanto a coleta quanto a elaboração das fichas resumidas foram desenvolvidos anteriormente nas pesquisas do Projeto ATEMIG. Ficando a cargo da pesquisa de mestrado, a consulta dos topônimos a fontes bibliográficas diversas, a fim de proceder a análise e a quantificação do *corpus* cedido.

O *corpus* foi catalogado em fichas lexicográficas, conforme modelo sugerido por Dick (2004). Essas fichas constituem uma análise detalhada do topônimo, com informações que o integram à sociedade e à cultura. Na análise quantitativa do *corpus* apresentamos a quantificação dos dados em gráficos e tabelas. Nesta parte do estudo apontamos informações gerais como a quantificação total das ocorrências de cada categoria toponímica no estado e nas mesorregiões, informações específicas como a identificação do número de ocorrências de cada tipo de acidente geográfico, isto é, a identificação de quantos rios, córregos, fazendas, povoados, dentre outros acidentes que foram designados por sociotopônimos.

Para a análise linguística dos topônimos africanos, organizamos os topônimos em bases léxicas. Na sequência observamos se cada base léxica dos topônimos está registrada como africanismo em dicionários gerais, morfológicos e etimológicos do português. Os nomes serão consultados também na compilação A árvore da palavra, coordenada pela Profa. Dra. Sônia Queiroz. Em seguida, observaremos se o africanismo é encontrado nas obras de estudiosos que tratam do léxico africano no Brasil, como Jacques Raymundo, Renato Mendonça, Nelson de Senna, Yeda Pessoa de Castro, Ney Lopes, dentre outros.

Por fim passamos para organização glossário tanto no método semasiológico quanto no método onomasiológico. No critério semasiológico, as entradas foram organizadas a partir dos significantes e os verbetes são organizados em ordem alfabética. Já, pelo critério onomasiológico, a

organização dos verbetes é realizada em categorias específicas ou em campos de significado. A confecção do verbete foi baseada em modelo proposto por Seabra (2009), em seu trabalho de pós-doutoramento intitulado *Fitotoponímia Mineira* (inédito), com a realização das adaptações necessárias. Serão adotados os seguintes procedimentos:

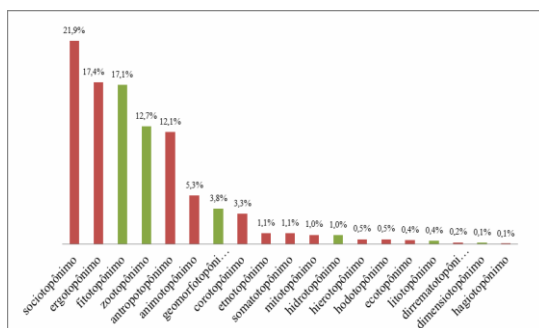
- os topônimos, segundo a forma em que constam nas cartas geográficas do IBGE, constituirão as entradas;
- a classificação morfológica e a origem dos topônimos;
- a definição lexicográfica;
- a localização do topônimo nas mesorregiões e municípios onde se encontram;
- o número de ocorrências do topônimo em território mineiro;
- as variantes do nome encontradas em território mineiro.

Neste trabalho, será apresentado parte do glossário referente aos sociotopônimos organizado pelo critério semasiológico.

4. A sociotoponímia africana em Minas: resultados de pesquisa

Os sociotopônimos, conforme o modelo de taxionomia toponímica proposto por Dick (1990a), são nomes de lugares ligados às atividades profissionais, locais e postos de trabalho e locais públicos onde as pessoas se reúnem. A dissertação “A toponímia africana em Minas Gerais” registrou 1480 africanismos, dos quais 477 foram classificados como são sociotopônimos, o que representa 32% dos dados analisados. A sociotoponímia foi a motivação denominativa mais recorrente dentre os topônimos africanosmineiros.

Gráfico 1: Percentual das taxionomias toponímicas africanas em Minas Gerais



Fonte: LIMA, 2012.

Tabela 1: Sociotopônimos africanos por mesorregiões mineiras

Mesorregião	Topônimos africanos	Sociotopônimos africanos	Porcentagem de sociotopônimos em meio aos africanismos
Central Mineira	82	50	61%
Norte	148	73	49%
Oeste de Minas	150	67	45%
Noroeste	27	12	44%
Metropolitana	170	63	37%
Triângulo/ Alto Paranaíba	162	52	32%
Campo das Vertentes	77	25	32%
Mata	199	46	23%
Sul	250	55	22%
Rio Doce	104	18	17%
Jequitinhonha	82	14	17%
Mucuri	29	2	7%
Minas Gerais	1480	477	32%

Fonte: elaboração própria

A análise quantitativa dos dados revela a Região Central (61%) com o maior índice percentual de sociotopônimos africanos, seguida pela Região Norte (49%) e pela Região Oeste de Minas (45%).

4.1. A variação das bases africanas nos topônimos mineiros

Em nossos estudos dos topônimos mineiros, foram registradas 96 bases léxicas de possível origem africana, que se desdobraram em 222 variações toponímicas. Essas variantes, por sua vez, foram repetidas nos nomes de córregos, rios, ribeirões, riachos, lagoas, serras, morros, cidades, fazendas, povoados, localidades, compondo, assim, os 1480 topônimos mineiros de provável origem africana que formam o *corpus* desta dissertação.

Dentre as bases léxicas, três bases de motivação sociotoponímica destacaram-se: monjolo, mocambo e quilombo. A base *monjolo* registrou onze variações: *Monjolo*, *Monjolinho*, *Monjolinho dos Lopes*, *Monjolinho dos Teixeiras*, *Monjolo de Guilhermino da Costa Lopes*, *Monjolo de Manuel P da Costa Lopes*, *Monjolo de Valdir B dos Santos Lopes*, *Monjolo de Vicente L de Camargo Lopes*, *Monjolo Velho Lopes*, *Monjolo Velho de Balbina Antônio da Silva Lopes*, *Monjolos Lopes* e *Córrego do Monjolo*. Ao longo de todo o território mineiro, foram registrados 202 topônimos formados pela base *manjolo*. *Mocambo*, apresentou nove variações, que se repetiram em 75 topônimos; *Quilombo*, oito variações, 122 topônimos; e *Angu* com oito variações, 24 topônimos.

5. Sociotopônimos africanos: glossário

BAMBAQUIRI • Nm [Ssing] • *origem incerta* • sociotopônimo • Dança de negro. • Nomeia • Rio Doce: *córrego* e *povoado* em Iapu. • 2 ocorrências • Dicionarizado como *bambaquerê*.

BANGÜÊ • Nm [Ssing] • *banto* • ergotopônimo/ sociotopônimo • 1. Espécie de maca, feita de cipós entrelaçados, usada antigamente para transportar crianças, enfermos ou mortos; servia também para carregar a bagaceira da moenda e materiais de construção para o canteiro de obra. 2. Engenho-de-açúcar rudimentar. • Nomeia: • Norte: *córrego* e *localidade* em Bocaiúva; *lagoa* em Itacarambi; *córrego* em Grão Mogol. • Oeste de Minas: *córrego* em Passa-Tempo. • 5 ocorrências.

CAÇANJE • Nmf [Ssing] • *banto* • etnotopônimo/ sociotopônimo • 1. Grupo étnico africano proveniente de Angola. 2. Língua crioula de base portuguesa falada por esse grupo. 3. Português falado fora da norma padrão. • Nomeia • Campo das Vertentes: *localidade* e *córrego* em Nazareno. • 2 ocorrências.

CAFOFO • Nm [Ssing] • *banto* • geomorfotopônimo/ ergotopônimo /sociotopônimos • 1. Terreno pantanoso ou alagadiço. 2. Quarto ou lugar reservado com coisas velhas, usadas ou bagunças. 3. Lugar onde os escravos ficavam presos antes de serem vendidos. 4. Lugar pouco conhecido, esconderijo. • Nomeia • Oeste de Minas: *córrego* e *localidade* em Itapecirica. • 2 ocorrências.

CAFUA • Nf [Ssing] • *banto* • geomorfotopônimo/ ergotopônimo/ sociotopônimo/ ecotopônimo • 1. Cavidade subterrânea; caverna. 2. Escavação feita na terra; cova. 3. Lugar escuro e isolado; esconderijo. 4. Habitação miserável. • Nomeia • Campo das Vertentes: *córrego* e *fazenda* em Lavras. • Metropolitana: *córrego* em Baldim. • Oeste de Minas: *cachoeira* e *fazenda* em Pedra do Indaiá; *fazenda* em Pimenta. • Sul: *córrego* e *fazenda* em Turvolândia; *fazenda* em Inconfidentes. • 9 ocorrências.

CALINDÉ • Nm [Ssing] • *banto* • animotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Norte: *fazenda* em Montezuma. • 1 ocorrência. • Ver: *Calundu*.

CALINDO • Nm [Ssing] • *banto* • animotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Norte: *morro* em Manga; *rio* em Itacarambi. • 2 ocorrências. • Ver: *Calundu*.

CALUNDÓ • Nm [Ssing] • *banto* • animotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Mucuri: *córrego* em Ataléia. • 1 ocorrência. • Ver: *Calundu*.

CALUNDU • Nm [Ssing] • *banto* • animotopônimo/ sociotopônimo • 1. Estado de ânimo caracterizado por mau humor, irritabilidade. 2. Manha, capricho. 3. Culto afro-brasileiro; festas ou celebrações de origem ou caráter religioso. • Nomeia • Mata: *córrego* e *fazenda* em Abre Campo. • Metropolitana: *córrego* e *fazenda* em Belo Vale. • 4 ocorrências.

CALUNGU • Nm [Ssing] • *banto* • animotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Noroeste: *córrego* em Uruana de Minas. • 1 ocorrência. • Ver: *Calundu*

CAMBINA • Nmf [Ssing] • *banto* • etnotopônimo/ antropotopônimo/ sociotopônimos • 1. Indivíduo do grupo dos cabindas; negro da costa norte de Angola, trazido para o Brasil. 2. Língua do grupo quicongo falada por esse povo. • Nomeia • Sul: *córrego* em Nova Resende. • 1 ocorrência. • Dicionarizado como *combinda*.

CANJERÊ • Nm [Ssing] • *banto* • sociotopônimo • Sessão de feitiçaria; ritual para abençoar, abrir caminhos. • Nomeia • Mata: *fazenda* em Senador Cortes. • 1 ocorrência.

CANJICA • Nf [Ssing] • *banto* • fitotopônimo/ ergotopônimo/ somatotopônimo • 1. Milho de coloração branca. 2. Prato típico de festas juninas, preparado com grãos de milho branco, leite, leite de coco, açúcar, cravo, canela e amendoim torrado. 3. Papa cremosa de milho verde ralado e cozido com leite e açúcar; corá, curau, munguzá. 4. Dentes. • Nomeia • Campo das Vertentes: *localidade* em Nazareno; *fazenda* em Madre de Deus de Minas. • Central Mineira: *córrego* em Corinto. • Mata: *fazenda* em Divinésia. • Metropolitana: *córrego* em Cordisburgo; *córrego*, *fazenda* e *povoado* em Itatiaiuçu. • 11 ocorrências. • Oeste de Minas: *povoado* e *ribeirão* em Perdigoão. • Sul: *córrego* em Jacuí.

CATIMBAU • Nm [Ssing] • *banto* • sociotopônimo/ ergotopônimo/ animotopônimo/ antropotopônimo • 1. Culto de feitiçaria ou baixo espiritismo liderado por um mestre que defuma os assistentes com seu cachimbo, e a quem se recorre para resolver problemas diversos, tanto para o bem quanto para o mal. 2. Cachimbo utilizado nesse ritual. 3. Feitiçaria. • Nomeia • Campo das Vertentes: *fazenda* em Resende Costa. • 1 ocorrência.

CAXAMBU • Nm [Ssing] • *banto* • ergotopônimo/ sociotopônimo • 1. Tambor grande, tipo de membrafone, atabaque. 2. Dança afro-brasileira, semelhante ao batuque e com canto, ao som de tambor e de cuícas; jongo. • Nomeia • Campo das Vertentes: *córrego* em Dores do Campo; *localidade* em São João Del Rey. • Mata: *córrego* e *fazenda* em Santos Dumont. • Rio Doce: *córrego* em Iapu; *localidade* em Mesquita. • Metropolitana: *córrego* em Piedade dos Gerais e Rio Piracicaba; *córrego* e *povoado* Pitangui. • Noroeste: *córrego* e *povoado* em João Pinheiro. • Oeste de Minas: *córrego* em Conceição do Pará, Igaratinga, Piúí e Carmo da Mata; *fazenda* em Piúí e Carmo da Mata; *morro* em Pimenta; *localidade* em Conceição do Pará; *ribeirão* em Santo Antônio do Amparo; *serra* em Itaúna. • Sul: *cidade* em Caxambu; *córrego* em Aiuruoca, Consolação, Cristina, Passa Quatro e Boa Esperança; *fazenda* em Boa Esperança, Bom Jardim de Minas, Campo do Meio, Carmo da Cachoeira, Conceição dos Ouros, Santana da Vargem, Cambuí e Senador Amaral; *morro* em Pouso Alto; *ribeirão* em Cambuí e Senador Amaral; *serra* em Arantina. • Triângulo/Alto Paranaíba: *fazenda* em Tapira; *ribeirão* e *fazenda* em Sacramento. • 42 ocorrências.

CAXAMBU DE BAIXO • NCm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto* + *port.*] • ergotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Campo das Vertentes: *localidade* em Dores do Campo. • Oeste de Minas: *fazenda* em Santo Antônio do Amparo. • 2 ocorrências. Ver: *Caxambu*.

CAXAMBU DE CIMA • NCm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto* + *port.*] • ergotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Oeste de Minas: *fazenda* em Santo Antônio do Amparo. • 1 ocorrência. Ver: *Caxambu*.

CAXAMBUZINHO • Nm [Ssing] • *híbrido* [*banto* + *suf. port.*] • ergotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *córregoefazenda* em Dolores do Indaia. • 2 ocorrências. Ver: *Caxambu*.

CONGA • Nf [Ssing] • *banto* • sociotopônimo/ ergotopônimo • 1. Dança popular de Cuba e de outros países latino-americanos, de origem africana. 2. Porcentagem dada ao dono da casa de farinha, como pagamento pela desmancha damandioca. • Nomeia • Campo das Vertentes: *localidade* em Madre de Deus de Minas. • Norte: *localidade* em São João do Paraíso. • Oeste de Minas: *córrego* em Nova Serrana. • 3 ocorrências.

CONGO • Nm [Ssing] • *banto* • etnotopônimo/ sociotopônimo • 1. Nativo do reino do Congo, nas atuais repúblicas do Congo-Kinshasa e do Congo-Brazzaville, bacongo. 2. Língua banta falada pelos congos. 3. Nação de candomblé de base religiosa essencialmente banto. • Nomeia • Central Mineira: *córrego* em Martinho Campos. • Mata: *córrego e fazenda* em Barra Longa; *córrego e localidade* em Ervália. • Metropolitana: *córrego e serra* em Barão de Cocais • Norte: *córrego* em Grão Mongol. • Oeste de Minas: *córrego e localidade* em Carmópolis de Minas. • Rio Doce: *córrego* em Sabinópolis. • Sul: *córrego* em PassaVinte. • 12 ocorrências.

CONGO CHOCO • Nm [Ssing + ADJsing] • *híbrido* [*banto* + *port.*] • etnotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Oeste de Minas: *ribeirão* em Candeias. • 1 ocorrência. • Ver: *Congo*.

CONGO VELHO • Nm [Ssing + ADJsing] • *híbrido* [*banto* + *port.*] • etnotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Metropolitana: *serra* Barão de Cocais. • 1 ocorrência. • Ver: *Congo*.

CONGOS • Nm [Spl] • *banto* • etnotopônimo/ sociotopônimo • Nomeia • Mata: *córrego e fazenda* em Aracitaba. • 2 ocorrências.

CONGOS DE JOSÉ FERREIRA • Nm [Spl + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto* + *antropônimo*] • etnotopônimo/sociotopônimo • Nomeia • Mata: *fazenda* em Aracitaba. • 1 ocorrência. • Ver: *Congo*.

CONGUÊS • Nm [S/ADJsing] • *híbrido* [*banto* + *suf. port.*] • etnotopônimo / sociotopônimos • 1. Relativa a Congo ou seu natural ou habitante; congolês. 2. Língua do Congo. • Nomeia • Sul: *fazenda* em São Gonçalo do Sapucaí. • 1 ocorrência.

CUMBÉ • Nf [Ssing] • *origem incerta*. • sociotopônimo • Dança de origem africana • Nomeia • Metropolitana: *córrego* e *povoado* em Itaverava. • 2 ocorrências.

LAMBA • Nf [Ssing] • *banto/kwa* • ergotopônimo/ sociotopônimo/ animotopônimo • 1. Vara flexível com tiras de couro utilizada para bater em animais ou castigar pessoas, chicote. 2. Trabalho forçado, penoso. 3. Tristeza, desgraça. • Nomeia • Jequitinhonha: *córrego* em Veredinha. • 1 ocorrência.

MAXIXE • Nm [Ssing] • *banto* • fitotopônimo/ sociotopônimo • 1. Fruto do maxixeiro, planta anual da família das cucurbitáceas. 2. Dança urbana, de par unido, resultante da fusão da habanera e da polca com uma adaptação do ritmo sincopado africano. • Nomeia • Jequitinhonha: *córrego* Coronel Murta. • Triângulo/Alto Paranaíba: *córrego* em Carmo do Paranaíba; *córrego* e *serra* em Lagoa Formosa. • 4 ocorrências.

MOCAMBA • Nf [Ssing] • *banto* • sociotopônimo • Nomeia • Noroeste: *fazenda* em Cabeceira Grande. • 1 ocorrência. • Ver: *Mocambo*. Dicionarizado como *mocambo*.

MOCAMBINHO • Nm [Ssing] • *híbrido [banto + port.]* • sociotopônimo • Nomeia • Noroeste: *córrego* em Dom Bosco. • Norte: *córrego* em Riacho dos Machados e Rio Pardo de Minas; *fazenda* em Monte Azul, Brasília de Minas, Gameleiras e Riachinho; *riacho* em Itacarambi e Manga; *vila* em Porteirinha e Riacho dos Machados. • 11 ocorrências

MOÇAMBIQUE • Nm [Ssing] • *banto* • corotopônimo/ antropotopônimo/ sociotopônimo • 1. País situado na costa oriental da África Austral, oficialmente denominado República de Moçambique. 2. Indivíduo natural de Moçambique trazido para o Brasil, de fala majoritária ronga e chagada. 3. Dança. • Nomeia • Metropolitana: *córrego* e *fazenda* Cordisburgo. • 2 ocorrências.

MOCAMBO • Nm [Ssing] • *banto* • sociotopônimo • Refúgio de escravos, geralmente em matas, equivalente ao quilombo. • Nomeia • Central Mineira: *córrego* e *fazenda* em Augusto de Lima e Pompéu; *localidade* em Buenópolis e Mocambinho; *córrego* em Três Marias; *fazenda* em Morada Nova de Minas. • Jequitinhonha: *fazenda* em Araçuaí, Coronel Murta e Jacinto. • Mata: *córrego* em Palma. • Metropolitana: *córrego* em Baldim; *córrego*, *fazenda* e *povoado* em Paraopeba. • Noroeste: *córrego* e *fazenda* em Bonfinópolis de Minas; *serra* em João Pinheiro. • Norte: *córrego* em Bocaiúva, Claro dos Poções, Francisco Sá, Indaiabira, Juramento, Lagoa dos Patos, Monte Azul, Montes Claros, Rio Pardo de Minas e Santa Fé de

Minas; *fazenda* em Bocaiúva, Coração de Jesus, Indaiabira, Itacarambi, Manga e Santa Fé de Minas; *localidade* em Bocaiúva, Campo Azul, Coração de Jesus, Indaiabira, Lagoa dos Patos, Monte Azul, Porteirinha, Rubelita; *povoado* em Rio Pardo de Minas; *riacho* em Coração de Jesus, Januária, São Francisco, São João da Lagoa e Montes Claros. • Sul: *fazenda* em Carmo de Minas; *povoado* em Muzambinho. • 66 ocorrências.

MONJOLINHO • Nm [Ssing] • *híbrido* [*banto* + *suf. port.*] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Campo das Vertentes: *córrego* em Nepomuceno. • Central Mineira: *córrego* em Pompéu, Bom Despacho, Lagoa da Prata, Abaeté e Quartel Geral; *fazenda* em Bom Despacho, Lagoa da Prata, Estrela do Indaiá e Martinho Campos. • Mata: *córrego*, *localidade* e *serra* em Chiador e Mar de Espanha *córrego* em Guarani; *fazenda* em Santa Rita do Ibitipoca. • Sul: *córrego* em Minduri, Monte Belo, Aiuruoca, Cachoeira de Minas, Delfinópolis, Estiva e Silvianópolis; *fazenda* em Alfenas, Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Carvalhos, Heliadora, Minduri, Monsenhor Paulo, Monte Belo, Aiuruoca, Delfinópolis, Monte Sião, Pouso Alto e Santa Rita de Caldas. • Triângulo/Alto Paranaíba: *localidade* em Comendador Gomes; *córrego* em Gurinhatã, Comendador Gomes, Ituiutaba, Prata, Santa Rosa da Serra e Uberlândia; *fazenda* em Carmo do Paranaíba, Gurinhatã, Ituiutaba, Prata, Santa Rosa da Serra, Tiros, Uberlândia e Veríssimo; *povoado* em Carmo do Paranaíba e Prata. • 55 ocorrências. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLINHO DOS LOPES • Nm [Ssing + {(Prep + Apl) + Ssing}] • *híbrido* [{*banto* + *suf. port.*}. + *antropônimo*] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Mata: *localidade* em Canaã. • 1 ocorrência. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLINHODOSTEIXEI-

RAS • Nm [Ssing + {(Prep + Apl) + Ssing}] • *híbrido* [{*banto* + *suf. port.*}. + *antropônimo*] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Mata: *localidade* em Canaã. • 1 ocorrência. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLO • Nm [Ssing] • *banto* • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • 1. Engenho rudimentar movido por água, utilizado para pilar milho e descascar café. 2. Antigo povo banto no Brasil, da etnia onjolo; indivíduo do grupo de línguas cuainama do sudoeste de Angola. • Nomeia • Campo das Vertentes: *córrego* em Barroso, Ibertioga, Luminárias e Resende Costa; *fazenda* em Desterro do Melo, Resende Costa. • Central Mineira: *córrego* em Curvelo, Abaeté, Presidente Juscelino e Dores do Indaiá; *fazenda* em Curvelo, Felixlândia e Abaeté. • Mata: *córrego*, *fazenda*
e *localidade* em Astolfo Dutra;

córrego em Rio Preto e Santa Bárbara do Monte Verde; *fazenda* em Santa Rita do Ibitipoca. • Metropolitana: *córrego* em Baldim, Conceição do Mato Dentro, Cordisburgo, Ferros, Sabará e Serro; *fazenda* em Araçá, Jaboticatubas, Maravilhas, Sabará e São José da Varginha; *morro* em Contagem; *povoado* em Conceição do Mato Dentro, Ferros e Sabará. • Mucuri: *córrego* em Ladainha. • Noroeste: *córrego* em Burity. • Norte: *córrego* em Grão Mongol. • Rio Doce: *córrego* em Bom Jesus do Galho e Conselheiro Pena; *fazenda* em Virginópolis; *localidade* em Açucena; *povoado* em Conselheiro Pena. • Sul: *córrego* em Monte Belo, Cambuí, Delfinópolis, Monte Santo de Minas e São Sebastião do Paraíso; *fazenda* em Alfenas, Passos, Três Pontas, Andreândia, Delfinópolis e Brasópolis. • Triângulo/Alto Paranaíba: *córrego* em Conquista, Gurinhatã, Monte Alegre de Minas e Rio Paranaíba. • 77 ocorrências.

MONJOLO DE GUILHERMINO DA COSTA LOPES • Nm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto* + *antropônimo*] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *córrego* em Martinho Campos. • 1 ocorrência. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLO DE MANUEL P. DA COSTA LOPES • Nm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto* + *antropônimo*] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *córrego* em Martinho Campos. • 1 ocorrência. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLO DE VALDIR B. DOS SANTOS LOPES • Nm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto* + *antropônimo*] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *fazenda* em Dores do Indaiá. • 1 ocorrência. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLO DE VICENTE L. DE CAMARGO LOPES • Nm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto* + *antropônimo*] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *fazenda* em Dores do Indaiá. • 1 ocorrência. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLO VELHO LOPES • Nm [Ssing + ADJsing + Ssing] • *híbrido* [{*banto* + *port.* + *antropônimo*}] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *córrego* em Martinho Campos. • Triângulo/Alto Paranaíba: *córrego* em Patrocínio e Perdizes. • 3 ocorrências. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLO VELHO DE BALBINA ANTÔNIO DA SILVA LOPES • Nm [Ssing + ADJsing + Ssing] • *híbrido* [{*banto* + *port.* + *antropônimo*}] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *córrego* em Martinho Campos. • 1 ocorrência. • Ver: *Monjolo*.

MONJOLOS • Nm [Spl] • *banto* • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *cidade* em Monjolos. • 1 ocorrências.

MONJOLOS LOPES • Nm [Spl + Ssing] • *híbrido* [*banto* + *antropônimo*] • sociotopônimo/ ergotopônimo/ antropotopônimo • Nomeia • Metropolitana: *córrego* em São José da Varginha; *fazenda* em Congonhas; *povoado* em São José da Varginha. • Triângulo/Alto Paranaíba: *fazenda e ribeirão* em Campos Altos. • 5 ocorrências. • Ver: *Monjolo*.

MUCAMBINHO • Nm [Ssing] • *híbrido* [*banto* + *suf. port.*] • sociotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *córrego* e *serra* em Pompéu. • Nomeia • Norte: *córrego* em Bocaiúva, Brasília de Minas e Montes Claros; *povoado* em Francisco Sá. • 5 ocorrências. Ver: *Mocambo*. • Ver: *Mocambo*.

MUCAMBINHO DE JOAQUIM MACHADO • Nm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [{*banto* + *suf.*} + *antropônimo*] • sociotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *fazenda* em Pompéu. • 1 ocorrência. • Ver: *Mocambo*.

MUCAMBINHO DE JOSÉ MACIEL • Nm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [{*banto* + *suf.*} + *antropônimo*] • sociotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *fazenda* em Pompéu. • 1 ocorrência. • Ver: *Mocambo*.

MUCAMBO • Nm [Ssing] • *banto* • sociotopônimo • Nomeia • Metropolitana: *córrego* e *fazenda* em Matozinhos; *localidade* em Baldim. • 3 ocorrências. • Ver: *Mocambo*.

MUCAMINHO • Nm [Ssing] • *híbrido* [*banto* + *suf. port.*] • sociotopônimo • Nomeia • Mucuri: *fazenda* em Teófilo Otoni. • 1 ocorrência. • Ver: *Mocambo*.

QUILOMBIM • Nm [Ssing] • *híbrido* [*banto* + *suf. port.*] • sociotopônimo • Nomeia • Campo das Vertentes: *fazenda* em Ibertioga. • 1 ocorrência. • Ver: *Quilombo*.

QUILOMBINHO • Nm [Ssing] • *híbrido* [*banto* + *port.*] • sociotopônimo • Nomeia • Campo das Vertentes: *localidade* em Antônio Carlos. • 1 ocorrência. • Ver: *Quilombo*.

QUILOMBO • Nm [Ssing] • *banto* • sociotopônimo • Território de negros. • Nomeia • Campo das Vertentes: *fazenda* e *córrego* em Ingaí; *fazenda* em Prados e Resende Costa. • Central Mineira: *córrego* em Curvelo, Buenópolis e Bom Despacho; *fazenda* em Curvelo, Monjolos e Lagoa da Prata; *lagoa* em Pompéu. • Jequitinhonha: *córrego* em Angelândia, Diamantina, Senador Modestino Gonçalves e José Gonçalves de Minas;

córrego, fazenda e morro em Novo Cruzeiro; *lagoa* em Ponto dos Volantes. • Metropolitana: *córrego* em Dom Joaquim, Ouro Preto, Pedro Leopoldo, Santo Antônio do Rio Abaixo, São Sebastião do Rio Preto e Serro; *fazenda* em Jaboticatubas, Rio Vermelho e Taquaraçu de Minas; *córrego e fazenda* em Alvinópolis, Belo Vale, Santa Maria de Itabira, Santana de Pirapama e Nova Era; *localidade* em Santana de Pirapama; *povoado* em Funilândia e Nova Era. • Noroeste: *localidade* em Unai. • Mata: *córrego* Juiz de Fora, Piedade de Ponte Nova e Rio Preto; *ribeirão* em Bías Fortes; *fazenda* em Ponte Nova; *localidade* em Dores do Turvo; *córrego e localidade* em Piranga, Santa Cruz do Escalvado e Senhora de Oliveira. • Norte: *córrego* em Botumirim, Coração de Jesus, Cristália, Grão Mongol, Juramento, Monte Azul, Montes Claros, Porteirinha e Várzea da Palma; *fazenda* em Salinas e Serranópolis de Minas; *localidade* em Grão Mongol; *morro* em Pai Pedro e Porteirinha; *serra* em Monte Azul. • Rio Doce: *fazenda* em Sabinópolis; *localidade* em Braúnas, Carmésia, Jaguarapu e Sabinópolis. • Sul: *córrego* em Alterosa, Camanducaia, Carvalhos, Passa Quatro, Pouso Alto e Venceslau Brás; *fazenda* em Alterosa, Andrelândia, Brasópolis, Alpinópolis, Delfinópolis, Pouso Alto e Venceslau Brás; *morro* em Cachoeira de Minas, Camanducaia e Carvalhos; *ribeirão, córrego e fazenda* em Baependi; *serra* em Carvalhos e Delfinópolis. • Triângulo/Alto Paranaíba: *córrego* em Araguari, Campina Verde, Campos Altos, Gurinhatã, Monte Alegre de Minas, Serra do Salitre, Uberlândia, Capinópolis e Ituiutaba; *fazenda* em Araguari, Campos Altos, Monte Alegre de Minas e Uberlândia; *ribeirão* em Ibiá; *serra* em Araxá. • 114 ocorrências.

QUILOMBO DE CIMA • NCm [Ssing {Prep + ADJ}] • *híbrido* [*banto + port.*] • sociotopônimo • Nomeia • Metropolitana: *córrego* em Santana de Pirapama. • 1 ocorrência. • Ver: *Quilombo*.

QUILOMBO DE GERALDO CORREIA • NCm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto + antropônimo*] • sociotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *fazenda* em Curvelo. • 1 ocorrência. • Ver: *Quilombo*.

QUILOMBO DE SADIR FIGUEIREDO • NCm [Ssing + {Prep + Ssing}] • *híbrido* [*banto + antropônimo*] • sociotopônimo • Nomeia • Central Mineira: *fazenda* em Curvelo. • 1 ocorrência. • Ver: *Quilombo*.

QUILOMBO DO AMBRÓSIO • NCm [Ssing + {(Prep + Asing) + Ssing}] • *híbrido* [*banto + port.*] • sociotopônimo • Nomeia • Triângulo/Alto Paranaíba: *córrego e fazenda* em Ibiá. • 2 ocorrências. • Ver: *Quilombo*.

QUILOMBO PRETO • NCm [Ssing + ADJ] • *híbrido* [*banto* + *port.*] • sociotopônimo • Nomeia • Metropolitana: *localidade* em Santana de Pirapama. • 1 ocorrência. • Ver: *Quilombo*.

QUIBUNGO • Nm [Ssing] • *banto* • mitotopônimo/ antropotopônimo/ sociotopônimo • 1. Ente fabuloso do mito afro-brasileiro, trazido pelos bantos e popularizado na literatura oral. Ser fantástico, meio homem, meio animal, de cabeça enorme e um buraco no meio das costas, que se abre quando ele abaixa a cabeça e fecha quando levanta. 2. Indivíduo que faz feitiços; feiteiro. 3. Baile de negros. • Nomeia • Metropolitana: *povoado* em Santana dos Montes. • 1 ocorrência.

QUITANDA • Nf [Ssing] • *banto* • sociotopônimo/ ergotopônimo • 1. Pequeno estabelecimento onde são vendidas verduras e frutas; tabuleiro em que os vendedores ambulantes expõem a sua mercadoria; feira. 2. Gulo-seimas semelhantes aos sequilhos, doces secos. Qualquer espécie de biscuito, bolo ou doce caseiro. • Nomeia • Mata: *localidade* em Dom Silvério. 1 ocorrência.

6. Considerações finais

Os membros de uma comunidade valem-se do sistema linguístico para representar a realidade e expressar os valores culturais partilhados socialmente entre si. É dessa maneira que o conhecimento, as crenças e os valores adquiridos ao longo do tempo são transmitidos de uma geração para outra, evidenciando, assim, a inter-relação que se estabelece entre língua, cultura e sociedade. Desse modo, a relação do negro com o trabalho que exerceu ou com as atividades coletivas que são importantes em sua comunidade foram elementos decisivos no processo de nomeação dos topônimos de origem africana em Minas Gerais. Dentre os 1470 nomes de lugar de possível origem africana do território mineiro, os sociotopônimos foi a motivação toponímica mais expressiva: os dados analisados revelaram 477 (32%) topônimos do universo social e laboral do homem.

A pesquisa proposta elencou os sociotopônimos, de modo ademonstrar como as atividades coletivas e laborais dos negros influenciou o processo de nomeação dos lugares de Minas Gerais. Apesar de pouco expressivos, esses números representam grande valor, já que revelam a presença da contribuição africana no processo de nomeação do território mineiro, num cenário de segregação, preconceito e perseguição. Esses nomes possibilitam o resgate de um pouco da história do negro e de sua contribuição para a formação toponímica e lexical do português do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. In: ME-GALE, H. (org.) *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, São Paulo, Humanitas, FFLCH/USP, 1998. p. 81-118

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de, ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande (MS): UFMS, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. In: *Estudos de Filologia*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1981. p.131-45

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1982.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus; ANTUNES, Alessandra Martins. *Princípios teóricos de toponímia e antroponímia: a questão do nome próprio*. In: Cadernos do CNLF, v. XI, n.02, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/>>.

CARVALHO, Ana Paula Mendes de. *Hagiotoponímia em Minas Gerais*. 2014. 822f. Tese de Doutorado em Linguística (Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAUZAT, A. *Les noms de lieux*. Paris: Delagrave, 1926. DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Métodos e Questões Terminológicas na Onomástica. Estudo de Caso: O Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. In: *Investigações Linguísticas e Teoria Literária*. Recife, UFPE: v. 9, 1999. p.119-48

DICK, M. V. P. A. Fundamentos Teóricos da Toponímia. Estudo de caso: o Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In.: SEABRA, M. C. T. C. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2006. p. 91-117

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. *Coletânea de Estudos*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

DURANTI, Alessandro. *Antropologia Linguística*. Trad. Espanhola de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ISQUERDO, A. N.; CASTIGLIONI, A. C. Em busca de modelo de dicionário onomástico toponímico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande (MS): UFMS; Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 291-310

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, M. C. T. C. de (Org.). *O Léxico em Estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p.157-171

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, Oxford, Blackwell, 1972.

LEITE DE VASCONCELOS, J. Leite. *Opúsculos: onomatologia*. Vol. 3. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1931.

LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. *O Português do Brasil: brasileirismos e regionalismos*. Tese de Doutorado (Universidade Estadual Paulista). Araraquara: UNESP, 1999.

MATORÉ, George. *La méthode em lexicologie*. Domaine Française. Paris: Didier, 1953.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1961.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e Onomástica. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.) *Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)*. Uberlândia: ILEEL, 2006, p.1953-1960.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O Léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

**O TRATAMENTO DA TIPOLOGIA TEXTUAL EM PROPOSTAS
DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Talita Goulart Ferreira (UFRJ)

oulartt.talita@gmail.com

Viviane Mendes da Cunha (SME-RJ)

Arielly Figueira da Silva

RESUMO

Este artigo versa sobre as características das sequências tipológicas, relacionando-as com a teoria e a prática presente em propostas de produção textual em livros didáticos. Pretendemos, nesta pesquisa, identificar, nos livros didáticos selecionados, como as tipologias textuais são estruturadas nos sumários e como os conteúdos de produção textual são abordados e categorizados, especificamente quanto às tipologias textuais. Analisamos, além disso, se as propostas de produção textual trazem um trabalho efetivo com as tipologias textuais predominantes nos gêneros propostos para produção escrita. Após a análise, concluiu-se que a maioria das propostas contidas nos livros didáticos traz um trabalho com as tipologias textuais, seja em seu interior ou em atividades prévias. No entanto, nem sempre esse trabalho é feito de modo explícito, isto é, muitas vezes não é algo consciente e sistemático, não ficando claro para o aluno a diferenciação e complementariedade entre gêneros e tipos textuais.

Palavras-chave:

Gêneros textuais. Livro didático. Tipos textuais.

1. Introdução

Este artigo apresenta, de modo geral, as características das sequências tipológicas, relacionando-as com a teoria e a prática presente em propostas de produção textual em livros didáticos.

Como professoras de língua portuguesa, percebemos as dificuldades enfrentadas por nossos alunos, nas tarefas de produção de textos, como, por exemplo, por problemas na compreensão e identificação das características das tipologias textuais, na diferenciação destas com os gêneros, bem como em relação às diversificadas maneiras que as sequências tipológicas podem ser trabalhadas pelos livros didáticos e pelos professores.

Além disso, em relação ao tema, na condição de professoras, temos nossas próprias dificuldades com o ensino das tipologias textuais, uma vez que, no âmbito do ensino-aprendizagem, as sistematizações, os modelos e

esquemas têm um lugar de prestígio e costumam ser muito bem-vindos por professores e alunos. Portanto, (ainda que nem sempre essas sistematizações sejam bem estruturadas e organizadas), os livros didáticos costumam sistematizar por conta própria os conteúdos de ensino a partir de algum princípio lógico que, espera-se, facilite o caminho de discentes e docentes.

Assim, pretendemos, nesta pesquisa, identificar, nos livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental selecionados, como as tipologias textuais são estruturadas nos sumários e como os conteúdos de produção textual são abordados e categorizados, especificamente quanto às tipologias textuais. Analisamos, além disso, se as propostas de produção textual trazem um trabalho efetivo com as tipologias textuais predominantes nos gêneros propostos para produção escrita. Cabe esclarecer que as propostas de produção de texto nas quais não houve menção às tipologias textuais, seja no corpo da proposta ou anteriormente a ela, não foram analisadas.

Os livros que compõem nosso *corpus* são destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que esses estudantes por estarem na última etapa do ciclo citado, já tiveram um contato, uma abrangência maior das tipologias textuais. São eles: *Jornadas.port* de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho; *Projeto Teláris*, de Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi; e *Tecendo Linguagens* de Tania Amaral Oliveira *et al.* Todos eles são exemplares destinados ao ensino de Língua Portuguesa e encontram-se divididos em unidades e/ou capítulos, cujos títulos servirão de pistas para a identificação de como as tipologias textuais são abordadas, bem como o critério adotado pelos autores na abordagem das produções textuais. Consideraremos, também, quando houver essa possibilidade, a pertinência entre o título dado às unidades e as tipologias que nelas foram incluídas (portanto, os capítulos), de maneira explícita ou implícita.

Por último, refletiremos sobre como a produção escrita pode estar vinculada à tipologia textual e, portanto, ajudar nossos alunos a melhorá-la e a nós, professores de Língua Portuguesa, a aprimorar nosso trabalho para ajudá-los em seu processo de aprendizagem.

2. *Pressupostos teóricos*

O desafio de refletir sobre a temática da tipologia textual em propostas de escrita de livros didáticos, que tanto influenciam a prática docente em sala de aula, fez com que observássemos as dificuldades das práticas de escrita, pois parece que a escola apenas determina que o aluno escreva, sem que seja oferecida uma orientação sistematizada. No entanto, pretendemos nos ater à questão do tratamento da tipologia textual dessas propostas, tencionando, assim, contribuir para uma prática docente mais consciente e sistemática. Para isso, revisamos as pesquisas mais recentes em torno dessa temática.

Considerando as pesquisas a respeito da tipologia textual, percebeu-se que é impossível falar de tipos textuais sem citar os gêneros textuais. É bastante comum ouvir que o ensino de Língua Portuguesa deve estar baseado na diversidade de gêneros, isso se justifica pela necessidade de se ampliar as habilidades sociocomunicativas dos alunos, o que não é possível alcançar apenas a partir do ensino tradicional da tipologia (narração, descrição e dissertação). Um breve histórico relacionado a essa questão é feito no artigo da pesquisadora Danielly Espíndula:

O enfoque do ensino de produção textual esteve, durante muito tempo, voltado para o domínio de três formas de composição dos textos: *narração*, *descrição* e *dissertação*. Os exercícios de redação estavam voltados para o domínio da técnica de escrita e da estrutura formal de cada uma dessas modalidades. Assim, aprendia-se um modelo de texto narrativo, descritivo e dissertativo, como se existisse apenas aquele padrão a ser seguido. [...] A partir da década de 90, verificou-se um início de mudança nessa conduta, devido à influência de outros referenciais teóricos na elaboração de livros didáticos: essas obras, antes vinculadas a uma abordagem de base estruturalista, passaram a uma abordagem de base interacionista. Com essa mudança, não apenas a noção de língua, mas também as noções de escrita e de texto foram alteradas, ao menos no discurso divulgado nos manuais do professor. Tornou-se comum encontrar nestes manuais referências aos *gêneros textuais* e/ou *gêneros discursivos*. (ESPÍNDULA, 2010, p. 2)

Entretanto, como veremos mais adiante, o ensino voltado para as práticas sociocomunicativas, ou seja, voltado para os gêneros textuais, não exclui o ensino dos tipos textuais.

De acordo com Marcuschi (2008), as manifestações verbais ocorrem mediante textos produzidos em um determinado gênero textual, o qual caracteriza-se pela funcionalidade sociocomunicativa que exerce em diferentes situações. Sendo assim, temos um número bastante extenso de gêneros textuais, tais como: carta pessoal, telegrama, *e-mail*, folheto, fábula, romance, conto, bula de remédio, receita culinária, resenha, resumo, manual de instruções etc. De forma diferente ocorre com os tipos textuais,

que caracterizam-se por seqüências linguísticas (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo), essas seqüências não correspondem a um texto concreto, isto é, um texto produzido numa determinada situação comunicativa. Temos, então, um número reduzido de tipos textuais, os principais são: descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo e injuntivo¹¹³.

Ao destacar que gêneros e tipos textuais são de naturezas diferentes, nota-se que entre eles não há uma relação de exclusão. Nesse sentido, a inserção do estudo de gêneros nas escolas não exclui o estudo dos tipos textuais, todavia, as práticas tradicionais devem ser, e já estão sendo, revistas. Segundo Marcuschi (2010), há uma relação de complementariedade entre gêneros e tipos, uma vez que os tipos textuais formam os gêneros. Diante dessa relação de complementariedade, defendemos um ensino organizado e sistemático de tipos textuais.

Como foi dito anteriormente, há um número reduzido de tipos de texto, os mais recorrentes são: a) descritivo; b) narrativo; c) argumentativo; d) expositivo; e) injuntivo. Dedicamos este artigo à análise dos tipos que merecem atenção especial quando se pensa no ensino-aprendizagem do aluno.

Tendo em vista que um gênero textual pode ser composto por mais de um tipo textual, caracterizando o que Marcuschi (2008, p. 160) chama de “heterogeneidade tipológica”, evidenciamos aqui uma das observações desse pesquisador: a dificuldade dos alunos em organizar as seqüências tipológicas de base. Ora, se queremos que nossos alunos sejam produtores efetivos de textos concretos, ou seja, produtores de gêneros textuais que circulam socialmente, um dos pontos a serem trabalhados em sala de aula é o ensino das seqüências tipológicas. Os alunos precisam conhecer as características de cada seqüência e saber que um gênero textual pode ser formado por mais de uma delas. Deve estar claro, também, que ao dizer que um gênero textual é do tipo narrativo, por exemplo, o que se diz é que esse gênero é predominantemente narrativo, pois o gênero em questão pode apresentar outras seqüências além da seqüência tipológica dominante. Baseando-se em seqüências tipológicas como parte da composição dos gêneros textuais, vejamos o quadro a seguir:

¹¹³ Para informações sobre outros tipos de texto, sugerimos a leitura de Travaglia (2007b).

Tipo Textual	Gênero Textual
Descritivo	Anúncio, folheto, música, poema
Narrativo	Conto, fábula, poema, notícia, biografia, música
Argumentativo	Artigo, editorial, carta do leitor, resenha
Expositivo	Resumo de artigos, verbete, palestra
Injuntivo	Convite, receita culinária, manual de instruções, regras de jogo

Conforme foi dito anteriormente, é preciso trabalhar com tipologia textual em sala de aula de forma consciente e sistemática. Ao evidenciar esse tema, Travaglia (2007a) apresenta argumentos a favor da necessidade de uma sustentação teórica a respeito dos tipos de texto¹⁴:

Há um grande número de características que são próprias dos tipos e, portanto, eles são necessários para apreender generalizações que de outro modo ficariam pulverizadas, repetindo-se na condição teórica de cada gênero se percebesse que estas não são do gênero em si, mas de outro elemento tipológico de caráter e natureza talvez mais geral e ampla. (TRAVAGLIA, 2007a, p. 113)

Dessa forma, concluímos que os tipos de texto possuem características próprias, as quais se realizam em gêneros textuais, porém não dependem de um gênero específico para se realizarem. Tomemos, como exemplo, o tipo argumentativo, que pode se manifestar em diversos gêneros, tais como: carta de solicitação, discurso de defesa, editorial, palestra, conto etc.

Schneuwly e Dolz (2004) sugerem um modelo de trabalho com seqüências didáticas, nas quais privilegia-se os domínios das situações

¹⁴ Para Travaglia, é necessária uma proposição teórica para tipos e espécies, não abordamos o conceito de espécie em nosso artigo.

comunicativas. Com olhar voltado para alunos franceses do Ensino Fundamental, os autores propõem uma abordagem linear, que posiciona a narrativa, geralmente vista como texto inicial a ser aprendido antes de textos informativos e argumentativos, em oposição ao procedimento que admite a progressão das aprendizagens “em espiral”. Nesse contexto, deve-se abordar uma diversidade de textos em cada nível, variando, de acordo com o nível dos alunos, os objetivos, as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências. Para se chegar à aprendizagem dos alunos, o professor deve ter a consciência de que as atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ser determinadas pelas dificuldades dos alunos e não pelo material didático disponível, este deve ser adaptado, sempre que necessário, às condições reais dos alunos.

Considerando a proposta do Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, em relação ao tema explorado neste artigo – tipologia textual em propostas de produção escrita – Marcuschi (2008) destaca que há mais gêneros indicados pelos PCN para atividades de compreensão textual do que para atividades de produção. Esse tratamento reduzido, dado à produção escrita, vai além dos PCN, ele está presente nas práticas escolares. Não é comum ensinar o aluno a escrever, uma vez que é menos trabalhoso para o professor estabelecer um tema e deixar que aluno escreva por si mesmo. Parece-nos que ainda é preciso ultrapassar muitas barreiras para um ensino efetivo da produção escrita, especialmente para se chegar a um ensino que organize adequadamente as sequências tipológicas, as quais compõem os tão comentados gêneros textuais.

3. Metodologia

O *corpus* de nossa pesquisa é composto por três livros didáticos voltados para o nono ano do ensino fundamental: *Jornadas.port* de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho; *Projeto Teláris*, de Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi; e *Tecendo Linguagens* de Tania Amaral Oliveira *et al.* Escolhemos estes livros por serem atuais, aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro didático) de 2014 e por serem ou já terem sido usados em escolas públicas de ensino fundamental.

A escolha do nono ano justifica-se, como já foi explicado, por acreditarmos que os alunos deste ano de escolaridade, embora já tenham tido maior contato com as tipologias textuais, possam ainda apresentar dificuldades em relação às mesmas. Também buscamos verificar se os livros didáticos voltados para alunos do último ano do ensino fundamental têm a

preocupação em trabalhar essas tipologias de modo a auxiliá-los em suas tarefas de produção escrita.

Para orientar nossa análise, baseamo-nos especialmente nos seguintes autores: Luiz Antônio Marcuschi, Luiz Carlos Travaglia e Mônica M. Cavalcante.

Inicialmente, observamos, de modo geral, o sumário para verificar o modo como os livros didáticos selecionados organizam suas propostas de produção escrita, isto é, se as agrupam por gêneros, pela tipologia textual predominante em cada gênero, ou se utilizavam outra forma de organização. Para isso, analisamos a divisão do livro em unidades e/ou capítulos de modo a perceber se os títulos dos mesmos e das atividades de produção de texto já traziam seleção vocabular que remetesse às tipologias textuais trabalhadas.

Depois, observamos as propostas de produção escrita e as atividades anteriores a elas verificando se orientavam os alunos em relação às características dos tipos de texto predominantes e para as demais seqüências que costumam aparecer em cada gênero sugerido para tais atividades.

Cabe lembrar que não analisamos atividades de produção textual nas quais não houve um trabalho com as tipologias textuais presentes nos gêneros sugeridos para escrita.

4. Tipologia textual

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2008), utiliza-se a expressão tipo textual para referir-se a uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Sendo assim os tipos textuais abrangem as seguintes categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Outra definição bastante importante sobre o tema é apresentada pelos PCN, baseando-se nas ideias propostas por Adam (1993), os Parâmetros apresentam o seguinte conceito:

As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional. (PCN, 1998, p. 59-60)

Sendo assim, um texto é em geral tipologicamente heterogêneo, e, portanto, há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais. O conceito de tipologia textual e gênero textual são bastante confusos, um está intrinsecamente vinculado ao outro, no entanto, os livros mais atuais parecem esquecer essa ligação e priorizam uma categorização e explicação, voltados, apenas, para a questão do gênero.

Passemos agora à análise do tratamento da tipologia textual nos livros didáticos selecionados.

4.1. Livro I: Projeto Teláris

Vejam os abaixo o esquema da organização e dos agrupamentos dos conteúdos no livro didático: *Projeto Teláris* – Editora Ática

UNIDADES	CAPÍTULOS	PRODUÇÃO TEXTUAL
1. Prosa e verso na era da informação	1. Poemas e formas de linguagem 2. Contos com linguagem breve em tempos de comunicação rápida	1. Poema Visual 2. Miniconto
2. A atemporal arte de narrar	3. Conto 4. Romance	3. Conto a partir de notícia de jornal 4. a) Criação de sequência conversacional b) Produção de sinopse de um romance c) Produção de um capítulo

3. Opinar, argumentar, defender ideias	5. Entrevista jornalística 6. Editorial	5. Entrevista 6. Editorial
4. Defender ideias, argumentar, opinar	7. Artigo de opinião 8. Manifesto	7. Artigo de opinião 8. Manifesto

Nesse livro, cada capítulo (8) corresponde a um gênero textual que mantém relação temática com a unidade (4) na qual está inserido, é possível observar que as unidades estão mais vinculadas à questão das tipologias textuais, com exceção da Unidade 1 que parece estar vinculada quanto à forma (prosa e verso).

Pode-se observar na **Unidade 1** que há uma priorização de textos com características específicas da geração atual, que prima pela velocidade e rapidez de informação, escrita e leitura, portanto os gêneros que deverão ser produzidos pelos estudantes confirmam essas características, são eles: o poema visual e o miniconto. A partir dessa perspectiva é possível realizar um questionamento; quais critérios foram adotados para agrupar o poema visual e o miniconto em uma mesma categoria, haja vista que tais gêneros até podem possuir a brevidade e criatividade como características comuns, mas de que forma é possível associar tais gêneros à era da informação?

Observe abaixo como as autoras propuseram a atividade:

Poema Visual

A escrita criativa de textos pressupõe um exercício de construção que necessita do conhecimento dos recursos da língua, de tempo e de dedicação.

Leia o texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Ele tem por tema processo de construção de um texto literário:

Janela sobre a palavra (IV)

Maga Lemonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em

caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia.

Às vezes ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam a Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre: L&PM, 1994.

(imagem)

Utilize a estratégia descrita no texto para alimentar sua imaginação com as palavras.

Antes de começar a criação

Em grupos

1. Com a orientação do professor, combinem a forma de:

a) Conseguir as palavras que desencadearão o processo de criação:

- escrever palavras em tiras de papel;*
- recortar de jornais e revistas.*

(Projeto Teláris, 2012, p. 43)

É possível observar que para iniciar a produção do poema visual, antes deverá se realizar uma leitura de um trecho do texto “Janela sobre a palavra”. O que nos chama a atenção é que para explicar como o aluno deverá criar seu próprio poema, as autoras selecionaram um texto que possui natureza tipológica narrativa e descritiva. Além disso, um fato nos chamou bastante atenção; a proposta faz a seguinte recomendação: “Utilize a estratégia **descrita** no texto para alimentar sua imaginação com palavras”. Portanto, através desta perspectiva, é possível observar que torna-se necessário que nossos estudantes tenham um conhecimento prévio sobre as duas tipologias mencionadas, primeiro a ideia do que seria descrição – “estratégia descrita”, além disso, implicitamente, nossos estudantes devem dominar algumas características da tipologia narração; sucessão cronológica de **ações**/justaposição das **ações**, tendo em vista que a realização bem feita das ações descritas no texto, que possui uma estrutura narrativa-descritiva, é o que permitirá que o aluno realize

plenamente a tarefa proposta pelo livro, criar um poema visual.

Em relação à **Unidade 2**, pode-se perceber, inicialmente, a priorização do tipo narrativo, tendo em vista o título da Unidade: “A atemporal arte de narrar”. Uma vez mencionada essa priorização é válido ressaltar que segundo a autora Mônica Cavalcante (2011, p. 65) “a sequência narrativa tem como principal objetivo manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que se conta. Para isso, são reunidos e selecionados fatos, e a história passa a ser desenvolvida”.

Uma vez que os fatos são selecionados a fim de desenvolver uma história, as propostas de produção do livro *Projeto Teláris* confirmam essa ideia de Cavalcante, já que optam pelo conto e pelo romance, a partir de um outro gênero textual, outro texto, para que a atividade seja desenvolvida pelos discentes.

Observe a proposta do conto a partir de notícia de jornal:

Em duplas

Vocês deverão produzir um conto a partir de uma notícia de jornal, tomando o cuidado de desencadear as unidades narrativas de forma a prender a atenção de seu leitor.

1. Seleccionem uma notícia de jornal que vocês considerem que possa motivar a criação de uma boa história.
2. Discutam sobre qual será o enredo da história.
3. Lembre-se de que o conto que vocês vão produzir deverá atrair a atenção de pessoas habituadas a ler notícias em jornal, veículo que geralmente emprega linguagem mais concisa e rápida.
4. Planejem o desenvolvimento da história em unidades narrativas
5. Façam um rascunho do texto.
6. Releiam e observem se vocês garantiram a presença de frases que criem expectativa na passagem de uma unidade para outra.
7. Observem se foram empregados elementos coesivos e se eles contribuíram para o bom encadeamento do texto.

8. Leiam os textos para os colegas, conforme orientação do professor.

9. Escolham os contos de que vocês mais gostaram para serem publicados no jornal da escola ou para serem enviados ao jornal de seu bairro ou de sua cidade.

(Projeto Teláris, 2012, p. 109)

Mais uma vez fica claro o quanto a noção de tipologia textual está vinculada à produção textual de um gênero, no livro analisado. Toda a fase inicial da tarefa e seu passo a passo estão dentro do contexto da ideia defendida por Mônica Cavalcante (2011), em relação às sete fases da sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final e avaliação. Tal fato é perceptível em duas partes principais que precedem a produção do texto:

1º) O comentário ilustrativo, antecedente à proposta, do escritor Moacyr Scliar sobre a produção de um conto: “Atrás de muitas notícias esconde-se uma história pedindo para ser contada”.

2º) As dicas de que os alunos devem ter o cuidado de *encadear as unidades narrativas*.

Ainda em relação à Unidade 2, é possível também fazer um questionamento sobre os gêneros que foram incluídos nessa unidade (*A milenar arte de narrar*). Quais seriam os critérios para exemplificar a tipologia narrativa apenas com os gêneros conto e romance? Por que o miniconto foi inserido na unidade anterior? E a poesia? É fato que esse gênero também pode ter a função de contar histórias.

Portanto, o que se percebe é que embora a proposta se volte aparentemente para a tipologia narrativa, falta uniformidade na escolha dos gêneros que são inseridos para exemplificação dessa tipologia, além de melhores esclarecimentos sobre a proposta de produção textual, criando agrupamentos que nem sempre são lógicos ou que haja uma completude quanto às relações existentes entre eles.

Concluindo essa primeira análise, percebe-se que as Unidades 3 e 4 poderiam estar agrupadas em uma mesma tipologia textual, a **argumentação**, haja vista os títulos de cada uma, sucessivamente: *Opinar, argumentar, defender ideias e defender ideias, argumentar, opinar*.

Observa-se que só houve uma troca na ordem das palavras, o que sugerem os títulos de cada uma delas seria uma abordagem de aspectos de um mesmo assunto, mudando apenas os gêneros textuais que possuem a argumentação como tipologia textual predominante.

Assim, evidenciou-se, na Unidade 3, a preocupação em trabalhar a argumentação (tipologia textual) nos gêneros entrevista e editorial, o livro explicita a importância dessa tipologia, propõe ao aluno que reconheça os argumentos utilizados em uma entrevista “modelo”.

No capítulo 6, prioriza-se ainda mais a argumentação, as autoras criaram o seguinte título “Elementos estruturadores do texto argumentativo” e, a partir daí, explicam os tipos de argumentos existentes (argumento científico, argumento de valorização, contra-argumento, argumento de autoridade ou citação, argumento com uso de ironia).

Sendo assim, fica claro o quanto essa tipologia textual está presente no gênero editorial, que está sendo trabalhado. Na proposta da escrita do editorial, há inúmeras referências às características da tipologia argumentação, como a *tese* que o aluno irá defender, os *argumentos* selecionados pelos mesmos, os *recursos* de linguagem e *conclusão*.

Na última unidade, como já foi mencionado, há uma continuidade do tipo argumentativo, no entanto, o gênero trabalhado inicialmente é o artigo de opinião. A proposta elaborada pelo livro didático é a seguinte: “Escreva sua opinião sobre o tema/assunto: **A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos**”. Percebe-se que o livro segue as mesmas orientações didáticas, em relação à unidade anterior: escolha dos argumentos e os tipos de argumentos que serão utilizados, a utilização ou não de contra-argumentos para defender a tese, a maneira de se realizar uma introdução (ancoragem) e conclusão.

Posteriormente, a última unidade trabalha o gênero manifesto, explicitando para o leitor que ele produzirá outro gênero para a expressão de posicionamentos assumidos diante dos fatos ou ideias e que tal gênero procura incentivar as pessoas a se mobilizarem para ações coletivas pelas causas defendidas. Portanto, mais uma vez o livro enaltece a importância de uma boa argumentação, já que o manifesto deve ser o mais convincente possível.

Ainda que as propostas dos 4 gêneros citados se voltem aparentemente para um mesmo foco: **argumentar** (função social), mostrar/defender uma opinião, ainda falta uniformidade de critérios na escolha de quais

os gêneros serão inseridos, criando divisões que não ficam bem claras ao separar textos que se aproximariam, mas que possuem domínios discursivos diferentes (esfera da sociedade na qual esses gêneros circulam); além de suportes textuais diferenciados que cada gênero possui.

Para finalizarmos, fica evidente o quanto a noção da tipologia textual está intrinsecamente ligada à questão do gênero, nestas duas últimas unidades. Não há como trabalhar os gêneros entrevista, editorial, artigo de opinião e manifesto sem citar a importância social da argumentação.

4.2. Livro II: *jornadas.port*

No livro *Jornadas.port*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, voltado para o nono ano do ensino fundamental, observamos, inicialmente pelo sumário, que as propostas de produção escrita são, de um modo geral, tituladas a partir do gênero que se propõe escrever. São eles: miniconto, folheto de divulgação, relatório de visita, rap, artigo de opinião, roteiro, conto de terror, editorial. Os títulos dos capítulos remetem, em sua maioria, aos gêneros estudados em cada um.

O livro não está organizado com uma sequência de gêneros que privilegie a tipologia textual predominante em cada um, isto é, não se trabalham os tipos de textos a partir de vários gêneros em sequência nos quais eles aparecem. Porém algumas propostas trazem atividades prévias que destacam as tipologias presentes nos gêneros que se vai escrever. Para exemplificar, passemos a uma breve análise de alguns capítulos e de suas propostas de produção textual. Cabe lembrar que os capítulos escolhidos para análise são aqueles que trazem as características dos tipos textuais de modo mais evidente.

No primeiro capítulo, “Um conflito, uma história”, o gênero trabalhado para leitura é o conto, que tem como sequência textual predominante a narrativa, além de aparecer também a descritiva. Como produção escrita, propõe-se escrever um miniconto, mas, antes da proposta em si, há, além de atividades, notas explicativas que evidenciam as características de um conto, envolvendo a sequência narrativa, e os tipos de tempo nesse gênero:

Os contos caracterizam-se por serem breves, concisos. Contribuem para essa concisão estes elementos: um único conflito, poucas personagens, descrições limitadas à sua importância no enredo, tempo e

espaço restritos. (...)

O tempo, em um conto, pode ser classificado como **cronológico** (ordem linear dos acontecimentos) ou **psicológico** (não linear, isto é, segue a ordem do pensamento do narrador). (...). (*Jornadas.port*, p.19, grifos das autoras).

Além disso, orienta o aluno na condução das atividades, com tabelas contendo informações sobre narrador e enredo, como se pode observar a seguir:

Tipo de narrador (ponto de vista)	Características
Observador	Conta a história como alguém que observa os acontecimentos, em 3ª pessoa, pois não participa dos fatos narrados e não invade o interior das personagens.
Personagem	Participa da história como personagem e por isso narra em 1ª pessoa.
Onisciente	Em 3ª pessoa, sabe tudo sobre os fatos narrados e as personagens, inclusive seus sentimentos e pensamentos.

(*Jornadas.port*, p.20)

Partes do enredo

Situação inicial: apresentação dos elementos principais da narrativa: as personagens, o espaço, o tempo.

Complicação: é o momento em que surge o conflito.

Desenvolvimento (ações): sequência de ações das personagens diante do(s) conflito(s).

Clímax: o ponto de maior tensão da narrativa.

Desfecho: a resolução do conflito e a conclusão da narrativa.

(Jornadas.port, p.20)

Assim, como se pode perceber, há lembretes sobre em que consiste um conto, as partes do enredo (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho), o tempo na narrativa e os tipos de narrador (observador, personagem e onisciente). Também, antes da proposta, destacam-se através de atividades as sequências descritivas que aparecem nesse gênero. Além disso, há atividades específicas a partir do gênero miniconto, suas características e tipologia predominante. Dessa forma, podemos dizer que a proposta de produção escrita traz um trabalho prévio com a tipologia textual que predomina e aparece em cada gênero, embora não haja uma diferenciação explícita para o aluno sobre tipos e gêneros textuais, isto é, não se explica para o aluno que as sequências narrativas e descritivas podem aparecer em outros gêneros além dos estudados.

Também verificamos um trabalho prévio com a tipologia textual no capítulo 5, “Como vejo o mundo”. Como produção escrita, propõe-se que o aluno escreva um artigo de opinião, que tem como tipologia predominante a argumentativa. Cabe destacar que, na própria proposta, há orientações para o aluno que remetem às partes da sequência argumentativa, conforme exposto por Cavalcante (2013), isto é, menciona a tese que o aluno defenderá, os argumentos e contra-argumentos que utilizará para fazê-lo e as posições no texto em que esses elementos costumam aparecer, com informações sobre como escrever a introdução, o desenvolvimento e a conclusão:

Planejando o texto

1. Você vai aproveitar a discussão feita pela classe na produção oral para produzir seu artigo. Retome suas anotações, relembre argumentos e contra-argumentos utilizados durante a preparação e a realização do debate.

2. Anote:

- a questão polêmica que você discutirá e a tese que pretende defender;

- os argumentos que utilizará para defender seu ponto de vista;
- os contra-argumento que poderão lhe ser apresentados;
- os argumentos que utilizará para responder a esses contra-argumentos.

3. Organize suas anotações em quatro parágrafos.

- 1º: introdução. Apresente a questão polêmica, situando-a no tempo e no espaço, e comente por que ela merece ser discutida.
- 2º e 3º: desenvolvimento. Apresente e justifique as posições assumidas, explique sua opinião sobre o assunto, apresente argumentos para fundamentá-la, e rebata contra-argumentos.
- 4º: conclusão. É o ponto de chegada de todo raciocínio que você desenvolveu no texto: é o momento em que você, como articulista, (re)apresenta explicitamente sua opinião sobre o tema em foco.

4. Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.

(Jornadas.port, p.183)

Além disso, antes da proposta, assim como na analisada anteriormente, há um trabalho prévio com a tipologia argumentativa a partir das características do gênero artigo de opinião, na forma de lembretes para o aluno sobre o que é uma tese, em que consiste a argumentação, um argumento e contra-argumentos, como partes da sequência argumentativa, como já destacado. As definições das autoras do livro sobre esses elementos podem ser vistas nos trechos abaixo:

Tese é a posição defendida pelo autor de um determinado texto sobre determinado assunto. A tese sempre é fundamentada por meio de argumentos, isto é, por meio de razões que justificam por que se afirma ou se nega algo. (...)

Para convencer alguém, precisamos demonstrar a validade de um ponto de vista por meio de **argumentos**.

Argumento: razão apresentada para defender uma tese com o objetivo de convencer alguém reconhecer a validade de um determinado ponto de vista.

Argumentação: conjunto de argumentos apresentados para convencer alguém a aceitar uma determinada tese. (...)

O autor de um texto argumentativo deve antecipar as objeções do interlocutor para rebatê-las. Para isso, são utilizados **contra-argumentos**, que são argumentos contrários, apresentados com o fim de discordar da possível posição assumida por outro. (*Jornadas.port*, p. 161-3) (Grifo das autoras)

Desse modo, podemos dizer que, assim como na proposta anterior, há a preocupação de esclarecer para o aluno a tipologia textual predominante no gênero que se estuda e que se vai produzir, como forma de orientá-lo. As informações sobre as sequências estudadas, nesse caso, aparecem tanto proposta de produção de texto como anteriormente a ela e as definições são claras e concisas.

No capítulo 6, “Luz, câmera, ação”, o gênero com o qual se trabalha a produção textual é o roteiro. Há lembretes e atividades anteriores à proposta que destacam as sequências predominantes nesse gênero, como a dialógica, explicando a organização do texto em falas, a descritiva, mostrando exemplos desse tipo de sequência nos textos utilizados para leitura, como as descrições dos cenários e das personagens, e a narrativa, deixando claro para o aluno que aparecem sequências narrativas nos roteiros de cinema: “Nos roteiros de cinema, aparecem sequências narrativas em que se percebe a presença de um narrador (esse narrador desaparecerá no filme)” (*Jornadas.port*, p. 203).

Além disso, ressalta os elementos comuns às narrativas em geral que há em um roteiro de cinema:

Além das falas das personagens, um roteiro deve deixar claro, tanto para os leitores comuns como para os envolvidos na realização do filme, quando, onde e como se passa cada cena e que personagens participam dela. Por isso se diz que o roteiro cinematográfico tem elementos comuns às narrativas: tempo, espaço, personagens, narrador e ação. (*Jornadas.port*, p. 203).

Isso é importante, pois mostra para o aluno, ainda que não de modo explícito, que a sequência narrativa pode aparecer em mais de um gênero, por isso a palavra “narrativas” no plural.

Também no capítulo 7, “O terror e o humor”, trabalham-se as características da narração e da descrição, pois o gênero escolhido para proposta de produção textual é o conto de terror. Na proposta, há um

exemplo de um conto de terror e, como atividade, pede-se ao aluno que observe a descrição da paisagem e das sensações que dominam o protagonista-narrador. Em seguida, propõe-se a descrição do cenário no qual se passará a história que se irá escrever, o que mostra uma atividade que orienta o aluno na escrita de uma sequência descritiva dentro do gênero conto de terror:

Agora você vai criar o cenário onde se passará a sua história. Vai descrevê-lo com detalhes e falar da sensação que impregnava o ambiente. Há opções adequadas ao gênero conto de terror: paisagens sombrias, bosques tenebrosos, ruínas medievais, castelos com enormes porões, casebres abandonados, povoados fantasmas, tempestades noturnas, casas com ruídos noturnos ou ambientes simples e aconchegantes que, de repente, se tornam lugares ameaçadores. (*Jornadas.port*, p. 273).

Depois, há mais orientações sobre a sequência narrativa que será produzida, lembrando que há diferentes tipos de narradores, que há ações e um desfecho na narrativa, que pode haver sequências dialogais¹¹⁵, entre outras. Antes da proposta, há atividades e lembretes diversos que destacam as características de um conto, como as poucas personagens, tempo e espaço restritos e ações girando em torno de um único conflito e das narrativas, como o foco narrativo (primeira ou terceira pessoa) e a organização do enredo. Também há orientações sobre as especificidades de um conto de terror e da narrativa deste gênero:

Em contos de terror, o suspense pode ser construído por meio do confronto entre protagonista e antagonista, pela descrição do ambiente, pela organização dos fatos no enredo, pela distribuição de pistas ao longo da narrativa e pela escolha do ponto de vista. (*Jornadas.port*, p. 2-49)

Desse modo, há uma preocupação em relembrar a narrativa de um conto, que foi trabalhada em um capítulo anterior, para depois explicar o que é específico da narrativa de um conto de terror, embora os capítulos não apareçam em sequência.

No capítulo 8, “Penso, logo contesto”, propõe-se a escrita de um editorial, gênero de natureza argumentativa. Na proposta, orienta-se o aluno a deixar clara a tese que irá defender e a fundamentá-la com argumentos e contra-argumentos. Antes da proposta, há orientações sobre em que consiste o gênero editorial, explicando as partes que geralmente o

¹¹⁵ De acordo com Cavalcante (2013), há o tipo dialogal, que predomina em textos de diálogo e conversação.

compõem, bem como as características que envolvem um texto argumentativo, como se pode perceber no trecho abaixo:

Editorial: gênero textual por meio do qual um órgão jornalístico (jornal, revistas, sites jornalísticos) exprime, formalmente, sua visão a respeito de um fato que está acontecendo, no momento em que se escreve o texto. Não precisa, como acontece na notícia, aparentar imparcialidade, objetividade. Como o editorialista deve expressar o modo de ver e de pensar do jornal, sem assumir um ponto de vista inteiramente pessoal, o texto não é assinado.

O editorial normalmente é composto por:

Introdução: apresenta informações para que o leitor compreenda a questão abordada no texto. Geralmente, apresenta a tese.

Desenvolvimento (argumentação): análise da tese. É a parte do texto em que as ideias, pontos de vista, informações serão desenvolvidos para fundamentar a ideia principal.

Conclusão: retomada da tese e posição final sobre o assunto abordado. Geralmente, propõe-se uma solução ou alternativa para a questão abordada. (*Jornadas.port*, p. 287, grifos das autoras)

Além disso, há novamente lembretes sobre a tese, tais como a posição que o autor do texto defende sobre um assunto e sobre o que são argumentos e contra-argumentos. Essas informações aparecem também no capítulo 3 e orientam o aluno para a produção de seu texto:

Argumento: raciocínio que serve para sustentar uma opinião. Existem vários tipos de argumento: exemplos dados, depoimento de especialistas (pessoas que têm autoridade para opinar), dados numéricos e estatísticos, demonstração de relação entre causa e efeito sobre um fato, etc.

Contra-argumento: argumento que se opõe a outro, a fim de invalidá-lo. (*Jornadas.port*, p. 288, grifos das autoras).

Assim, pode-se dizer que, como nas demais propostas analisadas, há uma preocupação em orientar os alunos em relação à tipologia textual que predominará em suas produções escritas.

Nos demais capítulos, não encontramos atividades ou explicações que evidenciassem as características das sequências textuais predominantes nos gêneros propostos para produção escrita, como forma de orientar o

aluno, isto é, apenas foram mencionadas as características dos gêneros, sem levar em conta, de modo mais explícito, a tipologia textual predominante em cada um.

Para finalizar, podemos dizer que o livro *Jornadas.port*, referente ao nono ano do ensino fundamental, traz oito propostas de produção escrita, todas voltadas principalmente para as características dos gêneros que se propõe produzir. Das oito, cinco propostas trazem orientações evidentes com respeito à sequência textual predominante em cada gênero, o que nos permite afirmar que a maioria delas mostra uma preocupação em trabalhar as tipologias textuais como forma de orientar as produções escritas.

4.3. Livro III: Tecendo Linguagens

O livro *Tecendo Linguagens*, de Tania Amaral Oliveira *et al.*, voltado para o nono ano do Ensino Fundamental, está organizado em quatro unidades temáticas, cada uma com dois capítulos para trabalhar durante o bimestre. A cada capítulo encontramos uma proposta de produção de textos com gêneros variados, o que reforça a avaliação do PNLD, na qual ressalta como ponto forte do livro a variedade de gêneros textuais. Foram analisadas todas as propostas de produção de textos, totalizando oito propostas, nessa análise, não pudemos partir das indicações contidas no sumário porque não há indicações de gêneros e tipos, os autores apenas discriminaram a seção “Produção de texto”.

Na **Unidade 1**, há duas propostas para a escrita do gênero conto, a leitura de contos e fragmentos de romances precedem as propostas assim como explicações sobre as características do gênero em questão, o que faz com que o aluno se aproxime das características do gênero a ser produzido. Na primeira proposta, os alunos devem produzir um conto a partir de duas fotografias, os elementos da narrativa estão bem marcados na proposta: personagens, ambiente, tempo, duração da história, conflito responsável por desencadear a narrativa, desfecho. Há também indicações do tipo descritivo, nas quais os alunos precisam traçar as características dos personagens e do ambiente. Um dos destaques de todas as propostas do livro didático em questão é a possibilidade de avaliação e reescrita do gênero. No gênero em questão, um dos pontos indicados na atividade de reescrita ressalta que os elementos básicos da narrativa e as características das personagens devem estar bem marcados, ou seja, dois tipos textuais aparecem: o narrativo e o descritivo. O gênero conto é um dos exemplos

no qual predomina o tipo narrativo, mas que pode haver outros tipos no texto, como foi indicado na proposta o tipo descritivo.

Na segunda proposta desta unidade, os alunos devem desenvolver um conto a partir da escolha de um dos trechos indicados. São dadas as mesmas indicações do primeiro capítulo, inclusive as relacionadas à reescrita, com exceção da presença do narrador, nesta proposta pede-se que a narrativa seja em terceira pessoa, na proposta antecedente, não foi mencionado o narrador. Nesse capítulo, os autores poderiam ter abordado os diferentes tipos de narrador, para que os alunos tomassem conhecimento de outras formas de narrar, escrevendo, assim, o seu texto de forma mais consciente. Apresentar os tipos de narrador é mostrar aos alunos um dos pontos da sequência narrativa, isso vai além das habilidades de escrita do conto, é trabalhar o tipo narrativo, sequência fundamental para a escrita de outros gêneros textuais. Parece-nos que, apesar de mostrarem características das sequências narrativa e descritiva, a tipologia foi tratada de forma superficial nas propostas. Salientamos que o livro didático iniciou suas propostas de escrita com um gênero no qual prevalece o tipo narrativo, como se fosse um tipo inicial a ser aprendido, lembramos que Schneuwly e Dolz (2004) orientam um ensino que deve perpassar por diversos textos, variando o grau de dificuldade.

Na ***Unidade 2***, propõe-se a escrita de uma resenha crítica, para isso cada aluno deve assistir a um filme de sua escolha e em seguida escrever o texto. Ao analisar a proposta, percebemos aspectos relacionados aos tipos expositivo e argumentativo, vejamos algumas orientações do livro didático para a escrita: “Expor os tópicos principais, em cada um dos capítulos (utilizar marcadores como: Na primeira parte, a seguir, no segundo capítulo, finalmente etc.)” e “Opinar, apreciar a obra”. Essas orientações apresentam flagrantemente o trabalho com tipos textuais, no entanto, não encontramos grandes avanços em relação ao tratamento dessas sequências no capítulo, além da exposição de tipos de orações, tema trabalhado de forma tradicional. Salientamos que é Possível apresentar as orações de forma que favoreça ao ensino das sequências, no caso da resenha crítica, poderiam ser trabalhadas as relações lógico-discursivas em sequências explicativas e de contraste. Assim, os alunos perceberiam uma funcionalidade no ensino das orações, que pode ir muito além da simples classificação.

De forma semelhante, já na ***Unidade 3***, é trabalhado o gênero artigo de opinião na proposta de escrita. O livro orienta que os alunos devem expor um ponto de vista e apresentar uma tese a partir de argumentos que

possam sustentá-la. Essas orientações demonstram o trabalho com os tipos expositivo e argumentativo, este predominando em relação àquele. No desenvolvimento do capítulo, há informações a respeito da argumentação que precedem a proposta, observemos:

Argumento é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou para convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento.

Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.

A **argumentação** pode aparecer em diferentes gêneros textuais orais ou escritos. Por exemplo, as pessoas podem defender ideias num debate, num artigo de opinião, numa crônica ou, até mesmo, numa conversação espontânea. Por isso, é importante saber que, para argumentar, é preciso conhecer melhor o assunto sobre o qual estamos falando ou escrevendo. Desse modo, ficará mais fácil organizar as ideias e construir argumentos adequados e eficazes. (*Tecendo Linguagens*, 2012, p. 109)

Em relação ao ensino, esse tipo de desenvolvimento do capítulo é bastante positivo, pois, dessa forma, o aluno toma conhecimento das características do texto antes de escrevê-lo. No texto acima, os autores privilegiaram as características do tipo argumentativo, sequência importante para a escrita de um artigo de opinião. Entretanto, faltam informações a respeito de como os alunos podem escrever melhor os seus textos, ficando a cargo do professor suprir essa lacuna. É o professor quem vai estar em contato com o texto do aluno e frequentemente orientar a reescrita do texto, que, por mais aspectos que tenha em comum, é individual para cada aluno. A respeito desse trabalho do professor, Lerner comenta:

As várias, e às vezes cansativas, orientações que são dadas aos alunos no momento de produzirem um texto, ou no momento da autoavaliação deste, partindo de uma lista de critérios preestabelecidos, sugerem que se pretende substituir a necessária intervenção do professor. Pretensão injustificada, pois as listas de critérios para autoavaliação são indicadas para as produções textuais “em geral” e não para os textos específicos produzidos pelos alunos em determinados momentos. Essa é uma das limitações inevitáveis de qualquer livro didático, pois só o professor pode dar orientações específicas sobre os textos concretos produzidos por seus alunos. (LERNER, 2004, p. 130 e 131)

Não se quer, no entanto, reduzir a importância das orientações do livro didático, pelo contrário, o livro deve conter o máximo de informações relevantes sobre o texto a ser escrito, especialmente em relação às sequências textuais. O que se quer mostrar é que o professor tem a função específica de avaliar e orientar cada aluno para a melhoria da sua escrita.

Ainda na **Unidade 3**, encontramos, no segundo capítulo, a proposta de escrita do gênero crônica. Nas orientações da proposta, ficam claras algumas características do gênero, nas quais apresentaram-se algumas sequências tipológicas, vejamos:

A crônica deve permitir ao leitor refletir sobre um determinado tema que não precisa ser apresentado explicitamente, mas pode estar implícito na narrativa, ou seja, você pode abordá-lo enquanto narra a história.

Lembre-se de que a crônica costuma ser predominantemente narrativa, mas também pode apresentar a descrição, a exposição de ideias, a argumentação. (*Tecendo Linguagens*, 2012, p. 142)

Apesar de os autores terem enfatizado que a crônica é, de modo geral, um texto predominantemente narrativo, acreditamos que as outras sequências, como os tipos argumentativo e expositivo, poderiam ter tido maior espaço na composição desse gênero e na proposta de escrita. De qualquer forma, a breve exemplificação no livro mostra mais uma vez que os gêneros podem ser compostos por diferentes tipos de texto.

Em relação às características da sequência narrativa trabalhadas na primeira unidade, quando foi proposta a escrita de um conto, observamos uma progressão dos aspectos da narrativa. De acordo com a proposta, ao escrever a crônica o aluno deve escolher o ponto de vista do narrador: aquele que tem conhecimento sobre tudo o que acontece e sabe, inclusive, o pensamento das personagens, aquele que observa os fatos e aquele que é personagem da narrativa. Lembramos que ao escrever o conto, a proposta apenas sugeria que o narrador fosse escrito em terceira pessoa, ou seja, narrador-observador. Nesta proposta os alunos podem escolher entre os tipos de narrador, pois ao longo do período tomaram conhecimento de outras formas de narrar. Na atividade de reescrita, sugere-se que os alunos observem os diálogos, o que exemplifica mais uma sequência trabalhada, a dialogal.

Ao analisar as quatro unidades, encontramos três propostas que não levaram em conta a questão da tipologia textual. Na **Unidade 2**, as orientações da proposta de escrita do gênero poema não apresenta características de sequências tipológicas, esse tratamento pode ser justificado em razão de o poema ser um gênero que não apresenta uma sequência tipológica predominante. Já na **Unidade 4**, notou-se que a primeira proposta não contempla propriamente um gênero textual, pois sugere a escrita de uma paródia⁴, isso dificulta a proposição de sequências

⁴ Na proposta citada, os alunos podem escolher entre escrever uma paródia ou escrever um artigo de opinião, gênero trabalhado

tipológicas, uma vez que o aluno poderá escolher o gênero textual. Ficará a cargo do professor, a partir da escolha do aluno, a orientação em relação às sequências tipológicas do gênero. Reconhecemos que, no desenvolvimento dessa unidade, foi trabalhada a intertextualidade tão necessária à escrita da paródia, porém analisar essa proposta mais detalhadamente foge ao propósito deste artigo. Ainda nesta unidade, há uma proposta de escrita do gênero *curriculum vitae*. Entretanto, diferentemente dos modelos de currículos que circulam na sociedade, deve-se escrever de forma subjetiva e criativa, não encontramos orientações quanto às sequências tipológicas.

Em suma, pode-se dizer que as sequências textuais foram trabalhadas em quatro gêneros distintos, de forma bem diferente do que era trabalhado com os tipos narrativo, descritivo e dissertativo. Se pensarmos na questão do ensino de gêneros é um resultado positivo, no entanto, ainda há muito o que fazer em relação ao ensino sistemático da tipologia, que, por vezes, pareceu ser uma mera orientação, já que as funções específicas de cada tipo textual não foram plenamente abordadas. Além das funções de cada sequência, é preciso orientar o ensino das sequências sintáticas, lexicais e dos tempos verbais que podem compor cada tipo textual, pois não identificamos essas orientações nas propostas deste livro.

5. *Considerações finais*

Objetivamos, nesse artigo, refletir sobre o tratamento das tipologias textuais em propostas de livros didáticos voltados para o nono ano do ensino fundamental, especificamente nas propostas de produção escrita desses livros.

Buscamos verificar se os livros didáticos selecionados trabalhavam as características dos tipos textuais presentes nos gêneros propostos para produção de texto e como o faziam.

Na qualidade de professoras, sabemos das dificuldades de nossos alunos em produzir textos e compreender características de gêneros e tipos textuais, em especial as diferenças entre estes. Por isso, acreditamos que os materiais utilizados em sala de aula devem auxiliar os alunos na realização dessa tarefa e os professores a orientá-los. Desse modo, essa

anteriormente.

orientação, deve incluir as particularidades não só dos gêneros, mas também de cada sequência tipológica e o destaque ao fato de que em um mesmo gênero pode haver mais de um tipo de texto e um mesmo tipo de texto pode aparecer em vários gêneros.

Nos livros didáticos analisados, observamos que a maioria das propostas traz um trabalho com as tipologias textuais, seja em seu interior ou em atividades prévias. No entanto, nem sempre esse trabalho é feito de modo explícito, isto é, muitas vezes não é algo consciente e sistemático, não ficando claro para o aluno essa diferenciação e complementariedade entre gêneros e tipos textuais.

Pensamos que o trabalho com os gêneros não deve excluir o trabalho com as sequências textuais, ao contrário, os dois devem ser estudados em conjunto, mas sempre com preocupação de deixar claro para o aluno suas diferenças.

Em relação ao professor, este tem autonomia para realizar sua prática pedagógica e para escolher os materiais que utilizará em sala de aula. É necessário que exerça essa autonomia e uma consciência crítica não só na hora de escolher os materiais, mas na seleção das atividades que desenvolverá com seus alunos e na forma como as conduzirá. No que diz respeito às atividades de produção escrita, o trabalho com as mesmas, como já foi mencionado, deve orientar o aluno a escrever de modo adequado não só às características de cada gênero, mas também dos tipos textuais, já que não há como falar de um sem falar do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGATTO, Ana Trinconi *et al.* *Projeto Teláris*: Português, 9º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos*. Língua Portuguesa. Brasília: 1998.

CAVALCANTE, Mônica M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de Gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELMANTO, D. A.; MATOS, F.; CARVALHO, L. B. *Jornadas.port–Língua Portuguesa*. 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ESPÍNDULA, D. V. I. Gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio: critérios de categorização e agrupamento. In: *Recorte (UninCor)*: Revista eletrônica, v. 6, 2010.

LERNER, Délia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: COSTA VAL, M. da Graça; BATISTA, Antônio A. Gomes. *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 115-36

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 237-260

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Tania Amaral *et al. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*, 9º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Angélica. *Gêneros Literários*. São Paulo: Ática, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. In: *Alfa: Revista de Linguística*, v. 51, 2007b.

_____. “Tipeamentos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos”. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (Org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007a.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O EXERCÍCIO DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Niceia Aparecida da Cunha Souza (UFOP)

niceia_acs@yahoo.com.br

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

Os estudos relacionados à leitura, no Brasil, não são recentes. Muitos estudiosos têm se dedicado a esse assunto, e, as questões acerca do tema não se esgotam. Apesar das muitas pesquisas sobre leitura, o Brasil ainda apresenta níveis baixos de leitura em avaliações governamentais, mais precisamente o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), e os resultados, em comparação com outros países, colocam o Brasil em uma posição significativamente inferior à de países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A leitura é uma prática que confere ao leitor a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e pessoal, tem o poder de transformar o sujeito e de elevar sua condição em relação a si próprio. Partindo da ideia de leitura como uma prática social que contribui para a formação do sujeito, o artigo apresenta uma reflexão dos conceitos de leitura propostos por Kleiman (2008) e por Koch (2006), e como a compreensão desses conceitos podem ser relacionados à concepção de identidade apresentada por Hall (2011), num ponto de vista sociológico e por Rajagopalan (1998), num ponto de vista linguístico. Reflete ainda a noção de letramento e como a associação desses conceitos pode contribuir para a formação do leitor crítico, conferindo-lhe autonomia e empoderamento na sociedade atual.

Palavras-chave:

Identidade. Leitura. Letramento. Política linguística.

1. Introdução

Embora as discussões sobre o ensino de leitura no Brasil sejam antigas e numerosas, as pesquisas acerca do tema ainda são recorrentes e de grande relevância para contribuir para as atuais reflexões sobre o ensino da língua portuguesa, especificamente o eixo leitura. O tema, no entanto, não está restrito às áreas da linguística, língua portuguesa e educação, pois é um assunto interdisciplinar e suas habilidades são exigidas e necessárias em diversas áreas de estudo, já que a interpretação e a compreensão de textos (em seus diferentes gêneros) acontecem, a todo o momento, em qualquer situação.

O ato de ler envolve várias habilidades e contribui para o desenvolvimento cognitivo do leitor. Entre as acepções de leitura, é importante destacar que essa atividade abrange o texto falado, escrito, desenhado, ou seja,

as inúmeras formas de ler o mundo. Martins (1988, p. 30) define leitura como “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. As possibilidades de leitura podem ocorrer através de qualquer forma de linguagem além da escrita, assim, Martins (1988, p. 30) diz que essas formas de linguagem são “outros tipos de expressão do fazer humano”. Dessa forma, no processo definido como leitura, importa considerar os componentes que circundam o meio onde se instala o sujeito leitor, pois esses elementos, dentre outros, constituem a memória do conhecimento prévio, importante para a realização da leitura.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) avalia leitura em 35 países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e nos países parceiros, entre os quais, o Brasil faz parte desde a primeira aplicação, em 2000. A avaliação ocorre a cada três anos e investiga os conhecimentos em leitura, matemática e ciências. Para medir o conhecimento na área de leitura, o programa utiliza a noção de letramento, pois afirma que a definição de leitura é limitada porque consiste em decodificação e leitura em voz alta, já a definição de letramento contempla as habilidades e outros elementos considerados no processo de leitura “é visto como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem durante a vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral” (INEP, 2016, p.92).

A noção de letramento da OCDE, de acordo com o documento *Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*, leva em consideração o aprendizado escolar e o conhecimento além da escola. Baseia-se também nas transformações ocorridas na sociedade, economia e cultura, as quais implicam uma mudança no comportamento e na linguagem.

A finalidade do PISA é aferir os resultados de modo a refletir as necessidades de promover políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento educacional, e conseqüentemente, econômico do país. Os últimos resultados das avaliações em leitura apresentam o Brasil com uma média consideravelmente baixa em leitura (a média dos estudantes brasileiros foi de 407, enquanto que a média dos países membros da OCDE foi de 493).

A importância política da participação do Brasil nas avaliações do PISA é inquestionável. Os resultados dos estudantes brasileiros não

deixam dúvidas de que o Brasil precisa investir em políticas educacionais eficientes para melhorar os índices das avaliações a que os estudantes brasileiros são submetidos e investir na formação de professores, não apenas de língua portuguesa, mas de todas as áreas, pois a prática e ensino de leitura são necessários em qualquer área de estudo. No entanto, para promover políticas que estruturam a educação, considerar apenas os resultados das avaliações não é o suficiente para que a mudança se concretize. É importante levar em consideração os sujeitos que estão envolvidos no processo e como a leitura impacta e influencia suas vidas.

2. *Breve Histórico Sobre a Leitura*

Partindo do problema que deu origem a essa pesquisa, pergunta-se o porquê, no Brasil, a leitura é uma prática que não apresenta resultados satisfatórios diante das avaliações e porque ainda há resistência à prática de leitura. É grande o número de trabalhos e pesquisas no campo da leitura, as preocupações estão postas, mas os resultados e avanços são lentos em comparação ao número de produção ao qual esta pesquisa se soma. No entanto, para entender os resultados que temos hoje, é fundamental revisar o histórico sobre a leitura no Brasil. Primeiramente, é necessário observar que a leitura pressupõe a escrita. Também é necessário pensar no público leitor e nas práticas sociais que exigiam/exigem o exercício da leitura.

Zilberman (s/d) lembra que a história da escrita no mundo está intimamente ligada às necessidades de capital e de consumo:

Para corresponder a essas condições, só a sociedade capitalista. Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro. (ZILBERMAN, [s/d])

Assim, no Brasil, para gerar produção e acumulação de capital, a forma encontrada foi de impor uma cultura e uma religião, como forma, de domar os nativos e os escravizados estrangeiros, dessa forma, a história da leitura e escrita, coincidem com a história da catequização, a imposição de uma religião e a negação das culturas nativas e africanas.

Sabe-se que a leitura é uma prática que promove reflexão, questionamentos e inquietações diante das situações, mas a história da leitura no

Brasil caminha ao lado da história de conquista e dominação. O ensino da leitura tinha como objetivo a decifração do código as interpretações poderiam ser nocivas à alma humana; o ensino do código ficou por conta da igreja, Santos (2009) diz:

Permeada por tais argumentações a vida na colônia era orientada, para um tipo de conduta que privilegiava a religiosidade em detrimento da pedagogia, que buscava a salvação da alma em detrimento da libertação pelo conhecimento. Assim, orientada por uma visão política pautada no temor pelo conhecimento, o processo de escolarização na colônia recebeu pouca atenção da metrópole portuguesa (...). (SANTOS, 2009)

A leitura como forma de questionamento era inacessível à maioria da população. Mais tarde, mais marcadamente no século XVIII, o hábito de ler para um público (de forma controlada), eleva o leitor a um status privilegiado na sociedade. Essa prática define ainda mais claramente os espaços do leitor e do não leitor. A leitura em voz alta era uma forma de os não leitores receberem informações e o número de analfabetos era alto. Além disso, a prática de leitura por mulheres também não era aceita.

O acesso a livros e a oportunidade de leitura eram restritos a poucos, somente autoridades e alguns profissionais tinham direito e poder para essa prática.

No Brasil oitocentista a presença do livro era o retrato do contexto social da época, onde as restrições, as desigualdades e os privilégios ditavam as regras do acesso e da posse de obras literárias. No caso dos mais humildes, a inacessibilidade era elemento estratégico de controle e exclusão. (SANTOS, 2009)

Como vimos, os humildes eram privados do acesso ao livro, ao conhecimento, ao questionamento. O número de leitores e a produção de livros aumenta a partir de 1870 com a obrigatoriedade da educação, imposta pelo imperador (ZILBERMAN, 1996), porém, com o número de escolas e de professores insuficientes para receber os alunos, o número de alunos matriculados nas escolas ainda era baixo, e as classes mais pobres não tinham oportunidade de chegar à educação formal. A concepção de leitura apresentada pelo maior produtor de livros didáticos, Abílio César Borges, na introdução de um de seus livros, conforme Zilberman (1996) é a seguinte:

Em minha opinião, nos primeiros tempos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ser ainda acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis, ou mesmo dos sete anos de idade (BORGES apud ZILBERMAN, 1996)

Considerada tarefa “de dificuldade”, a leitura era proposta a ser aprendida antes de aprender a escrever, era vista como uma prática independente da escrita. Apesar da obrigatoriedade escolar, esse mundo ainda era próprio de grupos mais abastados.

Como apontado acima, “a leitura pressupõe a escrita”, dessa forma, para criar/surgir leitores, é necessária a acessibilidade a textos escritos; seja livro, seja jornal. O acesso a livros era mais possível, devido ao custo, à elite. O jornal, então, passa a contribuir para a disseminação da leitura. Esse contexto de produção e crescimento da venda de notícia é favorável ao mercado:

Enquanto suporte de informação e cultura, o jornal pode suprir as necessidades intelectuais do leitor. Mesmo em sua fase inicial, no Brasil do século XIX, ele poderia ser lido em qualquer lugar, por uma ou por várias pessoas, poderia ser alvo de uma leitura coletiva, alcançando, assim, até mesmo receptores analfabetos – poderia ser, também, emprestado, vencendo limites, imposições e dificuldades financeiras. (PINA, 2010, p.8)

Os meios impressos são fundamentais para a formação e crescimento do número de leitores no Brasil, principalmente os mais acessíveis a camadas mais pobres da população, o número de analfabetos, todavia, ainda atinge 70% da população (LEIRIA, 2012).

Por outro lado, a leitura na escola é apresentada, na década de 30, quando surge o Ministério da Educação, com objetivo de “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores (...)” (ZILBERMAN, 1996, p.22). Vemos que a ênfase recai sobre a expressão correta das palavras. Além disso, destaca a importância de ler os “bons escritores”, para conhecer bom vocabulário, boa ortografia e as formas corretas. Em 1934, a nova constituição dispõe a educação como direito de todos sendo responsabilidade do estado e da família, mas a gratuidade do ensino é facultada apenas ao ensino primário.

A urgência de mão de obra para atender as necessidades de mercado promove novas reformas no ensino, a regulamentação do ensino primário e secundário, sendo este dividido em profissionalizante e normal. Destaca-se que os cursos normais atendiam a elite, enquanto os profissionalizantes atendiam as camadas populares (LEIRIA, 2012).

Outras modificações sucederam ao ensino em 1950 e em 1970 com poucas alterações. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases sendo reformulada com poucas modificações em 1971 e foi mantida

até 1996, momento em que há significativas mudanças em relação ao ensino. A leitura na escola após 1950 sofreu as modificações necessárias para acompanhar as reformas que ocorreram no período. Ainda no início do século XX, o exercício de leitura se resumia a ler em voz alta, com atenção à expressividade na leitura. Ao exercício da leitura iam sendo acrescentados os textos literários à medida que o aluno avançava, aumentando sua complexidade:

Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser prope-
deutica, preparando para o melhor que vem depois. (ZILBERMAN, 1996)

A atenção dada à leitura/literatura na escola tinha como objetivo preparar o aluno para os estudos posteriores. Porém, uma considerável parcela da população ainda não era contemplada com a prática de leitura simplesmente por não estar incluída na escola. A essa parcela, sabemos, somam aqueles que durante toda a história do Brasil foram postos às margens, como a população pobre e negra por motivos de exclusão ou por motivos de necessidade de dar prioridade ao trabalho como meio de sobrevivência, dessa forma, o trecho apresentado por Leiria (2012) demonstra o reflexo da não prioridade ao ensino e leitura democrática na nossa história:

A “crise da leitura” com índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente de nosso século XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro. (SILVA, 1986, p. 21 *apud* LEIRIA, 2012, p. 8)

Em relação à situação da leitura no Brasil de hoje, pode-se afirmar que cresceu o número de leitores. Esse dado pode ser confirmado através de pesquisas realizadas por instituições autorizadas como o Instituto Pró-livro. Mesmo com tantos esforços, o Brasil ocupa os últimos lugares na avaliação internacional que mede as habilidades de leitura de estudantes de 15 e 16 anos:

É possível perceber, pelos resultados apresentados nas referidas avaliações, que a maioria dos estudantes aprende efetivamente muito pouco em relação às habilidades requeridas para sua integração satisfatória no mundo contemporâneo e que a verdadeira democratização da leitura ainda não acontece. (LEIRIA, 2012, p. 11)

Neste breve histórico sobre a leitura no Brasil, é importante observar que instalação de políticas educacionais que visassem atender toda a

população aconteceu tardiamente. A prática de leitura nas escolas, durante muito tempo, apenas considerou como leitura válida para o aprendizado, àquelas dos considerados bons escritores, e que representasse a expressividade do texto através da leitura em voz alta. O sistema educacional, embora determinasse obrigatória a educação no final do século XIX, não foi eficiente ao ofertar vagas e acesso a todos. Atualmente, com a obrigatoriedade dos estudos e vagas para quase totalidade da população, ainda há o que se conquistar no que tange a qualidade do ensino.

3. *Leitura e identidade*

Os estudos mais recentes concebem a leitura como um exercício de interação social. Os diversos gêneros textuais que circulam em variados veículos de comunicação apresentam uma intenção comunicativa e encontram seu público alvo de acordo com a necessidade do leitor. Para que a leitura faça sentido, ela precisa ser contextualizada e atender aos propósitos do leitor. Em um contexto de ensino, é necessário refletir os conceitos de leitura e entender como ocorre esse processo. Também é importante conhecer o significado de letramento e de identidade, pois são noções que podem contribuir para que a complexidade envolvida no processo da leitura seja compreendida. A relação existente entre leitura, letramento e identidade aproxima o conceito de leitura à atividade social existente nessa prática e ao sujeito que a executa. Dessa forma, esses elementos estão interligados quando acontece o ato da leitura, pois além de ativar a cognição, envolve o universo do leitor e toda a memória arquivada por ele, e pode ser recuperada ou acessada para contribuir para a concretização da leitura.

Vemos que as mudanças que acontecem no mundo e pelo fenômeno denominado por Hall (2006) por globalização aproximam os países mais longínquos no sentido de fazer a informação circular quase que instantaneamente. Essas mudanças têm provocado um desequilíbrio e transformado as paisagens sociais, e consequentemente, os sujeitos.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2002, p. 7).

As identidades refletem o efeito da mudança, e se tornaram identidades fragmentadas, que comportam em sua estrutura várias outras identidades formadas na interação entre o sujeito e todo elemento que o rodeia.

Esse aspecto da identidade como algo que se cria e recria, como algo formado a partir das experiências sociais e não como algo inato, ao ser levado em consideração no exercício da leitura, pode ser determinante para que a realização da atividade de leitura ocorra de maneira satisfatória. Ao contrário das transformações que vem tornando os processos mais rápidos e ágeis devido às tecnologias empregadas nos processos, o aprendizado da leitura ocorre de forma lenta e gradual. É complexo e envolve fatores internos e externos e varia de sujeito para sujeito. Por isso, o conhecimento prévio, a história de vida e as práticas sociais interferem no aprendizado da leitura. O contexto pessoal tem importância significativa no desenvolvimento da leitura.

“O leitor preexiste à descoberta dos significados das palavras escritas” (MARTINS, 1988, p. 17). Sua história e seu contexto são significativos para a realização da leitura e precisam ser considerados. Assim, faz todo sentido a afirmação de Santos (2005) quando diz que a universidade precisa trazer o conhecimento de fora para dentro, assim também precisa fazer a escola, explorar o que os alunos trazem de seus universos e fazer disso uma fonte de troca de conhecimento. Essa aproximação e troca de conhecimento são necessários para que a escola se envolva no processo de aprendizagem considerando o contexto do aluno, em um processo de interação que valoriza as diversas manifestações culturais além da estrutura padrão privilegiada pelas instituições de ensino.

No desenvolvimento do aprendizado da leitura, a interação ocupa uma posição relevante para que ela aconteça. Koch afirma, que na perspectiva da interação,

(...) a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido que se realiza, evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2007, p. 11)

A produção de sentido está intimamente relacionada às experiências cultivadas ao longo da trajetória, o conjunto de saberes envolve a bagagem acumulada pelo sujeito, exige um exercício que envolve muitos fatores internos e externos. Nessa associação entre os fatores, ocorre a leitura.

Kleiman (2008) também define a leitura como um exercício de elaboração:

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido ao texto. (KLEIMAN, 2008, p. 13)

De acordo com Koch (2007) e Kleiman (2008), a leitura, além de ser um processo complexo, é também um processo construído em interação. Considerando o contexto e a utilidade prática da leitura, a noção de identidade apresentada por Hall (2006) se torna relevante porque permite que algumas barreiras sejam transpostas ao considerar as especificidades do sujeito:

A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13)

Rajagopalan (2002) apresenta uma discussão sobre a tentativa de muitos autores em definir língua. Tentativas porque não é fácil definir algo tão complexo, pois à definição de língua está embutida a identidade de uma comunidade, de um povo e não apenas a sua classificação de acordo com as manifestações linguísticas. Acrescenta ainda que a definição de língua parte de uma hipótese de falante ideal, de uma língua homogênea, mas ao definir língua desconsiderando as particularidades do falante e o pluralismo linguístico, essa definição torna-se obsoleta, visto que dificilmente será aplicada a um grupo ou comunidade real. O autor critica a postura da linguística em considerar a questão da identidade como algo pacífico e a língua como algo uno. Após a discussão, apresenta sua noção de identidade:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa [...] as identidades em questão estão sempre em estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41)

Após exposição acima de conceitos sobre a leitura e identidade, cabe a reflexão: Que parâmetros utilizam os professores, os livros didáticos, as escolas, os governos para avaliar a leitura dos alunos? Em que

circunstâncias as identidades estão sendo refletidas? As identidades são levadas em consideração?

A urgência em levar essa questão à discussão nas escolas, leituras e avaliações se justifica pela transformação pela qual o mundo passa e pelas mudanças que ocorrem na sociedade. A diversidade presente nas escolas representa essa necessidade real em levar em consideração que as identidades devem ser respeitadas e dialogadas. Nesse sentido, um mesmo texto pode ter uma denotação para um aluno e outra denotação para uma aluna; pode ter uma denotação para um aluno negro e outra denotação para um aluno branco; uma denotação para um aluno que reside no centro da cidade e outra denotação para um aluno que reside na periferia da cidade. Esses pares são apenas ilustrativos, pois essa diversidade se apresenta em muitas outras formas e as identidades podem se misturar quando estas questões são postas.

4. Letramento, Ensino de Leitura e Formação do Professor

Leitura é um evento social e está inscrita nas práticas de letramento, o que significa que é uma forma de interação em que o sujeito se vê como agente na sociedade. Os conceitos de leitura apresentados por Kleiman (2008), Koch (2007) e Martins (1994) se inserem em uma perspectiva interacionista com bases nos estudos linguísticos que pressupõem o aprendizado como uma prática construída.

Além de entender o conceito de leitura, também é importante entender como se dá a relação entre a prática de leitura e as práticas de letramento definido por Soares (2004) como:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004, p. 96)

Torna-se importante adotar a noção de leitura na perspectiva do letramento porque este pressupõe as práticas sociais. A importância da leitura é indiscutível em qualquer âmbito. Em qualquer tempo e em qualquer

condição, ter o domínio das letras implica em ter destaque social. Essa afirmação não está relacionada ao poder financeiro, mas ao poder cultural e intelectual. Enquanto mais lê, mais condições tem o leitor de desenvolver sua capacidade cognitiva:

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994)

A atividade de ler não é algo tão simples quanto se parece. Koch (2007) destaca, em sua definição, que a leitura é uma atividade complexa, de produção de sentidos e que acessa “um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” e leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, “orientados por nossa bagagem sociocognitiva”, apresenta estágios de desenvolvimento que envolve desde a decodificação até a compreensão do texto, e isto implica dialogar com o texto fazendo relações do conhecimento prévio e do novo apontado no texto:

É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí chegar a uma síntese. (KLEIMAN, 2008, p. 17-18)

Nessa interação, as relações estabelecidas entre o que é dado no texto e o conhecimento já processado pelo leitor precisam ser motivadoras a ponto de despertar o desejo de conhecer o texto. Após a entrada da criança na escola, em algum momento da vida escolar, o processo ou as atividades de leitura tornam-se desmotivadoras para os alunos. Em um dos documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, há uma referência a essa ocorrência e uma das possíveis razões:

Tradicionalmente, a escola brasileira vem adotando essa última perspectiva [prescritiva] no ensino de Língua Portuguesa, sem se preocupar necessariamente em articular as prescrições típicas dessa abordagem gramatical com as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. O resultado dessa postura é que a maioria dos alunos não entende o porquê de se apresentarem tantas regras sem que haja uma aplicação prática delas na linguagem que usualmente utiliza. (PCN+ Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais, p. 82)

A leitura e demais atividades realizadas na escola devem apresentar uma motivação para o aluno, e isso pode começar por incluir propostas sob a perspectiva do letramento que tenham engajamento com as práticas

sociais de leitura e escrita. Assim, os alunos poderão perceber claramente a importância de aplicação das regras, pois as mesmas estarão contextualizadas.

Há uma complexidade no processo de aquisição da leitura que pode parecer natural, mas envolve múltiplas atividades cognitivas que se inter-relacionam e ajudam a promover o sentido do texto. Quando a atividade é isolada e fora do contexto, a compreensão torna-se ainda mais difícil para o leitor.

Apenas conhecer os padrões de escrita ortográficos não é garantia de leitura. A leitura acontece quando são associados os elementos gráficos aos elementos que o leitor traz da sua história. Há, então, um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor de forma dinâmica e mutável, sendo que o autor e o leitor são sujeitos sociais (ORLANDI *apud* KLEIMAN, 2008, p. 33). É necessário enfatizar a importância da “leitura de mundo” para a realização da leitura do texto escrito, por meio desse artifício, é possível que leitores diferentes realizem leituras diferentes do mesmo texto. Isso acontece devido às significações atribuídas ao texto no momento da leitura através das associações com as próprias experiências vividas.

No Ensino Médio, grande parte dos alunos já atingiu os primeiros estágios de aprendizagem da leitura, a decodificação. Então, devem ser trabalhados os estágios de interpretação e compreensão, envolvendo o conhecimento de mundo do leitor e o conhecimento de mundo que deve ser apresentado a ele por meio da prática da leitura. Sabe-se que no Ensino Médio, os alunos estão na fase da adolescência e seus interesses estão voltados para aquilo que faz parte do seu universo, a seguir apresenta-se a necessidade de olhar para a questão do sujeito do Ensino Médio:

Entender as angústias dos jovens que estudam nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, especialmente nas de periferia, é essencial para conduzirmos nossas práticas em sala de aula. E essas angústias são o tempo todo evidenciadas pela forma como se constrói a dinâmica interacional nas salas de aula. Não são questões retóricas as levantadas pelos nossos alunos, nem são por acaso os altos índices de evasão e retenção, mas uma forma de esses jovens expressarem a insatisfação com as diferenças sociais, com a falta de oportunidade para o futuro e com o modelo de ensino pautado na legitimação de saberes da elite e da limitação interacional a eles imposta pelo próprio sistema educacional. (CARDOSO, 2012, p. 32-3)

Lajolo (1997 *apud* LINHARES; LOPES, s/d) afirma que o problema do baixo rendimento em leitura não é próprio da atualidade, ele se faz presente na tradição cultural do brasileiro como resultado das

condições precárias de um país com muitas questões a serem resolvidas. Para mudar essa realidade, é de fundamental importância explorar o nível semântico da leitura, quando se busca o significado do texto, pois, “O indivíduo que não chega ao estágio de ler para aprender não adquire autonomia para transitar com desenvoltura num universo de aprendizagem altamente letrado” (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p. 34).

Os documentos oficiais que apontam a importância da leitura não fazem menção à desproporcionalidade dos níveis de aprendizado em que os discentes se encontram. Embora os documentos apontem boas propostas e reflexões sobre os eixos da área de linguagens, é necessário refletir sobre casos que não atingiram o nível desejado. É com esses muitos alunos que a escola e a sociedade devem se preocupar. Como se pode observar no trecho a seguir, é considerado que todos os leitores da mesma etapa se encontram no mesmo nível.

(...) pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (BRASIL, 2004)

Considerar que os alunos da mesma série estão também no mesmo nível de aprendizado é o mesmo que ignorar uma parcela de alunos que necessitam de maior atenção da escola. As lacunas deixadas por fatores como a precariedade das condições socioeconômicas não podem ser desprezadas na escola. Trata-se de fazer com que esses alunos tenham acesso a um direito que há tempos vem sendo negligenciado pelo poder público e pela sociedade.

As atividades de leitura interferem de modo positivo na vida do leitor, por isso, é urgente um olhar crítico acerca dos sujeitos da educação e suas reais necessidades em processo de aquisição da leitura, pois, se o estágio em que o sujeito se encontra for desconsiderado, todo o esforço será inválido. Partindo-se dessa observação, será possível formar leitores autônomos, como apresenta as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2004): “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social.”.

A partir do que foi exposto sobre a leitura e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e mais igual, é necessário ter em mente que a escola precisa formar leitores críticos que vão fazer uso da leitura nas várias esferas da sociedade onde esse domínio for necessário. A escola é o local privilegiado de formação leitora tanto para alunos,

quanto para professores. Assim, é o espaço onde o professor pode e deve associar seus conhecimentos teóricos à prática e propor a leitura como uma prática dialógica.

As abordagens de leitura consideram o sujeito como um ser atuante na sociedade. Por isso, é necessário considerar que, para o leitor atuar na sociedade em que vive, é preciso desenvolver a percepção crítica da leitura, de modo que esta viabilize suas práticas sociais.

Para contribuir na formação do leitor, é imprescindível que haja objetivos comuns em relação à leitura em todos os conteúdos ou disciplinas e não apenas nas aulas de língua portuguesa. A prática de leitura deve ser “a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem” (CAGLIARI, 1994, p. 25 apud OLIVEIRA et al., s.d., p. 2).

Para isso, a leitura deve, antes de tudo, fazer sentido na vida do leitor. O texto deve servir de reflexão para o sujeito indagar o mundo. A associação dos conhecimentos prévios ao que é apresentado de novo no texto vai contribuir para a interpretação do que o texto apresenta e para as indagações que vão surgir a partir do novo. A reflexão também promove releituras de conceitos pré-definidos e contribui para a reconstrução do sentido.

Apesar disso, a formação de leitores na escola não caminha como é preconizado acima. Leitura é um assunto multidisciplinar pesquisado em vários campos: da linguística, da educação, da psicologia, da história, etc. Com tantas ramificações de estudo, pode-se concluir que não é um problema de fácil resolução. Haja vista a quantidade de trabalhos e pesquisas realizados na área e os resultados ainda não apontam melhoras significativas, como aponta a pesquisa de Alves (2012) realizada através de observações de aulas de leitura.

A autora verifica que as práticas de leitura na escola não exploram estratégias que levem o aluno a desenvolver sua capacidade leitora. Geralmente as atividades estão centradas em práticas que não fazem sentido para o aluno leitor, como bem colocam:

(...) muitas vezes, tais práticas inibem essa capacidade leitora do aluno porque ele não constrói sentido para aquilo que faz, ou seja, não sabe por que está lendo ou para que lê, e a leitura sem objetivos, como bem reconhece Kleiman (1996), deixa de ser leitura. (ALVES, 2012, p. 49)

Alves aponta, ainda, que as leituras se pautam na codificação e decodificação, como se a unidade do texto dependesse apenas disso. Assim,

a atividade de leitura se concentra em identificar palavras soltas no texto ou pronunciar corretamente as palavras do texto sem fazer o exercício que cabe ao leitor de transpor o texto e construir significados.

A grande questão é que a pluralidade de sentidos nos textos raramente é levada em conta no espaço da sala de aula. Em geral, os alunos partem da crença de que os sentidos estão depositados prontamente nos textos dos autores consagrados e a função deles enquanto leitor é simplesmente buscar respostas para questões óbvias no texto. (ALVES, 2012, p. 49)

A leitura, como apresentada acima, torna-se uma atividade mecânica, sem objetivo e conseqüentemente desmotivadora. Esta prática, ao longo dos anos escolares, forma alunos que não desenvolveram suas habilidades de leitura ao nível que deveria para torná-los leitores críticos de textos que apresentam maior complexidade. E assim, os professores da educação básica reclamam dos alunos que ainda não leem, os professores da universidade reclamam dos alunos universitários que tem dificuldade em leitura, e assim o problema segue.

Encontrar as falhas tem sido um trabalho recorrente na literatura, o que ainda pretende-se encontrar é a “fórmula mágica” que vai mudar o cenário da leitura no país. Uma mudança no cenário da leitura, sem dúvida, seria seguida de muitas outras mudanças conseqüentes do resultado da melhora das capacidades de leitura no Brasil.

Algumas contribuições são necessárias para que a “mágica” se concretize, dentre elas está a formação de professores para o ensino da leitura. É evidente que essa formação deve ser mais aprofundada em cursos como pedagogia e letras, porém, é necessário que os cursos de habilitação em geral disponibilizem na sua grade de ensino uma disciplina sobre leitura e formação de leitores.

Estudos sobre a formação de professores apontam que os estudantes universitários são vistos como o leitor ideal, que, ao adentrarem o espaço acadêmico já dominam as habilidades de leitura e, portanto, não apresentam dificuldades em ler. Há um descompasso nessa acepção, pois, se o leitor do Ensino Médio sai desta etapa com problemas em leitura, certamente continuará apresentando problema no ensino superior (FARIAS *et al.*, 2012).

Segundo estudos de Dalvi (2011), esse embate perdura até o final do curso e os alunos saem das licenciaturas com a noção de que o que lhes foi ensinado sobre leitura não proporcionou os conhecimentos suficientes à função de ensiná-la em sala de aula. (FARIAS *et al.*, 2012, p. 37)

Dalvi (2011 *apud* FARIAS et al 2012) justifica que há uma explicação histórica e isso ocorre devido ao modelo de licenciatura baseado em modelos europeus com formação técnica e pouco reflexiva que foi implantado no Brasil, “resultou ‘do modelo europeu’ ajustado à ‘postura política e ideológica’ da ‘classe conservadora’” (FARIAS *et al*, 2012, p. 37).

Em contraposição a esse modelo, há o modelo pautado na reflexão que resume em refletir a própria prática. neste modelo, os estágios tornam-se fundamentais para que o estudante em formação analise o contexto e as possibilidades e ainda reflita, dentro da academia, a sua prática e a do professor observado.

Na sala de aula, o professor, além de saber o que é ler e o que é necessário para realizar a leitura, também precisa saber que esta é uma atividade complexa, que envolve vários fatores e não acontece de uma hora para outra, ela exige prática. E enquanto mais prática, melhor.

Mas, embora discuta, durante o seu processo de formação, as necessidades para o ensino e realização de leitura, o professor da educação básica, sobretudo da escola pública, encontra alguns dificultadores para a efetivação do seu trabalho:

Em suas pesquisas, Silva (2002, p. 86), conclui e relata três pontos preocupantes em relação ao professor: formação precária e empobrecimento contínuo de suas condições para a prática de leitura e para a participação na cultura em geral; apego quase exclusivo ao procedimento giz e lousa em função da inexistência de bibliotecas escolares e/ou tecnologia de apoio ao trabalho; negação da história pessoal construída ao longo da experiência docente - ideologia tecnicista que leva o professor a cultivar receitas prontas para problemas de ensino e aprendizagem, sufocando a autonomia e piorando a mentalidade do magistério brasileiro. (SILVA, 2015, p. 15)

Nos bancos da universidade, os futuros professores aprendem teorias que refletem a necessidade de ensinar leitura de forma contextualizada, que promova a reflexão e forme sujeitos críticos, como aliás, tem sido discutido ao longo deste trabalho. Os estudos sobre leitura tendem a mostrar os problemas acerca do ensino confrontando os resultados das avaliações em leitura e o trabalho docente. O espaço da sala de aula é o local onde professor e aluno tem a oportunidade de colocar em prática toda a teoria sobre a leitura, no entanto, o que se observa é a repetição dos erros já apresentados.

5. *Leitura no PISA*

O PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE), que acontece a cada três anos. “O PISA avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna” (INEP, p. 18).

Do Programa, participam alunos que correspondem à faixa etária entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses. A avaliação compreende três áreas: Ciências, Matemática e Leitura, sendo que a cada aplicação, uma área é enfatizada. Os países que realizam a avaliação totalizaram, em 2015, 70 países divididos em países membros e países parceiros da OCDE, sendo que 35 países são membros e 35 são parceiros, grupo no qual o Brasil está incluído desde o ano 2000.

Em 2018, a aplicação pretendia avaliar 19000 (dezenove mil) alunos de 661 escolas. De acordo com o órgão responsável pela aplicação das provas no Brasil, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), serão 33 alunos de cada escola selecionada. A publicação posterior à aplicação afirma que cerca de 13000 estudantes de 661 escolas foram avaliados, dado consideravelmente menor do que o número de alunos presumido pelo órgão.

No ano de 2018, “novos itens de leitura serão desenvolvidos exclusivamente para a aplicação em computador, considerando habilidades de leitura no mundo digital” (INEP, p. 20).

Nessa trajetória de 15 anos realizando as avaliações, não houve avanços nos resultados, como mostra o quadro apresentado adiante. Os dados da última aplicação, em 2018 ainda não foram divulgados.

Quadro 2 – Médias e medidas de erro padrão dos países selecionados por edição, leitura – PISA 2000-2015¹¹⁶

País	2000			2003			2006			2009			2012			2015	
	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹
Canadá	534	1,6	7,0	528	1,7	5,7	527	2,4	7,0	524	1,5	3,7	523	1,9	5,6	527	2,3
Finlândia	546	2,6	7,3	543	1,6	5,6	547	2,1	6,9	536	2,3	4,1	524	2,4	5,8	526	2,5
Coreia do Sul	525	2,4	7,2	534	3,1	6,2	556	3,8	7,6	539	3,5	4,9	536	3,9	6,5	517	3,5
Portugal	470	4,5	8,2	478	3,7	6,5	472	3,6	7,5	489	3,1	4,6	488	3,8	6,5	498	2,7
Estados Unidos	504	7,0	9,8	495	3,2	6,3	-	-	-	500	3,7	5,0	498	3,7	6,4	497	3,4
Espanha	493	2,7	7,3	481	2,6	6,0	461	2,2	7,0	481	2,0	4,0	488	1,9	5,6	496	2,4
Chile	410	3,6	7,7	-	-	-	442	5,0	8,3	449	3,1	4,6	441	2,9	6,0	459	2,6
Uruguai	-	-	-	434	3,4	6,4	413	3,4	7,4	426	2,6	4,3	411	3,2	6,2	437	2,5
Costa Rica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	443	3,2	4,7	441	3,5	6,3	427	2,6
Colômbia	-	-	-	-	-	-	385	5,1	8,3	413	3,7	5,0	403	3,4	6,3	425	2,9
México	422	3,3	7,6	400	4,1	6,8	410	3,1	7,3	425	2,0	4,0	424	1,5	5,5	423	2,6
Brasil	396	3,1	7,5	403	4,6	7,1	393	3,7	7,6	412	2,7	4,4	407	2,0	5,6	407	2,8
Peru	327	4,4	8,1	-	-	-	-	-	-	370	4,0	5,3	384	4,3	6,8	398	2,9
República Dominicana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	358	3,1

Entre os setenta países, participantes em 2015, o Brasil ficou na 59^a posição em leitura. O objetivo do PISA, segundo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹¹⁷ é:

produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. (INEP)

No entanto, embora um dos objetivos seja subsidiar as políticas públicas de forma a melhorar a qualidade da educação, há estudos que criticam o “não uso” dos resultados do PISA, sendo o Programa utilizado apenas para aproximar o país dos outros países da OCDE, para estabelecer uma meta para o IDEB e imprimir experiência ao país de participação em avaliação de larga escala. Segundo Araújo e Tenório (2017, p. 346), avaliação educacional é uma atividade que envolve o diagnóstico e o uso de resultados para melhoria da qualidade da educação, além de produzir um retrato do sistema educacional mostrando onde e como agir para preencher as lacunas ainda existentes. Caso os dados obtidos pelo PISA fossem

¹¹⁶ Extraído de: Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, p. 128-9. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

¹¹⁷ Disponível em: <<http://inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 15 maio 2018.

analisados e utilizados para promover políticas públicas educacionais, seria possível perceber alguma melhoria pelo menos nas áreas avaliadas.

Sobre a leitura, o PISA a define como decodificação e leitura em voz alta, por isso, essa definição não encontra abrangência no Programa. Sendo assim, para avaliar as habilidades de leitura exigidas e que acompanhem as mudanças na sociedade, o termo “letramento em leitura” é mais apropriado, pois alcança uma dimensão maior daquilo que o PISA pretende avaliar visto que a avaliação envolve habilidades de interação que são construídas ao longo da vida e em variadas situações, a OCDE (2016) define letramento em leitura: “refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade”.

A construção dos significados é um resultado de interação do leitor com o texto em que, através de conhecimentos prévios e das pistas textuais, se dá a compreensão, tanto no meio impresso como no meio digital. A OCDE entende que o desenvolvimento das habilidades do letramento em leitura contribui para toda a vida do estudante, na vida acadêmica, profissional e para sua participação ativa na comunidade, na economia e na vida cotidiana. Entende ainda que o domínio das habilidades do letramento em leitura contribui para o desenvolvimento da economia do país, pois o desenvolvimento dessas habilidades é ilimitado e aplicado a diversas finalidades.

Em 2015, a avaliação se constituiu em três características do letramento em leitura: Situação (contexto); texto (refere-se aos materiais lidos); aspecto (envolvimento do leitor com o texto).

O relatório de Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA diz que:

No Brasil, o investimento que se faz hoje na leitura como competência estratégica para o sucesso dos estudantes na escola e na vida ainda é muito tímido em relação ao que se poderia fazer. A princípio, deve-se considerar que ensinar a ler é uma responsabilidade da escola como um todo, conforme mencionado na Seção ‘Índice Delta por situação’. (INEP, p. 123)

Além de apontar o investimento em ensino de leitura como insuficiente, ainda acrescenta que o ensino de leitura não é exclusividade das aulas de língua portuguesa, e que o uso da leitura como forma de introduzir conteúdo é um equívoco porque considera que as habilidades de leitura já foram concretizadas.

No PISA, a leitura é uma prática reconhecida e valorizada, pois supõe esta atividade como competência para a vida futura do cidadão.

Sendo assim, a escola tem de cumprir seu papel de preparar os estudantes para a vida cidadã, desenvolvendo um trabalho que faça deles leitores críticos, aptos a compreender textos produzidos nas diferentes esferas da sociedade, considerando o contexto dessas produções. (INEP, p. 124)

É inegável o poder social da leitura e a tarefa da escola em desenvolver essa prática de modo a formar um leitor cidadão, que vai fazer uso dessa prática em sua vida. No entanto, no que diz respeito às práticas de letramento e à noção de identidade vistas anteriormente, faz-se necessário refletir os resultados das avaliações em um país com tamanhas distorções sociais, culturais e educacionais. É preciso considerar que o Brasil é um país de grandes proporções, com culturas diversificadas.

As práticas de letramento realizadas pelos alunos brasileiros variam de acordo com sua identidade e esta não é necessariamente a identidade dos alunos dos outros 69 países participantes do PISA.

Assim, é importante a participação dos alunos brasileiros no PISA, porém, mais importante é a implementação de políticas que, a partir da reflexão dos resultados obtidos na avaliação, crie condições para que a escola, de forma geral, prepare seus alunos para concorrer com países economicamente estabilizados no cenário mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria de Fátima. O ensino de leitura na escola: resultados e perspectivas. In: *Letra Viva*. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal da Paraíba - UFPB. v. 11, n. 1, p. 46 – 54. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/15313/8695>>. Acesso em: 30 maio 2018.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; TENÓRIO Robinson Moreira. Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas. v. 28, n. 68, p. 344 – 380. 2017. Disponível em: <<http://publicações.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/4553/3381>>. Acesso em 30 maio 2018.

Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2012_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio. V. 1. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2016.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. *Letramentos escolares no ensino médio*. Brasília – DF, 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. In: *Póiesis Pedagógica* – v. 10, n. 2, p.32-46, ago/dez.2012. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/24141/14048>>. Acesso em: 30 maio 2018.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008. 213 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEIRIA, Elisandra Lorenzoni. A escolarização da leitura no Brasil: uma visão histórica. In: *Linguagens & Cidadania*– v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/viewFile/23799/14007>>. Acesso em: 30 maio 2018.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 19. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. O jornal, o leitor e a leitura no oitocentos brasileiro. In: *Revista Labirintos*. Universidade Estadual de Feira de Santana. v. 8, n. 2. 2010. Disponível em: <http://www1.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02_2010/03_dossie_patricia_katia_da_costa_pina.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: *Educação*,

Sociedade & Culturas, n. 23, 137-202. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Univ%20seculo%20XXI_EducacaoSociedadCulturas_2005.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SANTOS, Carmelice Aires Paim dos. *Breve história da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII)*. 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1267.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SILVA, Sonidelane Maria da. *A prática da leitura na sala de aula do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Tito Filho*. TCC. Campina Grande, Paraíba, 2015. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9197/1/PDF%20-%20SONIDELANE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em 30 maio 2018.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. *Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura*. Revista de letras, [S. l.], v. 1/2, n. 28, p. 33-38, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?* In: Inês Signorini. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998, v. 1, p. 21-43

ZILBERMAN, Regina. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ZILBERMAN, Regina. *No começo, a leitura*. 1996. In: *Em aberto*. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2063/2032>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

**PRÁTICAS DE ESCRITA LIBERTÁRIA:
ENSINO FUNDAMENTAL E ESCRITAS DE SI**

Penélope Cavalcante Monteiro (UNIGRANRIO)

pelmonteiro reserva@gmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)

jlopes@unigranrio.edu.br

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar o projeto de pesquisa “Práticas de Escrita Libertária: A Literatura Infanto-juvenil como incentivadora das escritas de si”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio. O projeto pretende investigar se o trabalho com a Literatura em sala de aula motiva os alunos do Ensino Fundamental para que estes se tornem protagonistas de sua escrita, capazes de exprimir em palavras suas intenções, necessidades, desejos, pensamentos e sentimentos de forma autônoma. Para tanto, em uma turma de uma escola pública do município de Duque de Caxias, utilizará diários para não apenas incentivar a leitura, como também a escrita. Durante um período pré-estabelecido, os alunos lerão diários de autores consagrados da literatura e ainda de escritores, cujo universo seja mais próximo ao seu – textos que tratem sobre a infância e adolescência. Em seguida, serão incentivados a escreverem seus próprios diários. Finalmente, por meio da apresentação de questionários, verificar-se-á se os alunos perceberam seu interesse pela literatura aumentou e também se se sentiram mais motivados a escrever.

Palavras-chave:

Diários. Escrita. Literatura. Ensino Fundamental.

1. Introdução:

Desde os tempos pré-históricos, o homem busca, de forma quase instintiva, maneiras de registrar suas experiências de modo que estas perdurassem no tempo. ‘Registrar’ significou comunicação entre as pessoas: no tempo – transmitir saberes às futuras gerações – eno espaço – transmitir algo para quem não está próximo. Para atingir este objetivo, a humanidade utilizou muitos e variados suportes, que vão desde pedras a tabuinhas de argila, passando por peles de animais ao córtex das árvores, iniciando com desenhos rudimentares até culminar no que hoje chamamos de escrita. E, muito embora tenhamos suportes digitais em larga escala na atualidade, foi o livro, a partir Gutemberg e seu sistema de impressão, que possibilitou que a criação literária estivesse acessível a um maior número de pessoas.

Ao realizar uma breve pesquisa sobre como as culturas se desenvolveram e a maneira pela qual o conjunto de hábitos, costumes, formas de pensar e maneiras de agir foram transmitidas entre as gerações, pode-se observar que a literatura foi o principal veículo responsável pela circulação destas ideias. Seja por meio da literatura oral – é inegável a importância assumida pela tradição oral em vários períodos da História da Humanidade e, ainda hoje, em muitos aspectos da vida humana – ou pela literatura escrita, o homem recebeu o legado das gerações anteriores e, mantendo ou renovando o conteúdo que lhe foi apresentado, valeu-se de ambas para fazê-lo.

A Literatura é, portanto, não somente a arte responsável por entreter e encantar os homens, mas também é veículo essencial à informação, repasse de valores, registro de costumes da sociedade em que se insere e, sobretudo, matéria formadora de conhecimento e reflexão humana.

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. (COUTINHO, 1978, p. 9-10)

E justamente por ser composta daquilo que é mais essencialmente humano – *a palavra* –, considera-se a Literatura como arte primeira, a mais importante dentre as Artes.

Tome-se a Literatura, portanto, como o tema central desta pesquisa, sobretudo a Literatura Infantil. Ressalva-se, porém, que o conceito de Literatura Infantil, por si só, traz certo incômodo ao elaborador desse projeto, já que, ao fazer esse recorte do que se considera Literatura em algo mais específico e segmentado, corre-se o risco de diminuir sua relevância e merecimento. Todavia, torna-se necessário, para efeito didático, recurso largamente utilizado para fins acadêmicos.

A História relata que na Idade Média inexistia o sentimento da infância, ou seja, não havia o reconhecimento da infância como uma fase distinta da idade adulta, repleta de peculiaridades e particularidades. Tão logo a criança fosse capaz de viver sem a atenção e disponibilidade constantes da mãe, ingressava na sociedade dos adultos. Ambos compartilhavam dos mesmos eventos e se apropriavam dos mesmos conteúdos.

A partir do século XVII, a criança começa a ser vista sob uma nova perspectiva. Embora mais próxima à ideia moderna de infância, a criança é, ainda, considerada como alguém que convém instruir, corrigir e moldar, visando ao modelo cristão e racional. Registram-se, nesse período, obras literárias com teor moralizante e maniqueísta, cuja intenção era ensinar, educar moralmente os pequenos.

É, então, no século XVIII, com o modelo de família burguesa que viria a preconizar valores próprios como a primazia da vida doméstica, o casamento e educação dos filhos, o afeto entre seus membros e a privacidade do núcleo familiar restrito, que se observam mudanças profundas na sociedade e na maneira de se olhar para a infância.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN, 1994, p. 13)

O “nascimento” da Literatura Infantil decorre da ascensão da Burguesia e, portanto, do novo modelo de família, do novo “status” concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emersão deveu-se, antes de tudo, à associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas de modo a servir às necessidades de instrução estabelecidas por esta. De tal modo, evidencia-se que a criação de uma literatura específica para as crianças consistia numa intenção formativa, informativa e, até, enciclopédica.

Atualmente, define-se Literatura Infantil como gênero literário produzido para o público infantil. O que define este segmento literário é, portanto, a faixa etária para a qual se destina o texto, determinada, obviamente (ou não) por adultos.

São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*. (MEIRELES, 2006, p. 15)

No Brasil, as primeiras obras dedicadas ao público infantil chegaram ao final do século XIX e consistiam em adaptações de obras destinadas ao público adulto ou traduções de obras estrangeiras. A adaptação já era recurso exaustivamente utilizado no Velho Continente, tanto que muitas obras, conhecidas até hoje como infantis, não o eram. Todavia, sofreram tantos e repetidos processos de adaptação que se perderam da ideia

original. Carl Jansen (1829-1889), podemos citar, alemão radicado no Brasil, foi responsável pelas primeiras traduções de *Robinson Crusoe*, *Viagens de Gulliver*, *As Aventuras do Celeberrimo Barão de Münchhausen* e *D. Quixote de la Mancha*, entre os anos de 1880 e 1890.

A partir daí, a Literatura Infantil Brasileira passou por vários momentos significativos, diversos escritores deste segmento tornaram-se renomados. É de suma importância mencionar José Bento Monteiro Lobato, considerado, ainda hoje, um dos maiores autores de Literatura Infantil e, pela maioria, “Pai da Literatura Infantil Brasileira”. Sua obra, riquíssima, constitui-se de títulos que vão desde as adaptações de clássicos da Literatura até a criação de uma espécie de “república ideal” – o Sítio do Picapau Amarelo.

Muitos estudiosos denotam a importância do ensino da Literatura nas escolas, não somente como disciplina escolar obrigatória, mas como meio de desenvolvimento pleno do aluno, de sua capacidade criativa e conhecimento de mundo. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seu intitulado *Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática*, afirma, após enumerar os motivos pelos quais se recomenda o ensino de Literatura nas escolas, dentre estes: desenvolvimento das habilidades intuitivo-criativas dos alunos e aquisição de consciência crítica, que “é nessa ordem de ideias que se inscreve a importância dada atualmente nas escolas à leitura de textos literários.” (COELHO, 2000, p. 268)

Consciente de que a Literatura Infanto-juvenil constitui-se numa riqueza inenarrável para a formação do sujeito leitor e que esta contribui enormemente para a capacidade do leitor investigar e compreender a si mesmo e o mundo que o cerca criativamente, também, que a escola, como espaço comprometido com a educação do indivíduo, é responsável por promover as condições de desenvolvimento das potencialidades do aluno, oportunizando a formação e a transformação de sua linguagem, seu pensamento e sua sensibilidade, o olhar do pesquisador volta-se, em especial, para a relação entre a Literatura em sala de aula, o papel do professor enquanto mediador, a estética da recepção e a prática da escrita pelos alunos.

Logo, pretende-se investigar se o trabalho com a Literatura em sala de aula motiva os alunos para que estes se tornem protagonistas de sua escrita, capazes de exprimir em palavras suas intenções, necessidades, desejos, pensamentos e sentimentos de forma autônoma.

A pesquisadora, professora atuante em duas Redes Públicas de Ensino e estudante devota do tema, frequentemente se questiona sobre as

práticas utilizadas em sala – exercício que todo professor deve entender como essencial ao processo de autoformação. Urge questionar não só os limites entre a arte literária e “pedagogização” desta e entender como esse processo se dá em outros ambientes, mas também observar se o ensino da Literatura no Primeiro Segmento mostra-se como aliada indispensável à formação de jovens escritores.

Entender essa dinâmica torna-se fundamental para compreender a visão que o professor da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias tem sobre o assunto, de como a Literatura é tratada no ambiente escolar e, conseqüentemente, o que isso implica no processo formativo de jovens leitores e alunos capazes de escrever sobre sua realidade e o mundo que os cerca.

A partir desta pesquisa inicial, a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, assim como os professores envolvidos de alguma forma nesta, poderão, caso haja interesse, analisar sua postura diante do tema abordado, avaliando, revendo, modificando ou mantendo sua prática cotidiana no que concerne ao âmbito da questão.

2. *Objetivos da Pesquisa*

É inquestionável a preocupação dos educadores com as questões relativas à Literatura na escola. Dicotomia configurada desde o surgimento de uma escrita pensada para o público infantil e o novo modelo escolar instituído aos moldes burgueses, ainda hoje educadores se questionam sobre os limites entre discurso estético – especificamente o literário – e o discurso pedagógico no processo de escolarização.

Magda Soares afirma que a escolarização da literatura não se constitui num problema tampouco o termo “escolarizar” pode ser encarado de forma pejorativa. O que deve ser criticado é a forma inadequada, errônea e imprópria da escolarização da literatura, sob pena de deturpar, distorcer, falsificar, desfigurar e desvirtuar essa literatura (SOARES, 1999).

Neste campo, os desafios são vários: desde a dificuldade de se trabalhar o texto literário em sala dissociado do processo avaliativo, de promover a leitura autônoma, de contribuir no processo de formação de alunos leitores até aqueles de ordem financeira e estrutural, como a dificuldade do acesso ao livro literário.

Nesse contexto, os estudos sobre certo gênero literário ganham força a partir da década de 1970, quando as instituições reguladoras como a família, escola e sindicatos, dentre outras tantas, deixam de ocupar a centralidade da vida dos indivíduos: a autobiografia.

A autobiografia constitui-se num gênero já percorrido com por diversos expoentes da Literatura nacional e estrangeira em diferentes espaços e tempos. De Santo Agostinho a Lima Barreto, muitos foram aqueles que ousaram desnudar-se frente ao leitor, pretendendo apresentar-lhes “a verdade de uma vida reunida numa trama narrativa” (DUQUE ESTRADA, 2009, p 15).

Aliando a necessidade de se discutir o ensino da Literatura nos limites da sala de aula e a possibilidade de estabelecer um trabalho de caráter autobiográfico junto aos alunos do primeiro segmento da Rede de Ensino Municipal de Duque de Caxias, pretende-se analisar se o trabalho com as oficinas propostas pela pesquisadora, nas quais o aluno vivenciará experiências com a leitura literária abordada de forma lúdica e extensiva, servirá como estímulo para uma escrita espontânea e significativa, sobretudo do gênero autobiográfico.

Logo, faz-se mister enumerar alguns objetivos específicos que nos conduzam ao alcance do objetivo maior estabelecido, a saber: descrever as práticas leitoras literárias desenvolvidas em sala de aula a fim de investigar de que maneira se dá a abordagem dos textos literários infanto-juvenis; identificar na escrita dos alunos elementos que evidenciem a relação entre a Literatura e a representação de si mesmo; verificar os avanços no processo de escrita autônoma dos alunos por meio dos textos escritos no gênero autobiográfico.

3. *À guisa de reflexão: a importância do tema e a fundamentação teórica da pesquisa*

Tanto a Literatura quanto a Escola possuem caráter formativo. A primeira é responsável pelo encantamento, a criatividade, o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações e a consciência de si mesmo e de sua relação com o outro e a segunda é responsável pela formação de um indivíduo capaz de agir e modificar a realidade na qual está inserido, valendo-se dos conhecimentos adquiridos durante o processo de escolarização.

Portanto, a escola, como espaço comprometido com a educação do indivíduo, é responsável por promover as condições de desenvolvimento das potencialidades do aluno, oportunizando a formação e a transformação de sua linguagem, seu pensamento e sua sensibilidade.

Tomando-se por base a ideia de que o trabalho com a Literatura é, também, fator contribuinte para constituição de um indivíduo crítico, sujeito protagonista de sua própria história e, considerando que, grande parte do alunado brasileiro não se reconhece leitor – 49% dos alunos entrevistados pertencentes ao Ensino Fundamental I afirmaram que “não gostam de ler” e 41% “gostam um pouco” segundo a Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4*, dados de 2015 –, faz-se necessário uma análise de como ocorre esse processo dentro dos limites da sala de aula.

Sobre o gênero a ser enfocado durante a realização da pesquisa – o autobiográfico –, Leonor Arfuch descreve o ato de relatar a si mesmo, seu cotidiano e o mundo que cerca o indivíduo como uma “obsessão por deixar impressões, rastros, inscrições, dessa ênfase na singularidade, que é ao mesmo tempo busca pela transcendência” (ARFUCH, 2010) ao que se soma o caráter de empoderamento atribuído às escritas de si daqueles que experimentaram todo o tipo de dificuldade e que se ancoram no registro dessas experiências como espaços de resistência e reconstituição de suas identidades.

Exemplificando a vertente de escrita autobiográfica como forma de resistência e empoderamento, a Literatura coroa escritores como Maria Carolina de Jesus e Anne Frank. O diário pessoal de ambas, descobertos pelo acaso que as circunstâncias da vida desenharam, transformaram-se em verdadeiras obras aclamadas sem que houvesse essa intenção no momento da redação.

A primeira, uma catadora que vivia na favela do Canindé no fim dos anos 40, registrava sua rotina, dificuldades e impressões do mundo e das pessoas em cadernos que ela encontrava no lixo que recolhia. Compilados por Audálio Dantas, esses diários ganharam corpo e *status* de livro, o que transformou Maria Carolina de Jesus em uma das primeiras escritoras negras reconhecidas no Brasil.

Já Anne Frank, uma adolescente judia que sobreviveu por alguns anos num esconderijo em Amsterdã em pleno cenário nazista disseminado na Europa, teve seu diário publicado postumamente. Nele, retratou aspectos de sua vida íntima e do convívio familiar enquanto se abrigava clandestinamente fugindo da perseguição alemã, sem suspeitar que viria a

falecer alguns anos depois de doença contraída em um campo de concentração.

Observa-se, analisando os dois exemplos, que a escrita autobiográfica vai além do simples registro do cotidiano, são espaços onde “as feridas secretas não precisam mais ser guardadas e negadas, passam a ser explicitadas e (re)organizadas (...) Em outras palavras, trata-se de um lugar de empoderamento.” (SOUZA, 2014).

Assim, pretende-se com o estudo: a possibilidade de uma escrita sem medo, sem amarras, sem julgamentos, o registro pleno e livre daqueles a quem muitas vezes é negada a voz e a vez. Mediante a possibilidade de maior contato com obras literárias relevantes de maneira a usufruir momentos nos quais a Literatura será o cerne de todo o trabalho pedagógico, supõe-se que o relato autobiográfico surja de forma espontânea e libertadora.

A partir, então, do entendimento de como os estudos literários se integram aos objetivos disciplinares propostos pela escola, o presente estudo em muito contribuirá para um processo de reflexão acerca da prática pedagógica dos profissionais envolvidos, possibilitando uma oportunidade de repensar seu trabalho junto aos alunos.

A base teórica da pesquisa constitui-se, em sua maioria, por obras de Zilberman(2005)para atestar a importância do emprego da literatura infantil em sala de aula como forma de “alargamento dos horizontes cognitivos do leitor” e por alertar para o perigo de uma escrita literária voltada à doutrinação das mentes infantis, moldando-as conforme o pensamento adulto; por obras, também, de Coelho(2000) reconhecendo sua importância no estudo aprofundado desta área e por sua crença na literatura como alicerce fundamental na formação integral do indivíduo.

Compõem, também, essa pesquisa obras de Paulo Freire (2016) por tratar da importância da leitura da palavra como instrumento de diálogo, reflexão e “transformação permanente da realidade para a libertação dos homens”, as quais se somam as obras de Kramer (2010), por descrever a sala de aula como “espaço vivo de narrativa” e por se debruçar sobre a questão literária no âmbito escolar, sobrepondo o “gosto” ao “hábito”.

Ainda têm elevada importância para a pesquisa autores como Larrosa (2007) por discorrer sobre a experiência da leitura literária na formação do sujeito; a defesa da política de leiturização por Jean Foucambert

(1994, 1998); e Petit (2009) por sua ampla reflexão sobre leitura literária e formação do ser humano.

No que concerne às escritas de si, delineando o gênero autobiográfico, serão de grande valia os estudos amparados pelas obras de Arfuch (2010) e Lejeune (2014) por se tratarem de aprofundamentos teóricos relativos ao gênero pesquisado.

Acredita-se que ao longo da investigação proposta muitos outros autores agregarão conhecimentos válidos e necessários à validação dessa pesquisa, seja pela indicação valiosa dos orientadores e ou pelas questões inerentes ao estudo que se descortinarão nesses meses de trabalho.

4. Metodologia de Pesquisa

A partir da proposição de oficinas literárias nas quais se evidencie o trabalho com a Literatura de forma ampla, lúdica e prazerosa, a pesquisadora poderá analisar se esse tipo de abordagem influenciará numa escrita autobiográfica autônoma e significativa por parte dos alunos.

Oportunizando o contato com títulos diversos, sobretudo aqueles nos quais o gênero autobiográfico ganha destaque e realizando atividades que possibilitem a reflexão sobre os dramas e alegrias vividos pelos personagens das narrativas, espera-se que os alunos sejam capazes de relacionar as histórias relatadas às suas próprias experiências e sintam-se motivados a registrar, também, suas impressões de mundo, anseios, vivências e sentimentos sem preocupações com regras ortográficas ou avaliações pedagógicas.

Ao trabalho proposto, seguirá uma linha de pesquisa descritiva e exploratória. Descritiva por se tratar de uma pesquisa preocupada com a atuação prática dos sujeitos envolvidos e que visa descobrir a associação entre o trabalho com as práticas leitoras a serem desenvolvidas e a escrita autobiográfica dos alunos. Por se tratar de um estudo de caso, a pesquisa também se define como exploratória, já que o objetivo principal é “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2010, p. 54).

Como o objetivo do trabalho perpassa pela observação do fenômeno no seu campo de atuação – o ambiente escolar, mais especificamente, a sala de aula –, visando à análise do cotidiano escolar e confrontando a visão teórica com a realidade que se apresenta no contexto das aulas, optaremos, também, por um estudo de caso.

A abordagem a ser empregada na pesquisa é predominantemente qualitativa, privilegiando-se o contato direto com os sujeitos envolvidos no estudo, tratando de descrever a situação real existente entre o aluno e a leitura, a partir do contexto escolar da sala de aula, para aprofundar questões relacionadas ao cotidiano dessa prática.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados (...) e o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos (...). O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atitudes, nos procedimentos e nas interações cotidianas (...). Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. (LÚDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A pesquisa pretende seguir o modelo não-experimental, porque os fenômenos serão observados tal como sejam produzidos em seu contexto natural, para posteriormente serem analisados de acordo com a fundamentação teórica levada (SAMPIERE, COLLADO; LUCIO, 2006)

5. *Considerações finais*

Ricoeur (1994, p. 116) afirma: “Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”. De fato, os seres humanos sempre demonstraram interesse pelas vidas de outros seres humanos – e não apenas porque, muitas vezes, são peculiares, mas também porque as trajetórias dos sujeitos revelam um pouco da história e da vida em sociedade de cada período.

Assim, para além do interesse científico pelo objeto e pelo projeto de pesquisa, a esperança é que a proposta aqui apresentada possa despertar o gosto pela leitura e pela escrita e ainda a curiosidade que, frequentemente, leva o aluno a ampliar seus conhecimentos. Os diários narram vidas, e as vidas narradas se passam dentro de um contexto sociocultural específico. Então, ao entrar em contato com essas histórias de vida, os estudantes podem se interessar não somente em querer conhecer mais da vida de seus autores, como também da história, cultura e da sociedade do momento em que viveram. Podem, por fim, querer também compartilhar com o papel suas próprias experiências – o que implica prática da escrita e a possibilidade do fortalecimento de sua autoestima como sujeito único na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARFUCH, Leonor. *O Espaço Autobiográfico: Dilemas da Subjetividade Contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: MEC, 1997.
- CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. *Devires Autobiográficos: a atualidade da escrita de si*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.
- FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução: Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *A leitura em questão*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.
- LEJEUNE, Philippe. *O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Global, 2016.
- PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. Trad. de Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papyrus, 1994.

SOUZA, Elizeu; BALASIANO, Ana Luiza; OLIVEIRA, Anne-Marie (Orgs.) *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

_____. *A Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

**PROJETO JOÃO DE BARRO:
RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE
LITERATURA E MEMÓRIA**

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento (CBBN e UNIGRANRIO)

apcln@hotmail.com.br

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO)

jpinheiro@unigranrio.edu.br

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar relações interdisciplinares entre literatura e memória, a partir de um projeto desenvolvido em uma escola pública federal do Rio de Janeiro, com estudantes do 2º ano do ensino fundamental. A atividade proposta tinha como função explorar conceitos de memória – no caso, referente às fontes orais - na já citada etapa de escolaridade. Partindo da literatura, o projeto desenvolveu-se de forma interativa entre os espaços da casa e da escola através de uma “sacola literária”. O produto obtido ao final do processo materializou-se através de uma coletânea de relatos orais.

Palavras-chave:

Literatura. Memória. Ensino Fundamental.

“Literatura são experiências humanas transformadas em linguagem.” (Nelly Novaes Coelho)

1. Introdução

Pedagogia e Literatura tem formado uma aliança que vai se transformando, se readaptando e se reinventando. A Literatura infantil tem ligação tanto com o aprendizado formal quanto com a diversão das crianças.

Esse artigo pretende demonstrar, através de um projeto interdisciplinar, as relações estabelecidas entre Literatura e Memória.

Nesse contexto, o artigo foi pensado de maneira que na primeira sessão apresentamos uma breve reflexão sobre interdisciplinaridade a partir de um texto provocador do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto. Em seguida, apresentamos uma possível distinção entre Literatura e História, relacionando o conceito de Memória mais especificamente aos estudos históricos.

Por fim, apresentamos o resultado de um projeto desenvolvido em uma escola pública da rede federal com a finalidade de demonstrar como Literatura e Memória pode tecer um diálogo interdisciplinar e prático em atividades cotidianas possíveis no Ensino Fundamental I.

2. *A interdisciplinaridade como desafio*

Iniciamos essa reflexão a partir do texto “A interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema das Ciências Sociais”, do Prof. Gaudêncio Frigotto (2008). A interdisciplinaridade é reconhecida pelo autor como algo necessário, mas, ao mesmo tempo, como algo desafiador. Nesse texto, o referido autor explora o conceito de interdisciplinaridade a partir de vários aspectos, como: método de investigação, técnica didática e como abordagem inserida no plano material histórico-cultural e epistemológico. Posteriormente, esclareceremos qual dos aspectos acima escolhemos para amparar esse artigo.

Mas, inicialmente, precisamos retomar que o posicionamento interdisciplinar encontra-se intrinsecamente ligado ao conceito de disciplina. Ou seja, não há uma atitude de oposição entre ambos, mas uma tentativa de aproximação.

A interdisciplinaridade não supõe a extinção das disciplinas, mas apresenta-se como uma proposta de interação entre elas. Para que aconteça, a interdisciplinaridade demanda que as disciplinas dialoguem entre si, estabelecendo ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos.

A disciplinarização é a base dominante de organização da instituição escolar. É uma tentativa de delimitação das áreas de conhecimento, a partir da qual há uma seleção de conteúdos que, a partir de certas estratégias, serão apresentados aos discentes. No entanto, acreditamos que as disciplinas, estruturadas de forma isolada, não contribuem para a formação integral dos alunos, pois fragmentam e isolam os saberes, extraindo a complexidade do cotidiano e de seus desafios.

Nesse artigo, utilizaremos, de forma muito breve, apenas o aspecto relacionado à técnica didática. A interdisciplinaridade tem se mostrado como estratégia bastante valorizada nas sugestões de diversas práticas de ensino do Ensino Fundamental I. Das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) às sugestões na escolha dos livros didáticos elencados no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) há um incentivo crescente a uma abordagem interdisciplinar.

No entanto, na contramão dessas propostas, a organização escolar ainda tem como base uma escola cartesiana, disciplinarmente hierarquizada. Nessa organização, percebemos que as disciplinas de Português e

Matemática permanecem com a supremacia na divisão de tempos do horário escolar.

Competências linguísticas e lógico-matemáticas são as mais cobradas durante os anos de escolarização. Em contrapartida, as disciplinas de Geografia, História e Ciências não conseguem dispor de tempos equivalentes. Essa desvantagem de tempo de hora/aula e o excesso de conteúdo tem sido um desafio para os discentes.

Os educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm uma formação mais generalista e, portanto, tendem a ter uma possibilidade maior de, no cotidiano escolar, trabalhar de forma interdisciplinar. No entanto, como apontado inicialmente por Frigotto (2008), o trabalho de fazer as disciplinas comunicarem-se entre si é necessário, mas desafiador. Como fazer? Um dos caminhos utilizados pelos docentes dos anos iniciais é a utilização de projetos interdisciplinares.

O primeiro ciclo de escolaridade da educação básica tem um público com características muito específicas. Por isso, tem uma possibilidade de trabalhar para além do livro integrado, agregando conteúdos de diversas disciplinas e buscando promover uma aproximação bem mais estreita entre elas. Os educadores trabalham com conceitos que atravessam diversos campos de conhecimento. Aqui queremos apresentar o conceito de memória, que entrará como o fio condutor em um projeto que envolve história e literatura.

3. *Partindo da Literatura e trabalhando com a História*

É possível definir Literatura? Aparentemente a resposta para essa questão poderia ser respondida facilmente. No entanto, percebemos que em nossa busca essa réplica não tende a ser fechada, nem definitiva.

Na *Revista A* (2001, p. 3), do Ceale¹¹⁸, foram convidadas as professoras Marisa Lajolo e Márcia Abreu para responder a essa pergunta. Segundo a Prof^a Márcia Abreu (Unicamp), não é possível definir literatura de uma única maneira, válida para todos e para todas as épocas. Da mesma

¹¹⁸Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais ligados para a área de alfabetização e do ensino de Português.

forma, a Prof^a Marisa Lajolo (Makenzie/Unicamp) julga que essa resposta seria impossível.

Tentamos, então, utilizar definições que apontam a Literatura por dois vieses. A primeira seria compreendê-la como um conjunto de obras que se tornaram canônicas, selecionadas por comunidades interpretativas autorizadas, entre os séculos XIX e XX. A outra seria interpretá-la, como Coutinho (1978, p. 9-10), somente através do caminho artístico. A Literatura é arte que encanta, que entretém, que informa, que é veículo de valores e costumes construídos socialmente, que forma conhecimento e fomenta a reflexão.

A Literatura tem a capacidade de recriar a realidade, de “tomar corpo” através dos gêneros e de retransmitir uma nova realidade. Por fim, passa a “viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio”.

Mas, devemos considerar que há aspectos que ora aproximam, ora afastam História e Literatura. Para Gerson Donato (2007) é facilmente identificável as semelhanças entre essas duas áreas de conhecimento, pois ambas são produtos do gênio humano, tem origem na oralidade e são “tributárias da língua escrita”. Além disso, são produtos do ser humano e são *narrativas*. Por isso, tanto o historiador quanto o literato são narradores, pois o texto narrativo é a intersecção, o limiar, entre História e Literatura.

Da mesma forma, para Sandra Patahy Pesavento (2012) é a narrativa o denominador comum, pois tanto a História quanto a Literatura tentam explicar uma realidade que se renova no tempo e no espaço, mas que desde os tempos ancestrais são expressões apoiadas na linguagem (nas suas diferentes formas) do mundo visto e do não visto.

Para a autora, definir esses limites é sempre um movimento de refletir sobre uma história sempre velha e nova. Velha, porque não é uma discussão atual, e nova, porque as repostas encontradas não parecem dar conta da complexidade dessa relação.

Quanto às diferenças entre História e Literatura na concepção de Donato (2007) podem ser resumidamente apresentadas na tabela abaixo:

LITERATURA	HISTÓRIA
------------	----------

Livre	Engessada em fatos estabelecidos e documentados.
Ilimitada em seus padrões estéticos.	Limitada em um padrão (o texto científico).
Apenas expressa os anseios e os desejos de seu autor.	Pretende ser a voz de um grupo ou de uma época.
Pertence à lírica.	Pertence à épica.
Tem compromisso com seu público ou escola estética.	Tem compromisso com uma época e seus grupos sociais.

Embora o texto narrativo seja o limiar de aproximação entre esses campos, podemos afirmar que a postura epistemológica é a delimitação entre eles. Para Pesavento (2012) o diferencial é o método, o tipo de análise, de pesquisa e a forma de trabalhar com as marcas de historicidade. Enquanto o literato deseja chegar à impressão da verdade, o historiador aspira ao desejo de chegar o mais próximo do real acontecido.

Voltando ao universo das instituições escolares, como fazer dialogar História e Literatura de maneira interdisciplinar no 1º ciclo de escolaridade? Primeiramente, observamos que a literatura infantil vem se tornando uma forte aliada da escola. Para Cunha (1999), a história da literatura infantil daria um livro de poucos capítulos porque o próprio conceito de criança é um termo cunhado entre os séculos XVII e XVIII. Pensar nesse sujeito com especificidades diferentes de um adulto e com necessidade de receber uma educação especial é uma realidade que a escrita literária não abarcava há mais de 300 anos atrás.

A escola tem por objetivo a formação dos seres humanos. Coincidentemente, tanto a escola quanto a literatura infantil surgem no século XVIII e a literatura infantil tem servido de base para o trabalho pedagógico. Mais tarde, a contribuição dos estudos sociointeracionistas tanto sobre o desenvolvimento infantil quanto em relação ao processo de psicogênese da aquisição da língua escrita, incentivará uma prática alfabetizadora baseada em textos de diferentes gêneros.

Utilizada na alfabetização e no letramento, os textos literários passam também a fazer parte do trabalho cotidiano das séries iniciais e dos projetos de salas de leitura, com o intuito de contribuir na formação do leitor crítico e competente.

No entanto, concordamos com Coelho (2000, p. 29) que não podemos considerar a literatura infantil como obra de qualidade inferior à literatura universal, pois, “em sua essência, sua natureza é a mesma da que se destina ao adulto”. A singularidade da literatura infantil dá-se apenas na natureza do seu leitor/receptor.

Aparecida Paiva nos chama a atenção para a dificuldade de classificar como “infantil” uma obra literária visto que os textos circulam entre os diversos grupos de forma que

É importante chamar a atenção para a existência de textos que não foram escritos para crianças, mas que foram apropriados por elas, assim como existem textos escritos “para crianças” que são apropriados também por adultos. Dessa forma, mais importante do que pensar nas especificidades do “infantil”, como adjetivo da literatura, é refletir sobre as especificidades da literatura, que, como toda produção cultural, é histórica, ou seja, muda com o tempo. (PAIVA *et al.*, 2006. p. 22)

Pensemos agora na relação que se dá entre literatura infantil e escola. A Literatura infantil “nasce” na mesma época que a estrutura de escola que hoje conhecemos. Ambas como mediadoras na formação desse novo conceito de sujeito (a criança). Para Lajolo (2001, p. 66), se tratando especificamente da tradição brasileira, “literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua”.

Podemos pensar que esse vínculo entre literatura infantil e escola pode ser facilmente rompido. Mas, na realidade sociocultural brasileira – principalmente naquelas mais desprovidas de recursos econômicos – pensar em políticas públicas eficientes de valorização da literatura infantil e da formação de leitores fora da escola é uma tarefa muito difícil. Portanto, para Zilberman (2016), a literatura infantil não tem interesse em desfazer esse vínculo com a escola, pois ainda precisa desse espaço onde, privilegiadamente, é o lócus de formação de leitores.

Para Coelho (2000) um ensino com base em textos literários na escola pode contribuir na aquisição de uma consciência mais crítica e no desenvolvimento de habilidades intuitivo-criativas dos alunos.

A literatura infantil é um instrumento de dois gumes. Quando desvinculado da escola, possui um caráter apenas literário. É Arte: emociona,

diverte, modifica a consciência de mundo do leitor. Ao ser vinculado à escola mantém sua essência literária, mas transforma-se em um “instrumento manipulado” e adquire uma intensão educativa, um caráter pedagógico. A literatura infantil torna-se, então

(...) um elemento indispensável no fazer pedagógico do professor. ela permite trabalhar os mais diversos temas, de maneira lúdica, divertida e atrativa. Por este motivo, torna-se de extrema importância este recurso nas instituições educativas e no planejamento do professor, por mediar a relação da criança com a realidade e o imaginário. (COELHO, 2000, p. 268)

Magda Soares (1999), ao voltar seus estudos para a escolarização da literatura, afirma que podemos criticar a forma errônea que a escola utiliza a literatura. Quando esta é desvirtuada de seu sentido, distorcida e até falsificada. Mas, não se mostra contrária a presença da literatura nos ambientes escolares ou em projetos pedagógicos.

Como recurso pedagógico e partindo da interdisciplinaridade como técnica didática apresentaremos um projeto pensado a partir da literatura infantil para promover um diálogo aproximado entre disciplinas.

4. O Projeto “João-de-Barro”

O nascimento do projeto deu-se concomitantemente com a entrada de um grupo de 25 novos alunos, através de sorteio, no Colégio Brigadeiro Newton Braga para cursarem o 2º ano do Ensino Fundamental I. Nessa ocasião, pensamos como estratégia para adaptação e entrosamento do grupo, utilizar o livro “Voa, João”. Esse livro é uma produção da Multirio e faz parte de uma coleção chamada “Ai, que medo”.

O livro faz parte do projeto de realidade aumentada, ou seja, ele pode ser lido como qualquer livro comum e também através de um recurso multimídia. Com o uso de um aplicativo disponível para download no site da Multirio ou do Google Play, as páginas marcadas com o sinal de realidade aumentada ganham animação durante a leitura do livro.

No enredo somos apresentados ao passarinho João, um filhote de João-de-Barro que não quer sair do ovo, apesar de todos os esforços dos pais. Tudo João recebe dentro do ovo: brinquedo, comida, carinho. Os pais insistem para que João saia e tenha novas experiências, como todos os outros filhotes. Mas João é resistente. Até que chega o momento de João entrar para a escola de passarinhos onde precisa aprender a voar. Mesmo assim, João permanece dentro do ovo. Os amigos incentivam, a professora

pede e... nada. João presta atenção em tudo e faz tudo o que é ensinado dentro do ovo. Mas, de repente, o ovo onde João estava vai rolando e cai da árvore onde a escola está localizada. O ovo espatifa-se no chão. Mas, para surpresa de todos, João aparece voando livre.

Percebemos que esse volume da coleção “Ai, que medo” trata do sentimento de temor que a criança pode vivenciar com o novo da escola. Novos amigos, novos espaços, novos professores. Tudo pode desencadear um processo de ansiedade e angústia nas crianças. Os alunos do 2º ano foram recebidos com essa história, mas não se esgotou, sendo retomado esse momento voltaria como proposta para a turma alguns meses depois.

O passarinho João foi acompanhando a turma através de diversas atividades. Foi companheiro dos estudantes nos estudos que envolveram discussões sobre o meio ambiente, gerando maior interesse sobre a relação entre o meio ambiente que os rodeava e as aves presentes no espaço da escola. Foram trabalhados alguns conceitos geográficos para entender essa representação. O trabalho de consciência corporal nesse espaço ficou presente nas aulas de música e ritmo através da Catira do Passarinho.

Especificamente, na relação com a disciplina de História, também recorremos à Língua Portuguesa para produzir os textos que fizeram parte da coletânea final do projeto.

Iniciados os estudos de história, os alunos buscaram compreender a importância da memória enquanto fontes históricas. Para que ficasse mais compreensível à faixa etária, propomos que as compreendessem como vestígios do passado, ou seja, formas de acessar o que não vivenciamos. Ao mesmo tempo, como aquilo que faz parte do nosso cotidiano e que, no futuro, poderá servir de base para a interpretação de nosso cotidiano e de nossa cultura.

Dessa forma, antes de chegar às fontes orais, retomamos a história de João agora como detonador de um projeto de memórias das famílias, surgindo uma sacola literária. Podemos, inclusive, afirmar que era uma sacola histórica literária. Como proposta, exposta às famílias dos alunos, sugerimos que o livro fosse levado pelos alunos para casa. O aluno, então, poderia escolher um familiar que teria a oportunidade de, em suas memórias, retornar ao primeiro dia de aula.

O relato seria registrado e ilustrado em um caderno. No retorno para a escola o aluno apresentaria a história do familiar escolhido e contaria como foi a experiência da contação em casa. Como se deu a narração da

história em casa. No final do processo a turma, além de mergulhar nas memórias de escola de várias pessoas, a turma teria um caderno de narrativas familiares como uma coletânea de relatos orais.

Para Schmidt e Cainelli (2004) cabe aos professores de História tentar articular a história do indivíduo ao seu coletivo

(...) é necessário destacar que o registro da experiência histórica do aluno ganha significado se for articulado com o registro da história ou da experiência coletiva, de outros grupos, outros segmentos, outras sociedades e civilizações e nelas inserido. Nesse sentido, o registro da pluralidade de memórias sociais, culturais e populares possibilita a rejeição da chancela da memória nacional como memória coletiva única. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 126).

A proposta apresentada foi aceita pelos responsáveis. Inclusive, a sacola foi confeccionada por uma das mães. A sacola literária era objeto de desejo dos alunos que raramente passavam do tempo estabelecido para ficar com ela. Geralmente, cada família ficava de 2 a 3 dias de permanência com a sacola para que o trabalho fosse realizado. Dentro da sacola iam o livro, um tablet e o caderno de registro.

A sacola também foi um dos itens apresentado na Feira da Cultura, um evento anual do colégio. Muito contribuiu a ludicidade do livro que atraiu de imediato a atenção de uma geração mergulhada no uso da tecnologia. O diferente é apreciado pela criança porque sai da sua expectativa.

5. Conclusões

A dupla formada entre Literatura e Memória foi o fio condutor de um projeto interdisciplinar que permitiu um diálogo interessante entre as disciplinas e conteúdos programático do 2º ano do Ensino Fundamental, especialmente os relacionados ao ensino de História. Acreditamos que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares mobiliza os estudantes a tornarem-se mais ativos e críticos nos desafios apresentados em seu cotidiano, entre os grupos família e escola.

Podemos concluir que a literatura é um caminho que mobiliza as crianças para o conhecimento. A leitura nos anos iniciais está em processo e encontra no uso dos livros infanto-juvenis um caminho de grande potência na mobilização das crianças. Portanto, uma obra literária é um bom caminho nessa faixa etária para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A tecnologia associada à literatura foi bem recebida pelo grupo

de crianças durante o projeto e daria um outro estudo que não foi contemplado nesse artigo.

Por fim, gostaríamos de registrar que a disciplina de História, tantas vezes evitada pelos alunos ou que instiga tão pouco interesse por parte deles, ganhou uma nova significação quando associada à literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. “História e Literatura: uma velha-nova história. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea]”, In: *Debates*, Puesto en línea el 28 enero 2006. Disponível em: [HTTP://nuevomundo.revues.org/1560](http://nuevomundo.revues.org/1560); DOI: 10.4000/ nuevomundo.1560.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. In: *Revista do Centro de Educação e Letras-UNIOESTE/Foz-2008*.

CAGNETI, Sueli de Souza. *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história-teoria-análise*. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1987.

CUNHA, Maria Zilda; LOPES, Cristiano Camilo. “Nelly Novaes Coelho: uma vida dedicada à literatura”. In: *Linha D’Água*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 9-16, oct. 2017. ISSN 2236-4242. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/138689/135268>>. Acesso em: 06 July 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p9-16>.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: EVANGELISTA, A.A.M; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (Orgs). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <https://iesb.blackboard.com/bbcsweb>

[dav/institution/Ead/ disciplinas/EADG370/nova/fi-les/acervo/uia1/texto02.pdf](#)

Entrevista:

Regina Zilberman. Revista Letra A. Ceale, 30/03/2016. Por Natália Vieira. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/entrevista-com-regina-zilberman>.

**PROCESSOS DISCURSIVOS NO FUNCIONAMENTO DA
LINGUAGEM DO SUJEITO LP**

Daniely Martins dos Santos Ferraz (UESB)

dany_msf@hotmail.com

Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)

nirvanafs@terra.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta dados de um estudo neurolinguístico do sujeito LP, diagnosticada com doença de Alzheimer. O objetivo principal é refletir sobre a linguagem em funcionamento e os processos de apropriação do sujeito para se manter no jogo dialógico. Para tanto, utilizamos um método qualitativo de caráter longitudinal, em acompanhamentos individuais no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN). Os resultados evidenciam as marcas singulares de LP na reconstrução do seu discurso, permeados de significações, de arranjos e (re)arranjos, utilizando os recursos que a língua fornece para se manter no processo discursivo, ao mesmo tempo que organiza e apropria-se da própria língua, fazendo emergir instâncias subjetivas da linguagem que consistem em fatos discretos.

Palavras-chave:

Linguagem. Doença de Alzheimer. Neurolinguística Discursiva.

1. Introdução

A narrativa é uma das formas de reconstrução da linguagem, uma vez que representa uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos através da mobilização de um vasto conjunto de saberes dos sujeitos no momento da interação. No caso dos idosos, a narrativa constitui uma das estratégias utilizadas em contextos de interação verbal com o objetivo de resistir e preservar sua imagem social no processo de envelhecimento, sendo um mecanismo através do qual os sujeitos tornam-se visíveis para eles mesmos.

Nos fundamentaremos na Teoria da Enunciação (BENVENISTE, 1976), por entender que essa teoria preconiza que é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem fundamenta na realidade, estando de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se de índices específicos produzidos na e pela enunciação, que servem como subsídios para revelar a subjetividade na linguagem. A existência implícita desses índices implica o seu valor social,

cultural e histórico que são demarcados através de fatos narrados e impressos na linguagem.

Este trabalho contempla uma discussão sobre a linguagem de um idoso demenciado e os processos, internos e externos, que perpassam suas experiências com e sobre a linguagem, considerando todos os aspectos linguísticos – inclusive os níveis pragmáticos e discursivos –, contrapondo a visão tradicional da “fala vazia” (LANDI, 2009) e patológica de um sujeito com DA.

Esta seção tem o propósito de apresentar brevemente o percurso histórico sobre os estudos do cérebro e linguagem e algumas concepções acerca do envelhecimento e doença de Alzheimer. Esta retomada é fundamental para os direcionamentos que conduzem as bases teórico-metodológicas deste trabalho, à medida que traçará os caminhos para a construção e compreensão do estudo neurolinguístico de LP.

1.1 Breve retomada histórica: cérebro e linguagem

Desde as civilizações antigas, os estudiosos se preocuparam em investigar os mecanismos do cérebro. Os sacerdotes egípcios já faziam correlações anátomo-funcionais entre cérebro e comportamento humano e que a tradição filosófica grego-latina se pautou pelo problema corporalmente (MORATO, 2001). De acordo com Luria (1981), na Idade Média, filósofos e naturalistas consideraram que “faculdades” mentais poderiam estar localizadas nos “três ventrículos cerebrais”.

Contudo, somente num período mais recente, mais precisamente no início do século XIX, o problema cérebro-linguagem toma forma com os primeiros estudos de Franz Joseph Gall (1758-1828), conhecido como Frenologia, que introduziu a linguagem entre as faculdades mentais que estariam localizadas no cérebro. Gall estabeleceu a relação entre área cerebral lesada e manifestações clínicas de pacientes neurológicos, fazendo correlações anátomo-fisiológicas de impressões vistas a olho nu na caixa craniana (MORATO, 2001). Muitos trabalhos e teorias sobre a relação cérebro-linguagem foram desenvolvidos seguindo os estudos de Gall, com vistas a analisar a organização cerebral da linguagem através de lesões cerebrais focais.

O estabelecimento de bases científicas dos distúrbios dos processos mentais pode ser tomada em 1861, quando o anatomista, médico, cientista e antropólogo francês Paul Broca (1824-1880) descreveu o cérebro de um

paciente que, internado por muitos anos, apresentava um distúrbio acentuado de fala motora, que afetaria basicamente o aspecto expressivo da linguagem (MORATO, 2001; LURIA, 1981). A Afasiologia de Broca, como ficou conhecida, estabelece um marco no estudo da linguagem, pois localizou pela primeira vez uma função mental complexa que, até então era invisível, em uma porção particular no córtex.

Dentro da Neuropsicologia, os trabalhos de Luria (1902-1977) ganharam destaque ao estabelecer, a partir de lesões cerebrais, que as formas fundamentais da atividade consciente devem ser consideradas como sistemas funcionais complexos. Sobre isso, Luria (1981) denota que:

Naturalmente, nenhum dos processos mentais tais como a percepção e memorização, gnosias e praxias, fala e pensamento, escrita, leitura e aritmética, pode ser encarado como representando uma “faculdade” isolada ou mesmo indivisível, que seria a “função” direta de um grupo celular limitado ou seria “localizada” em uma área particular do cérebro. (LURIA, 1981, p.15)

Os estudos linguísticos sobre a linguagem e lesões cerebrais despontaram somente no século XX. Roman Jakobson (1896-1982) foi o primeiro linguista que se dedicou sistematicamente ao estudo das afasias, baseado na classificação neuropsicológica feita por Luria. “Ao se dedicar às afasias, Jakobson estava interessado em construir uma teoria geral da linguagem que a explicasse em seu todo: aquisição, funcionamento, estrutura, alterações etc” (MORATO, 2001). Segundo Jakobson (1999), “falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade”. Aplicando algumas ideias de Saussure e propondo o duplo caráter da linguagem, Jakobson defende que todo signo linguístico implica dois modos de arranjo: o eixo sintagmático/metonímico, responsável pela combinação de unidades e o eixo paradigmático/metafórico, responsável pela seleção de unidades (MORATO, 2001).

Em meio à colaboração tumultuosa entre ciência médica e a ciência linguística nos estudos sobre cérebro e linguagem, desponta a Neurolinguística. Morato (2001) ressalva que há quem atribua a sua origem à publicação, em 1939, do livro *Le syndrome de désintégration phonétique*, de Alajouanine, Ombredane (neurologistas) e Durand (foneticista). Mas há também os que, igualmente de forma tradicional, consideram a Neurolinguística um ramo da Neuropsicologia, como Luria.

A Neurolinguística, a grosso modo, “caracteriza um campo de investigação que se interessa de uma maneira geral pela cognição humana e de maneira mais específica pela linguagem e por processos afeitos a ela,

direta ou indiretamente” (MORATO, 2001). Sobre a relação entre linguagem e cérebro, Morato (2001) argumenta:

O que sabemos na atualidade sobre a atividade cognitiva indica que há uma relação estreita entre linguagem e cérebro, ancorada na inter-relação de diferentes áreas do córtex e na interdependência de múltiplos processos ou funções cognitivas (como memória, linguagem, percepção etc.) que atuam em nossas várias formas de perceber e interpretar o mundo. Linguagem e cérebro, dessa forma, funcionariam cada qual como um sistema dinâmico e flexível cujas regularidades não são determinadas a priori (ou seja, não são fixadas de maneira inata ou biologicamente predeterminadas), não são estruturas fechadas e autônomas (ou seja, não obedecem a padrões estáveis e homogêneos de existência). Antes, estão na dependência de diferentes fatores que orientam nosso entendimento e nossa ação no mundo. (MORATO, 2001, p. 144)

Nesse sentido, a base teórica da ciência do cérebro também sofreu uma alteração radical. De acordo com Luria (1981), embora por muitas décadas a teoria do cérebro tivesse baseado em conceitos que a aproximavam de certos modelos mecânicos, tendo o propósito de explicar o funcionamento da atividade cerebral por analogia com uma rede telefônica, os interesses da ciência tenderam a caminhar em direção oposta.

Este trabalho está ancorado na Neurolinguística que vem sendo praticada nos últimos anos no Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, que considera a abordagem discursiva dos estudos que relacionam linguagem e cognição. Esse paradigma está assentado nos trabalhos pioneiros de Maria Irma Hadler Coudry para tese de doutoramento (1986), publicada posteriormente como o livro *Diário de Narciso: Discurso e Afasia* (1988). Morato (2001) salienta que é dentro dessa preocupação teórica com os estudos na área da Pragmática que:

A Neurolinguística procura extrair a preocupação com a análise das interações enquanto relações discursivas, com a manipulação das chamadas “leis discursivas” (que são normas interativas que orientam o uso social da linguagem), com os fatos textuais que explicitam o primado de discursos preexistentes (seus pressupostos, seus preconceitos), sobre o nosso próprio dizer, com o trabalho inferencial realizado pelos sujeitos e com suas atitudes relacionadas aos diferentes contextos de uso da linguagem. Já em relação às teorias enunciativas, a Neurolinguística vai nelas procurar abrigo para a discussão que envolve a análise das interlocuções e de todo tipo de situação enunciativa (diálogo, narrativa, entrevista etc), a dinâmica de papéis e posições dos interlocutores nas práticas com linguagem, os processos de referência semântico-discursivos. (MORATO, 2001, p. 159-160)

Logo, para a Neurolinguística Discursiva (ND), a linguagem é entendida não como um dado ou resultado; mas, segundo Franchi (1977), como um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossa

experiência, trabalho de construção, de retificação do “vívido”. Compreendemos a linguagem em funcionamento, enquanto processo, e não pela língua enquanto estrutura, pois só assim podemos observar a relação do sujeito com e sobre a linguagem. Assim, como ressalta Sampaio (2010, p. 5), “os estudos que se ancoram nessa tradição discursiva trabalham em meio a experiências discursivas, que tenham lógica para as pessoas da nossa sociedade”.

Embora os trabalhos sobre ND se fundamentem nos estudos das afasias, veremos que nos últimos anos há uma corrente de estudiosos, especialmente Rosana do Carmo Novaes Pinto, Hudson Marcel Bracher Beilke (2007, 2008, 2009, 2010) e Ivone Panhoca (2013), preocupados em compreender e explicar os distúrbios de linguagem e sua relação com cérebro e atividade cognitiva nos processos demenciais.

Os estudos neurolinguísticos sobre afasia parecem apontar caminhos que conduzem a bases teóricas bastante consolidadas para as demências, ao passo que a natureza dos sintomas das afasias e das alterações de linguagem nas demências parece ser de ordens distintas, porém, a literatura concorda que ambas apresentam sintomas neurolinguísticos semelhantes: anomia, dificuldades para encontrar palavras, produção de parafasias, presença de ecolalias, repetições, confabulações etc. (COUDRY; MORATO, 1990).

1.2 Envelhecimento e doença de Alzheimer

Devido aos avanços tecnológicos, da medicina e de outras áreas da saúde, a expectativa de vida teve um aumento considerável nas últimas décadas do século XX. Segundo Veras (2009), o crescimento da população idosa é um fenômeno mundial e, no Brasil, as modificações ocorrem de forma radical e bastante acelerada. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que no ano 2000 havia no mundo 600 milhões de pessoas com 60 ou mais anos de idade, número que deverá dobrar até 2025 e atingir 2 bilhões em 2050. Quanto aos idosos com mais de 80 anos, a expectativa para a população mundial para 2050 é que, dos atuais 69 milhões de pessoas, passaremos para cerca de 377 milhões (JACOB FILHO, 2006).

No entanto, para que o prolongamento da vida seja considerado uma real conquista é necessário que se assegure qualidade aos anos adicionados, à medida que qualquer política destinada aos idosos leve em conta

a capacidade funcional desse indivíduo, sua necessidade de independência, autonomia, de participação, de cuidado e de auto-satisfação (VERAS, 2009).

De acordo com Carvalho e Garcia (2003), o envelhecimento populacional não se refere a indivíduos ou a cada geração, mas, sim, à mudança na estrutura etária da população, o que produz um aumento do peso relativo das pessoas acima de determinada idade, considerada como definidora do início da velhice. Este limite inferior varia de sociedade para sociedade e depende não somente de fatores biológicos, mas, também, econômicos, ambientais, científicos e culturais.

O envelhecimento é um fenômeno universal, progressivo e sistêmico, que pressupõe uma dinâmica bio-psico-social, sem que nela esteja instalada uma patologia. É um processo que ocorre de forma natural e diferenciada em cada sujeito, de acordo com suas características individuais e estilo de vida (NOVAES-PINTO; BEILKE, 2008). Esse processo é denominado “senescência” – envelhecimento primário - e deve ser criteriosamente distinguido do envelhecimento comprometido por doenças que frequentemente acometem os idosos (como as doenças infecciosas, afecções cardiovasculares e neurodegenerativas) e que, nestes casos, são chamados de “senilidade” – envelhecimento secundário. O envelhecimento patológico nada mais é que um sistema indutor e intensificador do processo normal (PAPALÉO-NETTO, 1996).

Essa mudança na pirâmide populacional incide, basicamente, no aumento do envelhecimento senil, que, como visto, é o processo que se instalam as doenças crônicas e degenerativas. As doenças neurodegenerativas, incluindo a DA e outras demências (doença de Parkinson, doença de Corpus de Lewy e demência vascular), apresentam prevalência importante entre essa crescente população idosa no Brasil (ZAGO, 2004). Segundo Ortiz e Bertolucci (2005), a DA atinge no mínimo 5% da população de indivíduos com mais de 65 anos e é intensificada com o avançar da idade.

Indivíduos com DA apresentam alterações cognitivas, de linguagem e de comportamento que se agravam durante o curso da doença. As alterações de memória, no entanto, são as mais referidas pela família e as mais fortemente evidenciadas na avaliação clínica do paciente desde o início da doença. As alterações de fala e de linguagem, apesar de serem frequentemente notadas, têm sido melhor estudadas nas duas últimas décadas (ORTIZ; BERTOLUCCI, 2005).

Para compreender a linguagem do sujeito demenciado é necessário considerar todas as situações que envolvem a vida diária desse indivíduo, sua esfera social, cultural e biológica, antes de avaliar sua linguagem como patológica através de normas gerais que reduzem as marcas constitutivas da linguagem humana. Contextos clínicos de avaliação da linguagem não consideram os níveis pragmáticos e discursivos da linguagem posta em uso, do “sujeito que fala, efetivamente, e não a língua que fala através dele” (COUDRY; POSSENTI, 1983). Assim,

A visão que respalda a literatura neuropsicológica e a maior parte dos trabalhos que se destinam a avaliar a linguagem e a orientar os encaminhamentos terapêuticos é aquela geralmente veiculada pelas gramáticas e pela escola, apartada de sua existência real, na qual pesam todos os fatores sócio-histórico-culturais, assim como individuais, sempre descartados das análises (NOVAES-PINTO; BEILKE, 2008, p. 99) (Grifo nosso)

O que está em jogo nas avaliações metalinguísticas não é de fato a linguagem em funcionamento, enquanto processo de constituição do vivido. Nos testes-padrão, por serem uma prática descontextualizada, por insistirem em atividades e atitudes metalinguísticas (nos resultados esperados e na observação), por lidarem com materiais linguísticos filtrados de fatores discursivos importantes, não se avalia, na verdade, a linguagem (COUDRY, 2001).

Na perspectiva de estudo adotada neste trabalho, vinculamos às abordagens sócio-histórico culturais no estudo concernente ao funcionamento cerebral e ao funcionamento da linguagem (COUDRY; POSSENTI, 1983; NOVAES-PINTO, 2012). Consideramos toda a dinâmica dos processos interativos, entendendo a relação estabelecida entre linguagem e sujeito em um trabalho coletivo que inclui a subjetividade. Apoiamos na noção de subjetividade de Benveniste (1976), compreendendo que cada locutor tem capacidade para se propor como sujeito, sendo uma unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne e que assegura a permanência da consciência.

A seguir, apresentaremos as análises de alguns episódios dialógicos do sujeito LP, obtidos por meio da narrativa de sua história de vida e resgate de memórias como mecanismo de reconstituição de LP como sujeito da sua própria linguagem. Para tanto, nos apoiaremos na Teoria da Enunciação de Benveniste (1976), Coudry (1983, 1988 1990, 2001), Panhoca (2013), Novaes-Pinto e Beilke (2007, 2008, 2009, 2010, 2012).

1. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo neurolinguístico de uma idosa com DA, avaliando a linguagem em funcionamento e os processos de apropriação da língua pelo sujeito para se manter no jogo dialógico.

2. MÉTODO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e caráter longitudinal. Este texto baseia-se em dados de acompanhamento com o sujeito LP, 74 anos, brasileira, casada, cinco filhos (sendo dois de criação), dona de casa, analfabeta, alegre, bem humorada, que em fevereiro de 2013 recebeu o diagnóstico de DA. A idosa foi encaminhada para o acompanhamento neurolinguístico pela geriatra.

O sujeito LP tem sido acompanhado no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em atividades individuais com o intuito de avaliar a linguagem em funcionamento, à apropriação que realiza da própria língua e as marcas subjetivas impregnadas em seu discurso.

Nesses encontros estimulam-se as histórias de vida narradas, pois estas instauram a possibilidade da singularidade, o que é totalmente compatível com a pesquisa qualitativa aqui proposta, na medida em que os dados que emergem revelam como o sujeito que narra – e apenas ele – posiciona-se no mundo e como ele se relaciona com o outro, com sua própria história e consigo mesmo (PANHOCA, 2013). Em alguns acompanhamentos, além de LP, participaram também membros da sua família, que caracterizaram o quadro figurativo da enunciação da idosa. Todos os encontros foram pensados e planejados para ocorrerem de forma leve e descontraída, numa atmosfera agradável para que LP se sinta a vontade e confiante para relatar suas histórias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos algumas situações dialógicas retirados de recortes da narrativa da história de vida do sujeito LP. Discutiremos sobre o funcionamento da linguagem do sujeito e todos os artifícios que lança mão para apropriar do seu discurso e se manter no diálogo. Será possível perceber marcas singulares da subjetividade de LP que constituem,

dão forma, constroem e (re)constroem suas experiências por meio dos processos linguísticos.

Vejamos os episódios transcritos abaixo:

Situação enunciativa-discursiva 02/03/2018

Nesse episódio dialógico estavam presentes LP e a investigadora Indmsf. A idosa relata a dificuldade em lembrar-se das coisas por conta do “problema de esquecimento”. LP geralmente oscila ao relatar o seu “problema”: algumas vezes afirma que está melhorando e que não esquece mais onde guardou os objetos em casa, outras vezes descreve que tem pitorado, não podendo mais sair sozinha. Ao final do trecho, narra um episódio no qual conseguiu sair de casa escondida. LP se perdeu na rua, mas foi encontrada e levada para casa por um conhecido da família.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições do enunciado verbal.	Observações sobre enunciado não verbal
1	Indmsf	A senhora nem tá lembrada de mim, né?		
2	LP	Hein?		
3	Indmsf	A senhora tá nem lembrada de mim, tá não?		
4	LP	Tô, ouxe(<i>trecho incompreensível</i>) não esqueço.		
5	Indmsf	A senhora me viu essa semana?		
6	LP	Hein?		
7	Indmsf	A senhora me viu essa semana?		
8	LP	Essa semana eu não me lembro, né, tô com problema de esquecimento. Eu vim aqui?		
9	Indmsf	Hoje é sexta-feira...		
10	LP	Hã.		
11	Indmsf	Terça-feira a senhora tava aqui com CTN (<i>sua filha mais velha</i>).		
12	LP	Ah, tô com problema de esquecimento, minha fia, que não sei o que vou fazer, tem hora que dá um branco assim...	Risos.	

13	Indmsf	E tá esquecendo muito? A senhora tá esquecendo muito?		
14	LP	As vezes eu esquece muito, né, num tôpudendo nem andar sozinha.		
15	Indmsf	Tem que andar sempre acompanhada, né?		
16	LP	É! Que eu gostava sempre de andar sozinha, minha mãe (<i>trecho incompreensível</i>) agora num posso mais. Um dia eu saí, aí foi preciso uma pessoa me levar em casa, né, que eu num acertei mais voltar.		

QUADRO 1: “Problema” de esquecimento

Podemos observar que após ser questionada pela investigadora se recorda dela, LP diz prontamente que se lembra, como transcrito no turno 4. Tal situação, conforme aponta Marcuschi (1991), evidencia as estratégias utilizadas pelos idosos em contextos de interação verbal como atividades que demonstram a capacidade do sujeito em resistir e preservar sua imagem social. No caso específico de LP que atravessa um quadro demencial, nota-se que mesmo não lembrando se conhecia aquela pessoa, responde em tom afirmativo “tô” seguido de “*ouxe, não esqueço*”, possivelmente querendo demonstrar que não poderia ter esquecido uma informação que parecia óbvia. Canguilhem (1995) afirma que a doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia, mas, sobretudo, o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio. A progressão dos sintomas da DA em LP a impede que se recorde de eventos recentes específicos, mas, mesmo com o comprometimento na memória, a idosa se esforça e enuncia uma resposta na tentativa de preservar o seu papel social.

Quando a investigadora é mais específica na pergunta, LP afirma não se lembrar se a encontrou nessa semana (turno 8) por conta do seu problema de esquecimento e, logo após, pergunta se esteve naquele local, demonstrando que realmente não havia conseguido fazer o resgate da informação. Quando pergunta “*eu vim aqui?*”, LP se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Percebemos que a idosa se estabelece como *eu* dirigindo-se a investigadora que é seu alocutário na situação do diálogo, suscitando-lhe uma resposta. Na mesma pergunta, ao proferir o advérbio *aqui*, LP delimita a instância espacial e temporal que se relaciona a instância discursiva *eu*. Mesmo não sabendo onde é *aqui*, a

idosa demarca uma localização que, para ela, é estranha, mas se utiliza desse mecanismo para tentar responder a pergunta anterior da investigadora: “*a senhora me viu essa semana?*” (turno 7). Dessa forma, perguntar se já esteve naquele lugar, suscitaria uma resposta da investigadora que, além de responder o que foi perguntado, também apontaria a LP se a viu ou não. A pergunta da idosa constitui a realização de um complexo esforço cognitivo e linguístico, através da sua prática discursiva que lhe oferecia evidências a pergunta feita no turno 7 (se esteve no local, provavelmente viu a investigadora, se não esteve, certamente não viu), demonstrando o seu empenho em manter-se no diálogo mesmo encontrando dificuldades no resgate de algumas memórias.

Observamos no turno 12, quando LP afirma que “*tem hora que dá um branco assim...*”, seu enunciado faz alusão ao que foi dito por Auguste D., o famoso caso de Dr. Alzheimer descrito no estudo de Beilke e Novaes-Pinto (2010), que sintetizou o que sentia após ter sido acometida pela DA, dizendo: *Eu me perdi de mim mesma*. Tanto os enunciados de Auguste D., como os de LP nos levam a compreender um dos principais sintomas da progressão da doença: a dificuldade em ‘acessar’ a própria subjetividade. No caso particular de LP nota-se que não há uma perda da subjetividade, como afirmam esses estudiosos, pois apesar da idosa sentir que sua história, suas experiências e, principalmente, sua identidade pessoal, uma vez que é necessário realizar certo esforço para recordar sobre sua própria vida (como o nome dos filhos, por exemplo, e que muitas vezes são tentativas frustradas), “*saem da sua mente*”, como afirma durante os acompanhamentos, não se pode afirmar que há uma perda da sua subjetividade, ao passo que, como ressalta Benveniste (1976, p. 286), esta não se configura “pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, a medida que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo)”.

Portanto, considerando a subjetividade como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas, pode-se ponderar que há subjetividade em LP, pois, apesar do seu sentimento que suas memórias estão sucumbindo em sua mente, há permanência da consciência que emerge no ser de uma propriedade fundamental da linguagem.

Nos turnos 14 e 16 nota-se que o processo dialógico foi fundamental para o resgate da informação do passado de LP, no qual enunciar “*num tô podendo nem andar sozinha*” remeteu a uma lembrança de algo que gostava de fazer e que está relacionado à enunciação do turno 14. Conforme aponta Beilke e Novaes-Pinto (2010), para que memórias sejam

formadas e, posteriormente, “resgatadas”, é preciso que se construam sentidos.

Esses autores enfatizam que a construção de uma narrativa demanda uma (re)organização tanto das estruturas linguísticas, quanto dos fatos – das memórias. No turno 16, percebe-se que LP faz a escolhas lexicais apropriadas, utiliza o verbo no passado “*gostava*” para se referir ao tempo que morava na roça, pois enuncia sobre sua mãe. Logo após, complementa a sua enunciação dizendo “*um dia eu saí, aí foi preciso uma pessoa me levar em casa, né, que eu num acertei mais voltar*”, dando seguimento à narrativa iniciada no turno 14 e fazendo referência a pergunta da investigadora realizada no turno 15. LP opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e, como denota Panhoca (2013), realiza escolhas significativas para representar estados, emoções e pensamentos, através de um encadeamento de ideias claro para seu alocutário e que obedece ao fluxo narrativo.

2. Situação enunciativa-discursiva 12/01/2018

Nessa situação dialógica estavam presentes LP e a investigadora Indmsf. Ao ser questionada pela investigadora se gostava de sair quando era jovem e morava na roça, LP relata uma situação que aconteceu há alguns meses atrás, no qual saiu de casa escondida e não soube voltar. Depois de andar sem rumo por quilômetros debaixo do sol, a idosa foi encontrada por um conhecido da família que a levou para casa. Ao chegar em casa, LP encontrou uma das filhas sentada na mesa da cozinha chorando pelo desaparecimento da mãe.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições do enunciado verbal.	Observações sobre enunciado não verbal
17	Indmsf	A senhora gostava de sair quando era mais jovem e morava na roça?		
18	LP	Ah eu sempre gostei de sair, nunca fui de ficar dentro de casa [trecho incompreensível] teve um dia que saí sozinha e perdi, esqueci como ia embora, quando voltei minha mãe tava sentada na mesa num pranto de choro.		

		Nunca mais sai só pra não preocupar ela.		
19	Indmsf	Mas isso não aconteceu com CTN, dona LP? Lembra que isso aconteceu há pouco tempo atrás?		
20	LP	Foi! <i>[relata a história como realmente aconteceu]</i>		

DADO 2: O sumiço

No dado acima, LP não havia esquecido o evento específico, pelo contrário, narra de forma organizada. O que se percebe é certa confusão entre eventos do passado e do presente. A investigadora não contradiz seus enunciados, a medida que são produzidos, mas interpela de forma adequada, permitindo que ela organize sua narrativa, como ocorre no último turno. Outro fato a ser destacado é que confusão e desorganização de eventos que aconteceram no passado e no presente são sintomas típicos da fase que LP atravessa. Porém, isso não a impede que retifique e organize sua própria narrativa, através de intervenções adequadas de indivíduos que compõem o quadro figurativo da enunciação.

À medida que LP se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, como, revisão, selecionando e ordenando os detalhes da sua narrativa, constituindo sua self-narrativa que justifica e esclarece a condição e a situação de quem a narra. À medida que novos elementos vão sendo adicionados às nossas vidas, as narrativas vão se configurando e nossa identidade pessoal vai sendo construída (PANHOCA, 2013). LP dá forma ao conteúdo vivido através de histórias relatadas que pode selecionar tanto eventos do passado, as chamadas narrativas históricas por Panhoca, como permitir que LP se veja e se mostre, através de processos imaginativos que, de acordo com a mesma autora, são as narrativas fantásticas, dando forma à identidade pessoal.

3. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo avaliar, sob o prisma da ND, a linguagem em funcionamento de uma idosa com DA e os processos de apropriação desse sujeito para se manter no jogo dialógico. Através de um acompanhamento longitudinal e análise qualitativa, podemos inferir sobre as alterações de linguagem próprias de um idoso em envelhecimento senil. No caso de LP, embora as funções linguísticas estejam preservadas,

percebe-se a perda do fio da meada, esquecimentos e desorientação temporal que dificultam o encadeamento de alguns discursos, o que são marcas frequentes que podem estar relacionadas ao avanço dos sintomas da DA.

Porém, o processo de envelhecimento não é universal, devendo ser observado dentro das peculiaridades de cada sujeito. A forma como LP experimenta os desafios, sejam eles linguísticos, cognitivos ou motores, certamente não é o mesmo experimentado por outros idosos com DA. Os dados evidenciam as marcas singulares de LP na reconstituição do seu discurso, permeado de significações, de arranjos e (re)arranjos, utilizando os recursos que a língua fornece para se manter no processo discursivo. Percebe-se, ao longo das análises, como LP, enquanto locutor, organiza e apropria-se da língua, emergindo instâncias subjetivas da linguagem que consistem em fatos discretos.

Considerar o sujeito e não a sua doença é o primeiro passo para romper com as formas tradicionais de avaliação da linguagem, nos quais são utilizados parâmetros normativos, regras, o falante tido como ideal. A ND apresenta uma série de estudos de acompanhamentos longitudinais com pacientes afásicos e em processo demencial, que demonstram resultados satisfatórios e eficazes na avaliação e manejo terapêutico com esses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BEILKE, H. M. B. *Linguagem e Memória na Demência de Alzheimer-Contribuições da Neurolinguística para a Avaliação da Linguagem*. 2009.136f. Dissertação de Mestrado (Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Unicamp, 2009.

BEILKE, H. M. B.; NOVAES-PINTO, R. C. On the relation Language-Memory: considerations based on the linguistic analysis of data of patients with the diagnosis of Alzheimer's Dementia. In: *II Composium Internacional da IALP (International Association of Logopedics and Phoniatrics)*. Anais do II Composium Internacional da IALP. SP. 2007.

_____. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das "memórias" por meio de práticas dialógicas. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2. p. 557-567, 2010.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: USP, 1976.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARVALHO, J. A. M.; GARCIA, R. A. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. In: *CadSaúde Publica*. 2003;19(3):725-33.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso – Discurso e Afasia – São Paulo: Martins Fontes, 1988.*

_____. *Diário de Narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p. Edição consultada: 2001.

COUDRY, M. I. H.; MORATO E. M. Alterações neurolingüísticas na Demência do tipo Alzheimer. In: *Congresso Brasileiro de Psiquiatria Biológica*, 1990.

COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. In: *Cadernos de EstudosLinguísticos*, 5, Campinas, IEL, UNICAMP, p. 99-109, 1983.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: *Almanaque*, 5. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 9-27

JACOB FILHO, W. *Diagnóstico e tratamento*. v. 2 , São Paulo: Ed. Manole, 2006.

JAKOBSON, R. (1969). Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1999.

LANDI, R. O sujeito e o efeito da própria fala na afasia e na demência. In: *Revista Kairós Gerontologia*. São Paulo, 12 (2), novembro 2009: 33-45.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: USP, 1981.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 9-13

MORATO, E. M. *Neurolingüística*. Introdução à Linguística – domínios e fronteiras (MUSSALIM, F.; BENTES, orgs.), A. C. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVAES-PINTO, R. C. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. In: *Letras de Hoje*, v. 47, n. 1, p. 55-64, 2012.

NOVAES-PINTO, R. C; BEILKE, H. M. B. Avaliação de linguagem na Demência de Alzheimer. In: *Estudos da Língua(gem)*, v. 6, n. 2 p. 97-126, 2008.

_____. Aspectos pragmáticos na linguagem de um sujeito com diagnóstico de demência de Alzheimer. In: *Língua, Literatura e Ensino*. São Paulo, v. IV, p. 271-281, 2009.

ORTIZ, K. Z; BERTOLUCCI, P. H. F. Alterações de linguagem nas fases iniciais da doença de Alzheimer. In: *Arq Neuropsiquiatria*, 2005; 63(2-A): 311-317.

PANHOCA, I. Histórias de vida de pessoas com Doença de Alzheimer: Linguagem e presença de sujeito. In: *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 42 (2): p. 878-888, maio-ago 2013.

PAPALÉO-NETTO, M. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 1996.

SAMPAIO, N. F. S. Alguns aspectos relacionados ao funcionamento da linguagem no envelhecimento. In: *Web revista discursividade*. Edição nº 7 de dezembro de 2010.

VERAS. R. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. In: *RevSaúde Pública*. 2009; 43(3): 548-54.

ZAGO, M. A. A pesquisa clínica no Brasil. In: *Ciência & Saúde Coletiva*. 2004; 9(2): 363-74.

ROLAND BARTHES EM VERDADE

Camillo Cavalcanti (UESB)
camillo.cavalcanti@gmail.com

RESUMO

Este artigo explicita perfil de Roland Barthes, desde jovem até velho. Especialmente *O grau zero da escrita* (1953), *Introdução à análise estrutural da narrativa* (1966) e *Aula* (1977). Nessas três fases, vários enganos prejudicam argumentos e conclusões, apesar das muitas virtudes. Roland Barthes, depois de sua passagem pelo Estruturalismo, retornou ao primeiro tipo de abordagem porque, no final, escolheu a hermenêutica. Mas a hermenêutica solitária não é suficiente para estudar a Literatura: ela precisa de outros procedimentos advindos da Filologia e suas áreas de conhecimento. Por outro lado, o Estruturalismo, embora dentro das dimensões linguísticas e teórico-literárias, propõe abstratos esquemas parafrásticos inaptos a descobrir a verdadeira estrutura da obra literária e seu sistema, a Literatura. Pensar num mundo de Guerra Fria não é fácil; daí, os erros de Barthes resultantes dessa extrema opressão. O pensamento de Roland Barthes foi deveras pressionado pela ideologia de esquerda, dificultando seu aperfeiçoamento.

Palavras-chave:

Crítica. Epistemologia. Estruturalismo. Teoria Literária.

“A estruturalice nacional se proclama revolucionária. Como certos vanguardismos paranoicos, que, por mais que se digam ferozmente antiacadêmicos, jamais conseguiram disfarçar sua natureza de subversõeszinhas tão vazias quanto ritualísticas, sempre consentidas, quando não programadas, pelo establishment cultural, o estruturalismo corteja a fraseologia da ruptura. Contudo, por trás dessa belicosidade ideológica, podemos vislumbrar uma conivência bem conformista.” (José Guilherme Merquior)

Roland Barthes é sem dúvida o nome mais influente na Crítica Literária durante o século XX, pelo menos no Brasil. De maneira que eu não poderia deixar de me posicionar, aproveitando o ensejo para levantar alguns problemas de sua obra e, mais grave, os enganos de sua recepção no Brasil durante o século XX.

Ele se inscreve nas vicissitudes novecentistas cujo triste panorama aparece no final de sua vida (1977):

É, com efeito, de poder que se tratará aqui, indireta mas obstinadamente. A “inocência” moderna fala do poder como se ele fosse um: de um lado, aqueles que o têm, de outro, os que não o têm; acreditamos que o poder fosse um objeto exemplarmente político; acreditamos agora que é também um objeto ideológico, que ele se insinua nos lugares onde não o ouvimos de início, nas instituições, nos ensinos, mas, em suma que ele é sempre uno. E, no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios? “Meu nome é Legião”, poderia ele dizer: por toda a parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância (BARTHES, 2004, p. 10-1)

A semiologia deslocou-se depois disso, coloriu-se diferentemente, embora conservando o mesmo objeto, político - pois não existe outro. Esse deslocamento fez-se porque a sociedade intelectual mudou, quando mais não fosse pela ruptura de maio de 68. Por um lado, trabalhos contemporâneos modificaram e modificam a imagem crítica do sujeito social e do sujeito falante. Por outro lado, evidenciou-se que, à medida que os aparelhos de contestação se multiplicavam, o próprio poder, como categoria discursiva, se dividia, se estendia como uma água que escorre por toda parte, cada grupo opositor tornando-se por sua vez e à sua maneira, um grupo de pressão, e entoando em seu próprio nome o próprio discurso do poder, o discurso universal (BARTHES, 2004, p. 34)

Fugindo, quanto pôde, dos vícios de seu tempo, Roland Barthes integrou uma importante renovação – o Estruturalismo francês – cujo predecessor – o New Criticism – foi sonogado pelas ideologias. O extremismo ideológico fez surgir na França, pelas mãos do imigrante Tzvetan Todorov, o anacronismo dos formalistas russos (popularizados apenas na década de 1970, o que sufocou seu potencial revolucionário), fazendo frente aos *new critics*. E esta missa satânica destinada a endemoniar os Estados Unidos foi rezada também aqui, na base de lhes caluniar pelos erros e lhes sonegar os méritos. *O mea culpa*, de Roland Barthes, foi curto e sutil: “Se, por não sei que excesso do socialismo ou da barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que deveria ser salva” (BARTHES, 2004, p. 18).

Mesmo sonogado pelo estruturalismo francês, o New Criticism o antecedeu em termos teóricos. Leia-se, na *Practical Criticism* (1929), de I. A. Richards, o protótipo dos semas:

The *original* difficult of all reading, the problem of *making out the meaning*, is our obvious starting-point. The answers to those apparently simple questions: “What is a meaning?” “What are we doing when endeavour to make it out?” “What is it we are making out?” are the master-keys to all problems of criticism. [...] The all-important fact for the study of literature - or any other mode of communication - is that there are several kinds of meaning. [...] the Total Meaning we are engaged with is, almost always, a blend, a combination of several contributory meanings of different types. Language - and pre-eminently

language as it is used in poetry - has not one but several tasks to perform simultaneously. (RICHARDS, 1964, p. 180) (grifos na fonte)

Aliás, trata-se de um entendimento mais aberto e dinâmico sobre a significação, pois, embora sem categorias definidas, Richards já percebia que o sentido é intercomunicante na frase, jamais preso a listas de semas dentro de uma palavra. Dessarte, antecedendo os *Ensaios de Semiótica Poética* de A. J. Greimas (quando este tentou se livrar do aprisionamento intrapalavrapelo quimérico esquema pressuposto), Richards já identificava a relação entre sentido e sintaxe:

In most poetry the sense is as important as anything else; it is quite as subtle, and as dependent on the syntax, as in prose; it is the poet's chief instrument to other aims when it is not itself his aims. (RICHARDS, 1964, p. 191)

O New Criticism também não admitia terminar a análise literária na paráfrase, o que imediatamente leva a crítica ao formalismo, isto é, à procura dos códigos inerentes à forma:

But to say this – and here is the distinction we have to note – is not to say that we can wrench the sense free from the poem, screw it down in a prose paraphrase, and then take the doctrine of our prose passage, and the feelings this doctrine excites in us, as the burden of the poem. (RICHARDS, 1964, p. 191)

Essa guerra ideológica impediu o vigor de pensamento no séc. XX.

Observando os resultados do estruturalismo francês, descortinam um objetivo tautológico. A paráfrase que formulou não foi prosaica, e sim esquemática (infelizmente longe dos códigos estético-formais), conforme demonstram inúmeros textos de vários autores. Acabaram servindo à ideologia – por exemplo, “A Revolução da Palavra Poética”, de Julia Kristeva – ou entregando-se ao enredo. Dentre estes, “Introdução à Análise Estrutural da Narrativa” e *Elementos de Semiologia* (1964 artigo, 1965 livro), ambos de Barthes:

(*Introdução à análise...*): Há pois ao mesmo tempo uma sintaxe interior às sequências e uma sintaxe (sub-rogante) das sequências entre elas. O primeiro episódio de *Goldfinger* toma deste modo uma forma “estemática”:

Petição	Ajuda
Encontro Solicitação Contrato	Vigilância Captura Punição
Abordagem Interpelação	Saudação Instalação
Estender-a-mão apertá-la	soltá-la

Esta representação é evidentemente [sic] analítica. (BARTHES, 1972, p. 41)

(*Elementos de semiologia*): Lembremos que qualquer sistema de significação comporta um plano de expressão (E) e um plano de conteúdo (C) e que a significação coincide com a relação (R) entre os dois planos: E R C. Vamos supor agora que tal sistema E R C se torne, por sua vez, o simples elemento de um

segundo sistema, que lhe será extensivo; estaremos então às voltas com dois sistemas de significação imbricados um no outro, mas também desengatados, um em relação ao outro. Todavia, o “desengate” dos dois sistemas pode fazer-se de duas maneiras inteiramente diferentes, segundo o ponto de inserção do primeiro sistema no segundo, dando lugar assim a dois conjuntos opostos. No primeiro caso, o primeiro sistema (E R C) torna-se o plano de expressão ou significante do segundo sistema:

2	E	R	C
1	E R C		

ou ainda (E R C) R C. Trata-se do que Hjelmslev chama a *Semiótica conotativa*; o primeiro sistema constitui então o plano de *denotação* e o segundo sistema (extensivo ao primeiro)[.] o plano de *conotação*. Diremos, pois, que um sistema conotado é um sistema cujo plano de expressão é, ele próprio, constituído por um sistema significação; os casos correntes de conotação serão evidentemente constituídos por sistemas complexos, cuja linguagem articulada forma o primeiro sistema (é o caso da Literatura). (BARTHES, 1977, p. 95; grifos na fonte)

A recepção crítica de toda essa aventura terminológica no Brasil esteve e está crivada por insistentes e nefastas ideologias. A vontade de justificá-las e legitimá-las era tanta que forjou uma distinção *sui generis* entre New Criticism e Nova Crítica, diante da obrigação de engolir Afrânio Coutinho a seco.

Preparada desta maneira, a mentalidade brasileira seguiu à risca o molde internacional. E custou muito caro. As vicissitudes de um pensamento dividido entre o fanatismo de si mesmo e o ódio à alteridade impuseram grave miopia na leitura de todo o conhecimento. Neste ponto o Brasil deveria seguir um dos poucos conselhos sensatos da Antropofagia: deglutir gregos e troianos. O maior erro de interpretação foi querer salvar os erros de fontes. Tal angústia, travestida de militância, acarretou um problema epistemológico que hoje se constitui o abismo por onde caem as paixões, na falta de um saber que interrompa o processo.

Um dos principais erros de Roland Barthes atenta o cerne de seu pensamento, desde *O grau zero da escritura* (1953) até a *Aula inaugural* (1977) no Collège de France, transformando a análise literária em militância (novamente, a submissão ideológica):

(*O Grau Zero...*): não é necessário recorrer a um determinismo direto para sentir a História presente num destino das escrituras: esta espécie de frente nacional que conduz os acontecimentos, as situações e as idéias ao longo do tempo histórico, propõe no caso menos efeitos do que limites de uma escolha. A História, então, diante do escritor, é como o advento de uma opção necessária entre várias morais da linguagem; ela o obriga a significar a Literatura segundo possíveis que ele não domina (BARTHES, 1974, p. 117-118)

(Aula): Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado. Só se pode sair dela pelo preço do impossível (BARTHES, 2004, p. 15-16)

A fase intermediária de Roland Barthes, que se caracteriza por contundente diferença com relação ao início e ao fim de carreira, é marcada pelo envolvimento com o Estruturalismo francês. Podemos estabelecê-la aproximadamente entre “Introdução à Análise Estrutural da Narrativa” (*Communications*, 1966) e *O prazer do texto* (1973).

Nessa fase, Roland Barthes acreditava na supremacia - acima da arte literária - daquilo que ele, por ser francês, chamava *récit* (termo que transpunha a confusão entre língua e História lá de *O grau zero*). Piorando a situação, o erro epistemológico de fonte foi absorvido por um erro ideológico de tradução: *récit* foi lido como narrativa literária, quando significa o relato. De maneira que um depoimento na delegacia é *récit*, um pronunciamento de governo é *récit*, o telejornal é *récit*, e a lista é interminável. Claramente se opunha ao conceito de poesia, sobre a qual, aliás, os estruturalistas, inclusive e principalmente Barthes, se recusaram a estudar ou estudaram como um dos famigerados *récits*:

O estudo do objeto verbal, antes que do objeto artístico, passou a desenrolar-se, cada vez mais nitidamente - e conforme a profetização de Ferdinand de Saussure - no vasto recinto de uma semiologia geral. Esta nova ciência preocupa-se fundamentalmente com os discursos-signos. A literatura, enquanto objeto estético, escapa ao seu interesse. “Para a semiótica - diz Julia Kristeva -, a literatura não existe”. Ela é simplesmente uma *prática semiótica particular*, com a vantagem de tornar mais apreensível que outras práticas a problemática do sentido, dado central da nova semiótica. Paradoxalmente, no momento de sua negação, a literatura ressurgiu como uma prática semiótica superdotada. O raciocínio de Julia Kristeva prossegue: a literatura não tem interesse senão na medida em que é considerada em sua irredutibilidade aos objetos da linguística normativa, o que significa dizer, enquanto discurso codificado e denotativo. Daí a adoção do termo *escritura*, para denominar o texto como produção. (PORTELLA, 1974: p. 46) (grifo na fonte)

E, numa vingança infantil, quiseram corrigir Aristóteles do seu elitismo iâmbico ou dactílico ao preço de condenar a vítima versificada, a poesia mesma (e a literatura *mutatis mutandis*). Lembremos, por favor, a definição de *récit*, dada pelo próprio Roland Barthes:

Inumeráveis são as narrativas (*récits*) do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes,

como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas (*récits*): a narrativa (*récit*) pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; (*il, lerécit*) está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se a Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa a própria história da humanidade. (BARTHES, 1971, p. 19)

Ora, ora, como se vê, a narrativa de que fala Barthes não é a narrativa que povoa a mentalidade brasileira sobre o termo, inclusive na área de Letras: narrativa, mesmo desacompanhada do adjetivo “literária”, é usualmente entendida no Brasil como gênero literário, isto é, a prosa literária (romance, conto, etc.), como se vê nas expressões “a narrativa de Alencar”, “a narrativa de Rosa”, “a narrativa clariceana”, etc.

Este problema epistemológico foi gravíssimo: a narrativa é narrativa literária e o adjetivo é pleonasma? A prosa é o gênero literário das modernas “epopeias” sem versos ou a prosa é qualquer relato, sendo então necessário o adjetivo na expressão “prosa literária”? A narrativa é prosa ou a prosa é narrativa, ou a questão não se põe? O que isso tem a ver com relato? Há um fantasma que ronda a cidade de Letras!.

Obviamente que tal confusão se refletiu na definição de literatura: todo *récit* é literário? Vamos ver o que é literatura para o jovem Barthes e o velho Barthes.

De começo, o futuro prócere do Estruturalismo adotava um horizonte abertamente hermenêutico, mas muito seduzido pela história. Nesta fase inicial, publicou *Michelet* (1954) e *Mythologies* (1957), mas é mesmo o livro de estreia, *O grau zero da escritura* (1953) que marcou esse período. O jovem Barthes associava à literatura:

Toda uma situação revolucionária. Eis, pois, o exemplo de uma escritura cuja função não é mais comunicar ou exprimir apenas, mas impor um além da linguagem, que é, ao mesmo tempo, a História e o partido que nela se toma. Não existe linguagem sem rótulo e o que é verdadeiro para o “PèreDuchêne”, o é igualmente para a Literatura. Esta também deve assinalar algo, diferente de seu conteúdo e de sua forma individual, e que é seu próprio fechamento, precisamente aquilo por que ela se impõe como Literatura. Daí um conjunto de signos dados sem relação com a ideia, com a língua ou com o estilo, e destinados a definir [...] uma linguagem ritual. Essa ordem sacral dos Signos escritos estabelece a Literatura como uma instituição e tende evidentemente a abstrair-la da História. (BARTHES, 1974, p. 117)

Nos limites desse artigo, não é possível concluir a leitura, mas surpreende que o não tenham feito. É Tzvetan Todorov quem diz, num título já contemporâneo: *A literatura em perigo* (2007; 2009). Aliás, realidade brasileira também, se lembrarmos a falta da literatura como disciplina autônoma na escola pública: é como se julgassem a física o patinho feio dos currículos de matemática. Se a literatura está em perigo, Barthes não foi lido: foi aventado.

Na primeira página supracitada do ensaio barthesiano, estão os fragmentos que sintetizam a compreensão de literatura segundo grandes nomes da Crítica Literária no Brasil: Afrânio Coutinho (“deve assinalar algo, diferente de seu conteúdo e de sua forma individual”), Antonio Candido (“essa ordem sacral dos Signos escritos estabelece a Literatura como instituição social”), Eduardo Portella (“cuja função não é mais comunicar ou exprimir apenas, mas impor um além da linguagem”), pedindo a licença de Afrânio Coutinho para as palavras barthesianas meio desconstruídas de sua expressividade baiana. A frase barthesiana encontra Afrânio Coutinho, ou antes o New Criticism, em *Que é a literatura?* (1979):

Desde que se aceite elaborar uma resposta tradicional, pode-se afirmar que, indiscutivelmente, a literatura, a expressão literária, é uma manifestação de tipo estético, de tipo artístico, ao mesmo nível que a pintura, a escultura, a música e, atualmente, o cinema. (BARTHES, 1981, p. 11)

Nesta fase madura, Barthes se encontrava com o New Criticism porque define *didaticamente* a expressão literária como *obra estética*. Em todo o caso, não foi o Barthes de 1979 que se immortalizou. Dois anos antes, estava assumindo a cátedra de sua Semiologia no Collège de France (publicada em 1978), ocasião em que novamente se vê sua opção ideológica, embora cresse combatê-la:

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visó[.] portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é teatro. Posso, portanto, dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. (BARTHES, 2004, p. 16-17)

De um homem que, já na velhice sóbria e laboriosa, conceitua literatura como qualquer texto e dois anos depois como destaque estético entre textos, só posso enxergá-lo contraditório. E foram suas contradições que envolveram a área de Letras durante o século XX, principalmente nos países filiados à mesma ideologia de Barthes, como é o caso do Brasil. Nos

países anglo-saxões, a Crítica já vencida essas contradições por meio da Teoria Literária: basta ver o trabalho lapidar de um Wolfgang Kayser na Alemanha (também em Portugal) e um René Wellek nos Estados Unidos. Enquanto isso, os países francesistas em geral agonizavam a crise insistindo no ensaio assistemático como acesso livre e gradativo à sistematização: infeliz engano. Até a Espanha, latina como a França, percebeu que o caminho não podia ser o disparate impressionista e apostou seriamente na Estilística, mesmo estagnando a meio caminho do que encontraram os alemães.

As contradições de Roland Barthes no final de sua vida (entre 1977 e 1979) são o corolário de suas vicissitudes iniciais. Sua gênese já apresenta tantos conflitos internos que chega mesmo a beirar o paradoxo, no pior sentido do termo: a insensatez. Voltemos então a *O grau zero da escritura*. Estávamos querendo saber, nos parágrafos anteriores, o que é Literatura para Barthes jovem. “Impor um além da linguagem” é “a História e o partido que nela se toma”. Contudo, a Literatura “tende evidentemente a abstrair-[se] da História”. Prosseguindo já fora do trecho citado, porém na mesma página: “é onde a História é recusada que ela [a Literatura] age mais claramente”. Afinal, a Literatura é História ou não? Ou será que Barthes pensava que a Literatura não era um além da “linguagem” (linguagem na concepção linguística que era de seu próprio pensamento)?

Esta foi a introdução que ele destinou para *O grau zero*. Basta começar a leitura das primeiras páginas do ensaio para as contradições se emaranharem drasticamente:

Ninguém pode, sem preparação, inserir sua liberdade de escritor na opacidade da língua, porque através dela toda a História se mantém, completa e unida à maneira de uma Natureza. (BARTHES, 1974, p. 121)

Como é, Roland Barthes? A História é um “impor além da linguagem” ou meramente se estaciona na língua? Virando a página, encontramos outro problema: “A língua, portanto, está aquém da Literatura. O estiloestáquasealém.” (BARTHES, 1974, p. 122). Agora, o “além da linguagem” já não é a História, mas o estilo; e a História, que era o “além da linguagem” passa a ser “aquém da Literatura”, pois se mantém na língua. Esse caos epistemológico representa um pensamento desorganizado e arredo à disciplina mínima, alastrando-se pelos países à época “subdesenvolvidos” de modo a instigar um José Guilherme Merquior a nomear essa dominação cultural como *Estruturalismo dos pobres* (1975), pois não havia sequer uma crítica ao material lido:

Graças ao “estruturalismo” no seio das humanidades estrepitosamente tornadas “científicas”, vinga e prospera o mais franco terrorismo terminológico. A seu lado, todavia, pontifica um não menor “terrorismo metodológico” (Starobinski). Pois o estruturalismo é o paraíso do Método; a nova crítica, por exemplo, se alimenta do mito do Modelo mecanicamente aplicável. Pós-graduandos incrivelmente ignoras, outrora incapazes, por simples analfabetismo, de empreender a interpretação de obras pejadas de referências culturais, agora se entregam sem nenhuma inibição à volúpia de aplicar a torto e a direito modelos “científicos” de análise. O Método está ao alcance de todos (em módicas prestações); e “o crítico é o seu método”, sentencia com fervor um dos mais recentes oficiais do culto estruturalista. A interpretação literária se converte numa espécie de gincana: o negócio é acumular as “leituras” segundo São Propp, São Greimas, São Todorov, São Genetteet caterva, a menos que se venere o guru supremo da sofisticação linguística, o staretz do M. I. T., Roman Jakobson, para quem poesia é pura combinatória verbal, e o único aspecto referencial extralingüístico digno de atenção na literatura se limita a sua relação com as demais artes. (MERQUIOR, 1975)

Muito provavelmente por causa dessa assistemática, Roland Barthes se destaca sobremaneira no seu momento estruturalista, pois o Estruturalismo é um apelo constante à sistematização, mesmo falhando em sê-lo. Eduardo Portella considera *S/Z* a obra monumental de Barthes, porque ali ele conseguiu pôr em prática o cabedal teórico do Estruturalismo que permanecia abstraído em elaborações intermináveis. Com isto concorda Vera Casa Nova:

A grande virada [de Roland Barthes] se realiza em *S/Z* (1970). Aí reside uma teoria e uma prática de leitura que ficariam na história da crítica literária e identificariam para sempre as teorias de leitura e de texto que se seguiram. / Estudando um texto de Balzac —*Sarrasine*— passo a passo, via lexias, estrutura sua leitura através de códigos presentes no conto. Vozes, citações, índices, signos, ironia, paródia, relato são alguns dos elementos analisados. A importância do signficante ganha espaço maior. (CASA NOVA, 2009, p. 32)

A melhor *explicação* que conheço da “análise textual”, que não é a *aplicação* contida no próprio *S/Z*, assinou Maria do Carmo Pandolfo (1979).

De modo que o futuro enjeite barthesiano, no fim da vida, ao seu estruturalismo - voltando a ser, como lá no começo, refém das ideologias pela defesa da Semiologia - foi um dos maiores erros individuais que orientaram negativamente o conhecimento geral de toda uma área do saber (Letras), dada a magnitude de Roland Barthes.

Esse momento de inflexão - ligando o jovem de *O grau zero* ao velho de *Aula* - estava prenunciado na fase intermediária (o

Estruturalismo), como outra infeliz decisão, vista, por exemplo, na “Introdução à Análise Estrutural da Narrativa” (1966):

Muitos comentaristas, que admitem a idéia de uma estrutura narrativa, não podem, entretanto, se resignar a retirar a análise literária do modelo das ciências experimentais: eles preconizam intrepidamente que se aplique à narração um método puramente indutivo e que se comece por estudar todas as narrativas de um gênero, de uma época, de uma sociedade, para em seguida passar ao esboço de um método geral. Este projeto de bom senso é utópico. A própria linguística, que só tem umas mil línguas a abraçar, não o faz; sabiamente, fez-se dedutiva, e assim, desde aí, ela se constituiu verdadeiramente e progrediu (BARTHES, 1972, p. 21)

Os cientistas dizem ter escolhido a dedução como método por excelência. *Talvez* seja válida para ciências puramente abstratas como a matemática, mas para ciências que exigem observação de elementos naturais (incluindo os modificados pelo homem), declarar-se método dedutivo parece absurdo. Um biólogo, um físico, um médico utilizam um método indutivo, visto analisarem os dados à sua frente para concluir as “leis” (teses e postulados). Só não é preciso repetir a observação de teses já alcançadas, e talvez isto dê a falsa impressão de que existe um processo dedutivo, quando foi indutivo para quem as descobriu. A Linguística, por exemplo, *se deu conta* de que havia um sujeito em quase todas as frases: jamais inventou um sujeito para perseguir as frases (tanto é que reconhece as orações sem sujeito). De todo o modo, a opção de elaborar premissas por dedução para dominar os textos renunciou a volta ao ensaísmo sistemático porque o estruturalismo, como sistema deduzido, relegou o método indutivo à tarefa de Sísifo; em vez de assumi-la e ficar feliz, Barthes a abandonou sem entender o erro na raiz. E a crítica no Brasil o acompanhou.

Entretanto, a respeito da utopia no bom senso, creio que outras pessoas discordam de Barthes. É que, a meu ver, ele não teve condições históricas de pensar um método includente, pois a inclusão não era um conceito novecentista: pelo contrário, o século XX foi bastante hostil com a alteridade. Um método verdadeiramente includente pressupõe manejo de outros profissionais, completando seja as etapas do método, seja a abordagem do repertório por ventura extenso. Se a biologia introjetasse essa doutrina da sensatez utópica, teria abandonado a tarefa de examinar milhões de espécies e incontáveis seres vivos.

Eis então por que os métodos de análise literária foram rejeitados: não é certo vir com mordças teóricas (deduções) para ler a literatura; é preciso extrair, a partir de sua vitalidade, a teoria e o método. Ponto negativo do Estruturalismo, comum a quase todos os métodos conhecidos. Por

ser uma ciência muito jovem, a análise literária pôde observar as vicissitudes dessa prática dedutiva e recusou, com razão, o método, porque ele se pressupunha sempre dedutivo, isto é, inapropriado, maquínico e opressor. Hoje, cabe repensá-lo.

Quanto à questão metodológica, de novo Barthes cai em contradição. Se até aqui ela o atrapalhou, neste ponto o ajudou a mitigar os malogros do raciocínio dedutivo. Continuemos na “Introdução à Análise Estrutural...”. Ora, dedução que depende de observação constante da narrativa *Goldfinger* (uma das aventuras do James Bond) não é tão dedutiva assim.

O baluarte da Escola Prática de Altos Estudos elaborou quatro categorias básicas - núcleos (ou catálises), índices (ou informantes), indícios, e funções cardinais - para ler “as unidades do nível funcional” (BARTHES, 1972, p. 35). A melhor aplicação desse sistema, até onde sei, está no livro *Técnicas de análise textual* (1981), cujo título - pelo adjetivo “textual” - já demonstra a percepção do engodo entre narrativa e prosa literária promovido pelo Estruturalismo. Seu autor, Carlos Reis, me disse, no curso de Crítica Textual ministrado na Universidade Federal Fluminense, se arrependeu muito dessa obra magistral e extraordinária, o único livro que ele queria não ter escrito. Como faz mais de dez anos, tenho a esperança de que ele tenha mudado de ideia.

Outro problema do Estruturalismo francês, inclusive o barthesiano, foi se apegar ao enredo, em devoção a Levi-Strauss, com seu esquadrinhamento do enredo mítico:

Qualquer que seja sua pouca importância, sendo composta de um pequeno número de núcleos (quer dizer, de fato, de “dispatchers”), a sequência comporta sempre momentos de risco, e é isto que justifica a análise: poderia parecer irrisório constituir em sequência a série lógica dos pequenos atos que compõem o oferecimento de um cigarro (*oferecer, aceitar, acender, fumar*); mas é que, precisamente, em cada um destes pontos, uma alternativa, e pois uma liberdade de sentido, é possível: Du Pont, o comandatário de James Bond, oferece-lhe fogo com seu isqueiro, mas Bond recusa; a significação desta bifurcação é que Bond instintivamente teme uma brincadeira (*gadgetpiège*). A sequência é, portanto, caso se queira, uma *unidade lógica ameaçada*: é o que a justifica a *mínimo*. Ela é também fundada a *máximo*: fechada sobre suas funções, resumida em um nome, a própria sequência constitui uma unidade nova, prestes a funcionar como o simples termo de uma outrasequência, maior. Eis uma micro-sequência: *estender a mão, apertá-la, soltá-la*; esta *Saudação* torna-se uma simples função, de um lado, toma o papel de um índice [...] e de outro forma globalmente o termo de uma sequência maior, denominada *Encontro*, cujos outros termos (*aproximação, parada, interpelação, saudação, instalação*) podem ser eles mesmos micro-sequências. Toda uma rede de sub-rogações estrutura assim a narrativa, das menores matrizes às maiores funções. Trata-se aí, bem entendido, de uma hierarquia que permanece interior ao

nível funcional: é somente quando a narrativa pode ser aumentada, de etapa em etapa, do cigarro de Du Pont ao combate de Bond contra Goldfinger, que a análise funcional está terminada (BARTHES, 1972, p. 40-41)

O nível narracional é pois ocupado pelos signos da narratividade, o conjunto dos operadores que reintegram funções e ações na comunicação narrativa (p. 51)

Isto explica que o código narracional seja o último nível que nossa análise pode atingir (p. 52)

Como se vê, o enredo foi eleito diretriz para esquadrihar o texto. Recorro novamente a Eduardo Portella, porque é leitor assíduo de Barthes:

[...] Isto não quer dizer que a literatura deva manter-se em seu palácio de espelhos. De modo algum. Quer-se simplesmente lembrar que à literatura cabe preservar o seu traço identitário. É no que chamamos a trama da linguagem. Eu insisto muito nas minhas aulas nessa expressão *a trama da linguagem*. Não é o enredo, não é a intriga, que decide o literário: é a *trama da linguagem*. (PORTELLA, 2015, 24min32s-25min10s)

Na verdade, o crítico da liberdade corrigiu muitos dos principais postulados estruturalistas na sua tese *Fundamento da investigação literária* (1974). Era necessário colocar o Estruturalismo em seu lugar: deixar de elaborar esquemas explicativos do enredo, verdadeiras superestruturas descartáveis, pois o leitor acompanha o enredo sem necessitar dessas quimeras pleonásticas (portanto desnecessárias e viciosas). Delas, a pior foi o quadrado semiótico de A. J. Gremais, que o impediu de concluir seus brilhantes postulados iniciais (dentre eles, actante, sema e isotopia). Reparem que estes conceitos foram extraídos pelo método indutivo observando o objeto (cf. *Semântica Estrutural*), enquanto o quadrado semiótico foi aberração dedutiva. Desta vez, quem o corrigiu foi Edward Lopes com sua teoria do interpretante (1978). Porque Greimas e seus confrades estruturalistas se perderam numa apoteose abstracionista e ainda descaminhada pela (des)orientação metodológica: equações que reduziam a pó a dinâmica estética, estatísticas que apequenavam a força literária e confinamentos de paradigmas intrapalavras (semas), quando na verdade o sentido literário é transitivo entrepalavras.

Mais uma vez, a opção metodológica do Estruturalismo foi uma decisão errada: os paradigmas precisam ser apontados na dinâmica das formas linguísticas, para legitimar o estudo estrutural pelo objetivo de interpretação, recuperando o Estruturalismo pela Estilometria (que, infelizmente, com as ferramentas computacionais, tem demitido o crítico de seu trabalho e prorrogado vícios estruturalistas). O exercício estilométrico é

apenas o meio: quem quer ou precisa se esforçar para melhorar a leitura e expandir seus horizontes é o homem, não a máquina.

Portanto, hoje o impulso primário do Estruturalismo - a vontade de sistematizar - deve ser valorizado, mesmo porque correções de extrema relevância já foram feitas aqui no Brasil (e provavelmente em outros espaços do globo). A hermenêutica solitária não tem meios de concluir uma abordagem da Literatura, senão de obras isoladas. A solidão não fez bem para a Hermenêutica, como não faria a qualquer um.

Hoje saímos da Era dos Extremos para a Era da Conciliação, que é a Inclusão. O Estruturalismo, moderado e a serviço da Hermenêutica, só tem a engrandecer o trabalho. Na verdade, como qualquer formalismo, o francês é um novo nome para a velha questão da Estilística, que buscava na forma, isto é, na materialidade, elementos palpáveis para justificar, esclarecer, comprovar e explicar a dinâmica etérea da obra literária. Se não buscarmos como repousa a abstração no concreto, ficaremos perdidos, qual nefelibatas, a saracotear a torre-de-babel produzindo ruídos indecifráveis para o outro, porque minha abstração é minha e só faço chegar ao outro pelo manifesto: *dia-logos*. Por aqui concluiremos a missão dos Estudos Literários, que por outro ângulo é também o retorno (dobra, telos-arké) à Filologia. O Estruturalismo precisa é de correção, e não de sepultamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *Que é a literatura?* Estella: 1981.

_____. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. Introdução à análise estrutural da narrativa. in: ____ *et al. Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1972.

CASA NOVA, Vera. Roland Barthes: a semiologia *in extremis*. In: ____; PINTO, Julio (orgs.). *Algumas semióticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Edward. *Discurso, texto, significação: uma teoria do interpretante*. São Paulo: Cultrix/Secretaria Estadual de Educação, 1978.

MERQUIOR, José Guilherme. *Estruturalismo dos pobres e outras questões*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. (excerto disponível em: <http://ohumanista.blogspot.com.br/2006/04/o-estruturalismo-dos-pobres.html>)

PANDOLFO, Maria do Carmo. Análise da narrativa. In: PORTELLA, Eduardo (org.). *Teoria Literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

PORTELLA, Eduardo. *Fundamento da investigação literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.

_____. Tradição e renovação na crítica brasileira. In: OS CRÍTICOS PELOS CRÍTICOS. Vídeos eletrônicos. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=pCsGaX-thfuQ.

TODOROV, Tzvetan. *Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TEXTOS TEATRAIS E OS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NA BAHIA: UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA A PARTIR DE UMA LEITURA FILOLÓGICA

Luana Dall'Agnol Ribeiro (UFBA)

Isabela Santos de Almeida (UFBA)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender, à luz da Filologia e da Geografia, de que forma os textos teatrais “Xique-Xique” e “Auto da barca do Rio de Lágrimas de Irati”, ambos do Projeto Chapéu de Palha, ocorrido na década de 80, podem servir como instrumento de identificação de alguns dos territórios de identidade da Bahia, uma vez que trazem elementos paisagísticos, culturais e sociais das comunidades locais. A Filologia permite entender o texto sob vários aspectos, dentre eles, a partir do contexto social em que é produzido. No recorte aqui proposto, serão analisados os processos de produção e de recepção bem como a organização do suporte de cada um dos textos e de que forma atuaram os agentes envolvidos diretamente à realização desse projeto assim como este repercutiu nas comunidades locais. Os textos, aqui compreendidos como registro escrito de uma possível leitura da realidade em que foram construídos, serão analisados a fim de se identificar elementos identitários que caracterizem territorialmente os lugares retratados nas duas obras. A partir das informações presentes nos textos, serão compreendidos como possibilidade de leitura da realidade local por parte de quem os assina, Sônia Pereira e Jurema Penna, respectivamente. A Geografia, por sua vez, em suas discussões referentes à análise do território, considerando que este não se configura somente pelo seu caráter produtivo, mas também pelo seu caráter simbólico, possibilitará entender como os territórios de identidade se configuram na modernidade e a filologia auxiliará na identificação dos elementos identitários presentes nos textos teatrais aqui selecionados a partir da leitura filológica.

Palavras-chave:

Identities. Textos teatrais. Filologia e Geografia. Projeto Chapéu de Palha

1. Introdução

O projeto Chapéu de Palha, elaborado por Jurema Penna e financiado pela Fundação Cultural do Estado da Bahia na década de 1980, teve como principal objetivo a retomada da cultura das pessoas que vivem no interior através de apresentações de teatro, em espaço público. O uso do termo “chapéu”, em seu título, embora faça referência a um mesmo objeto, é uma forma de tentar representar as suas especificidades culturais de cada localidade. Tendo como principal argumento o esquecimento desta cultura e seu possível desaparecimento, utilizava elementos folclóricos locais e baseava-se na coleta de informações advindas dos próprios moradores para a elaboração dos textos teatrais.

Neste artigo, dois dos textos de teatro do projeto serão utilizados para identificar aspectos geográficos relacionados a dois dos territórios de identidade da Bahia, sob a luz da análise filológica: “Auto da Barca do Rio de Lágrimas do Irati” (1983), assinado por Jurema Penna, e “Xique-Xique, chique história” (1984), assinado por Sônia Pereira. Ambos pertencem, atualmente, a territórios de identidade diferentes: Sertão do São Francisco e Irecê¹¹⁹, respectivamente. O primeiro texto foi elaborado e apresentado no município de Juazeiro e o segundo no município que dá nome à obra. Nestes dois espaços, a pesquisa para a aplicação do projeto possibilitou a descoberta de poetas e artistas que até então eram desconhecidos e que forneceram informações importantes sobre a cultura local.

Desta forma, pretende-se, a partir das análises desses dois textos, entender como as identidades locais aparecem em cada um deles e de que forma as mesmas podem novamente ser identificadas nos territórios de identidade, definidos anos mais tarde.

2. *Relações interdisciplinares entre a geografia e a filologia*

A ciência geográfica possui categorias de análise, dentre elas, o lugar e o território, essenciais para a compreensão das identidades de um determinado grupo social, uma vez que ambas estão relacionadas diretamente ao sentimento de pertencimento. O seu estabelecimento determinará o *lugar* e possibilitará compreender como o *território* se configura como *território de identidade*. Afirma Santos (2006, p. 81):

A transformação do todo, que é uma integral, em suas partes - que são as suas *diferenciais*, dá-se, também, por uma distribuição ordenada, no espaço, dos impactos do Todo, por meio de suas variáveis. As ações não se localizam de forma cega. Os homens também não. [...] É esse o próprio princípio da diferenciação entre lugares, produzindo combinações específicas em que as variáveis do todo se encontram de forma particular. (SANTOS, 2006, p. 81)

Os elementos que caracterizam o *lugar*, embora sejam integrantes de uma totalidade nele presente, não estão organizados e dispostos de forma aleatória. As relações estabelecidas entre os indivíduos que o constrói são permeadas de intencionalidades. Isso poderá ser observado em textos literários, o que permite uma análise geográfica a partir da crítica filológica.

¹¹⁹ Conforme a divisão política territorial proposta pela SEPLAN, versão de 30 de Junho de 2015, que não existia no momento de aplicação do Projeto Chapéu de Palha.

O seguinte fragmento de uma entrevista feita com Jurema Penna (1984) ilustra como a escolha do elemento chapéu remonta à ideia de resgate de uma cultura ao mesmo tempo em que corresponde às singularidades de cada um dos lugares por onde o projeto passou:

– Na procura de um signo para um projeto apto a evidenciar as características de comunidade e que, ao mesmo tempo, marcasse o nosso objetivo maior – revitalização da cultura, tendo como centro o homem do interior – encontramos o chapéu de palha. [...] Um chapéu de palha, no teatro, define um personagem, sua condição sócio-econômica, sua profissão, até mesmo sua região. (PENNA, 1984)

A Filologia tem por objetivo o estudo do texto, considerando desde seu processo de construção e edição até sua transmissão, circulação e recepção. O contexto sociocultural no qual é produzido também é um fator importante para o trabalho filológico que tem também a intenção de entender todo e qualquer elemento que possa ter influenciado a sua elaboração.

A análise filológica dos textos teatrais, aqui proposta, consiste em uma possibilidade de leitura, compreendendo que a produção dos sentidos está intrinsecamente relacionada ao seu contexto histórico, político e social, assim como aos recursos linguísticos usados em sua escrita, que remontam intencionalidades. Daí a sua proximidade com outras perspectivas do conhecimento, o que denota seu caráter interdisciplinar.

Para Borges (2012),

O texto é, portanto, um produto cultural carregado de significação e, dessa forma, torna-se um caminho para estudar diferentes relações. Assim sendo, a Filologia caracteriza-se por sustentar uma investigação de natureza interdisciplinar, que envolve a Crítica Textual, Crítica Genética, a Bibliografia Textual, a Sociologia do Texto, a Linguística, os Estudos Literários e a História Cultural. (BORGES, 2012, p. 25)

Para além dos exemplos citados por Borges (2012, p. 25), o caráter interdisciplinar da Filologia possibilita à análise geográfica o seu enriquecimento. Tomando como premissa a perspectiva de que as ciências podem se valer do conhecimento desenvolvido por outras áreas, o estudo geográfico aqui avança, ao associar-se à Filologia.

A noção de Crítica Filológica que permeia este trabalho trata da perspectiva tal qual aponta Santos (2012, p. 48): “compreender as interrelações entre os conteúdos produzidos historicamente no texto e os mecanismos (linguísticos-discursivos) produtores de significados no texto.”. A seleção por determinadas palavras na elaboração textual mostra como as

autoras em questão constroem seus textos a partir de sua percepção do recorte social, político, dentre outros, ali apresentado. Essa escolha permite entender quais elementos são levados em consideração e o que se pretende mostrar no texto produzido.

Recorrer ao labor filológico para a compreensão de uma dada sociedade, através dos seus textos, possibilita às outras áreas do conhecimento como a Geografia, por exemplo, a ampliação de leituras sobre as mais variadas realidades que se apresentam em determinados espaços. Para Santos (2004, p. 153), “[o] espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como um testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente.” A Geografia se ocupa também das transformações que ocorrem em um determinado espaço procurando entender como o mesmo é construído e transformado constantemente, ao longo do tempo. Isso interfere diretamente no entendimento do *lugar*, em suas relações. A forma como isso se expressa no texto, promove a interdisciplinaridade aqui discutida.

É possível entender as relações sociais, pertencentes a um determinado espaço, em textos literários. Estudos geográficos são apresentados, na sua maioria, em diálogo com outras áreas do conhecimento como a História, a Economia ou a Física, a depender do objeto de estudo. Embora a Geografia tenha passado por algumas etapas de sua interdisciplinaridade¹²⁰, mudanças consideráveis quanto à sua perspectiva de análise vêm ocorrendo e os recortes feitos a partir da Literatura vêm ampliando o seu campo de atuação.

Para uma reflexão interdisciplinar sobre os textos teatrais em questão, é possível estabelecer vínculos entre as perspectivas geográfica e filológica a partir das relações sociais estabelecidas em cada uma. A primeira, as coloca como responsáveis pela construção de cada um dos lugares representados; e a segunda, que considera os agentes que influenciaram toda a elaboração, execução e circulação dos textos correspondentes.

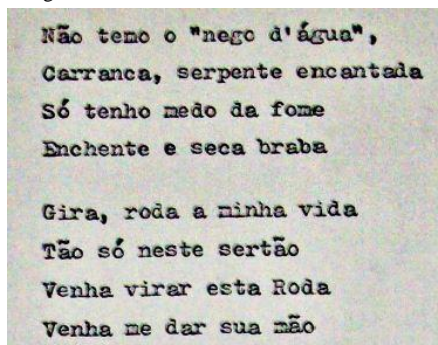
¹²⁰ Segundo Santos (2004, p. 134-137), a Geografia teria passado por três etapas de sua interdisciplinaridade: a primeira, caracterizou-se pela proximidade com a História, no início do séc. XIX; uma segunda etapa na qual os geógrafos modernos passaram a entender essa ciência como uma ciência autônoma, o que teria gerado seu empobrecimento, posto que outras disciplinas refletiriam sobre contextos que poderiam ser tratados pela Geografia; por fim, a terceira etapa, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, em que se fez necessário entender que os conhecimentos de outras disciplinas poderiam auxiliar no entendimento de fenômenos geográficos.

Afirmam Almeida e Borges (2018):

A materialidade dos textos nos informa sobre suas características culturais: os suportes de escrita (papéis), os instrumentos, as tintas, disposição da escrita no espaço gráfico, o uso do mimeógrafo ou de outro instrumento para sua reprodução (textos mimeografados, fotocopiados, xerografados). (BORGES, 2018, p. 143)

Os textos aqui considerados foram datilografados. Tanto para análise geográfica quanto para a filológica esse é um dado importante. Primeiro por indicar um elemento tecnológico como resultado das relações estabelecidas entre uma determinada sociedade e o meio em que vivem, o que caracteriza o lugar analisado; segundo porque para a Filologia demonstrará o recurso disponível no momento para a elaboração do texto, o que permite uma análise sobre o contexto de sua produção. A imagem a seguir ilustra o uso da máquina de escrever resultando num texto datiloscrito

Figura 1 – trecho do texto “Auto da Barca...”



(PENNA, 1983, f. 21)

Neste trecho observam-se elementos importantes que fazem referência a aspectos geográficos como as expressões “enchentes”, “seca” e “sertão”, todos associados entre si uma vez que compreendem características específicas do Sertão Baiano. Compõe um dos exemplos das possíveis reflexões que podem ser feitas aliando Geografia e Filologia.

Sobre o estabelecimento de sua relação com a comunidade local, Penna (1984) relata:

– Faço o primeiro contato. [...] Solicito então, num primeiro contato com o Prefeito local, uma reunião com os animadores culturais de todas as áreas,

animadores esses que vão desde o professor de formação artística e o Secretário de Educação, até o anônimo que faz o Judas no bairro mais distante da cidade. Fico muito atenta ao que havia na cidade e que começa a perder-se ou foi totalmente esquecido. [...] Nesses contatos, investigo o que resta da história da cidade na lembrança popular, o que resta dos personagens históricos, não só os oficiais, mas os da tradição oral. E só então o curso é marcado. (PENNA, 1984)

A partir da relação estabelecida com as pessoas do *lugar*, Jurema Penna procura entender os elementos que o compõem culturalmente. Então, ministra o curso que resultará na culminância do projeto com a apresentação teatral elaborada. Este relato mostra como as relações são importantes e que como são responsáveis tanto pela constituição do *lugar*, como espaço vivido, assim como para sua leitura e análise.

Entender este resulta no processo de territorialização. Os indivíduos envolvidos vivenciam a produção destas territorialidades e são, ao mesmo tempo, o produto da relação estabelecida entre eles próprios e entre o coletivo e o território. Tais configurações vão fortalecendo as relações de poder nas quais os seus atores vão ganhando evidência. Isso os torna capazes de exercer influência direta nas mudanças ocorridas nesses espaços, o que também os transforma enquanto indivíduos e isso reflete diretamente na coletividade.

Como territorialidade entende-se “[...] um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema” (RAFFESTIN, 1993, p. 160). Isso implica na afirmação de que pensar os territórios de identidade requer pensar nas relações estabelecidas na sociedade presente nestes espaços, em um período de tempo. A partir daí, tem-se desenhada a territorialidade que se configura a partir das suas diferenças em relação a outras territorialidades.

No momento de aplicação do projeto, o Estado foi o agente financiador. Elegeu quem estaria à frente do mesmo e fomentou o acesso da comunidade local ao estimular a sua participação na atuação teatral. As autoras aplicaram entrevistas, tiveram contato direto com as pessoas que seriam envolvidas na apresentação das peças e buscaram apoio das autoridades locais para auxiliar na sua execução. A busca era por elementos de raízes considerados esquecidos e as relações criadas foram essenciais neste processo.

Neste momento torna-se claro como as relações estabelecidas foram essenciais tanto para o projeto quanto para uma ressignificação do *lugar*. Anos mais tarde, Juazeiro e “Xique-Xique”, palco das

apresentações e lugares representados, vieram a integrar territórios de identidade com cunho político-administrativo.

Sobre a definição dos mesmos, na Bahia, Flores (2014, p 31) afirma que “[o] primeiro desafio foi o de delimitar esses territórios, ou seja, promover a discussão a fim de que os agentes locais, de maneira articulada, – partindo de relações de identidade, sobretudo rural – tornassem possível delimitar esses territórios.” Essa organização foi utilizada a partir de 2007, com o então governador Jaques Wagner, cujo objetivo era puramente administrativo. O uso desse recorte era para atender demandas de caráter social e determinar ações por parte do Estado.

Ainda que, na década de 80, o Estado não tivesse esse objetivo político-administrativo como em 2007, o fato é que ele levou em consideração a população rural nos dois contextos e os vínculos sociais foram levados em consideração, seja pela perspectiva cultural, no primeiro, ou econômica, no segundo.

Se a crítica filológica permite entender as relações sociais que permeiam a construção do texto e a Geografia entende que o espaço para ser compreendido a partir do *lugar* precisa entender as mesmas relações sociais, é pertinente que isso possa ser feito a partir do texto literário também.

3. Leituras sobre identidade e território no projeto chapéu de palha

Para entender a formação dos territórios de identidade é necessário reconhecer a existência dos espaços de vivência que são, por si só, a representação de como a sociedade se relaciona com este território dando a ele um significado. Os *lugares*, fragmentos deste espaço, apresentam relações diferentes entre si considerando que “[o] espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual” (SANTOS, 2004, p. 153).

Assim sendo, cada *lugar* poderá ser entendido a partir de suas singularidades. Nos dois textos de teatro observa-se a intenção por parte das autoras em trazer à tona tais singularidades. No seguinte excerto de “Xique-Xique...”, a seleção de palavras remonta à prática da pesca, atividade econômica desenvolvida na região.

BANHADA PELO VELHO CHICO
E SEU AJUDANTE _ O IPUEIRA
DE CURIMATÁS? SURUBIN , PIRANHA
POCONON , MANDIN , DOURADO .
(PEREIRA, 1984, f.1)

Para Haesbaert (2017), o lugar

(...) é criador de conexões, afetividades, identidades, em suma, diferenças. É como se, muito mais do que controlarmos concretamente um espaço, primeiro, em plena interação conosco, o próprio espaço nos convocasse a habitá-lo, convidando-nos a realizar nossa vida pelo aprofundamento dos elos afetivos vividos, transformando-se o espaço, para nós, efetivamente, num lugar. (HAESBAERT, 2017, p. 14)

A forma como os grupos humanos se apropriam do território transformando-o em um *lugar* é entender como o sentimento de pertencimento vai se configurando a partir de uma identidade, neste espaço, criada. Compreender de que forma isso se apresenta no texto escrito é o que aqui se discute.

Nos excertos analisados, os elementos que aparecem caracterizando Juazeiro, relacionam-se com aspectos regionais tais como a sua localização na área da caatinga e da população pertencente ao meio rural, sendo esses traços marcantes do povo nordestino, naquela localidade; já os que caracterizam Xique-Xique se relacionam com a religiosidade católica e a economia regional, a pesca. Aspectos econômicos também são identificados no respectivo território de identidade, na atualidade, embora estes sejam analisados a partir do caráter político-administrativo tal como afirma Flores (2004):

Essa nova divisão territorial do Estado da Bahia suplanta antigas regionalizações calcadas principalmente em indicadores econômicos, como regiões econômicas, as regiões administrativas, trazendo consigo, ao menos em tese, um avanço no tocante às possibilidades de planejamento. (FLORES, 2004, p. 51)

Ao se pensar sobre a identidade afirma Hall (2006, p. 12) “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades”. O que se nota com o projeto Chapéu de Palha é uma tentativa de legitimar uma identidade, brasileira, baiana e nordestina, sob o enfoque dos seus idealizadores, mesmo que fosse de conhecimento de que este símbolo, o chapéu, não tivesse o mesmo significado cultural em cada um dos locais por onde o projeto passasse. A multiplicidade identitária do sujeito pós-moderno é tensionada diante da proposta de estabelecimento de uma única identidade, esquecida.

Os territórios de identidade, por sua vez, vão se configurando a partir do momento em que atingem sua função simbólica, saindo da perspectiva pura de apropriação, caracterizando-se como um símbolo da

identidade criada pelo grupo que sobre ele exerce influência, delimita e transforma. Para Haesbaert (1995, p. 24),

Como a escolha de um símbolo não pode privar-se de toda referência ao ‘real’, podemos associar essas reflexões ao nosso campo, a Geografia, e lembrar que muitos espaços expressam muito mais do que a manifestação concreta de seus prédios, estradas e montanhas. Neles há ‘espaços’ ou, se preferirem, territórios (enquanto espaços concreta e/ou simbolicamente dominados/apropriados) de um caráter particular, especial, cuja significação extrapola em muito seus limites físicos e sua utilização material”. (HAESBAERT, 1995, p. 24)

Observa-se essa simbologia presente no seguinte excerto de “Auto da Barca...”:

“TODOS – Boa noite amigos!

– Boa noite barranqueiros!

– Boa noite caatingueiros!

– Boa noite nordestinos!” (PENNA, 1983, f. 1)

A identificação de determinadas expressões como “caatingueiros” e “nordestinos” utilizadas por Jurema Penna e o reconhecimento da sua escolha mostra como o resgate de elementos simbólicos identitários se fez presente na elaboração de sua escrita. Outras palavras poderiam ser escolhidas, no entanto, sob a sua perspectiva essas são as mais adequadas para representar a população rural daquele território apresentado, focando na sua territorialidade. É neste momento, pois, que *lugar* é colocado da sua forma mais singular, particularizada. Acaba por compor e definir o que é identitário caracterizando, assim, o *território*.

Pensar a territorialidade expressa neste texto escrito de Jurema Penna é dialogar com textos diferentes, mas que se espelham, em parte: os diversos elementos identitários presentes no território, previamente selecionados e retratados no texto teatral, de forma a compor no registro escrito e os aspectos geográficos nele identificados. As palavras aqui colocadas são assinadas pela artista a partir da sua leitura e percepção de como este território se apresentava para ela, naquele momento.

A busca pela memória do povo de Juazeiro assim como em “Xique-Xique...” aponta para a tentativa de resgatar a sua história e reafirma a ideia de um território que pode ser lido, no texto teatral, uma vez que tem valor simbólico.

Em “Xique-Xique...” (1984), tem-se:

EU NASCI EM XIQUE-XIQUE

TERRA DO PAU DO ESPINHO
O PADROEIRO DE XIQUE-XIQUE
É O SENHOR DO BONFIM (PEREIRA, 1984, f.4,5)

Em “Auto da Barca...”, tem-se:

valei-me meu Padim Ciço (PENNA, 1983, f.3)

Nos dois excertos há a presença de duas referências religiosas em “SENHOR DO BONFIM” e “Padim Ciço”. Simbolizam a fé praticada naquelas territorialidades caracterizando suas singularidades. É nesse momento que a identidade aparece.

Outro fator importante na determinação da identidade é o retorno à memória. Significa um retorno às origens de um coletivo. Relembrar a infância, em um certo momento e espaço, é apresentar o vínculo afetivo que este grupo possui em relação a este local, o configurando como um lugar vivido que está, por sua vez, caracterizando o território de identidade. Como exemplo, o seguinte excerto de “Auto da Barca...”:

MISTO 1 água do meu primeiro banho
água do meu batismo (PENNA, 1983, f.10)

A água do São Francisco é colocada com um símbolo de memória: o “meu primeiro banho” e “meu batismo”. São exemplos da relação entre o indivíduo e este elemento natural que acaba por ser utilizado como elemento simbólico deste território, também de mesmo nome, do qual Juaizeiro faz parte.

Ainda que a definição desses territórios tenha ocorrido após a aplicação do projeto, isso não inviabiliza as discussões sobre identidade e o resgate da cultura a partir da memória de seu povo no momento de sua execução. De fato, essa tentativa de um resgate identitário contribuiu para a posterior definição destes espaços, uma vez que a divisão territorial recente considerou novamente a população rural como um elemento importante neste processo de delimitação territorial.

Outro símbolo utilizado é o cocar que aparece no seguinte excerto de “Xique-Xique...”:

OBS: ENQUANTO DESMANCHAM / CENA ANTERIOR OS ATORES TIRAM A DE DENTRO DE SUAS VESTES UM COCAR E COLOCAM NA CABEÇA. ESTA É A UNICA INDUMENTARIO QUE CARACTERIZA OS INDIOS.

MÚSICA DILUI EM MÚSICA DE PESCADORES RETIRANDO ASSIM, OS ATORES OS COCARES E SIMULTANEAMENTE COLOCANDO UM CHAPÉU DE PALHA NA CABEÇA. (PEREIRA, 1984, f.2)

Nota-se o uso de símbolos que representem a busca por uma identidade nacional, mas que, ao mesmo, singulariza este *lugar*.

Nas sociedades modernas, os elementos de caráter simbólico ganham voluptuosa (re)significação. Para Hall (2006, p. 17) “seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados.” Isto permite elucidar que, embora se tenha tentado estabelecer uma identidade cultural, a mesma passou a existir em contraste com outras identidades assim como afirma Penna (1984) “[p]ois o chapéu de palha do praeiro sul nada tem a ver com o praeiro do norte, na palha e na própria maneira de usar. [...] É diferente, embora seja sempre o chapéu de palha...”

Sob a luz dos objetivos do projeto, é possível identificar no excerto do texto “Auto da Barca...” fragmentos que comprovam também o sentimento de pertencimento do seu povo a este território. A palavra “fio” e a expressão “cordão umbilical” denotam aspectos ligados ao vínculo estabelecido entre o indivíduo e aquele local ao afirmar que este processo é “indestrutível”:

MISTO 1	Indestrutível é o fio que a ti me prende cordão umbilical que nem o tempo cortou
MISTO 2	Aceitei teu desafio e desafiando memória
MISTO 3	vejo cidades submersas Cidade Nova, Remanso Sento-Sé – Pilão Arcado Afogadas no tempo (PENNA, 1983, f. 19)

A escolha por essas expressões, por parte de quem assina o texto, relaciona-se diretamente com a intenção em utilizar palavras que representem símbolos ligados à afetividade. Esta seleção é uma forma de resgatar uma memória que pudesse ser esquecida pelos moradores locais. O mesmo ocorre no seguinte excerto de “Xique-Xique...”

VEM MINHA GENTE
VEM ME OUVIR
QUE ASSIM EU VOU CONTAR
UMA ESTÓRIA DE GENTE E TERRA
HISTÓRIA DE UMA CIDADE
QUE SE CHAMA XIQUE-XIQUE (PEREIRA, s.d., f.1)

No texto assinado por Sônia Pereira, busca-se da mesma forma resgatar elementos que se referem à identidade local, na busca da memória

através de sua história, materializando este processo no registro escrito. É possível entender, a partir da análise dos textos, aspectos que marcaram culturalmente os espaços representados nos textos teatrais. Pode-se, pois compreender a partir da perspectiva da Crítica Filológica, de que forma os elementos geográficos aparecem simbolizando, assim, os territórios de identidade retratado em cada uma das obras.

O seguinte excerto de “Auto da Barca...” representa bem a leitura geográfica que pode ser feita a partir da crítica filológica:

Ainda me lembro
Do meu tempo de criança
Esquisito era a carranca
E o apito do trem
Achava lindo quando a ponte levantava
E o vapor passava
Num gostoso vai e vem
Petrolina Juazeiro (PENNA, 1983, f. 16)

O primeiro aspecto a ser considerado é o de que este excerto é, na verdade, fragmento da música *Petrolina Juazeiro*, do compositor Jorge de Altinho. Mostra o cuidado de Jurema Penna em utilizar um fragmento de outro texto criado por um artista local, sendo este um exemplo da busca pela representatividade identitária. Assim como afirma Almeida (2012, p. 176) “[t]rata-se de apropriações que implicam a reprodução textual e a ampliação dos limites de significações do texto citado pelo entorno no qual ele será inserido”.

Outro aspecto importante é o que estes versos previamente selecionados, dentre outros que poderiam ser, apontam: o resgate da memória, da infância e das relações que permeavam aquele povo em determinado momento de sua história de vida. Em “o apito do trem” e “o vapor passava” nota-se como era feita a circulação das pessoas naquele ambiente, exemplificando algumas das relações estabelecidas socialmente naquele *lugar* e isso está claramente representado no texto.

Nas palavras de Chartier, sobre o texto, (2002, p. 62) “[...] é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação.” Ou seja, a seleção deste trecho da música, utilizado nesta ordem, sem alterar seu posicionamento no texto teatral criado, denota a intenção da autora em mantê-lo tal qual o original. Lido nesta sequência, retrata uma situação importante de resgate da memória da

infância, o que poderia ser modificado caso a escolha pela ordem da escrita fosse alterada.

Dessa forma, o estabelecimento da identidade do lugar vai se configurando na escrita das autoras a partir da seleção prévia de outros textos que tenham relação direta com os objetivos do projeto. Isso mostra como é possível entender questões geográficas nos textos de teatro através do entrelaçamento entre a Crítica Textual¹²¹ e a Geografia.

4. Considerações finais

A Geografia, ciência que permite ler o mundo sob vários aspectos e perspectivas, pode auxiliar na (re)leitura de diversos contextos sociais. A utilização do texto escrito como instrumento de informação para o entendimento, mesmo que parcial, do mundo como ele se apresenta enriquece as possibilidades de diálogo interdisciplinar entre essa ciência e a Filologia. A leitura desses dois textos aqui selecionados representa a tentativa de estabelecer vínculos entre as duas áreas do conhecimento para que os territórios de identidade baianos possam ser, assim identificados, para além de estudos pautados em textos puramente teóricos.

Em meio a essa busca, partindo do diálogo possível entre a Filologia e a Geografia, é possível reconhecer que ao se tratar de aspectos identitários, a ciência geográfica através de duas das suas categorias de análise, *lugar* e *território*, pode favorecer o entendimento, mesmo que sendo apenas uma possibilidade de leitura, dos territórios de identidade na Bahia a partir de textos literários. Entender o território como espaço simbólico a ponto de constituir uma identidade remete à ideia de estruturação de um lugar, de um sentimento de pertencimento por parte do grupo que nele se insere. Se entende, assim, que os conhecimentos sobre a composição desses territórios e sua dinâmica pode ser identificada nos elementos simbólicos presentes nos dois textos.

Essa perspectiva investigativa possibilita novos olhares sobre o objeto de estudo, o que favorece o caminho interdisciplinar na pesquisa. A interface entre Filologia e Geografia é relativamente recente, no entanto, é preciso ampliar as percepções quanto a seu aspecto puramente

¹²¹ Embora possa ser questionado a retomada da Geografia Linguística neste trabalho, seu uso não é viável por reduzir as reflexões sobre a língua numa perspectiva apenas cartográfica, isto é, na identificação de expressões regionais sem, contudo, estabelecer uma reflexão sobre seu uso e significado, o que se pretende nas reflexões deste artigo.

cartográfico, ao que passo que este buscava apenas delimitar estudos linguísticos de forma regionalizada.

Para além deste aspecto, nota-se no atual contexto moderno, o diálogo entre as múltiplas faces identitárias que se apresentam nos espaços com a tentativa de resgate de uma única identidade local. O Projeto Chapéu de Palha teve como objetivo o estabelecimento dessa identidade ao passo que se reconhece a especificidade de cada comunidade por onde passou.

A retomada de elementos que resgatem a memória de um coletivo é a tentativa de se recuperar e reforçar os vínculos de pertencimento. Em meio a este processo, o indivíduo, sujeito de sua própria história, participa ativamente dessa reconstrução de significados. Memória e identidade caminham juntas, trazendo à tona o diálogo entre um sujeito que é pluri e a proposta de se retomar uma identidade local, regional, única. A singularidade dos espaços, diante das múltiplas representações que o mundo pós-moderno apresenta, aparece através da resistência e da intenção de permanecer com tudo o que traz especificidades para uma determinada comunidade nos espaços de vivência.

É necessário compreender o texto teatral nesta lógica para que se possa entender, em parte, como essa realidade social nele aparece. Não se pode dissociá-lo de seu contexto social de elaboração. Em sua materialidade, por exemplo, muito é informado sobre quem o produziu, momento histórico de produção e circulação assim como todos os elementos que influenciaram seu estabelecimento. Todos esses enfoques, juntos e correlacionados, permitem interpretações das mais diversas de um determinado contexto a partir do que está registrado no suporte material.

A Filologia entendendo o texto no concerne de sua produção, permite interpretá-lo transcendendo seu aspecto puramente material. Os textos teatrais em questão contém, em si mesmos, uma gama enorme de elementos culturais através do uso de palavras e expressões. No caso específico dos aqui selecionados, foram criados em um momento de busca por uma identidade, representando dois dos municípios do estado da Bahia.

Tendo com agente financiador do projeto Chapéu de Palha, o Estado, o mesmo aparece anos depois na determinação dos territórios de identidade do São Francisco e de Irecê. Isso mostra como o Estado se coloca como grande detentor de delimitação destes territórios assim como de tudo o que lhe caracteriza.

Considera-se assim, que a interdisciplinaridade, característica intrínseca à Filologia permite o avanço nos estudos de outras áreas do conhecimento como a Geografia. A crítica filológica é um importante meio para a análise geográfica e o texto fonte riquíssima de informações sobre o espaço. A relação entre as duas áreas quebra barreiras disciplinares e corrobora para o entendimento de um fragmento da realidade de uma forma muito mais abrangente, permitindo pois, a ampliação de suas perspectivas de análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabela S. Edição interpretativa em meios digitais. In: SANTOS, Rosa Borges dos et al. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.

ALMEIDA, Isabela S.; BORGES, Rosa. Escritas e sujeitos na cena dramática baiana. In. LOSE, Alícia D.; SOUZA, Ariovaldo S. (org). *Palografia e suas interfaces*. Salvador: Memória & Arte, 2018.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. de Flúvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FLORES, Cintya D. *Territórios de identidade na Bahia: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial*. 2014. 162 f. Dissertação de Mestrado em Geografia (Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências). Salvador: UFBA, 2014.

FRANCA, Lena. Chapéu de palha: o resgate da memória popular. In: *Boletim da INACEN*, Juazeiro, 1 jul. 1984.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A E, 2006.

HAESBAERT, Rogério. *Por amor aos lugares*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2017.

_____. *Território, poesia e identidade*. Rio de Janeiro: UFF, 1995.

PENNA, Jurema. *Auto da Barca do rio das lágrimas de Irati*. Juazeiro, 1983.

PEREIRA, Sônia. *Xique-Xique, chique estória*. Xique-Xique, s.d.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do poder*. Trad. de Marília Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia*. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. *A natureza do espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

SANTOS, Rosa Borges dos; SOUZA, Arivaldo Sacramento. Filologia e Edição de texto. In: SANTOS, Rosa Borges dos *et al.* *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Bahia. Territórios de Identidade: estado da Bahia. Bahia, 2016. 1 mapa. Escala 1:2.250.000. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/territ_ident_2v25m_2016.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.

**SISTEMA TOPONÍMICO DO TOCANTINS SISTOP¹²²:
RESULTADOS PRELIMINARES**

Karylleila dos Santos Andrade (UFT/PPGL/CNPq-PQ)

karylleila@gmail.com

Rodrigo Vieira do Nascimento (PPGL/UFT)

rdrgviera@hotmail.com

Verônica Ramalho Nunes (PPGL/UFT)

vevethin@gmail.com

Carla Bastiani (PPGL/UFT)

carlinha_cb@hotmail.com

RESUMO

A Toponímia, na área dos estudos da Linguística, tem como escopo o estudo dos nomes de lugares, baseia-se, entre outros aspectos, na etimologia e nos dados semânticos dos nomes próprios de lugares (elementos físicos e humanos). É fundamental compreender esses nomes a partir dos diferentes significados, olhares e áreas de atuação, pois, por se organizarem de maneira dinâmica, constantemente (re)inventam-se no tempo e no espaço, sobrepondo-se a valores socioculturais, identitários, econômicos, políticos e religiosos. No nosso entender, reconhecemos o nome de lugar como sendo um patrimônio linguístico e cultural, testemunho de uma comunidade. Materializado e corporificado, ele é um produto e o reflexo social e cultural da cosmovisão de um grupo. Para este estudo, partimos da seguinte questão norteadora: de que forma um *software*, de caráter pedagógico, ao partir de informações adicionais a respeito de elementos físicos e humanos do estado do Tocantins, pode valorizar e promover a ampliação do leque de conhecimentos acerca dos nomes de lugares do estado do Tocantins?. Partimos do conceito de inovação pedagógica para fundamentar nosso trabalho, dos documentos oficiais, como também do referencial teórico e metodológico da toponímia.

Palavras-chave:

Ensino. Toponímia. Software Pedagógico.

1. Notas iniciais

Tendo em vista o caráter interdisciplinar e dinâmico dos estudos toponímicos, este trabalho parte da seguinte problematização: de que forma a criação e a implementação de um software com informações adicionais sobre os elementos físicos e humanos/urbanos do estado do Tocantins pode valorizar e ampliar, do ponto de vista pedagógico, o leque de conhecimentos acerca dos nomes de lugares nos livros didáticos das

¹²²Os autores do artigo são integrantes do Grupo de Trabalho SISTOP/UFT/CNPq, disponível em: <<http://toponimiadotocantins.com/SISTOP>>. Acesso em: 31 jul 2018.

disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História na Educação Básica?

Toponímia vem do grego *topos* “lugar” e *onoma* “nome”. Estuda o nome dos lugares e os designativos geográficos: físico, humano, antrópico ou cultural. Deve ser compreendida como um complexo língu-cultural: um fato do sistema das línguas humanas. Podemos pensar que a relação da toponímia, a partir de uma visão interdisciplinar, estabelece o sentido de unidade diante dos diversos saberes. Dessa forma, “possibilita ao sujeito re/encontrar a identidade, história, etimologia do nome na multiplicidade de conhecimentos, tendo em vista o plano onomasiológico no ato de dar nomes aos lugares” (ANDRADE, 2012, p. 205-206).

A Toponímia é capaz de “evidenciar marcas na história social (formação étnica, processos migratórios, sistema de povoamento de uma região administrativa) e perpetuar características do ambiente físico (vegetação, hidrografia, geomorfologia, fauna...) de uma região” (ISQUERDO; SEABRA, 2010, p. 79). É fundamental compreender os topônimos considerando os diferentes significados, olhares e áreas de atuação, pois, por se organizarem de maneira dinâmica, constantemente (re)inventam-se no tempo e no espaço, sobrepondo-se valores socioculturais, econômicos, políticos e religiosos.

Tendo em vista o contexto da educação, sentimos a necessidade de pensar estratégias para o desenvolvimento de instrumentos tecnológicos que atendam às necessidades dos sujeitos que hoje frequentam a escola. Para este estudo, com perspectivas de atuação na educação, compreendemos inovação no sentido de (re)inventar, (re)descobrir, (re)criar algo já imaginado ou pensado antes, mas que, agora, passa por um processo de tradução, (re)interpretação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,

a escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2013, p. 16)

A escola exige, portanto, de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo certa ampliação da visão política expressa por meio de

habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética. Não é possível mais ignorarmos o conhecimento científico e o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem diário da escola. Eles constituem-se, cada vez mais, condição para que os sujeitos saibam posicionar-se frente a processos e inovações que a afetam. Assim, professores, alunos e toda a comunidade escolar necessitam de um ambiente em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam integradas e façam parte do cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica.

Compreendendo, então, o papel dos topônimos na apreensão da cosmovisão de mundo que cerca os sujeitos que vivenciam a escola, é que nos propomos a pensar um protótipo de software pedagógico voltado à percepção macro dos nomes de lugares a fim de ampliar as possibilidades de assimilação dos conteúdos propostos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Geografia e História da Educação Básica quando se referem a essa temática (por exemplo: nomes de serras, rios, montanhas, municípios, estados, países, etc.). Antes de apresentarmos o protótipo, discutiremos questões relacionados ao conceito de inovação pedagógica do qual nos apropriamos neste estudo¹²³.

2. Nomes de lugares como prática pedagógica interdisciplinar e inovadora

O termo inovação entrou para a esfera da educação importado do âmbito da produção e da administração. Os estudiosos da área da inovação, nas décadas de 1950 e 1960, definiam esse conceito como um processo em etapas que podem ser previstas, desde a criação/desenvolvimento até a implementação e generalização. Desse modo, o conceito de inovação, voltado à educação, resultou dos avanços da ciência e da tecnologia que influenciariam no desenvolvimento econômico, social e cultural. É a partir desses avanços que o componente tecnológico, como mecanismo provocador de inovações desse cenário progressista, influencia programas e reformas educacionais. No entanto, advertimos que o conceito de inovação não é sinônimo de solução para os problemas, sobretudo, aqueles referentes à instituição escola.

¹²³ Pedagógico refere-se, neste estudo em particular, à reflexão sobre teorias, modelos, métodos e técnicas de ensino.

Partimos do princípio de que o conceito de inovação, no contexto escolar, não necessariamente está vinculado à criação de algo novo, “novidade”, coisa que não foi pensada ainda. Inovar significa adentrar em um determinado meio algo que já foi idealizado, descoberto, criado anteriormente. Para este estudo, com foco na educação, compreendemos inovação no sentido de reinventar, redescobrir, recriar algo já imaginado ou pensado antes, mas que, agora, passa por um processo de tradução. Segundo Mitruilis (2002, p. 231), inovar significa um processo de “decodificação da novidade pura em novidade aceitável, passível de ser aplicada, com o objetivo de melhorar aquilo que existe, de introduzir em dado contexto um aperfeiçoamento, um melhor saber, um melhor fazer e um melhor ser”.

A inovação no contexto educacional compreende uma busca por respostas frente aos desafios presentes no contexto escolar. Para tanto, considera-se pertinente que se faça uma análise e uma reflexão do atual cenário sociocultural e das concretas contribuições que tais inovações podem proporcionar no enfrentamento desses desafios.

Saviani (1995, p. 30) assinala que inovação educacional deve ser entendida como “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”, isto é, para se inovar é preciso partir do questionamento das finalidades da experiência educacional. Então, partimos do ponto em que toda inovação educacional, explícita ou implicitamente, deve questionar o objetivo da ação educativa proposta no sentido de buscar novos meios que possam se adequar às novas finalidades da educação.

Embreados nessa discussão é que nos propomos a pensar o estudo dos nomes de lugares como uma prática pedagógica inovadora, considerando a criação de um banco de dados com foco no ensino de Língua Portuguesa, Geografia e História do Ensino Fundamental. Ora, iniciemos pela premissa básica: estudar toponímia implica realizar um trabalho que abarca várias áreas do conhecimento. Um nome de lugar não é simplesmente um nome qualquer. Todo nome resguarda um motivo, uma história, traços culturais, históricos e linguísticos, uma motivação toponímica. Conhecer aspectos linguísticos, socioculturais, geomorfológicos, psicológicos faz parte do estudo do topônimo. É nesse contexto que devemos pensar este estudo: uma ação e um fazer interdisciplinar. Essa ação possibilita ao homem o alcance de uma postura mais crítica diante dos fatos da realidade, compreendendo-a melhor, como é o caso do estudo dos nomes de lugares. Lugar e cultura são dimensões cognitivas necessárias para compreensão do espaço geográfico, indissociáveis para a leitura do mundo. Segundo Seemann (2005, p. 30), “o ser humano se compreende pelo ambiente que

habita, e habitar um lugar significa conhecê-lo, transformá-lo e humanizá-lo”. Trata-se de um espaço cultural que, conforme Bonnemaïson (2002, p.85), “se determina tanto por sua dimensão territorial como por sua dimensão histórica”.

A seguir, uma breve descrição da modelagem do protótipo do software pedagógico intitulado SISTOP Sistema Toponímico do Tocantins. Lembramos de que o sistema se encontra em teste de aplicação entre os pesquisadores e os sujeitos da escola: professores e alunos.

3. *SISTOP: software toponímico em andamento*

Apresentamos aqui os passos metodológicos e as linguagens computacionais utilizadas na criação e implementação do software toponímico. Por fim, propomos uma discussão de inserção no campo prático-metodológico de como esse sistema poderá contribuir para o processo, a mediação e a ampliação de conhecimentos acerca de informações sobre a toponímia tocaninense no contexto da Educação Básica. Vale a pena ressaltar que a discussão proposta se pauta enquanto processo e produto de inovação pedagógica no campo da educação. Apoiamo-nos no conceito que define educação como um processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada indivíduo.

A proposta de criação de um sistema partiu da necessidade, inicialmente, de catalogar as informações registradas nas fichas lexicográfico-toponímicas, resultado do trabalho de coleta e análise de dados provenientes dos 139 mapas dos municípios do estado do Tocantins. A ficha apresenta aspectos linguísticos, históricos, geográficos e etimológicos, e tem como referência teórico-metodológica Dick (2004) e Andrade (2010 e 2013). O levantamento dos dados para a montagem da ficha estimula o saber-conhecer da história da comunidade, assim como auxilia na compreensão da cosmovisão individual e coletiva que forma a identidade cultural e linguística de uma região, no caso, o território tocaninense.

Uma proposta pedagógica interdisciplinar inovadora parte do princípio de repensar e reavaliar, com outros olhares, novas posturas, novos comprometermentos, o estudo dos nomes de lugares nos livros didáticos. Portanto, este estudo tem como propósito a criação de um sistema para catalogação das informações dos 139 municípios do estado do Tocantins com informações correspondentes às fichas lexicográfico-toponímicas

(localização geográfica, dados históricos e socioculturais, etimologia/origem, fontes históricas, entre outros): elementos físicos (serras, morros, vales, ilhas, rios, córregos, riachos, entre outros) e elementos urbanos (povoados, vilas, distritos, cidades, ruas, igrejas, praças, entre outros). O objetivo geral do software é apresentar reflexões sobre uma prática pedagógica inovadora para o ensino de Geografia e História da Educação Básica no que se refere ao estudo dos nomes de lugares nos materiais didáticos.

4. Modelagem dos requisitos selecionados: breves considerações

A seguir, apresentamos uma visão conceitual das tecnologias e ferramentas utilizadas durante o desenvolvimento do sistema proposto. Espera-se, com isso, demonstrar a importância das tecnologias utilizadas no trabalho, que serviram como requisitos para a construção do sistema. Logo após, apresentaremos alguns diagramas com o propósito de explicitar a modelagem dos requisitos colhidos durante a concepção do projeto, e, por fim, alguns exemplos de resultados de implementação do sistema proposto.

a) A linguagem PHP, que significa “*Hypertext Preprocessor PHP*”, foi selecionada como linguagem por apresentar-se de forma mais robusta, sendo recomendada para o desenvolvimento de pequenas aplicações para web.

b) Outra importante ferramenta utilizada para facilitar a implementação foi o CASE Studio 2¹²⁴, ferramenta que serve para administrar e criar banco de dados de vários estilos. Foi utilizado também o Navicat¹²⁵ para MySQL, que é uma ferramenta para a administração e desenvolvimento de servidores de banco de dados MySQL.

c) Já o WampServer¹²⁶ é um ambiente para o Sistema Operacional Windows, voltado para programadores e/ou pessoas que precisam testar aplicações web, suportando o servidor web livre Apache, PHP e banco de dados MySQL.

d) Utilizada no desenvolvimento do sistema, API Google Maps¹²⁷ possibilita ao usuário poder dar uma volta virtual pelo mundo, desfrutando

¹²⁴ Para mais informações: <http://www.casestudio.com/>. Acesso em: jan 2017.

¹²⁵ Para mais informações: <http://www.navicat.com/>. Acesso em: jan 2017.

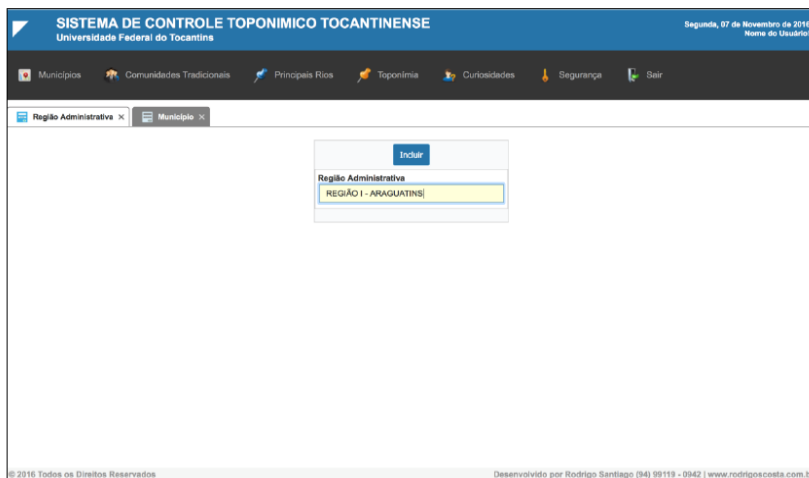
¹²⁶ Para mais informações: <http://www.wampserver.com/>. Acesso em: jan 2017.

¹²⁷ Para mais informações: <https://developers.google.com/maps/documentation/>. Acesso em: jan 2018.

de fotos aéreas de grande qualidade em algumas zonas, bem como ter acesso ao mapeamento vetorial completo de outras.

A seguir, apresentamos alguns protótipos de acessos que estão sendo construídos e testados para a verificação da satisfação dos requisitos iniciais do software pedagógico.

Figura 2 – Tela do atual software toponímico–Cadastro de Regiões Administrativas



Nascimento (2017)

A figura 1 exemplifica o processo de inclusão das regiões administrativas na base de dados, a ser realizado tão somente pelo pesquisador/administrador. Cada município será cadastrado e mapeado conforme sua região administrativa. A seguir, a figura 2.

Figura 3– Tela do atual software toponímico–Cadastro de Povos Indígenas

Nascimento (2017)

A figura 2 apresentada ilustra o processo de inclusão dos povos indígenas na base de dados, a ser realizado tão somente pelo pesquisador/administrador. Cada aldeia será registrada conforme as especificações da figura.

A figura 3, exibida a seguir, expõe o processo de preenchimento dos requisitos para a inserção de rios na base de dados, a ser realizado tão somente pelo pesquisador/administrador. Cada rio será cadastrado conforme as especificações da figura.

Figura 4– Tela do atual software toponímico–Cadastro de Rios

Nascimento (2017)

A figura 4, descrita a seguir, apresenta o processo de preenchimento das informações para o cadastro de topônimos: especificadamente a inserção dos elementos humanos, função específica do pesquisador/administrador. Cada elemento humano será registrado conforme as especificações da figura.

Figura 5– Tela do atual software toponímico–Cadastro de topônimo: elemento humano

Nascimento (2017)

5. *Caminhos a percorrer: o SISTOP*

A ideia de um estudo toponímico de cunhopedagógico é recente, o que ressalta ainda mais o caráter e o viés inovador da proposta de ensino e de pesquisa. Para isso, é que nos propomos a pensar subsídios prático-metodológicos da toponímia voltados ao contexto da educação. Após a criação, uso e avaliação desse sistema, os passos seguintes são: a) elaboração de propostas pedagógicas que possam introduzir o estudo dos nomes de lugares numa perspectiva interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem do aluno; b) realização de oficinas pedagógicas com professores das disciplinas de Geografia e História para que possam conhecer e aprender a manusear o software com o intuito de reavaliar e repensar os conteúdos já trabalhados e aprendidos pelos sujeitos.

Esclarecemos que nossa intenção não é alterar ou mudar os objetivos de ensino dos conteúdos de História e Geografia da Educação Básica referentes a situações que envolvam os nomes de lugares, pelo contrário, as finalidades de ensino deverão ser mantidas, embora possam ser incrementadas, reavaliadas sob outros olhares e perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE K S. Criação de um software com foco na inovação pedagógica: primeiros resultados do Atlas Toponímico do Tocantins. *Acta Semiótica et Linguística*, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/issue/view/1376/showToc>. Acesso em: jul 2018.

_____. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade. *Domínios da Linguagem*, Revista Eletrônica de Linguística, v. 6, n° 1, 1° Semestre 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/domíniosdelinguagem/article/viewFile/14557/9599>>. Acesso em: jul 2018.

_____. Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins: Atito. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2010.

DICK M V P A. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In: ISQUERDO, A.N.; KRIEGER, M.G. *As Ciências do Léxico*. Campo Grande: Ed. UFMS, V. II, 2004. p.121-130

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. A trilha dos “buritis” no vocabulário onomástico-toponímico: um estudo na toponímia de Minas Gerais e de Mato Grosso do Sul. In: BARROS, L.A.; ISQUERDO, M.A. (Orgs.). *O léxico em foco*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. Cadernos de Pesquisa. N. 116. São Paulo, Julho, 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/562/561>>. Acesso em: jul 2018.

NASCIMENTO, R. V. *Proposta preliminar de um software toponímico: um estudo de caso sob a ótica de professores de geografia do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado Araguaína-TO, 2017. 203p

SAVIANI, D. A. Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1995.

TOPÔNIMOS LATINIZADOS NA FLORA BRASILIENSIS: O ANO DE 1819 DA MISSÃO AUSTRO-ALEMÃ NO BRASIL

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

Resumo

Uma das abordagens possíveis na análise filológica, e na descrição linguística, do uso do latim científico, nas obras dos naturalistas do século XIX, que percorreram o território do Brasil, ocorre pela observação do registro de topônimos brasileiros descritos em latim. Será analisada a obra *Flora Brasiliensis*, que registra os topônimos dos locais visitados pelos naturalistas Carl F. P. von Martius e Johann Baptist von Spix, durante sua estadia no Brasil no ano de 1819. O texto original, escrito em latim científico, será traduzido e analisado quanto à adaptação dos nomes ao latim científico. Ademais, para a descrição linguística serão debatidas questões relativas à ecolinguística, da interação entre língua, povo e território, e como os estudos de toponímia se contextualizam nesta perspectiva linguística.

Palavras-chave:

Latim científico. Brasil oitocentista. línguas indígenas. História das ideias linguísticas.

1. Introdução

As obras escritas por Carl F. P. von Martius (1794-1868) constituem um capítulo das histórias das ideias linguísticas no Brasil oitocentista, sendo sua principal publicação nesta área o dicionário de línguas indígenas da época do Império no Brasil intitulado: *Glossarialinguarumbrasiliensium* (Glossários das línguas brasileiras), publicado em 1863. A fim de se compreender o contexto de produção desta obra, convém analisarmos os relatos da missão austro-alemã, da qual Carl F. P. von Martius tomou parte, entre os anos de 1817 e 1820, percorrendo o território brasileiro, em momento diretamente anterior à Independência.

Da viagem do naturalista bávaro ao Brasil, restaram diversos relatos e obras publicadas ao longo de sua carreira, desenvolvida, sobretudo, na Universidade de Munique, em que atuou como docente na área de Botânica. Sua contribuição às ideias linguísticas referencia-se principalmente à Etnolinguística, ao estudo de línguas indígenas brasileiras e à descrição do Brasil oitocentista.

Suas obras, como cientista do século XIX, foram publicadas em alemão, latim científico e português. Analisamos no presente artigo aspectos relacionados ao contexto de sua pesquisa científica no Brasil

oitocentista, desde um breve relato em alemão da *Reise in Brasilien* sobre o preparo para a viagem ao Brasil, em seguida a descrição dos topônimos dos lugares visitados pelo naturalista em 1819, e, por fim, um excerto de sua biografia, publicado na *Flora Brasiliensis*.

Nosso objetivo, com o texto, é contribuir para uma descrição do contexto da produção científica de Carl F. P. vonMartius e buscar analisar o desenvolvimento de sua pesquisa, para assim, podermos compreender e analisar melhor o processo histórico e cultural em que foi produzida sua obra sobre línguas indígenas. Por fim, apresentamos breves considerações sobre a questão dos estudos históricos e filológicos de toponímia no Brasil oitocentista.

2. As ideias linguísticas no século XIX

O século XIX foi um período de desenvolvimento de ideias linguísticas no campo da filologia e do método histórico-comparativo, estimulado, sobretudo, pelo estudo do sânscrito, com Franz Bopp. Ao mesmo tempo, os estudos de Jakob Grimm e Wilhelm von Humboldt com línguas germânicas e Friedrich Diez com línguas românicas (BASSETTO, 2013, p. 31 a 33), abriam novas possibilidades para a descrição de línguas, e as obras de etnolinguística de Carl Friedrich Philipp von Martius podem ser analisadas sob esse prisma de desenvolvimento científico e histórico. Além de se analisar as redes de conhecimento em que o naturalista bávaro estava envolvido em sua formação e as obras publicadas sobre o Brasil oitocentista, podemos também analisar a recepção de suas obras na época, com o desenvolvimento de uma intelectualidade no Segundo Reinado, durante a era de D. Pedro II, em que se desenvolveram pesquisas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838.

Enquanto naturalista, as observações e a viagem de Carl F. P. vonMartius ao Brasil estiveram vinculadas e tiveram como modelo a viagem de Alexander von Humboldt às Américas, que o antecedeu, e da obra *Kosmos*, síntese do pensamento científico da época. O interesse de D. Pedro II pelas ciências e artes foi notadamente influenciado por este contexto científico, estando, de certa forma, as obras de Carl F. P. vonMartius como referência para a intelectualidade que se constituía no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, principal instituição de fomento ao conhecimento científico no Brasil oitocentista.

No texto a seguir, Carl F. P. vonMartius narra em seu diário de viagem ao Brasil, a obra *Reise in Brasilien*, parte dos preparativos que antecederam a viagem de fragata de Trieste ao Rio de Janeiro em 1817. O naturalista bávaro descreve uma observação feita ainda em solo do Império Austríaco e a ida ao porto, em que as fragatas estariam ancoradas, sendo este excerto um exemplo de como se daria a expedição ao Brasil e as técnicas de descrição e observação científicas da época.

A missão científica e artística austro-alemã acompanharia o séquito de D. Leopoldina de Habsburgo, arquiduquesa da Áustria, que viria ao Brasil casar-se com o príncipe-regente D. Pedro de Alcântara, futuro imperador D. Pedro I, que declararia a independência do Brasil em 1822. A viagem de Carl F. P. vonMartius ocorre em 1817, ainda no contexto dos reflexos do Congresso de Viena em 1815, após a derrota das forças napoleônicas. A guerra contra Napoleão forçara a transferência da corte portuguesa ao Brasil em 1808.

O texto ilustra como era o procedimento de observação da natureza pelos cientistas da época, que se guiavam de forma empírica, e como suas observações eram descritas de forma interdisciplinar, entre as ciências naturais e as ciências sociais, com uma visão holística dos fenômenos naturais e das experiências vividas. Esse modelo de observação da natureza e da sociedade de forma integrada será aplicado pelos cientistas em sua viagem ao Brasil, que no excerto apresentado ainda está se iniciando, com sua chegada ao porto de que partiriam.

Texto *Reise in Brasilien* (1823, p. 9-10): preparativos para a viagem ao Brasil e chegada até as fragatas

Von Laibach, dem Wohnorte des ehrwürdigen, noch immer von Liebefür das Naturstudium beseelten Greises, Freih. v. ZOYS, der eine treffliche Sammlung vaterländischer Mineralien besitzt, schlugen wir daher den Weg nach Idria, zwei Posten seitwärts von der Strasse legen, ein. Der Weg führt nach vielen Windungen in den ausserordentlich tiefen Thalgrund hinab, worin das Städtchen liegt. Wir brachten hier einige Tage mit der Untersuchung jener lehrreichen Formation des quecksilberhaltigen Schieferthons, welcher ein mächtiges Lager im dichten Kalkstein bildet, der reichen Lebererze, besonders des Corallenerzes, welche sversteinerten Bivalve nähnliche, concentrisch-schaalige, rundliche Parthien darstellt, und endlich der ausgedehnten Hüttenwerke zu, welche während vieler Deccenien jährlich dreitausend Centner Quecksilber geliefert haben. Von hier in die Strasse zurücklenkend,

besichtigten wir bei Adelsberg die im Höhlenkalk bestehenden Grotte, in welchen nicht nur lose Schädel und andere Knochen von Menschen nebst Rosenkränzen, sonder nauch mit dem Kalkstein verwachsene Reste von Tapirartigen Thieren gefunden wurden. Gerne hätten wir auch den benachbarten, durch sein Zu- und Abnehmen berühmten Zircknitzer See besucht; der Zweck unserer Reise forderte aber Eile, und wir brachen sogleich auf, nach dem wir durch einen glücklichen Zufall achtzehn Exemplare des hier vorkommen den *Proteus anguinus* lebendig erhalten hatten. Da es immer noch nicht ganzaus gemacht ist, ob dieses, seine Structur nach zwischen Eidechsen und Fischen in der Mitte stehende, Thier eine Larve oder ein schon vollkommen entwickeltes Geschöpf sey, so wurde die Hälfte der erhaltenen Stücke lebendig in die heisse Zone mit gennomen, um wo möglich durch die grössere Wärme ihre Metamorphose zu begünstigen; die andere Hälfte schickten wir an die k. Akademie nach München ab, um damit die gehörigen Untersuchungen machen zu können. Die Strasse führte uns über die Abdachung der julischen Kalkalpen, auf welcher viele, Muschelversteinerung enenthaltende Felsenblöcke zerstreut liegen, nach der schönen Hafenstadt Triest hinab, wo wir am 10. März anlangten. Von der Höhe des Karstes bei Obczina breitete sich der adriatische Golf, zwischen der italienischen und istrischen Küste, majestätisch vor uns aus, und wir erblickten die beiden österreichischen Fregatten, aus den übrigen Masten hervorragend, zur Abreise bereit, vor Anker liegen.

Tradução

De Ljubljana (*Laibach*), o local de residência do venerável Freih. v. ZOYS, um ancião, ainda inspirado pelo amor aos estudos da natureza, que possui uma excelente coleção de minerais nativos, nós, em seguida, seguimos o caminho para Ídria, dois postos ao lado da estrada. O caminho guiamos, depois de muitas descidas, para o extraordinariamente profundo *Thalgrund*, lugar em que a cidade está localizada. Aqui nós gastamos alguns dias examinando a formação instrutiva do xisto contendo mercúrio, que apresenta uma camada poderosa no calcário denso, o rico minério cinabarrita *Lebererz*, especialmente o minério em forma de coral (*Corallenerz*), similar a moluscos bivalves fossilizados, concentrado e lamelar, com partes arredondadas; e observamos finalmente os extensivos trabalhos metalúrgicos que têm fornecido, durante décadas, anualmente 3.000 quintais de mercúrio. Daqui, de volta à estrada, nós visitamos, em Adelsberg, a gruta existente na caverna calcária, na qual foram encontrados não só crânios soltos e outros ossos de humanos com rosários, mas também restos de

animais similares à anta (*Tapiroidea*) cobertos com calcário. Nós gostaríamos também de ter visitado o lago vizinho, o conhecido *Zircknitzer See*, por causa de seu fluxo e refluxo de maré, mas o objetivo de nossa viagem exigiu-nos pressa, e nós saímos imediatamente após, depois, por uma coincidência de sorte, capturamos dezoito espécimes de *Proteu sanguinus*, encontrados aqui vivos. Como ainda não está totalmente elucidado se este animal, cuja estrutura está no meio, entre lagartos e peixes, é uma larva ou já uma criatura completamente desenvolvida, metade das peças preservadas foram levadas à zona quente vivas, para onde, quando possível, por um grande calor, desenvolva-se a sua metamorfose, a outra metade nós enviamos para a Academia Real em Munique, a fim de que se realizem as investigações apropriadas. A estrada levou-nos abaixo da encosta dos Alpes Julianos calcários, na qual se espalham muitos blocos de rochas contendo fósseis de conchas, até a bela cidade portuária de Trieste, onde chegamos em 10 de março de 1817. Do alto do Karst em Obczina, o golfo do Adriático, situa-se majestosamente diante de nós, entre as costas italianas e da Ístria, e ali avistamos as duas fragatas austríacas, destacando-se eminentemente entre outros mastros, prontas para partir ancoradas.

3. *A descrição de topônimos brasileiros em 1819*

No século XIX, os estudos de Geografia Linguística se desenvolvem, no intuito de se evidenciar e analisar a existência de fronteiras e limites culturais para o desenvolvimento e expansão das comunidades linguísticas e de suas línguas. Neste aspecto, cumpre salientar que os estudos de toponímia, de mudanças e transformações de nomes de lugares, como parte da Onomástica, e da Onomasiologia (*WörterundSachen*) foram importantes para determinar os vetores de identidade das comunidades linguísticas em relação ao território, ao povo e às línguas que usavam. O tripé língua, povo e território é a base de análise ecolinguística do ecossistema linguístico que constitui uma determinada comunidade linguística (COUTO, 2007, p. 89 e seguintes).

Uma das possibilidades de descrição de comunidades linguísticas seria o registro de topônimos utilizados em caminhos e lugares relativos àquela comunidade. Carl F. P. vonMartius registrou os topônimos de sua expedição científica pelo Brasil, entre os anos de 1817 e 1820. Apresentamos o relato dos topônimos de 1819, registrados em latim na obra *Flora Brasiliensis*, este relato foi escrito por Ignaz Urban, terceiro editor da obra. Em estudos anteriores, já analisamos o registro de topônimos brasileiros nos anos de 1817 e 1818. No ano de 1819, Carl F. P. vonMartius

segue um itinerário que passa pelas regiões Nordeste e Norte do Brasil e registra seu itinerário, que na região Sul e Sudeste ainda hoje é conhecido como Estrada Real.

Texto *Flora Brasiliensis* (1906, p. 60) topônimos itinerário de 1819

1819. S. Pedro de Alcantara (usque 6. I.), Faz. Memoam, Ponta do Ramos, Serra Grande, Faz. Tejuipe, Villa do Riode Contas, Marahú, Barcellos, Villa de Camamú, Rio Acarahy, navi ultra Ilha das Flores (do Chiqueiro), Rio Jaguaripe ad Bahia (usque 18. II.), Villa de Cachoeira (usque 27. II.), Morro de Capoeiraçú, Feira da Conceição, Arr. da Feira de S. Anna, Arr. de S. José, Faz. Formigas, S. Barbara, Gravatá, Faz. Umbauva, Genipapo, Faz. Patos, Coité (4. III.), Imbuzeiro, Faz. do Rio do Peixe, Serro do Rio do Peixe, S. Antoniodas Queimadas, Faz. Rodeador, Bebedor, Faz. Olho d'Agoa, Serra de Tiuba, Faz. Tapera, Faz. Boa Vista, Villa Novada Rainha (Jacobina Nova), Faz. Joá, Pouzo, Faz. Coched'Agoa, Serra de Tiuba, Faz. Morro, Pindova, Pilar, Caraiba, Siloira, Mundo Novo, Pedra Vermelha, Faz. de S. Gonzalo, Caldeiroës, Arr. do Monte Santo, Riacho Bemdego, Faz. Anastasio, Faz. Mocó, Faz. Pedra Branca, retro ad Rainha (25. III.), Serra do Gado Bravo, Riachincho, Serra da Incruziada, Carnaibas, Joazeiro (plures hebdomades), Ilha do Fogo, Rio do Salitre, Faz. Aldea, Salinas de Suruá, civit. Pernambuco Melanzias, Campos Mimosos, Terra Nova, Faz. do Bom Jardim, Faz. Amargosa, Cruz de Valerio, Marí, Anjical, Faz. de S. Antonio, Alegre, Anjico, Faz. Capoculo, Faz. das Barreiras, Boqueirão, Serra dos dois Irmaos, civit. Piauihy Faz. da Serra Branca, Faz. Cachoeira, Campos de S. Isabella, Faz. Poçoës de Cima, Faz. do Bom Jardim, Rio Canindé, Faz. Poçoës de baixo, Faz. Campo Grande, Serra Imperiatal, Faz. Castello, Faz. Brejo, Faz. Ilha, Oeiras (3.–10. V.), Olho d'Agoa, Inhuma, Faz. Gamelleira, Mocambo, Serra de S. Gonçalo (15. V.), S. Gonçalo d'Amarante, Coité, Faz. Burití, Faz. S. Pedro, Faz. Todos os Santos, Faz. Sobradinho, trans Rio Parnahyba in civit. Maranhão, Faz. Sucuriuh, Cachias (usque 3. VI.), dein in navi in Rio Itapucurú ad S. Luiz do Maranhão, Villa de Alcantara, Porto de Tupupahy. Inde 20. VII. navi in civit. Pará abiit, 25. VII. in urbem Pará (Santa Maria de Belem do Grão Para) advenitet domicilium in praedio Rossinhaprope Paráelegit, itinerain Ilha das Onças, Engenho do Faria, Rio Guamá, S. Domingos. Abiit e Pará 21. VIII. navi in fluvio Amazonas ad Engenhode Jacuary, Rio Mojú, Rio Jacary, Igarapé-mirim, Ilha Pautinga, Engenho do Padre Prestana, Furo do Japim (do Cruzá), Breves in isla Marajó (usque 3. IX.), Rio dos Macacos, Rio Jaburú, S. Antonio de Gurupá, Porto de Móz,

Isla Aquiqui, Rio Uruará, 16. IX. in Rio Amazonas, Santarem (Tapajóz 18.–23. IX.), Faz. Cavalcante, Obidos, Maracau-açu Tapera, civit. Alto Amazonas (S. José do Rio Negro), Parentim, Villa nova da Rainha (Topinambarana), Cararau-açu, Serpa (12. X.), Furo de Arauató, Manáos (Barra do Rio Negro, 22. X.), itinera ad Coari, ad Praya do Catalão, Caldeirão, Manaçary (Manacarú). E Manáosnavi in Rio Amazonas (Solimões) ad Manacapurú, Praya de Pratory, Praya de Gojaratuva, Lago Anury, Praya das Onças, Praya do Juruparí, Lago de Coari (16. XI), Alvellos (Coarí), Praya dos Sorubims, Uaratapera, Rib. Catuá, Rio Teffé, Ega (Teffé, 25. XI), iterad Nogueira (Paranarí). Ab Ega 12. XII. navi in Rio Japura ad S. Antonio de Maripy, Lagoa Marahá, S. João do Príncipe.

Tradução

1819. S. Pedro de Alcantara (até 6.1), Faz. Memoam, Ponta do Ramos, Serra Grande, Faz. Tejuipe, Villa do Rio de Contas, Marahú, Barcellos, Villa de Camamú, Rio Acarahy, mais adiante de navio, Ilha das Flores (do Chiqueiro), Rio Jaguaripe até a Bahia (até 18.02), Villa de Cachoeira (até 27.02), Morro de Capoeiraçu, Feira da Conceição, Arr. da Feira de S. Anna, Arr. de S. José, Faz. Formigas, S. Barbara, Gravatá, Faz. Umbauva, Genipapo, Faz. Patos, Coité (04.03), Imbuzeiro, Faz. do Rio do Peixe, Serro do Rio do Peixe, S. Antonio das Queimadas, Faz. Rodeador, Bebedor, Faz. Olho d'Água, Serra de Tiuba, Faz. Tapera, Faz. Boa Vista, Villa Nova da Rainha (Jacobina Nova), Faz. Joá, Pouzo, Faz. Coche d'Água, Serra de Tiuba, Faz. Morro, Pindova, Pilar, Caraiba, Siloira, Mundo Novo, Pedra Vermelha, Faz. de S. Gonzalo, Caldeirões, Arr. do Monte Santo, Riacho Bemdego, Faz. Anastasio, Faz. Mocó, Faz. Pedra Branca, de volta até Rainha (25.03), Serra do Gado Bravo, Riachincho, Serra da Incruziada, Carnaibas, Joazeiro (por algumas semanas), Ilha do Fogo, Rio do Salitre, Faz. Aldea, Salinas de Suruá, na província de Pernambuco Melanzias, Campos Mimosos, Terra Nova, Faz. do Bom Jardim, Faz. Amargosa, Cruz de Valerio, Marí, Anjical, Faz. de S. Antonio, Alegre, Anjico, Faz. Capoculo, Faz. das Barreiras, Boqueirão, Serra dos dois Irmãos, na província do Piauí Faz. da Serra Branca, Faz. Cachoeira, Campos de S. Isabella, Faz. Poções de Cima, Faz. do Bom Jardim, Rio Canindé, Faz. Poções de baixo, Faz. Campo Grande, Serra Imperiatal, Faz. Castello, Faz. Brejo, Faz. Ilha, Oeiras (3 a 10.05), Olho d'Água, Inhuma, Faz. Gamelleira, Mocambo, Serra de S. Gonçalo (15.05), S. Gonçalo d'Amarante, Coité, Faz. Burití, Faz. S. Pedro, Faz. Todos os Santos, Faz. Sobradinho, através do Rio Parnahyba na província do Maranhão, Faz. Sucuriuh, Cachias (até

03.06), a partir daí de navio no Rio Itapucurú até S. Luiz do Maranhão, Villa de Alcantara, Porto de Tupupahy. Daí, Carl F. P. von Martius partiu, no dia 20.07 de navio, para a província do Pará, em 25.07 chegou à na província do Pará (Santa Maria de Belém do Grão-Pará) e se estabeleceu em uma típica residência, chamada Rocinha, próxima ao Pará; caminhos para Ilha das Onças, Engenho do Faria, Rio Guamá, S. Domingos. Saiu do Pará em 21.08 de navio no rio Amazonas em direção ao Engenho de Jacuarary, Rio Mojú, Rio Jacary, Igarapé-mirim, Ilha Pautinga, Engenho do Padre Prestana, Furo do Japim (do Cruzá), Breves na ilha de Marajó (até 03.09), Rio dos Macacos, Rio Jaburú, S. Antonio de Gurupá, Porto de Móz, Ilha deAquiui, Rio Uruará, 16.09, no Rio Amazonas, Santarém (Tapajózde 18 a 23.09), Faz. Cavalcante, Óbidos, Maracau-açu Tapera, na província do Alto Amazonas (S. José do Rio Negro), Parentim, Villa nova da Rainha (Topinambarana), Cararau-açu, Serpa (12.10), Furo de Arauató, Manaus (Barra do Rio Negro, 22.10), caminhos em direção a Coari, a Praia do Catalão, Caldeirão, Manaçary (Manacarú). De Manaus de navio para o Rio Amazonas (Solimões) até Manacapurú, Praia de Pratory, Praia de Goajaratuva, Lago Anury, Praia das Onças, Praia do Juruparí, Lago de Coari (16.11), Alvellos (Coarí), Praia dos Sorubims, Uaratapera, Rib. Catuá, Rio Teffé, Ega (Teffé, 25.11), caminho em direção a Nogueira (Paranarí). De Ega 12.12, de navio, em direção ao Rio Japura até S. Antonio de Maripy, Lagoa Marahá, S. João do Príncipe.

No ano de 1819, em que Carl F. P. vonMartius caminhou pela região Norte do Brasil, descreveu o contato com povos indígenas e teve a possibilidade de registrar e analisar as comunidades linguísticas, a que teve acesso, e as línguas indígenas da época, sobretudo a partir de registros lexicais. Inicia-se, então sua pesquisa etnolinguística sobre as línguas indígenas brasileiras que redundaria na edição dos *Glossarialinguarumbrasiliensium* de 1863, um registro sintético do estado das línguas indígenas no Brasil, no Segundo Reinado.

Vejamos, por fim, um excerto da biografia de Carl F. P. von Martius, editado na obra *Flora Brasiliensis*, este relato foi escrito por Ignaz Urban que destaca as suas publicações acadêmicas, e acentua o interesse e as pesquisas do naturalista bávaro sobre as línguas indígenas do Brasil.

Texto Biografia de Martius *Flora Brasiliensis*, 1906, p. 56-57

Studia primaria ad hortum (1814) et floram (1817) Erlangensem spectant. Itinere Brasiliensi absoluto praesertim collectionibus inde reportatis elaborandis se tradidit et Nova genera et species plantarum, quas in itinere per Brasiliam collegit et descripsit 3 vol. 1824–32, Specimen materiae medicae brasiliensis 1824, Icones plantarum cryptogamicarum 1828–34, Flora brasiliensis 1829–33, Die Eriocaulen 1833, Herbarium Florae brasiliensis 1837–40 (cf. Flora Ratisb. vol. XX pars II. 1837. Beibl. p. 1–128, pro parte in linguam Anglicam translata. in Hook. Journ. of Bot. IV. 1842, p. 1–37), Beiträge zur Kenntnis der Gattung Erythroxyton 1840, Systema materiae medicae vegetabilis brasiliensis 1843, Versuch eines Commentars über die Pflanzen in den Werken von MARCGRAV und Piso über Brasilien 1853 et opuscula numerosa minora publici juris fecit; praeterea de nominibus plantarum (1858) et animalium (1860) linguae Tupicae disseruit et Glossaria linguarum brasiliensium 1863 edidit. Valde aestimata sunt opera splendida: Historia naturalis Palmarum 1823–50 et Palmetum Orbignyanum 1847. Ingenii universalis testimonium dant ideoque optimo jure laudantur orationes de speculatoribus naturae mortuis in academia Monacensi habitae. Nil dicam de opere botanico omnium gentium atque temporum maximo, de Flora brasiliensi, quam cl. MARTIUS cum STEPHANO ENDLICHER 1840 sub auspiciis FERDINANDI I. Austriae imperatoris et LUDOVICI I. Bavariae Regis condidit, postea benevole a PETRO II. Brasiliae imperatore fautus atque populi Brasiliensis liberalitate quam maxime sublevatus solus edidit et usque ad fasciculum XLVI. produxit.

Observam-se estudos primários de Carl F. P. von Martius junto ao horto (1814) e à flora (1817) de Erlangen. Concluído o itinerário no Brasil, sobretudo, Martius entregou-se a organizar as coleções trazidas de lá e as obras *Nova genera et specie splantarum, quas in itinere per Brasiliam collegit et descripsit* (Novos gêneros e espécies de plantas, que Carl F. P. von Martius coligiu e descreveu em seu itinerário através do Brasil), em três volumes, publicados entre 1824 e 1832, a obra *Specimen materiae medicae brasiliensis* (Espécime de matéria médica brasileira) de 1824, a obra *Icones plantarum cryptogamicarum* (Ícones de plantas criptogâmicas) entre 1828 e 1834, *Flora brasiliensis* (Flora brasileira) de 1829 a 1833, a obra *Die Eriocaulen* (Os eriocaulos) 1833, a obra *Herbarium Florae brasiliensis* (Herbário da flora brasileira) entre 1837 e 40 (cf. *Flora Ratisb.* vol. XX pars II. 1837. Beibl. p. 1-128, traduzida em parte para a língua inglesa em Hook. *Journ. of Bot.* IV. 1842, p. 1-37), a obra *Beiträge zur Kenntnis der Gattung Erythroxyton* (Contribuições ao conhecimento do gênero *Erythroxyton*) em 1840, *Systema materiae medicae vegetabilis*

brasiliensis (Sistema de matéria médica vegetal brasileira) em 1843, *Ver-sucheines Commentars über die Pflanzen in den Werken von MARCGRAV und Piso über Brasilien* (Tentativa de comentários sobre as plantas nos trabalhos de MARCGRAV e Piso sobre Brasil) em 1853, e escreveu numerosos opúsculos menores de direito público, além disso dissertou sobre os nomes das plantas (1858) e de animais (1860) na língua Tupi e editou em 1863 a obra *Glossaria linguarum brasiliensium* (Glossários de línguas brasileiras). Muito estimadas são as obras esplêndidas: *Historia naturalis Palmarum* (História natural das palmeiras), de 1823 a 50 e *Palmetum Or-bignyanum*, de 1847. Dão testemunho de seu engenho universal, e por isso são louvados, com toda a justiça, seus discursos proferidos na Academia de Munique sobre os investigadores da natureza já falecidos. Nada mais direi sobre a maior obra botânica de todos os povos e tempos, a *Flora bra-siliensis*, sobre a flora brasileira, a qual o ilustríssimo Carl von Martius com Estevão Endlicher em 1840 redigiu sob os auspícios de Fernando I, imperador da Áustria, e Ludovico I, rei da Baviera, e em seguida, benevo-lamente favorecido por D. Pedro II, imperador do Brasil e pela liberalidade do povo brasileiro, editou sozinho, auxiliado da melhor maneira, e produ-ziu até o fascículo 46.

Note-se que as pesquisas de Carl F. P. von Martius sobre línguas indígenas estavam relacionadas ao estudo da flora e da fauna, sobretudo em relação à onomástica tradicional indígena. Esse trabalho multidisciplinar do natu-ralista bávaro no Brasil oitocentista o coloca como um dos acadêmicos que participaram da história das ideias linguísticas no Brasil, principalmente como fomentador e fonte dos estudos do proto-tupi da época. Sua obra *Glossarialinguarumbrasiliensium* é um dos capítulos da historiografia da linguística brasileira, sendo uma obra relevante para a questão da identi-dade multicultural do Brasil na época do Segundo Reinado.

Além de Carl F. P. von Martius diversos outros naturalistas circu-laram pelo Brasil, após a abertura dos portos às nações amigas em 1808. Ainda que nem todos os naturalistas tenham se ocupado diretamente da etnolinguística, é interessante buscar analisar suas obras sob o viés da his-tória das ideias linguísticas, a fim de que se evidencie como a questão das línguas indígenas brasileiras eram abordadas por instituições europeias da época.

No Brasil oitocentista, as ideias linguísticas circulavam em institui-ções e círculos intelectuais não só em busca de formação do idioma naci-onal, mas também em relação ao estudo e análise das línguas indígenas como patrimônio social comum à brasilidade. Com o nome de línguas

brasileiras, as línguas indígenas no Brasil do século XIX foram ressignificadas como um componente cultural que registra a origem multicultural e multiétnica da sociedade, incipiente que surgia no período posterior à Independência em 1822.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Susana. Hegel y Darwin: historia, evolución, y el lugar de América. *Enfoques*, v. XXV, n. 2, p. 93-109, primavera de 2013.

BARRETO, Célia de Barros et al. *O Brasil monárquico, tomo II: o processo de emancipação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CRIA, *Flora Brasiliensis*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://flora-brasiliensis.cria.org.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

DIENER, Pablo. Martius e as línguas indígenas do Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 6, n. 2, p. 353-376, dez. 2014.

DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

FORCELLINI, E. *Totiuslatinitatislexicon*. Lipsiae: Sumptibus Ch. E. Hahniani, 1835.

GUIMARÃES, M. L. S. História e natureza em von Martius: esquadrihando o Brasil para construir a nação. In: *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, vol. VII, n.2, 389-410, jul./out. 2000.

MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Flora brasiliensis – volumen I, pars I*. Monachii: 1840-1846.

_____. Como se deve escrever a história do Brasil. In: *Revista Trimensal de História e Geographia do IGHB*, vol. 6, n 24, p.381-403, jan. 1845.

RIZZINI, Carlos Toledo. *Latim para botânicos. Ensaio sobre o uso do Latim na Botânica*. Bahia: Fundação Gonçalo Muniz, 1955.

ROSENTHAL, Erwin Theodor. Apresentação. In: MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Frei Apolônio: um romance do Brasil*. Trad. Erwin Theodor Rosenthal. São Paulo: Brasiliense, 1992. Apres., p. 5-33.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

SPIX & MARTIUS. *Viagem ao Brasil*. Trad, Lúcia Furquim Lahmeyer. São Paulo: Edusp, 1981.

URBAN, I. 1906. Vitae itineraque collectorum botanicorum, Notae collaboratorum biographicae. In: MARTIUS, C.F.P von et al. *Flora Brasiliensis ratioedendichronologica, Systema, Index Familiarum*. München e Leipzig: R. Oldenbourg, 1906, p. 1-268.

**UM ESTUDO DESCRITIVO-ANALÍTICO DAS GRAMÁTICAS
DA PRIMEIRA INFÂNCIA DO SÉCULO XIX:
BRASIL E PORTUGAL**

Márcia Antonia Guedes Molina (UFMA)¹²⁸

maguemol@yahoo.com.br

Arthur Vinicius Sousa Silva (UFMA)¹²⁹

RESUMO

Nosso objetivo neste trabalho, fruto de uma pesquisa financiada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foi o de analisar linguisticamente gramáticas dirigidas à primeira infância utilizadas no Brasil e em Portugal no século XIX e início do XX, por professores particulares, ou por aqueles empregados no chamado Curso Elementar ou Primário, estudando sua partição e conteúdo (disposição, redação e abrangência), verificando por que teriam elas esse público tão específico e em que sentido diferiam, considerando o espaço geográfico que as separavam. Seleccionamos para o trabalho as seguintes obras publicadas no Brasil: *Grammatica da Infância*, 1864, de J.C.F. Fernandes Pinheiro; *Grammatica Portuguesa (Curso Primario)*, 1913, de João Ribeiro; e a *Pequena Grammatica da Infância*, 1907, de Joaquim Maria de Lacerda. Quanto às portuguesas, as seleccionadas foram: *Resumo da GrammaticaPreparatoria da Infancia*, 1899, de Jacob Bensabat; *GrammaticaPortugueza Elementar*, 1894, de A. Epiphanio da Silva Dias; e a *Grammatica das Crianças*, 1925, de Cândido Figueiredo. O trabalho fez-se importante porque pretendeu historiar aquele momento de constituição do nosso saber linguístico e época em que se começava a pensar a língua como elemento de consolidação da cidadania brasileira em oposição à portuguesa. Além disso, a pesquisa é relevante porque não constam publicações que se debrucem sobre obras gramaticais produzidas naquela ocasião, para esse público específico, em continentes tão distantes e tão próximos... Para o desenvolvimento do trabalho, contamos om a colaboração do aluno Arthur Vinicius Sousa Silva, bolsista do programa de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Instituição. Nosso arcabouço teórico foi tanto o da História das Ideias Linguísticas, ancorados, principalmente em Auroux (1989, 1992), Orlandi (2002) e Fávvero eMolina (2006); quanto o da Histórica Cultural (FOUCAULT, 1990; e CHARTIER, 1988), imprimindo um olhar interdisciplinar sobre o objeto em estudo. (FAZENDA, 1996)

Palavras-chave:

Curso elementar. Século XIX. Gramáticas da infância.

1. Introdução

Desde a década de 80 do século passado, muitos são os trabalhos acadêmicos alicerçados na História das Ideias Linguísticas do Brasil,

¹²⁸ Professora adjunta do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência em Tecnologia (BICT)

¹²⁹ Bacharelado do BICT.

apresentados tanto em congressos e seminários (nacionais e internacionais), quanto em bancas examinadoras para obtenção de títulos de mestres e doutores.

Tal interesse surgiu a partir da constatação de que rastrear os momentos do saber linguístico, reconstruir práticas metalinguísticas, investigar condições de produção e recepção desse saber é um grande passo para entendermos os fatos hodiernos da linguagem. Nesse sentido, ensina Altman (1998, p.27): O passado informa continuamente o presente.

A produção gramatical portuguesa dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX tem sido objeto de importantíssimos trabalhos, mas em relação ao século XIX percebemos uma lacuna: são poucos os trabalhos que se debruçam sobre as gramáticas dedicadas especialmente à infância e menos ainda os que façam uma análise comparativa entre as obras. É exatamente por isso que aí centraremos nosso trabalho. Por isso, nosso objetivo neste trabalho foi o de analisar linguisticamente gramáticas dirigidas a esse público específico (infantil), utilizadas no Brasil e em Portugal no século XIX e início do XX, por professores particulares (preceptores), ou por aqueles empregados no chamado Curso Elementar ou Primário, estudando sua partição, conceitos gerais e os relativos à partição, à morfologia e à sintaxe, redação e proposta de exercícios para averiguar em que sentido diferenciavam-se das adotadas no então chamado Curso Superior.

Além disso, tivemos a oportunidade de introduzir o aluno Arthur Vinícius Sousa Silva em pesquisa, por meio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) da UFMA.

Para desenvolver nossa pesquisa¹³⁰, primeiramente houve a necessidade do estabelecimento do *corpus* das obras brasileiras, ou seja, precisamos escolher as gramáticas a serem analisadas. Restringimos nossas análises nas obras: *Grammatica da Infância*, 1864, de J.C.F. Fernandes Pinheiro; *Grammatica Portuguesa*, 1913, de João Ribeiro; e *Pequena-Grammatica da Infância*, 1907, de Joaquim Maria de Lacerda, já parcialmente analisadas em nosso Relatório de Pós-doutorado¹³¹, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a supervisão da Profa. Dra Leonor Lopes Fávero.

¹³⁰ Este artigo resume os dados obtidos na primeira fase da pesquisa.

¹³¹ Estudo Descritivo-Analítico das Gramáticas da Primeira Infância, 2007.

Quanto às portuguesas, as selecionadas foram: *Resumo da GrammaticaPreparatoria da Infancia*, 1899, de Jacob Bensabat; *Grammatica-Portugueza Elementar*, 1894, de A. Epiphania da Silva Dias; e a *Grammatica das Crianças*, 1925, de Cândido Figueiredo. Essas foram as gramáticas escolhidas porque, dado a grande distância espaço-temporal da época, foram elas as disponíveis em sebos e bibliotecas portuguesas.

Esse foi o primeiro grande desafio desse trabalho. Levamos em torno de 4 (quatro) meses na busca pelas obras pesquisadas e esse foi um dos papais do aluno-pesquisador: auxiliar-nos na pesquisa do material.

Depois da delimitação e localização *docorpus* fez-se necessária a busca do elemento motivador para análise. O primeiro foi o de ter constatado, como já mencionado, a quase inexistência de trabalhos na área sobre compêndios dirigidos àquela faixa etária; o segundo elemento que nos fez restringir a pesquisa a essas obras foi o de buscar estabelecer o que as diferem das demais, adotadas na mesma época, no chamado Curso Superior. Finalmente, percebemos a inexistência de trabalhos que avaliem comparativamente obras produzidas pelos dois continentes para esse público (infantil) especificadamente.

Restava-nos delimitar que partes da gramática analisar. Resolvemos, então, proceder como no relatório do pós-doutoramento: avaliando especialmente a partição, morfologia e sintaxe das obras. Esse foi outro importante pape de nosso orientando: elaborar as tabelas da obra, depois de delimitado o objeto de estudo.

Observamos ainda o que foi apresentado de novo (já que outro século, outro espaço, outros homens, outra ética, outra ótica...) e o que foi recuperado em relação às gramáticas dos séculos anteriores, pois desta forma, estaríamos também contribuindo para dar continuidade àquela *linha do tempo* iniciada no século XVI pelos estudiosos da História das Ideias Linguísticas.

O método adotado para as análises será o de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo os seguintes passos:

- a) **Fase da análise de conteúdo**, momento em que nos preocupamos ler o material para determinar de uma forma geral e sucinta os componentes básicos de cada uma das gramáticas;
- b) **Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes**, momento em que emecemos a relacionar do material dado o que será relevante em cada obra, sobre cada item delimitado;

c) **Processo de categorização e subcategorização** – momento em que começaremos arelacionar os itens relevantes encontrados, para facção do relatório final.

O trabalho fez-se importantetambém porque pretendeu historiar aquele momento de constituição do nosso saber linguístico e época em que se começava a pensar a língua como elemento de consolidação da cidadania brasileira em oposição à portuguesa, sob uma perspectiva interdisciplinar, utilizando pressupostos da História e à luz da História das Ideias Linguísticas do Brasil.

2. A história das ideias linguísticas no Brasil

Como nosso objeto de pesquisa nos fazia de retroceder no tempo, julgamos que deveríamos, tal qual procedemos como em nossa tese de doutorado e relatório de pós-doutorado, inscrever nossas investigações na História, em especial, na História Cultural, apoiando-nos em Chartier (1988) e, devido à especificidade do material de análise, na *História das Ideias Linguísticas*, pois já nos ensina Foucault (1987):

A história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens onde se tentavam reconhecer em profundidade o que tinha sido, uma série de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto. (FOUCAULT, 1987, p. 8)

Além disso,

Os estudos de linguagem passam a se caracterizar como uma questão brasileira a partir do século XIX, quando se coloca a questão do Português do Brasil e não somente a questão do Português. Só a partir de então o estudo do Português passa a afetar a constituição das Ideias Linguísticas no Brasil. Antes a questão da linguagem era só um modo de apropriação do Brasil pela Europa. (ORLANDI, 1996, p. 10)

Foram essas vertentes teóricas¹³² que iluminaram as nossas análises.

Para Fávero e Molina (2004, 2006) uma ideia linguística é: “Todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma reflexão metalinguística, quer de uma ‘atividade metalinguística não explícita (Cf. Auroux, 1989)”.

¹³²Esclarecemos que os pioneiros a adotar esse linha no Brasil foram os professores Eni P. Orlandi e Eduardo Guimarães (UNICAMP) e a ela têm-se dedicado proficuamente.

Ou seja, para esse se fazer História das Ideias Linguísticas, o estudioso pode percorrer gramáticas que documentem um determinado momento histórico ou até mesmo avaliar as Instituições por onde essas obras circularam.

Como parte da história cultural, seu objetivo deverá ser identificar a maneira como, em diversos lugares e situações, aquele material foi pensado, compreendido e escrito, cabendo não apenas o papel de contar o passado, mas recuperá-lo, interpretá-lo, dialogando com o presente em que é dado a ler.

Nesse sentido, descrição e explicação precisam estar intimamente ligadas, e ao pesquisador urge um empenho bastante significativo de não só reconstruir o passado, mas entendê-lo, relacionando fatos, pois um estudo que avaliasse somente a descrição de um documento, resultaria num simples inventário, com datas e nomes; ou seja, uma simples cronologia.

Além disso, notamos hoje uma tendência de se separarem dois princípios não antagônicos de trabalhos historiográficos: um levando em consideração o “conteúdo”, e um segundo, o “contexto”. Apesar dessa dissociação, entendemos que ambos devam virintimamente relacionados, já que uma pesquisa representativa deve buscar não só a instância do aparecimento daquele objeto, mas as mensagens enredadas nela, isto é, as forças variadas da sociedade, o comportamento e até seu pensamento.

Nesse sentido, o olhar deve repousar sobre o objeto de estudo de forma interdisciplinar, ou seja, deve entendendo-o como documento daquela instância e como objeto gramatical.

Vale ressaltar que, por interdisciplinar, comungando com Fazenda (1996), entendemos a cooperação, a interação entre áreas e isso requer um árduo esforço no sentido de um redirecionamento epistemológico das disciplinas científicas para reaproximação de seus objetivos que na verdade são indissociáveis.

Os fatos (da história) são **fatos sobre as relações de indivíduos entre si em sociedade e sobre as forças sociais** que, a partir das ações individuais, produzem resultados. (CARR, 1996, p. 87)(Grifos nossos)

Para um trabalho relevante na e da História das Ideias Linguísticas é, então, necessária a reconstrução de um conteúdo mental, explicitado e vinculado com o contexto sócio-histórico em que está inserido, não podendo ser dissociado de tal, pois como diz Lajolo (1993, p. 23) Por vezes, o que dá significação a um conjunto de obras ou de autores é um recorte

da vida social (...). E é assim que se procederá. Para este artigo, apresentaremos na sequência os quadros depreendidos de cada obra, dependendo deles nossas primeiras considerações.

3. *Obras brasileiras*

Quadro 1: Grammatica da Infancia.

	Conceitos Gerais	Morfologia/Etimologia	Sintaxe
Obra: Grammatica da Infância Autor: Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro Edição: 4ª Ano: 1864	Definição de gramática como arte; Metodologia tradicional e tecnicista; Adequada a ambos os sexos; Escrita em estilo e frase a alcance das inteligências infantis; Dividida em etimologia, sintaxe, prosódia e ortografia; Sequênciada das obras da orientação clássica; Palavras que compõem a oração: substantivo, artigo, adjetivo, pronome, verbo, participio, preposição, advérbio, conjunção e interjeição.	Compreende a parte que ensina a natureza das palavras e suas propriedades; Pronomes demonstrativos, possessivos, relativos e indefinidos podem ser também adjetivos; Especial destaque dado ao verbo (sendo a maior classe da gramática), abordando as conjugações verbais, os auxiliares, modos verbais, conjugação das terminações verbais, verbos irregulares, além de muitas informações a respeito de variações fonéticas notadas em diversas formas verbais; Relaciona somente as conjunções mais usadas.	Parte que ensina a coordenar com acerto a oração; Contraria os preceitos da gramática logicista; Traz sintaxe de regência, concordância e construção, seguindo as demais gramáticas de orientação filosófica; Estudos as principais figuras de sintaxe por meio da "sintaxe figurada".

Classes Gramaticais	Definição	Particularidades	Exercícios
Artigo	---	---	X
Substantivo	---	Não possui muita clareza acerca de flexões.	X
Adjetivo	---	Vem sempre acompanhado do nome substantivo	X
Numeral	---		
Pronome	---	Aparece só na oração ou referindo-se a um nome substantivo oculto	X
Verbo	Palavra que exprime a ação, e serve para ligar o sujeito ao atributo.	---	X
Conjunção	Palavra invariável que serve para ligar palavras e orações.	---	X
Interjeição	---	---	X
Participio	---	---	X
Preposição	---	---	
Advérbio	---	---	X
Período	É a maneira de exprimir qualquer ideia, ou de comunicar aos outros os nossos pensamentos sobre qualquer coisa.	Compõe-se de sujeito, verbo e atributo.	
Frase	---	---	
Regência	---	---	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2: Pequena Gramática da Infância.

	Conceitos Gerais	Morfologia/Etimologia	Sintaxe
Obra: Pequena Gramática da Infância Autor: Joaquim Maria de Lacerda Edição: Ano: 1907	Gramática é a arte de falar e escrever corretamente a língua portuguesa; Dividida em etimologia, sintaxe, prosódia e ortografia; Apego a tradição greco-latina; São enumeradas dez classes gramaticais: artigo, substantivo, adjetivo, pronome, verbo, particípio, advérbio, preposição, conjunção e interjeição; Adequada a ambos os sexos; Estimula o aprendizado com a utilização de exemplos.	Pronomes podem ser também adjetivos; Especial destaque dado ao verbo, abordando as conjugações verbais, os auxiliares, modos verbais, conjugação das terminações verbais, verbos irregulares, além de muitas informações a respeito de variações fonéticas notadas em diversas formas verbais.	Comunga com os preceitos da gramática filosófica; Divide os estudos sintáticos em duas partes: sintaxe regulada ou normal e figurada. Fornece quatro modos pelos quais se pode alterar a regularidade sintática; Para o autor, a sintaxe figurada é a composição mais elegante das partes da oração; Vícios de oração divididos em: vícios de construção e contra a harmonia; Tipos de análises que podem ser feitas: gramatical e lógica.

Classes Gramaticais	Definição	Particularidades	Exercícios
Artigo	--	Só há um artigo, o qual tem duas formas: o, a, no singular; os, as, no plural; O autor não considera os artigos indefinidos.	--
Substantivo	--	Língua latina é o modelo de inspiração; Adequada a todos os gêneros;	--
Adjetivo	--	Classificados em qualificativos e determinativos.	--
Numeral	--	--	--
Pronome	É uma palavra que se emprega na oração em lugar do nome para evitar a sua repetição.	--	--
Verbo	Verbo é a palavra que liga o atributo ao sujeito; Parte da oração que exprime a existência, o estado ou a ação do sujeito.	Considera apenas três conjugações (- ar, - er, - ir); Tem um apego à gramática filosófica; Classifica os verbos em substantivos e adjetivos; Verbos irregulares considerados: ser, estar, ter, haver.	--
Conjunção	Palavra invariável que serve para ligar as orações ou diferentes membros de uma frase de baixo de várias relações.	Escreve as que são habitualmente reconhecidas e também as que chama de continuativas (pois, assim que, ora, além disso etc).	--
Interjeição	É a palavra invariável que serve para exprimir os sentimentos vivos e súbitos da alma.	--	--
Particípio	Particípio é uma palavra que participa da natureza do verbo, porque d'ele se deriva, e da natureza do adjetivo, servindo para qualificar os substantivos.	O autor comunga com as ideias da gramática filosófica; Apona ser o particípio uma classe diferente de verbo.	--
Preposição	--	--	--
Advérbio	--	--	--
Período	--	--	--
Frase	É o enunciado de um juízo, ou as palavras com que se afirma ou nega alguma coisa.	Pode ser considerada lógica e gramaticalmente.	--
Regência	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3: GrammaticaPortugueza.

	Conceitos Gerais	Morfologia/Etimologia	Sintaxe
<p>Obra: Grammatica Portugueza Autor: João Ribeiro Edição: 14ª Ano: 1913</p>	<p>Define gramática como o conjunto de regras segundo as quais se fala ou escreve corretamente a língua; Assentado na tradição greco-latina; A obra é dividida em quatro partes: os sons, as formas, a classificação das palavras e a composição delas no discurso; A obra, nas partes de prosódia e morfologia, fornece os fatos mais gerais e acessíveis ao conhecimento dos alunos, em virtude da limitação que requer a inteligência infantil; Considera nove categorias gramaticais: substantivos, qualificativos, determinativos (pronomes e artigos), pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.</p>	<p>Trata a flexão tanto de gênero, quanto de número e grau; Para formação de grau não há em português uma flexão definida; mas há sufixos mais ou menos frequentemente usados e outros modos pelos quais se exprime o grau dos nomes; Em relação à flexão do verbo, traz paradigmas de conjugações dos auxiliares, regulares, irregulares e algumas conjugações especiais, como a das formas compostas e pronominais.</p>	<p>Parte da gramática na qual se estudam os vocabulários considerados em conjunto no discurso; O fim da sintaxe é determinar e fixar a colocação dos vocabúlos, e concordância que entre eles existe, e o regime ou subordinação expressa pelas suas diversas relações; Dá destaque à colação/ordem, regência e concordância; No momento em que leciona Usos das preposições, o autor acrescenta ilustrações a seguir exemplificando, fato não observado em nenhuma outra gramática para crianças no século XIX.</p>

Classes Gramaticais	Definição	Particularidades	Exercícios
Artigo	São os determinativos que tornam definido o indivíduo ou coisa.	Há também os artigos indefinidos.	
Substantivo	É a palavra com que se nomeiam os seres.	Dividem-se em abstratos ou concretos; Podem ser próprios ou comuns, coletivos ou compostos.	X
Adjetivo	São os nomes que designam qualidades observadas nas coisas.	Dividem-se em restritivos e explicativos.	X
Numeral	São os que exprimem quantidade certa.	Podem ser cardinais ou ordinais.	X
Pronome	São as palavras que representam as pessoas gramaticais ou do discurso.	São três as pessoas gramaticais: aquela que fala, aquela com quem se fala e aquela da qual se fala.	X
Verbo	É a palavra que indica estado ou qualidade ou ação atribuída a um sujeito.	Dividem-se em duas classes: transitivos e intransitivos.	X
Conjunção	É a palavra invariável que serve para indicar relações entre duas proposições ou juízos.	Classificam-se em: copulativas, disjuntivas, causais, conclusivas e adversativas.	X
Interjeição	É uma palavra invariável que serve para exprimir as emoções da alma.	Classificam-se segundo os diversos sentimentos a que correspondem.	X
Particípio	---	---	
Preposição	É a particula invariável que, posta entre dois vocabúlos, determina a natureza da relação que existe entre ambos.	---	X
Advérbio	É a palavra invariável que exprime uma circunstância.	Modifica o sentido do verbo, do qualificativo, do determinativo e de outro advérbio.	X
Período	---	---	
Frase	Reunião de palavras formando sentido completo.	Distinguem-se dois termos essenciais: o sujeito e o predicado.	
Regência	---	---	

Fonte: Elaborado pelo autor.

4. *Obras portuguesas*

Quadro 4: GrammaticaPortugueza Elementar.

	Conceitos Gerais	Morfologia/Etimologia	Sintaxe
Obra: Grammatica Portugueza Elementar Autor: A. Epiphânio da Silva Dias Edição: 9ª Ano: 1894	Adequada a ambos os sexos; Gramática prática de uma língua e o trabalho das leis que se observam, quando se fala ou escreve essa língua; Dividida fonologia, morfologia e sintaxe; Estimula o aprendizado com a utilização de exemplos.	Classes gramaticais que variam de forma para exprimirem relações diferentes, chamam-se variáveis ou declináveis. Uma palavra que não tira a sua origem de outra da mesma língua, é chamada de primitiva nessa língua; Silabas que se acrescentam para formar palavras derivadas, tem o nome de sufixos derivativos; Abordagem ampla sobre substantivos, adjetivos, numeral, pronome e verbos.	A sintaxe ensina a combinar as palavras que vão exprimir as ideias que tem de entrar em uma oração, e a de combinar as ações entre si para formarem o discurso. Tipos de análises que podem ser feitas: gramatical e lógica. Dá destaque à regência, ordem, concordância e gênero. Em muitos casos podem empregar-se adjetivos no lugar dos substantivos abstratos correspondentes. Discorre sobre a função sintática da maioria das classes gramaticais.

Classes Gramaticais	Definição	Particularidades	Exercícios
Artigo	--	--	--
Substantivo	Chamam-se substantivos as palavras com que se nomeiam os seres e ações.	Os substantivos que designarão um agregado dos indivíduos da mesma espécie chamam-se substantivos coletivos.	--
Adjetivo	Chamam-se adjetivos as palavras com que se nomeiam as qualidades e estados como existindo nas pessoas e nas coisas.	Alguns adjetivos terminados em <i>o</i> cuja vogal acentuada é um <i>o</i> fechado, mudam no plural de <i>o</i> fechado para <i>o</i> aberto.	--
Numeral	São as palavras que determinam as pessoas e as coisas em relação à ideia de número.	Subdivido em números cardinais, ordinais e proporcionais.	--
Pronome	Chamam-se pronomes as palavras que dão a conhecer os objetos simplesmente indicando-os.	Os pronomes figuram no discurso como substantivo. Divide-se em: pronome pessoal, possessivo, demonstrativo, relativos, interrogativos e indefinidos.	--
Verbo	São as palavras com que se enuncia e atribui a uma pessoa ou coisa uma ação ou um estado ou qualidade.	Denomina-se sujeito a expressão que designa a pessoa ou coisa a que se atribui o que o verbo significa.	--
Conjunção	São as palavras que exprimem relações entre orações.	Denominam-se locução conjuntivas os circunlóquios que tem o valor de conjunções.	--
Interjeição	--	--	--
Particípio	--	--	--
Preposição	São as palavras que exprimem relações entre duas partes de uma oração, que dependem uma da outra.	--	--
Adverbo	São as palavras com que se exprimem as circunstâncias de uma ação, qualidade ou estado.	Dividem-se em advérbios de lugar, de tempo e de modo.	--
Período	--	--	--
Frasese	--	--	--
Regência	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5: Resumo da GrammaticaPreparatoria da Infancia.

	Conceitos Gerais	Morfologia/Etimologia	Sintaxe
<p>Obra: Resumo da Grammatica Preparatoria da Infancia Autor: Jacob Bensabat Edição: 3ª Ano: 1899</p>	<p>Apresenta uma linguagem com grande simplicidade e clareza, em que uma "regra" responde a uma pergunta, de maneira que a resposta abranja a regra na sua totalidade;</p> <p>Traz as seguintes classes gramaticais: Substantivo, adjetivo qualificativo, artigo, pronome, verbo, adverbio, preposição, conjunção e interjeição.</p>	<p>O verbo é o elemento essencial do discurso;</p> <p>Traz a forma plural dos nomes terminados em s, r ou z, al ou ol ou ul, el ou il breve, e il longo, além dos nomes em som nasal (em, im, om, um);</p> <p>Traz a forma plural dos adjetivos terminados em r ou z, al ou ol ou ul-el ou il, além dos adjetivos terminados em som nasal (am, om, ão);</p> <p>Traz conjugações de verbos regulares e irregulares.</p>	<p>Define o sujeito do verbo como "a pessoa ou coisa que faz a ação, ou a qual atribuímos um estado ou uma qualidade";</p> <p>Apresenta e define o complemento do verbo e os complementos direto e indireto.</p>

Classes Gramaticais	Definição	Particularidades	Exercícios
Artigo	---	Há dois artigos: definido e indefinido.	X
Substantivo	É toda a palavra que serve para nomear uma pessoa, um animal ou uma coisa.	Há dois tipos de substantivos: comum e próprio; Há dois gêneros: masculino e feminino; Os números em português são dois: singular e plural.	X
Adjetivo	É uma palavra que serve para nomear as qualidades dos substantivos, ou para dizer como são as pessoas ou coisas.	Quanto ao gênero, os adjetivos dividem-se em uniformes e biformes.	X
Numeral	---	---	
Pronome	É toda a palavra empregada em lugar do nome.	Os pronomes podem ser pessoais, possessivos, demonstrativos e relativos.	X
Verbo	A palavra é um verbo quando se pode antepor algum dos pronomes pessoais: eu, tu, ele, nós, vós, eles.	Os verbos se dividem em duas classes: transitivos e intransitivos; Há três tempos principais: presente, pretérito e futuro; Há três conjugações: ar, e e ir; Há quatro verbos auxiliares: ter, haver, ser e estar.	X
Conjunção	É uma palavra invariável que serve para ligar duas orações, e mostrar a relação que tem entre si.	As conjunções podem ser simples ou compostas.	
Interjeição	É um grito ou uma exclamação com que exprimimos os movimentos súbitos da alma, como a alegria, a dor, a admiração, etc.	---	
Participio	---	---	
Preposição	É uma palavra invariável que serve para ligar duas palavras e mostrar a relação que tem entre si.	As preposições podem ser simples ou compostas.	X
Adverbio	É uma palavra invariável que se junta aos verbos, aos adjetivos, ou a outros advérbios para lhes modificar a significação.	Quanto à significação, dividem-se em varias classes: de lugar, de modo, de duvida, de afirmação e negação, etc.	X
Periodo	---	---	
Frasese	É a expressão de um pensamento por meio de palavras.	---	
Regência	---	---	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 6: Grammatica da Crianças.

	Conceitos Gerais	Morfologia/Etimologia	Sintaxe
Obra: Grammatica das Crianças Autor: Cândido Figueiredo Edição: 2ª Ano: 1925	<p>Está organizada em: prefácio, primeiras ideias, seguidas de 4 partes e mais um capítulo complementar;</p> <p>Gramática é a arte de exprimir o pensamento, o sentimento e a vontade, por meio da palavra falada ou escrita, e segundo as regras que se deduzem da prática legítima da linguagem.</p>	<p>Está organizada em dois capítulos, subdivididos ora em seções e subseções, ora dividido em parágrafos, dependendo das particularidades do assunto.</p> <p>Considera a formação prefixal composição e não derivação;</p> <p>Conceito de pronome muito avançado para a época;</p> <p>Destaca o verbo, considerando as quatro conjugações, além deixar claro que o conteúdo citado sobre o mesmo não é adequado para crianças;</p> <p>Explicita a diferença entre orações coordenadas e subordinadas;</p>	<p>Adota as tendências das gramáticas contemporâneas;</p> <p>Expõe de forma breve, concordância das palavras esclarecendo em notas;</p> <p>Discorre sobre a função sintática de cada uma das classes gramaticais</p> <p>Ao discorrer sobre o verbo, percebe-se reminiscências de seu apego à gramática tradicional;</p> <p>O autor abominava os estrangeirismos e a prolixidade;</p>

Classes Gramaticais	Definição	Particularidades	Exercícios
Artigo	--	O autor apresenta a mesma classificação encontrada atualmente.	--
Substantivo	É o acidente gramatical que indica o sexo, a que pertencem as pessoas e os animais e ainda o que se atribui às coisas	Já era possível verificar a aproximação entre gênero e sexo. Sobre o gênero, quando um substantivo, masculino ou feminino, tem uma só forma para significar pessoas ou coisas de ambos os sexos, chamam-lhes epicenos os gramáticos.	--
Adjetivo	--	Ressalta que apresenta minuciosa classificação, considerando os verbais, pátrios, gentílicos e insere nele os participios.	--
Numeral	--	Possui uma classificação bem detalhada, dividida em: cardinais, ordinais e proporcionais.	--
Pronome	Rigorosamente, significa palavra que se emprega em vez de um nome: mas chamam-se pronomes não só as palavras que substituem nomes, isto é, substantivos e adjetivos, senão também as que substituem outros pronomes, parte de uma frase e até uma frase inteira	Seu conceito era "avançado" em relação a época.	--
Verbo	Dá-se o nome de verbo à palavra que numa frase designa ação, existência, estado ou qualidade, quase sempre indicando tempo e pessoa.	O estudo desta classe gramatical é minucioso, não parecendo ser direcionada a crianças. Definição próxima a encontrada atualmente. Caminha, neste conteúdo, por tempos simples e compostos, verbos pronominais, auxiliares, regulares e irregulares, na voz passiva e ativa, demonstrando, mesmo que sub-repticiamente, a importância dada a esta classe gramatical.	--
Conjunção	--	--	--
Interjeição	--	--	--
Participio	--	--	--
Preposição	--	--	--
Adverbio	--	--	--
Período	--	--	--
Frase	--	O que não constituir sujeito nem predicado será: predicativo, complemento, aposto, vocativo ou partícula expletiva ou interjetiva.	--
Regência	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

5. *Discussão dos resultados*

Antes de começar a discussão dos dados, relembremos FOUCALT (1990, p. 305), quando afirma que todos os documentos dizem-nos mais do que aquilo que o autor pensava, ou que pensava haver acontecido. Os documentos, em especial as gramáticas, olhados sob uma perspectiva histográfica, contam-nos sobre o momento histórico em que foram engendrados, das correntes filosóficas que habitavam o imaginário dos homens daquele tempo, a escola literária em quem os autores se inspiravam, a compreensão mesmo de língua que norteava o fazer gramatical.

Assim, o papel do historiador, mais particularmente, do historiador da linguagem, é o de trabalhar sobre o material de análise, fazer as inter-relações possíveis e buscar “decifrá-lo”, enxergando o que nos dizem aqueles textos.

Dessa feita, podemos, primeiramente apontar que notamos relevantes diferenças entre as obras estudadas nos dois países: Portugal e Brasil, sobretudo nas do século XIX.

Relembremos que até a década de 80 dos dezenove, havia uma tendência de se conceber a gramática como arte e que somente depois da obra de Júlio Ribeiro (1881), no Brasil e Adolfo Coelho em Portugal é que os ideias da gramática de inspiração científica é que começaram a habitar as estantes.

Assim, as gramáticas de Pinheiro e Lacerda trazem essa concepção. Já a de João Ribeiro, editada anos depois, não.

Em Portugal, Silva Dias, no final do século traz uma concepção da gramática embasada nos preceitos da ciência, mas Figueiredo, já no século XX, compreende-a ainda como arte. Já a de Benzabat, embora não explicitamente, mostra-nos sua tendência à tradição. Figueiredo, mesmo no início do século XX continua a definir gramática como arte.

Todas as obras são dirigidas a um público específico – a criança – por isso, a sistematização gramatical é feita de forma basta sucinta, em relação ao número de páginas, mas densa, no tocante à exposição do conteúdo.

A gramática de Benzabat difere de todas as demais, porque é feita como num jogo de perguntas e respostas, assemelhando-se à maiêutica sócrática, ou seja, parece-nos que o autor quer fazer “parir o saber”.

Na obra de Ribeiro, embora a concepção de gramática já seja a de inspiração científica, o autor (como também observado em outras), reserva grande parte da obra para o estudo do verbo, mostrando-nos que compreende-o como palavra por excelência, revelando, mesmo que sub-repticiamente seu apego à tradição.

Quanto à partição, tanto as brasileiras quanto as portuguesas vêm divididas ora em quatro partes, como as de inspiração greco-latinas, ora em três, como as de pressupostos científicos.

Em relação à morfologia, no tocante às classes de palavras, o número varia e o tratamento ao artigo e ao numeral também. Lembramos que as obras de inspiração filosófica tendem a não considerar o artigo, visto no latim ele não existir. Em relação ao numeral, havia uma tendência de considerá-lo um adjetivo.

Em relação ao verbo, as de inspiração no modelo greco-latino, consideram-no na *Grammaire de Port-Royal*, elemento que liga o sujeito ao seu atributo. Nas demais, ele é apresentado como ação ou elemento que representa aquilo que faz o sujeito. De toda forma, a essa classe gramatical os autores reservam grande parte de suas discussões.

Na sintaxe, as de inspiração filosófica o centro de discussão é concordância e regência, já que sua preocupação é com a arte de falar e escrever corretamente. Nas demais, o centro torna-se o período, simples ou composto.

Outro fator relevante a ser apresentado diz respeito aos exercícios: nem todas as obras os apresentam e algumas só os trazem em alguns capítulos, mesmo em se tratando para gramáticas dirigidas ao público infantil, apontando que, naquele momento histórico, as crianças que chegavam à escola, tanto no Brasil quanto em Portugal, eram advindas da elite e já tinham o domínio da norma culta, assim, não lhes era necessário muito treino (ou treino algum) de esse ou aquele conteúdo.

6. *Conclusões parciais*

O objetivo principal do trabalho foi o de analisar linguisticamente as gramáticas brasileiras e portuguesas dirigidas à primeira infância no século XIX e início do século XX. Com base nas obras, foi possível elaborar quadros comparativos abordando os conceitos gerais, morfologia e sintaxe, seguindo a ordem cronológica de cada gramática.

De acordo com os resultados obtidos, os quais foram satisfatórios, foi possível atingir os objetivos estipulados. Apesar da dificuldade para localização e obtenção das obras portuguesas, o projeto foi realizado dentro do prazo estipulado.

A pesquisa fez-se importante porque pretendeu historiar o momento de constituição do saber linguístico em que se começava a pensar a língua como elemento de consolidação da cidadania brasileira em oposição à portuguesa, além de ter grande relevância por trabalhar com obras gramaticais com poucas publicações a respeito, devido ao grande distanciamento espaço-temporal.

De toda forma, no geral, foi possível verificar que tanto no Brasil quanto em Portugal, como o período analisado foi de muitas transformações no campo linguístico, as obras, sobretudo as do final do século, apresentam ora conceitos advindos da corrente filosófica ora da histórico-comparativa, mostrando-nos que os homens que as produziram, como fruto do seu tempo, imprimiam em suas produções todas as dúvidas e incertezas com que conviviam, afinal...

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência socioideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. Do resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua contínua réplica. (BAKHTIN, 2002, p. 100)

Para finalizar, não podemos deixar de pontuar a seriedade com que o aluno Arthur Vinícius Sousa Silva conduziu seus estudos, pesquisando as obras, inventariando-as, elaborando quadros sinóticos, etc., seguindo rigorosamente os passos do método escolhido para a condução dos trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias

BENSABAT, Jacob. *Resumo da Grammatica Preparatoria da Infancia*. Livraria Portuense de Lopes &ca., 1899.

FIGUEIREDO, C. *Gramática da Infância*. Porto: Livraria Clássica Editora, 2. ed. 1925.

LACERDA, J. M. *Pequena Grammatica da Infancia*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1907.

PEREIRA, E.C. *Grammatica Expositiva* (Curso Elementar). São Paulo: Cia Editora Nacional, 1907.

PINHEIRO, J. C. F. *Grammatica da Infancia*. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1864.

RIBEIRO, J. *Grammatica Portuguesa* (Curso Primário). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1886.

SILVA DIAS, Augusto Epiphania da. *Grammatica Portuguesa Elementar*. Livraria escolar de A. Ferreira Machado & ca., 1894.

Fontes secundárias

ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil. 1968-1988*. São Paulo: Humanitas, 1998.

AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. *Histoire des idées linguistiques*. Paris: Pierre Mardaga Editeur, Tomo1, 1989.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Michel Lahud et al. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

CARR, E. H. *O que é história*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

FÁVERO, L. L. e MOLINA, M. A. G. História das ideias linguísticas: origem, método e limitações. In: *Revista da Anpoll*, nº 16, p. 131 a 146, 2004.

_____. *As concepções linguísticas no século XIX: A Gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Identidade Linguística. In: *Língua e Cidadania*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. (Orgs.). *Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.