

Culturas
Identidades e
Subjetividades

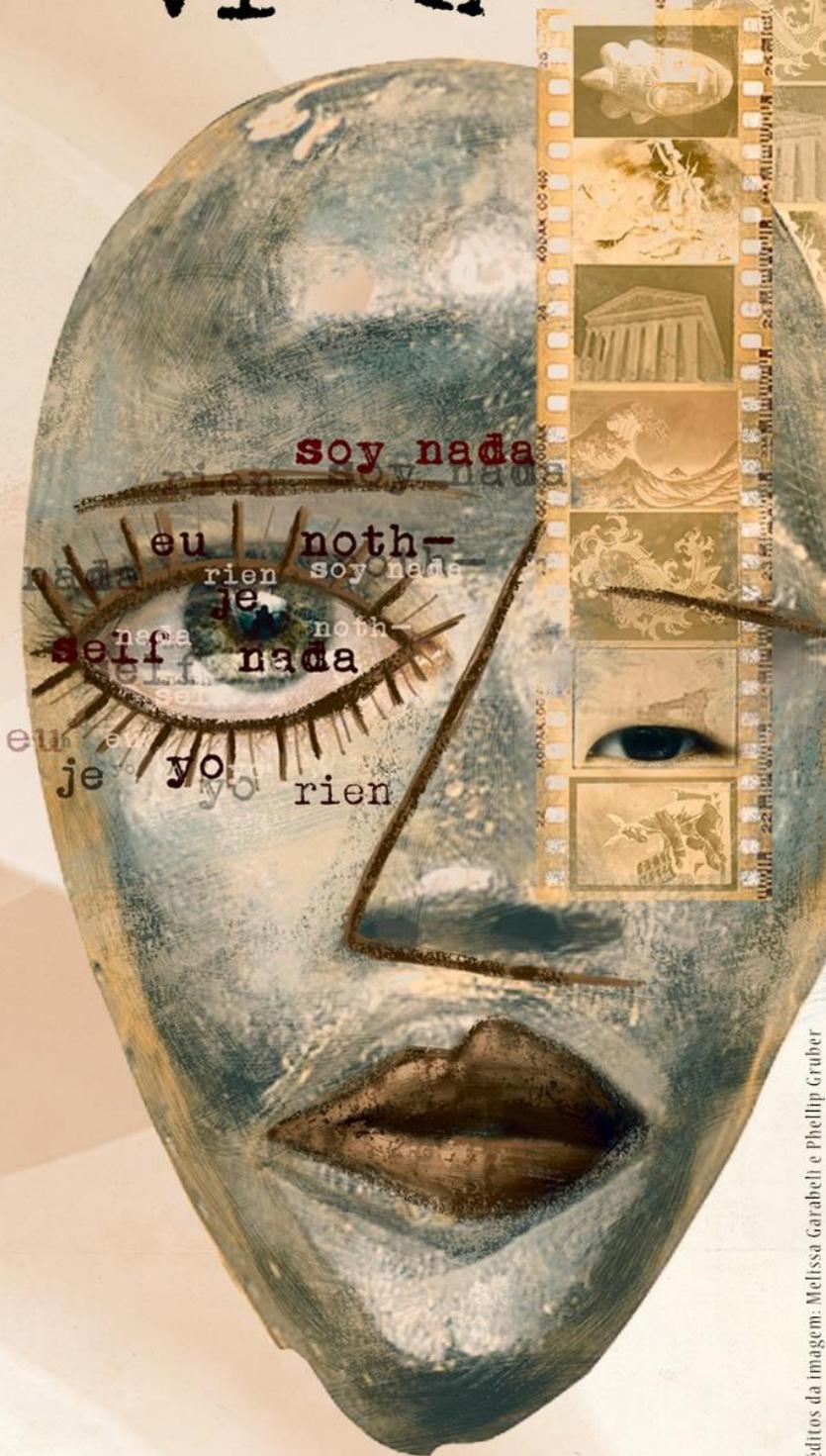
Linguagens
em movimento



VIII Ciclo de Estudos
em Linguagem

I Congresso
Internacional
de Estudos em
Linguagem

17 a 19 de junho de 2015
Campus Central - UEPG



Créditos da imagem: Melissa Garabell e Phillip Gruber

TEXTOS COMPLETOS

ISSN: 2176-6169

Realização e apoio:





VIII Ciclo de Estudos
em Linguagem

I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem

17 a 19 de junho de 2015
Campus Central - UEPG

ISSN: 2176-6169

Organização:
Jhony Adelio Skeika
Eunice de Moraes
Clóris Porto Torquato

Realização:



**Os textos aqui publicados são de inteira
responsabilidade de seus autores.**

REGULAMENTO, NORMAS E OUTRAS INFORMAÇÕES
<http://sites.uepg.br/ciel/2015>

PROJETO GRÁFICO,
CAPA E DIAGRAMAÇÃO
Jhony Skeika

IMAGEM DA CAPA
Melissa Garabeli
Phellip Gruber

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

C568c Ciclo de Estudos em Linguagem - CIEL (8. : 2015 : Ponta Grossa, PR).
Anais do 8º Ciclo de Estudos em Linguagem /1º Congresso
Internacional de Estudos em Linguagem: Culturas Identidades e
Subjetividades; Linguagens em Movimento, de 17 a 19 de junho de
2015, Ponta Grossa, Brasil; organizado por: Jhony Adelio Skeika,
Eunice de Moraes e Clóris Porto Torquato; promovido pelo Mestrado
em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual
de Ponta Grossa; Mestrado em Culturas e Literaturas Comparadas da
Universidade Nacional de Córdoba - Argentina. Ponta Grossa: UEPG,
2015.
1 CD-ROM.

ISSN: 2176-6169

1. Literatura. 2. Linguística. 3. Ensino. 4. Linguagem. 5. Identidade.
6. Subjetividade. 7. Culturas. I. Skeika, Jhony Adelio. II. Moraes, Eunice de.
III. Torquato, Clóris Porto. IV. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. V. Universidade
Nacional de Córdoba – Argentina. Mestrado em Culturas e Literaturas
Comparadas. VI. T.

CDD: 410



ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Coordenação Geral:

- Prof. Dr. Eunice de Moraes
- Prof. Dr. Clóris Porto Torquato

Comissão Científica:

- Prof.^a Dr.^a Andrea Correa Paraíso Müller
- Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira
- Prof.^a Dr.^a Cecília Ignes Luque (UNC- AR)
- Prof.^a Dr.^a Clóris Porto Torquato
- Prof. Dr. Daniel de Oliveira Gomes
- Prof.^a Dr.^a Débora Scheidt
- Prof. Dr. Diego Gomes do Valle
- Prof.^a Dr.^a Elaine Ferreira do Vale Borges
- Prof.^a Dr.^a Elódia Constantino Roman
- Prof.^a Dr.^a Eunice de Moraes
- Prof. Dr. Evanir Pavloski
- Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco
- Prof.^a Dr.^a Ione Jovino
- Prof.^a Dr.^a Pascoalina B. de Oliveira Saleh
- Prof.^a Dr.^a Rosana A. Harmuch
- Prof.^a Dr.^a Rosângela Schardong
- Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira

Monitoria:

- Prof.^a Dr.^a Rosana A. Harmuch

Promoção Cultural:

- Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer
- Prof. Dr. Diego Gomes do Valle

Infraestrutura:

- Prof.^a Ms. Mariza Túlio
- Prof.^a Ms. Isabel Cristina Vollet Marson

Divulgação:

- Prof. Me. Jhony Adelio Skeika
- Prof.^a Dr.^a Luísa Cristina dos Santos Fontes
- Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares

Discentes:

- Prof. Ms. Jhony Skeika
- Prof.^a Dr.^a Luísa Cristina dos Santos Fontes
- Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares



Tesouraria:

- Prof. Dr. Marcos Barbosa Carreira

Patrocínio:

- Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares
- Prof.^a Dr.^a Luísa Cristina dos Santos

Cerimonial e recepção de convidados:

- Prof.^a Ms. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro
- Prof.^a Ms. Lucimar Araújo Braga
- Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso

Minicursos:

- Prof.^a Ms. Eliane Raupp
- Prof.^a Dr.^a Débora Scheidt
- Prof.^a Dr.^a Rosita Maria Bastos dos Santos

Editoras

- Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos

Lançamentos de livros:

- Prof. Dr. Miguel Sanches Neto

Apoio gráfico:

- Prof. Ms. Jhony Skeika
- Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer

Secretários:

- Silvely Brandes
- Alejandro



APRESENTAÇÃO

O CIEL – Ciclo de Estudos em Linguagem – promovido pelo Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade e pelo Departamento de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – chega a sua oitava edição em 2015.

Já estabelecido como evento de relevância nacional, o CIEL sempre buscou se configurar como um espaço de reflexão das questões mais prementes do universo que se constrói a partir dos desafios de formar professores. Por considerar que é dever da universidade pública promover a pluralidade no ensino, na pesquisa e na extensão, o CIEL procura, da maneira mais democrática possível, colocar-se à disposição de diferentes concepções de linguagem na tentativa de manter na pauta as inquietações daqueles que não apenas escolheram o magistério para a ele dedicar suas energias profissionais, como também tem o privilégio e a responsabilidade de contribuir substantivamente para a formação de novos professores.

A temática selecionada para este ano de 2015 busca abordar várias áreas de interesse das instituições parceiras promotoras do evento. Sobretudo, parte-se da compreensão de que linguagem e cultura são indissociáveis (BAKHTIN, 2003). Além disso, compreende-se que as identidades bem como as subjetividades são discursivamente construídas (HALL, 2000; BAKHTIN, 2003). A partir deste olhar teórico e discursivo, o evento oportunizará aos participantes refletir e discutir temas relacionados aos campos da arte, da cultura, da literatura, da filosofia, da linguística e do ensino. Sendo, portanto, um evento que responde aos interesses científicos e educacionais de profissionais formados e em formação, nas áreas envolvidas.

Para esta realização, promove-se a internacionalização do evento, contando com a parceria dos órgãos promotores: Mestrado em Culturas e Literaturas Comparadas e Área de Literaturas e Culturas Comparadas do Centro de Investigações, da Faculdade de Línguas, da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina; e da Área Feminismos, Gênero e Sexualidades, do Centro de Investigações “María Saleme de Burnichon”, da Faculdade de Filosofia e Humanidades, da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Os referidos órgãos propõem-se a contribuir para com as atividades de organização e realização do VIII Ciclo de Estudos da Linguagem e I Congresso Internacional de Estudos da Linguagem. Entre as atividades de cooperação, os órgãos promotores colocam à disposição do CIEL 2015 os professores da área para avaliação de trabalhos, participação em mesas-redondas, simpósios, minicursos e grupos de trabalho.

Assim, propõe-se realizar neste ano de 2015, o I CIEL – Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, consolidando e ampliando o trabalho até aqui realizado como Ciclo de Estudos de Linguagem.



SUMÁRIO – Grupos de Trabalho

10 ANOS DE ASSALTO POÉTICO João Pedro Fagerlande – UFRJ/CAPES.....	20
A ARTE DA ARGUMENTAÇÃO EM DOM QUIXOTE Ariane Aparecida Silva Rosângela Schardong.....	30
A AVALIAÇÃO DA LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA Lorena Izabel Lima.....	40
A CARVANALIZAÇÃO EM ULISSES, DE JAMES JOYCE Edenilson Mikuska (mestre) - UEPG/SECAL.....	53
A CONSTITUIÇÃO DA NARRATIVA COMO RIZOMA NO LIVRO MACUNAÍMA, O HERÓI SEM NENHUM CARÁTER, DE MÁRIO DE ANDRADE Camille Ferreira.....	63
A CONSTRUÇÃO DO FANTÁSTICO NO CONTO ‘AS FORMIGAS’, DE LYGIA FAGUNDES TELLES Veridiana Valeska Ribas (graduanda) - UEPG Ubirajara Araujo Moreira (doutor) - UEPG.....	76
A IMAGEM EM DISCURSO: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA NO CLIPE MUSICAL “EJU ORENDIVE” DE BRÔ MC’S Luana de Souza Vitoriano (mestranda) – UEM.....	90
A “INQUIETANTE ESTRANHEZA” DO BAILE NO CONTO OS CANIBAIS Cláudia Helena Daher (UFPR/ Grenoble Alpes).....	103
A INTELIGIBILIDADE DO FALANTE BRASILEIRO DE ILE NA INTERAÇÃO HOMEM-MÁQUINA Anna Cristina Baratieri Denise Cristina Kluge (orientadora).....	113
A LÍNGUA NA PERSPECTIVA TEXTUAL E DISCURSIVA Gabriela Araujo Martins (graduanda) - UEPG Eliane Santos Raupp (mestre) – UEPG.....	130
A LINGUAGEM POÉTICA E A MODERNIDADE ROMÂNTICA EM “O TRONCO DO IPÊ” Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (doutoranda) - UFPR.....	140
A LITERATURA E OS RETRATOS DAS CRISES ECONÔMICAS Thiago Martins PRADO (doutor) - UNEB.....	149
A NOÇÃO DE AUTORIA NO ÂMBITO ESCOLAR Sueli de Freitas Mendes (mestra).....	160



A PEDRA QUE MRS. DALLOWAY CARREGA: UMA ANÁLISE DE WOOLF À LUZ DE CAMUS

Camila Marcondes
Adrian Lincoln F. Clarindo172

A PONTUAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO RITMO DA ESCRITA NOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE PARTICIPANTES DO EQUIDADE

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG – PPG).....185

A PRESENÇA DO AGENTE E DO AGENCIAMENTO NOS ATOS DE FALA: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

Marcela Marabeli de Moraes (UEPG).....197

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL, INTERTEXTUALIDADE E O PAPEL DA SECRETÁRIA EXECUTIVA NO FILME “ERIN BRONCOVICH” E NA MÚSICA “SECRETÁRIA”

Ana Claudia Mattos (G-IESSA)
Fernanda Garcia (G-IESSA)
Thatianne Rafaella Gonçalves (G-IESSA)
Cláudia Maris Tullio (IESSA).....207

A UTILIZAÇÃO DO RECURSO PIXTON COMO APOIO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Fernanda Bassani
Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos223

AMPLIANDO OS HORIZONTES

Laiane Lima dos Santos (autora)
Luana da Costa Freitas (co-autora)235

APLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO HANGOUTSON AIR PARA APOIO AO ENSINO DE LÍNGUAS

Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos
Fernanda Bassani243

APOCALIPSE PIRULITO: COMO O LETRAMENTO PODE CONSTRUIR MOVIMENTOS AUTORAIS EM TEXTOS ESCOLARES

Tayane Freitas Machado (graduanda) - UEPG
Simone Carvalho do Prado dos Santos (Orientadora) - UEPG.....257

APONTAMENTOS SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO PLANO AMOROSO EM JOSÉ DE ALENCAR E JOÃO GUIMARÃES ROSA

Geisa Mueller (doutoranda) – UFPR.....271

ARGUMENTAÇÃO, DISCURSO E ENSINO

Raquel Oliveira Couto Weçolovis (Graduanda)- UEPG
Eliane Santos Raupp (Mestre) - UEPG282

ARTE ENGAJADA: POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTREARTE E LITERATURA

Carla Emilia Nascimento (mestre) UEPG291



AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO CINEMAS E TEMAS PARA AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E CINEMA EM PONTA GROSSA (2009-2015)	
Fábio Augusto Steyer (doutor) – UEPG.....	301
AS FORMAS DE EXÍLIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ANAHY DE LAS MISIONES	
Rosenéia do Rocio Prestes Hauer (Mestranda) UEPG	
Marly Catarina Soares (Doutora) UEPG	312
AS INFLUÊNCIAS DAS RENEGOCIAÇÕES CULTURAIS SOBRE AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE UMA COMUNIDADE DE IMIGRANTES HOLANDESES EM ARAPOTI-PR	
Ályda Henrietta Zomer(mestranda) - UNICAMP	322
AS VARIAÇÕES DA LIBRAS ATRAVÉS DA TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO DE CANÇÕES: UM ESTUDO INVESTIGATIVO COM TILS	
Héilton Diego Lau (graduado) – ISAM/FAMEPLAN/UEPG	
Gabriele Cristine Rech (mestra) – ISAM/FAMEPLAN	335
AS VOZES DO TEXTO: UMA ANÁLISE POLIFÔNICA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS	
Paula Adriana de Oliveira da Silva (mestranda) - UEM.....	347
ASPECTOS DIVERGENTES E CONVERGENTES ENTRE A LOUCURA E O CINISMO EM EL LICENCIADO VIDRIERA	
Murilo Roberto Sansana (graduado) - UEPG	359
ASPECTOS SOCIAIS DO ENSINO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA: FORMAR PARA QUÊ?	
Gabrielle Staniszewski (Mestra) – UNICENTRO.....	369
CANTO NEGRO EM EXPRESSÃO DECOLONIAL	
Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (doutoranda) - UFPR.....	378
CARAVANA DA POESIA – INCENTIVANDO A ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA	
Marivete Souta (mestranda) - UEPG	
Mariane Schila (graduanda)- UEPG	
Paulo Rogério de Almeida (doutorando) – UEPG.....	391
CONVERSAS COM LINGUISTAS: UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO DE CARLOS VOGT	
Jessé Ricardo Stori de Lara (graduando – UEPG)	
Jhony Adelio Skeika (orientador).....	402
CULTURA DIGITAL E IDENTIDADES: REFLEXÕES ACERCA DAS (RE)CONFIGURAÇÕES DOCENTES	
Zuleica A. Cabral (Mestre) UNESPAR-UVA.....	409



DE BENTINHO A CASMURRO: UM PROCESSO DE METAMORFOSE IDENTITÁRIA – DISCUSSÕES PRELIMINARES	
Débora Maia de Freitas (mestranda) - Unicentro	
Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira (Doutora) - Unicentro	423
DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Michelli Cristina Galli (Graduada) - UNIOESTE	
Eduardo Alberto Felippsen (Especialista) - UNIOESTE	
Sanimar Busse (Doutora) - UNIOESTE.....	435
DIÁLOGOS ENTRE FICÇÃO E HISTÓRIA EM O PINTOR DE RETRATOS	
Cleia da Rocha Sumiya (Doutoranda) - UFPR.....	445
DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS INSERIDOS EM SEU DEVIDO SUPORTE	
Tatiane DzirzaGarstka.....	455
DISCUSSÕES LITERÁRIAS OTOCENTISTAS — AS VOZES DE SILVESTRE DA SILVA E DO SR. EDITOR	
Talitha Sautchuk (Mestrado) – UFPR.....	467
DOCUMENTOS OFICIAIS, IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA, LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Lilian Paula Dambrós (Mestranda, UEPG)	480
DISCUSSÕES SOBRE ESTÉTICA, DIALOGISMO E POLIFONIA NA TECITURA DO TEXTO: A MISTURA DE VOZES	
Nathan Bastos de Souza (Graduando em Letras - UNIPAMPA/CNPq)	
Moacir lopes de camargos (Doutor) UNIPAMPA	
Fabiana Giovani (Doutora) UNIPAMPA	494
DOM CASMURRO E MEMORIAL DE AIRES: UMA LEITURA DIALÓGICA	
Izabele Caroline Rodrigues Gomes (Mestranda) - UEPG	
Silvana Oliveira (Doutora) - UEPG	504
DOROTEA, DEFENSORA DA HONRA FEMININA	
Fabiana da Costa Machado (graduação) - UEPG	
Rosangela Schardong (doutora) – UEPG	516
EICÁSTICA E FANTÁSTICA: OS PROCESSOS DE REPRESENTAÇÃO DO REAL A PARTIR DA MEMÓRIA EM AUTOBIOGRAFIAS E NA FICÇÃO AUTOBIOGRÁFICA	
Edson Ribeiro da Silva (doutor) – UNIANDRADE.....	524
ENCONTRANDO DONA GUIDINHA E MANOEL DE OLIVEIRA PAIVA	
Flavio Ubirathan Yotoko Ferreira (Pós-Graduando) – SECAL	
Josiane Franzó (Doutora) - SECAL	538



ENSINO DE FRANCÊS, DA TEORIA À PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

Rafaela Tschöke Santana (graduanda) - UFPR
Crislaine Estevão de Jesus (graduanda) - UFPR548

ENSINO DE LÍNGUA POLONESA EM ITAIÓPOLIS/SC: REFLEXÕES SOBRE CONCEITO(S) DE LÍNGUA

Taís Regina Güths (mestre) – UEPG.....557

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Marina Xavier Ferreira (Graduanda) UEPG
Sebastião Lourenço dos Santos (Doutor) UEPG567

ESCRITA E ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Taísa Martins Jordão (graduanda) – UNESPAR – CAMPO MOURÃO
Adriana Beloti (mestre) – UNESPAR – CAMPO MOURÃO.....576

EXÍLIO-ENCARCERAMENTO: IMAGENS DE OSMAN LINS, BERGMAN E ALBERT CAMUS

Emanuelle Alves Adacheski (mestranda) – UEPG.....587

FEMINISMO E LITERATURA NO SÉCULO XIX

Mylena Fernanda Ribeiro (Acadêmica) - UEPG600

FICÇÃO E REALIDADE: LIMIARES

Tiago Hermano Breunig (Doutor) - UEPG609

FORMAÇÃO DISCURSIVA EM CRÔNICAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE E AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA

Mayara Yukari Kato (mestranda) – UEL
Fernando Lisbôa de Oliveira (mestrando) – UEL618

HISTÓRIA(S) E IDENTIDADE(S) PRESENTES NO LIVRO “O CAÇADOR DE HISTÓRIAS” DE YAGUARÊ YAMÃ

Silvely Brandes (mestranda)- UEPG.....630

IDENTIDADE E AFRO-BRASILIDADE EM INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Eduardo Souza Ponce (graduando) – UEL
Maria Carolina de Godoy (doutora) – UEL/UFRJ/CNPq/Fundação Araucária.....642

IDENTIDADE EM FOCO: ESTRATÉGIAS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO PARA UMA IDENTIDADE SOCIAL DO CAMPO

Raimunda Santos Moreira de Oliveira (Mestre) - UEPG
Aparecida de Jesus Ferreira (Doutora/orientadora) - UEPG.....654

IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA SOB UM VIÉS DO INGLÊS LÍNGUA FRANCA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Aparecida de Jesus Ferreira (Professora Associada/UEPG)
Jéssica Martins de Araújo (Graduanda Letras/UEPG)665



IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA: DISCUSSÕES A PARTIR DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Susana Aparecida Ferreira (PG- Unioeste)
Aparecida de Jesus Ferreira (Profa Dra UEPG /Unioeste) - Orientadora675

“LA MUJER Y SU EXPRESIÓN”: AS CONTRIBUIÇÕES DE VICTORIA OCAMPO EM TORNO DA PRODUÇÃO DE AUTORIA FEMININA NA AMÉRICA LATINA

Jacicarla Souza da Silva (doutora) – UEL.....687

LEARNING CENTERS: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR

Karine Ferreira dos Santos (mestranda) – UEPG695

LEITURA DE DOCUMENTOS AUTÊNTICOS EM LÍNGUA FRANCESA PARA ALUNOS INICIANTES: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA AO LIVRO DIDÁTICO

Gabriella Fraletti de Souza Rubbo (mestranda) – UFPR
Deise Cristina de Lima Picanço (doutora) – UFPR (orientadora)703

LEITURA E ORALIDADE NA JAMAICA. ETAPAS E SUGESTÕES PARA DESENVOLVER A HABILIDADE LEITORA ENTRE ALUNOS DE ESPANHOL DE NÍVEL SUPERIOR

Maria Teresa Sánchez Alcolea (Doutoranda em Letras. UFPR)713

“LES FÉES” DE CHARLES PERRAULT: UMA LEITURA DA PERSONAGEM FEMININA

Renata Kelen da Rocha (Graduanda) - UEM
Vilma da Silva Araújo (Graduanda) - UEM
Margarida da Silveira Corsi (Doutora) - UEM.....723

LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Michele Padilha Santa Clara (mestranda) - UEPG
Aparecida de Jesus Ferreira (Professora Associada) - UEPG.....735

LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA EM UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Andrelise Karoline Nascimento (graduanda) - UEPG
Anabelli Hortiz de Almeida (graduanda) - UEPG.....745

LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA DE FAXINAL/PR: UM ESTUDO SOBRE PROFICIÊNCIA E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Elisangela Wilchak Queiroz (graduanda) UEPG.....753

LITERATURA E ARTE SEQUENCIAL: LIMITES OU DIÁLOGOS

Phellip William de Paula Gruber (mestrando) - UEPG761

LITERATURA, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS

Fábio Augusto Steyer (doutor) – UEPG.....769



“MINHA DIFICULDADE É PORQUE NÓS NÃO ESTUDAMOS GRAMÁTICA”: REFLEXÕES SOBRE A PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM NO DISCURSO EM SALA DE AULA	
Andrinelly Stacheski Fuchs (Graduada) UEPG Djane Antonucci Correa- (Doutora) UEPG.....	779
NEM BRANCA, NEM NEGRA - A IDENTIDADE FEMININA MESTIÇA NA ÁFRICA DO SUL	
Joana d'Arc Martins Pupo (doutoranda) - UFPR	788
NO JOGO DE AMAR-TE A TI NEM SEI SE COM CARÍCIAS: UMA ANÁLISE DA FICÇÃO HISTÓRICA DE WILSON BUENO	
Marco Aurélio de Souza (mestre) - UEPG	800
NOMADICWITHTRUTH: AS POSSIBILIDADES DA VERDADE NA RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA	
Camilla Damian Mizerkowski Crestani (Mestre- UFPR).....	812
NORMA E ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO	
Ermelinda Lúcia Atanásio Mapasse (Doutoranda) - UFPR.....	824
NOVOS USOS DA LÍNGUA UCRANIANA ENTRE DESCENDENTES DE ORTODOXOS NA CIDADE DE PONTA GROSSA-PR	
Jeanine Campos Ressetti Flavio Marcelo Coneglian Roberto Edgar Lamb (orientador)	836
O AMOR EM “DOIS PALITOS”	
Larissa Sigulo Freire (mestranda) - UEL Vinícius Ferreira dos Santos (mestrando) - UEL.....	849
O DISCURSO MEMORIALÍSTICO NA NARRATIVA "F PARA WELLES", DE ANTÔNIO XERXENESKY	
Benedita de Cássia Lima Sant'Anna (Pós-doutoranda) – UFPR	859
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E APRENDIZAGEM DA LEITURA	
Fernanda Schneider (Doutoranda) – PUCRS e IFRS Patrícia de Andrade Neves (mestranda) - PUCRS.....	869
O ENSINO DA ESCRITA E OS PROFESSORES DO 5º E DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues Djane Antonucci Correa.....	882
O ÉTHOS EM ANTÍGONA, DE SÓFOCLES	
Shirley Maria de Jesus (Doutoranda) - FALE / UFMG.....	895
O EXERCÍCIO DE UMA LINGUAGEM ESQUIZOFRÊNICA: CONFLUÊNCIAS ENTRE PALAVRA E IMAGEM EM ANTONIN ARTAUD E CLARICE LISPECTOR	
Jhony Adelio Skeika (doutorando) - UEL.....	908



O FALSO MENTIROSO E O EXÍLIO DE SI Mayara Bueno da Silva (mestranda) – UEPG	923
O GRAFISMO INDÍGENA À LUZ DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN: UM ENTENDIMENTO POSSÍVEL Silvely Brandes (mestranda)- UEPG Cloris Porto Torquato - Orientadora.....	933
O HUMOR NAS PUBLICIDADES DE REFRIGERANTE: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA Kiminay de Oliveira (Graduada) – UEPG Sebastião Lourenço dos Santos (Orientador) – UEPG	945
O HUMOR NAS TIRAS DE CONDORITO: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA Marina Xavier Ferreira (Graduanda) UEPG Sebastião Lourenço dos Santos (Doutor) UEPG	956
O INTEMPESTIVO DESEJO PELO VIRTUAL: DESTERRITORIALIZAÇÃO NO CONTO “OS SETE SONHOS” DE SAMUEL RAWET Ramon Guillermo Mendes (Graduando) - UEPG Keli Cristina Pacheco (Doutora, Orientadora) - UEPG	968
O JOGO DE IMAGENS EM ENUNCIADOS ESCRITOS INFANTIS Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski (Mestranda) - UEM Viviane Favaro Notari (Mestranda – co-autora) – UEM	981
O LOUCO E O REFÉM DA LETRA EM POLÍTICAS DA ESCRITA, DE JACQUES RANCIÈRE Keli Cristina Pacheco (doutora) - UEPG.....	993
O PERFIL DA SECRETARIA CONTEMPORÂNEA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS Camila Fatima Pereira (G- IESSA) Paola Thomaz (G- IESSA) Claudia Túlio (IESSA).....	1001
O QUARTO DO BARBA AZUL: INTUIÇÃO, CONFIANÇA E SEGREDOS Leila Cristina Fajardo (Mestre) UNESP - ASSIS.....	1013
O TRABALHO ÁRDUO DE SE FAZER PERGUNTAS AO TEXTO Maria Inês Carvalho Correia (mestre).....	1030
O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA Luzia Rita Chincoviaki (mestre) - FACULDADES SECAL.....	1034
O USO DO DIMINUTIVO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA ORALIDADE DE FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: ANÁLISE DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA Alencar Guth (graduando) – UTFPR-CT Fernanda Deah Chichorro Baldin (mestre) – UTFPR-CT	1043



**OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Cleonice de Fátima Martins (mestranda) UEPG
Karina de Fátima Larocca Fracaro (mestre) UEPG..... 1055

PERFIL DA LEITURA ENTRE ACADÊMICOS DO OESTE DE SANTA CATARINA

Nelcy T. da Rosa Kegler (Mestre) - UEL
André Joanilho (Pós-doutor) - UEL 1065

**PERFIS DE LETRAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: PRÁTICAS DE
LETRAMENTO EM CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS DIVERSIFICADOS**

Poliana Rosa Riedlinger Soares (graduanda) – UEL
Ana Lúcia de Campos Almeida (doutora) – UEL 1074

**PIBID ESPANHOL UEPG NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DO
GÊNERO RESUMO**

Letícia dos Santos Caminha (Graduanda) - UEPG
Ligia Paula Couto (Doutora) - UEPG 1083

**PIBID LETRAS-PORTUGUÊS/UEM: UMA PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR
DO LIVRO “ABRINDO CAMINHO”, DE ANA MARIA MACHADO**

Renata Kelen da Rocha (Graduanda) - UEM
Vilma da Silva Araújo (Graduanda) - UEM
Margarida da Silveira Corsi (Doutora) - UEM..... 1095

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Silvana Aparecida Carvalho do Prado..... 1107

POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LE NA EJA: UM ESTUDO INICIAL

Cleonice de Fátima Martins (mestranda) UEPG
Djane Antonucci Correa – Orientadora (doutora) UEPG 1119

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E ESTRUTURA CURRICULAR: UMA LINHA DE
REFLEXÃO**

Amanda da Matta Costa (Graduanda) - UEPG
Taís Regina Güths (Mestre) - UEPG..... 1129

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: “APRENDER A
FALAR INGLÊS É SUFICIENTE EM SI E POR SI SÓ?”**

Deleon Betim (graduado) UEPG..... 1138

**POLÍTICA (S) LINGUÍSTICA (S) INTERNAS E EXTERNAS NO ENSINO DE
LÍNGUA GUARANI NA ESCOLA YVY PORÃ – PR**

Rosana Hass Kondo (Mestre) - SEED..... 1151

**PONDERAÇÕES E POSSÍVEIS AÇÕES SOBRE IDENTIDADE E AUTONOMIA DE
PROFESSORES FORMADOS E EM FORMAÇÃO**

Lucimar Araujo Braga (UEPG)..... 1163



**PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PROJETO
PBMH – UM ESTUDO DE CASO**

Bruna Pupatto Ruano (doutoranda/autora) - UFPR
Carla Alessandra Cursino (graduanda/co-autora) - UFPR.....1176

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Fernanda Burgath (especialista) - UEPG.....1189

**PREDIÇÃO LEITORA, CONSCIÊNCIA TEXTUAL E COMPREENSÃO LEITORA:
UM CAMINHO PARA O ENSINO DE LEITURA**

Danielle Baretta (Mestranda) – PUCRS/CAPEs.....1202

**PRODUÇÃO ACADÊMICA EM LIVROS SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA NO
BRASIL ENTRE 2005 E 2014**

Ester Machna de Mendonça (mestranda/autora) - UFPR
Bruna PupattoRuano (doutoranda/co-autora) - UFPR
Carla Alessandra Cursino (graduanda/co-autora) - UFPR
Katia Barbara GottardiMulon (mestranda/co-autora) - UFPR.....1215

**PRODUTO DE CONSUMO? A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES EM
PROPAGANDAS DE CERVEJA**

Aline Yuri Kiminami (PG-UEM).....1227

**PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES
TEMÁTICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
(PLE) NO CELIN-UFPR**

Jovania Maria Perin SANTOS (Celin-UFPR).....1237

**PRUDÊNCIA E DISCRIÇÃO NO CONTO “LA FUERZA DE LA SANGRE”, DE
MIGUEL DE CERVANTES**

Lucélia Ott Mateus (G-UEPG)
Rosângela Schardong (UEPG) - orientadora.....1249

RASTROS DE VERÃO: UM NARRADOR SEM LUGAR

Talita Gonçalves de Almeida1257

**REFLEXÕES SOBRE O FOCO NARRATIVO: UMA LEITURA DE CAPITU –
MEMÓRIAS PÓSTUMAS, DE DOMÍCIO PROENÇA FILHO**

Maria Aparecida Borges Leal (mestre) – UFPR.....1268

**REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM UMA ERA PÓS-FEMINISTA: UMA
ANÁLISE DA OBRA DE SONIA COUTINHO E MARTHA MEDEIROS**

LucianaAsadczuk (Mestranda) - UEPG
Marly Catarina Soares - UEPG (orientadora).....1280

**RESSIGNIFICAÇÃO PARÓDICA E MODERNIDADE LITERÁRIA EM
MACHADO DE ASSIS E CAMILO CASTELO BRANCO**

Greicy Pinto Bellin (doutora) - UFPR.....1289



SECRETÁRIA: DA GUERRA À EVOLUÇÃO

- Fernanda Mottim Gaio – (graduanda) – G-IESSA
Queiti Moreira – (graduanda) – G-IESSA
Claudia Maris Tullio – (doutora) – G-IESSA..... 1299

SOBRE A INFLUÊNCIA DE SCHILLER NO PENSAMENTO ESTÉTICO DE PEIRCE

- Aniely Cristina Mussoi (graduanda) – UNICENTRO
Desirée Paschoal de Melo (orientadora)..... 1311

SURPRESA, ADMIRAÇÃO E RISO NA RONDA DO GOVERNADOR SANCHO PANÇA

- Rosângela Schardong (Doutora) - UEPG..... 1321

TEORIA LITERÁRIA NA PRODUÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN, GILLES DELEUZE E FELIX GUATTARI

- Silvana Oliveira (UEPG)..... 1330

“TÔ SENDO VÍTIMA DE ‘HETEROFOBIA!’”: O CASO DE JAIR BOLSONARO E JEAN WYLLYS

- Héilton Diego Lau (especialista) – UEPG/UFMG 1338

ULOMMA: PORQUE HÁ RAINHA NEGRA NOS CONTOS DE FADAS

- Renan Fagundes de Souza (Mestrando) UEPG
Ione da Silva Jovino (Doutora) UEPG 1349

UM ESTUDO DA (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE LINGUÍSTICA, DO ALEMÃO AO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE LUTERANA DE IMBITUVA/PR

- Cristiele Pedroso De Almeida (especialista) – EFICAZ..... 1362

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOCUMENTAL COM BASE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E NO PARADIGMA INDICIÁRIO DE CARLO GINZBURG

- Merylin Ricieli dos Santos (pós-graduanda) – UEPG 1374

UMA DISCUSSÃO SOBRE DIALOGISMO E POLIFONIA NO ROMANCE O CASTELO NOS PIRINEUS, DE JOSTEIN GAARDER

- Marco Antonio Hruschka Teles (Mestrando) – UEM
Marisa Corrêa Silva (Orientadora) – UEM 1386

UMA HISTÓRIA DE MÁSCARAS: UMA LEITURA RIZOMÁTICA EM O BEBÊ DE TARLATANA ROSA

- Rodrigo Gonçalves Sobrinho 1396

UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ANÁLISE DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- Ana Letícia Carneiro de Oliveira (Graduanda) – UEPG
Yara Fernanda Novatzki (Mestre) - UEPG 1409



UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA ESCOLAR: RESULTADOS EM EVIDÊNCIA

Yara Fernanda Novatzki (Mestre) – UEPG..... 1417

VIOLÊNCIA E IDEOLOGIA NA PEÇA OS DOUS OU O INGLÊS MAQUINISTA, DE MARTINS PENA

João Gabriel Pereira Nobre de Paula (PPG-UEM/ CNPQ)
Marisa Correa Silva (PPG-UEM) - orientadora 1430

VISÃO CARTESIANA E SISTÊMICA: DIFERENÇAS EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DO FILME “MINDWALK”

Isabel Cristina Vollet Marson (UEPG)..... 1442

O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF): UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO 2005-2015

Alejandro Néstor Lorenzetti 1450

ENSINO DO VERBO NO NÍVEL FUNDAMENTAL

Aparecida Feola Sella – Doutora Unioeste
Sonia Cristina Zavodini Carlotto – Mestranda Unioeste 1462

IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS PRESENTES EM COMUNIDADE DE DESCENDENTES DE UCRANIANOS NO INTERIOR DO PARANÁ

Vanessa Makohin Costa Rosa (mestranda) UEPG 1477

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA QUESTÃO DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Alexandra Nunes SANTANA (Mestranda) - UEPG 1488

NARRATIVA DE MEMÓRIA OU FICÇÃO DE SI EM TRANSPLANTE DE MENINA, DE TATIANA BELINKY

Simone Luciano Vargas (mestranda) - UFPR 1503

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FALANTES DE ESPANHOL

Mariana Ferreira..... 1513

SNOWPIERCER: NOS TRILHOS DA DISTOPIA

Evanir Pavloski (Doutor) – UEPG 1525

NAS COLINAS, AS CIDADES, UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA CRIAÇÃO IMAGÉTICA DA NARRATIVA

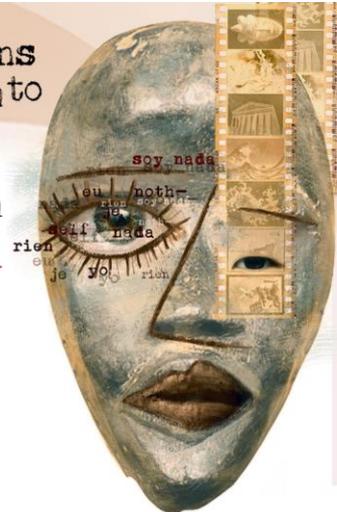
Rhuan Felipe Scomação da Silva (PG-Mestrando) - UEPG 1538



VIII Ciclo de Estudos em Linguagem
I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem

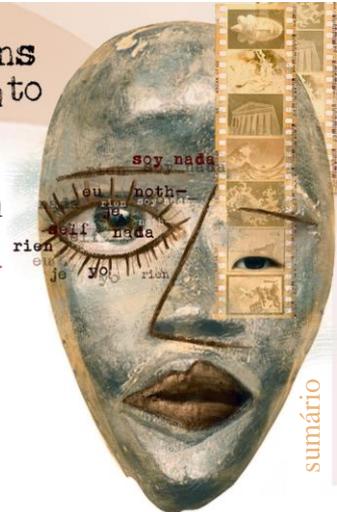
Culturas
Identidades e
Subjetividades

Linguagens
em movimento



GRUPOS de TRABALHO

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR – Brasil
Universidad de Córdoba – Argentina
17, 18 e 19 de junho de 2015
ISSN: 2176-6169



10 ANOS DE ASSALTO POÉTICO

João Pedro Fagerlande – UFRJ/CAPES

Eu entrei em 2004 para a Faculdade de Letras da UFRJ, no Fundão, e lá descobri uma coisa que me marcaria para sempre: os saraus de poesia. Os estudantes se reuniam no pátio central e falavam no microfone poemas de sua autoria ou de seus autores favoritos.

Havia na faculdade o Movimento Cultural Letras pelas Letras, um grupo de estudantes que promovia cineclube, jornal literário, debates políticos, shows, viagens ao Fórum Social Mundial e outros encontros. Eram eles que faziam os saraus.

Toda quinta-feira, às 12:47 (como constava nos cartazes) os poemas ganhavam voz, na hora da saída dos alunos. Uns passavam rápido, ouviam apenas um poema, outros não perdiam um sarau sequer, marcando presença com poemas ou apenas como ouvintes. O fato é que havia sempre uns 30, 40 estudantes ali no pátio experimentando a palavra juntos. Às vezes vinham professores, outras vezes convidamos poetas de fora¹. E muitos aproveitavam para vender seus livretos artesanais, pois já o faziam pelas ruas do Rio e nas viagens estudantis.

Um grupo desses mais assíduos nos saraus começou a achar que falar poesia ali, dentro da Faculdade de Letras, para alunos que já gostam e se dedicam à literatura, estava fácil demais. Era necessário sair de casa, ganhar a cidade, chegar nos cidadãos que não estavam habituados a esse tipo de atividade.

Mas como? De que maneira a gente poderia recitar poesia para as pessoas na rua?
- Um assalto poético!

Um assalto poético. O Rio de Janeiro era famoso pela violência, os noticiários não paravam de chover histórias de tiroteios, então o nome fazia sentido naquele contexto. Chegar de assalto no cidadão comum e em vez de roubar ou ferir, oferecer um poema.

¹ Dentre os professores, a pessoa mais presente era Cinda Gonda. Mano Melo e Claufe Rodrigues vieram como poetas visitantes. Frequentavam também os saraus, além dos que viriam a formar o Assalto Poético, os estudantes: Camila Duarte, Celme de Alcantara, Diego Rezende, Gregory Costa, Hugo Fragoço, Janda Montenegro, Patricia Bastos, Rafael Nunes, Renato Pardal e outros.

Todos aprovamos. Éramos quatro nesse momento: eu, Genaro Neto, Kdu Vaz e Julia Pastore. Nós entraríamos em bares e restaurantes para falar nossos poemas e ao fim ofereceríamos um livreto do grupo, que as pessoas poderiam adquirir com uma contribuição voluntária.

Kdu era o melhor na diagramação, tinha certa experiência como designer e coube a ele montar nosso livreto. Cada um selecionou três poemas próprios.

O livreto ficou muito bonito, muito bom em comparação ao material que circulava pelo Rio na época. Com capa vermelha ou amarela (eram duas versões), um design arrojado, urbano. O papel reciclado dava uma textura melhor que o simples branco. E nós quatro montamos artesanalmente os livretos na minha casa, dobrando, grampeando... Foram mais de mil.

Mas faltava uma abertura para o Assalto. Como a gente chegaria nas pessoas? Não dava para chegar falando um poema assim do nada, o ouvinte podia achar que a gente era um monte de maluco. Precisava de uma abertura para dar sentido àquela ação, fazendo o público parar o que estava fazendo para ouvir a gente.

- João, por que você não escreve um poema?

No mesmo dia em que o Kdu me sugeriu, ao chegar em casa, à noite, eu escrevi:

Ouvidos ao alto!
Não se movam
nem pronunciem sequer uma palavra
nós viemos roubar a atenção de vocês
qualquertentativa de reação será inútil
nossa garganta já está engatilhada
e apontada
para suas míseras orelhas
a metralhadora de versos é fatal
e a vocês não resta escolha
entreguem suas lágrimas
seus sorrisos
suas máscaras
e suas falsas sanidades
que isso aqui é um Assalto Poético

No dia seguinte na faculdade eu falei o poema para eles. Todos gostaram, então a gente já tinha resolvido a abertura. Combinamos que o figurino seria terno para os homens e vestido preto elegante para a Julia. Levaríamos os livretos numa maleta executiva preta, que tinha pertencido ao meu avô. Agora estava tudo pronto, só faltava agir.

Achamos que sexta feira seria um dia mais apropriado para a gente fazer o Assalto, porque teria mais gente nos bares e restaurantes. Combinamos de nos encontrar na casa da minha mãe, onde eu morava, no Jardim Botânico. Lá tomamos umas doses, fizemos uma fumaça e saímos por volta das 21h. Todos no meu carro, indo para nossa primeira parada, o Bar Lagoa.

O Bar Lagoa, para quem não conhece, é um bar/restaurante tradicional do Rio, de frente para a Lagoa Rodrigo de Freitas, famoso pelo mal humor de seus garçons. Lá com certeza estaria cheio, tinha um espaço bom para a gente circular, passar pelas mesas, enfim, foi o lugar escolhido para o primeiro Assalto.

Parei o carro bem em frente, descemos e pegamos uma mesa. O garçom veio falar com a gente e pedimos uma rodada de chope. Conversávamos tomando o chope, sem saber exatamente como dar início. Quem seria o primeiro a falar? Ninguém queria ir. Pedimos mais uma rodada, fumamos uns cigarros, até que eu tomei a decisão. Ao terminar o último gole do chope eu levantei com os meus joelhos tremendo e gritei para todo o restaurante:

- Ouvidos ao alto!

Eu estava morrendo de medo, num impulso inconsequente que dava um prazer enorme, porque era a ruptura de um clima geral do ambiente, todos ficavam quietos enquanto a gente falava os poemas. Era uma adrenalina esplêndida, uma sensação de poder, de conexão com todas as pessoas ali presentes. Falamos dois poemas; quem não falava passava de mesa em mesa deixando os livretos e depois voltava pedindo uma contribuição. Algumas pessoas acharam que era um assalto de verdade, se trancaram nos banheiros, depois vieram falar com a gente. No fim todos gostaram da brincadeira, vendemos muitos livretos. Ouvimos ainda uma coisa que nenhum dos quatro conseguiu esquecer.

- Vocês vieram assaltar logo aqui, onde vem a nata da crítica cult!

Rimos muito. A nata da crítica cult!!!

E assim começaram os assaltos. Eram em torno de oito por noite, três a quatro vezes por semana. Ficamos neste esquema uns dois meses e meio, foi a primeira fase do Assalto. A gente fazia nos bares e restaurantes do Rio, muito em Santa Teresa, Copacabana, Glória, Lapa, Vila Isabel, Tijuca... Fazíamos também em Niterói, onde a Julia morava.

Uma vez, em Niterói, um cara chamou a gente de lado depois do Assalto. Ele estava sentado numa mesa no canto do restaurante e, meio bêbado, sacou uma arma. Ele disse, meio brincando, meio sério, para a gente tomar cuidado com essa história de assalto. Ficamos preocupados com isso, com medo de que algum dia um doido sacasse uma arma e atirasse. Até porque já tinha acontecido mais de uma vez pessoas se trancarem no banheiro, se esconderem debaixo da mesa, pensando que era um assalto de verdade.

Mas foi também na mesma época que uma série de contratempos começaram a correr dentro do grupo. Até que se chegou à decisão de terminarem os assaltos poéticos. Lembro que nossa última reunião foi próxima à biblioteca da Letras, os quatro sentados no chão.

E foi a biblioteca, dois anos depois, que nos trouxe de volta. Rosângela, a nova diretora da Biblioteca da Letras, recém chegada do Maranhão, chamou os poetas da Faculdade para apresentações na Bienal do Livro, no estande do SESC Rio / Jornal O Globo. Nas reuniões, em que estávamos eu e Julia, surgiu a ideia de retomarmos o projeto do Assalto. E retomamos.

As apresentações foram realizadas por três grupos de poesia falada da Faculdade, o Assalto Poético, a Repartição da Flor, o CantePoema, além do grupo de teatro de outro aluno poeta, Jessé Castilho. Foi formada também a Roda de Letras, coletivo que reunia integrantes de todos os grupos, que eu fiquei na direção.

As apresentações na Bienal foram um sucesso e logo fomos convidados para o Festival de Inverno SESC Rio. Assalto Poético e Repartição da Flor se apresentaram em Petrópolis, Teresópolis e Friburgo. Como ganhávamos cachês, não era mais necessário vender os livretos (mas a gente sempre levava, no caso de alguém pedir). Era muito luxo, a gente recitando poesia no clima da serra.

Com o bom resultado do Festival de Inverno, fomos chamados para vários trabalhos nos SESC. As bibliotecas adoravam a gente, fazíamos assaltos também em praças, shoppings, empresas de telemarketing (!), até em supermercados. O SESC foi muito importante para nosso crescimento.

E a gente se apresentava em tudo quanto era lugar, tanto com cachê ou de graça. A ideia era que “trabalho chama trabalho”, então quanto mais a gente se apresentasse mais oportunidades iriam surgir. Queríamos viver disso, poder seguir como um caminho profissional. No fundo, isso já estava acontecendo.

A gente fez uns trabalhos também no Roxinho, um teatro da UFRJ localizado no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, no Fundão. Era um teatro antigo, com muita história, que havia sido reformado e agora contava com ótima estrutura, bons camarins, iluminação, sistema de som, poltronas confortáveis, enfim, um teatro incrível à disposição dos estudantes. Havia uma programação com apresentações de alunos da universidade – o “Prata da Casa” –, mas também contratavam artistas externos para apresentações gratuitas. Passaram por lá Yamandu Costa, Geraldo Azevedo, Luis Melodia, e muitos outros.

Um dia o produtor do Roxinho ligou para gente, chamando para fazer a abertura do show do Arlindo Costa. Arlindo, famoso sambista saído do Fundo de Quintal, ia com certeza atrair muitos estudantes, seria um showzasso, e era de graça. Como não aceitaríamos falar poesia para uma multidão de estudantes, e ainda por cima em nossa própria casa?

Mas ao mesmo tempo lembramos do que aconteceu com o Carlinhos Brown no Rock in Rio 3. Eu estava lá e vi a multidão lançar garrafas de plástico vazias sobre o cantor no meio do show. Era um festival de rock, a galera estava lá para assistir Guns and Roses e outras bandas mais pesadas, aí entra o cara cantando música baiana. Não corresponder à expectativa de uma multidão – ainda mais de roqueiros – é um risco muito alto.

Pensamos nisso porque, afinal de contas, era um show de samba. Ninguém estava indo lá para ouvir poesia. Por isso a gente montou um *set* mais curto, com apenas 10 minutos, com poemas bem comunicativos, com humor também. A gente terminaria com “A poesia”, do Gullar, um poema que tínhamos trabalhado para caramba, era nosso melhor número.

No dia, um pouco antes de entrar em cena, olhamos por trás da cortina. Tudo lotado! Tinha gente sentada no chão, nos corredores, muitos em pé lá atrás. Era um burburinho só. O produtor veio falar com a gente:

- 5 minutos.

A adrenalina estava no pico. Eu e Julia nos abraçamos, nos olhamos nos olhos e sorrimos. Estávamos felizes para caramba, era o nosso dia. Fizemos os últimos aquecimentos e partimos para a cena.

Mas foi só a gente pisar no palco para o cara da mesa de som soltar um samba em alto volume nas caixas do teatro. Aquilo definitivamente não estava no script! Sem microfone, não tínhamos como sobrepor o samba só com nossa voz.

Devia ser uma cena bem engraçada para o público. Imagina, você está lá para assistir ao show do Arlindo Cruz, marcado para 13h, e às 13:30 entram dois artistas com um samba tocando no fundo, eles tentando falar alguma coisa que você não consegue entender.

A gente fez sinal para o cara cortar o som da caixa, o que ele demorou quase um minuto para fazer. A gente tinha perdido a nossa abertura, então partimos para o poema seguinte. O público com certeza estava achando aquilo tudo muito esquisito. Tivemos certeza disso quando começaram as vaias.

- Ar-lin-do! Ar-lin-do! – pedia a multidão.

A situação estava tensa. Quando recitávamos “A poesia”, nosso grande número, dei um pulo do palco para a plateia, para tentar conquistar a atenção do público. Mas foi um gesto impulsivo, eu não olhei para baixo antes de pular, só quando eu já estava no ar percebi que tudo ali embaixo estava escuro, a luz não chegava, eu não vi a altura.

Conseguí cair em pé, mas acabei fraturando o tornozelo (o que descobri depois, no raio X). Continuamos falando o poema como se nada tivesse acontecido. Voltei para o palco, dei minhas falas e, esperando as falas da Julia, veio um silêncio. Eu estranhei, olhei para o lado e vi que ela tinha saído para a coxia. Ou seja, eu estava sozinho no palco do Roxinho, com uma multidão me vaiando e pedindo a presença do artista principal. Uma situação miserável.

Aquilo me gerou uma energia extraordinária, um instinto de sobrevivência absurdo. Pulei todo o texto e fui direto para o final, vociferando para a plateia, com dedo em riste:

- Poesia! Paixão! Revolução! – que eram os versos finais do poema. E é claro que eu embuti um palavrão bem cabeludo no final, para dar ênfase à mensagem.

A plateia subitamente silenciou. Ficaram todos quietos por pouquíssimos segundos ea situação de vaia, num piscar de olhos, se transformou em êxtase geral. Naquele momento eu recebi a maior força de aplausos que já recebi em toda minha vida. Era a multidão inteira. E o que eles estavam aplaudindo foi não o meu talento, mas o meu

instinto de sobrevivência, como um rato acuado que salta e arranha a língua do gato. Eu me sentia um bicho, era uma redenção.

Quase derrubei o cavaquinho do Arlindo quando fui embora do palco.

Depois de um tempo apareceu a possibilidade de se criar uma iniciativa chamada *Arte de Declamar*. Junto à Sala Monteiro Lobato, da Letras, criamos um projeto de iniciação artístico e cultural com bolsas de estudo da Reitoria, para montarmos um grupo de teatro com foco em poesia e elaborarmos metodologias para oficina de poesia falada em escolas. Criamos o grupo *Metaforia* em 2008, comigona direção e a Júlia na preparação vocal. Éramos sete alunos². Com o *Metaforia* montamos o espetáculo *Estopim: 68 em xeque*, sobre os 40 anos de maio de 68. Fizemos também intervenções em espaços da UFRJ, além de oficinas para alunos de escolas públicas.

Quando acabou o projeto, apareceu uma vaga para assessor de literatura do SESC Nacional. Eu havia acabado de me formar e achei que no SESC eu poderia ampliar o âmbito dessas ações, levando os trabalhos com poesia para vários estados. Acabei sendo chamado para a vaga. Continuamos o trabalho com o Assalto, mas depois de um tempo eu percebi que não tinha mais condições. Eu também cursava o mestrado em Literatura Brasileira na UFRJ, não havia tempo suficiente para dar conta de todas as atividades. Foi nessa época que eu saí do Assalto Poético e no meu lugar entrou a Manuela Berardo.

Mas logo que entrei no SESC percebi que o trabalho era bem diferente do que eu imaginava. Havia uma carga puxada de burocracia e não existia mais a relação direta com o público que eu tanto gostava.

Depois de um tempo pedi demissão do SESC. A Julia também não estava indo bem com a nova parceira. Foi assim que retomamos o Assalto Poético, eu e ela, desta vez com o foco totalmente destinado à sobrevivência profissional. Nós queríamos viver de poesia.

² Participavam também os estudantes Tiago Okassian, Eduardo Rosal, Priscila Wandalsen, Pedro Alegre e Iaci Sagnori. As orientadoras do projeto eram Cristiane Madanêlo, Georgina Martins e Rosa Gens.

Começamos a nos organizar melhor profissionalmente. Os ensaios eram sempre acompanhados de trabalhos de produção, para vender nossas atividades. Assim conseguimos conquistar um bom mercado, falando poemas em escolas, bibliotecas, centros culturais, feiras literárias etc. Fizemos apresentações na FLIP e novamente no Festival de Inverno SESC Rio.

Nessa época a gente trabalhava com a linguagem do palhaço. Queríamos deixar claro que os assaltos eram uma brincadeira, uma subversão da violência pela graça. Fizemos um curso com a Yeda Dantas para criação de palhaços, que ajudou a construir o que viria a ser o Mandinga e a Greice Kellen.

Começamos a participar de editais para levantar fundos para um projeto maior. Até que convidamos Marcio Libar – com quem eu tinha trabalhado no espetáculo “Drummond e Mignone: conversações”, que fiz com meu pai, o fagotista Aloysio Fagerlande – para dirigir a gente. Eu sabia que o Assalto ia aprender muito com o Libar, que era um cara com mais de vinte anos de experiência com teatro de rua e com a linguagem do palhaço. Foi com essa ideia chave que a gente ganhou o Prêmio Funarte Artes na Rua pelo projeto “Assalto Poético nas ruas do Rio”, com direção do Marcio. Fizemos 15 intervenções em espaços públicos da cidade, passando por várias áreas, desde praias às favelas, centro e periferias.

Um dos fatores que pesou para convidar o Libar para o trabalho era o fato de ele ser um palhaço, que era também a nossa linguagem. Mas, surpresa, na primeira reunião o Libar degolou nossos palhaços.

- Cara, por que vocês são palhaços?

A gente não sabia direito, lembrávamos que no passado tinham mostrado a arma para a gente, então queríamos encontrar uma forma de provar que aquilo não era um assalto de verdade. O palhaço era uma espécie de proteção.

Com os argumentos do Libar, a nossa máscara branca foi pelo ralo. Aos poucos conseguimos encontrar outra linguagem, com uma pitada clássica, meio anos 60, nas cores preto e branco. Para a Julia, vestido preto de bolinhas brancas e sapatos punks; para mim, calça jeans escura, camisa branca, suspensórios, chapéu e All-star pretos. Adotamos uma linguagem mais limpa e abandonamos – mas nunca se abandona por completo – os palhaços.

Nessa mudança passamos também a usar mais a música. A Júlia cantava muito bem – participava de corais há alguns anos – e eu acompanhava no pandeiro. Ao repertório de poemas incluímos canções como “Carinhoso”, de Pixinguinha e João de Barro, “Berimbau”, de Baden Powell e Vinícius de Moraes, entre outras. As músicas ajudavam a criar familiaridade com as pessoas. E continuávamos a usar o poema do Assalto nas aberturas.

Nossos antigos vícios de falar poesia também vieram abaixo. O Libar ajudou a gente a limpar a fala, tirar os exageros, buscando nossa própria voz para interpretar os poemas. Assim o Assalto Poético chegou numa nova fase, marcada especialmente pelo PrêmioFunarte.

Nesse projeto falávamos poesia para tudo quanto é tipo de gente. Porque a rua, a praça, é o espaço mais democrático que existe. Tem os ambulantes, os aposentados, as crianças, os pais e mães, a polícia (nem sempre), os moradores de rua, os que estão só de passagem, enfim. E falávamos poesia para todo mundo, sem restrições.

Lembro que a gente adorava o desafio de falar poemas eruditos para moradores de rua. Era Fernando Pessoa, Gregório de Matos, Vinícius, Drummond... Nossa estratégia era se aproximar deles e dizer o poema num tom absolutamente informal. Às vezes encaixávamos expressões como “Tá ligado?” ou começávamos o poema com um “Aí, meu irmão, se liga nessa”, o que criava um clima de proximidade, de afetividade. Ao final eles se expressavam: “Falou e disse!!”, “Esse é o cara!”. Eles sentiam o ritmo das palavras com a gente, era o maior barato.

Depois da circulação pela Funarte, fizemos muitos SESCs, escolas, uma circulação pelo Rio com patrocínio da Prefeitura (“Assalto Poético nas praças e parques do Rio – 10 anos de Assalto Poético”). Assaltamos muitas empresas, praças, shoppings, feiras, ruas pelo estado do RJ.

Lá pelo meio de 2013 eu e Julia começamos a ter umas divergências. Em toda relação existem divergências, mas nessa época começaram a ficar maiores, porque também os projetos estavam maiores. Nós dois queríamos coisas diferentes e o Assalto acabou deixando de se transformar, se engessando numa fôrma. Nós não ensaiávamos mais, falávamos sempre os mesmos poemas, as mesmas canções. A gente recebia muitos convites e ficou repetindo a fórmula durante um ano. Mas a pior coisa que pode acontecer a um artista é se acomodar a uma fôrma. Depois do projeto de circulação com a prefeitura



do Rio, em 2014, decidimos encerrar as atividades do Assalto Poético e prosseguir nossos trabalhos separadamente.

Mas a energia das ruas, da poesia atravessando os espaços, não vai sair nunca de nós.



A ARTE DA ARGUMENTAÇÃO EM DOM QUIXOTE¹

Arianne Aparecida Silva²

Rosangela Schardong³

1. Introdução

Para a escolha do título deste artigo, toma-se o conceito de Arte apresentado em *Retórica a Herênio*, em que se afirma que Arte é um “preceito que dá método e sistematização ao discurso”⁴. Logo, a arte da argumentação é o conjunto de técnicas argumentativas de diferentes classes de discurso, sendo algumas dessas técnicas o foco da análise.

No presente artigo tem-se como objetivo analisar partes do capítulo XXII da primeira parte de *Don Quijote de la Mancha* (1605)⁵, de Miguel de Cervantes, no qual o cavaleiro juntamente com seu escudeiro, encontra doze homens acorrentados denominados galeotes. Esse homens são condenados a pagar por seus crimes nas galeras. Busca-se nesta análise, observar a argumentação dos personagens para convencer, aconselhar ou advertir seu auditório, ou seja, seu interlocutor.

Chaim Perelman, em *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica* (2002), afirma que “toda argumentação visa à adesão dos espíritos”⁶. O *Dicionário Houaiss* (2009), entre outras acepções, define espírito como “tendência, disposição”⁷. Sendo assim, ao afirmar

¹ Este artigo resulta dos estudos realizados juntos ao projeto de pesquisa Poética dos Gêneros no Século de Ouro, bem como das atividades do curso de extensão Poética dos Gêneros – Estudos Analíticos II, ambos coordenados pela Profª Drª Rosangela Schardong.

² Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

³ Professora Adjunta de Língua Espanhola e Literatura Espanhola na Universidade Estadual de Ponta Grossa, lotada no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas.

⁴ CÍCERO. *Retórica a Herênio*. Tradução e introdução Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005, p. 55. Autoria discutível.

⁵ Todas as citações a esta obra serão a partir de: CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edição de Florencio Sevilla Arroyo. 2. ed. Barcelona: Debolsillo, 2012.

⁶ PERELMAN, Chaim. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: MartinsFontes, 2002, p. 16.

⁷ HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 820.

que a argumentação visa à adesão dos espíritos, compreende-se que visa *amover* a disposição ou intenção do ouvinte, de modo a levá-lo a aderir ao ponto de vista do orador.

Luisa López Grigera em *La Retórica en la España del Siglo de Oro*⁸ afirma que na época de Cervantes, “todo hombre cultivado necesitaba ser un poco orador: para enseñar algo, para convencer de algo, y para mover a los otros hombres a tomar decisiones y posiciones”⁹. A partir desta afirmação, compreende-se que todo homem culto daquela época necessitava possuir algumas qualidades de orador, já que em diferentes momentos precisaria ensinar algo a alguém ou *mover*¹⁰ alguém a tomar uma posição.

A afirmação de Grigera é pertinente no capítulo analisado, pois pessoas de diversas classes sociais veem-se com a mesma necessidade de argumentar, seja para convencer, ensinar ou *mover* seu ouvinte, o que os torna “un poco orador”¹¹.

No capítulo analisado, quando o cavaleiro andante, depara-se com os prisioneiros, Dom Quixote quer ouvi-los para averiguar se seus crimes são condizentes com a condenação que receberam, o que dá origem a curiosos colóquios. Neste artigo analisa-se a maneira como os personagens argumentam para alcançarem seus objetivos enquanto oradores.

2. Argumentação no diálogo de Dom Quixote e Sancho

O primeiro diálogo analisado ocorre quando o escudeiro mostra ao amo doze homens acorrentados e lhe explica que essa gente “por sus delitos, va condenada a servir al rey en las galeras de por fuerza”¹². Contudo, essa explicação não convence o cavaleiro que não acredita que o rei force alguém a fazer algo e responde: “en resolución (...) comoquiera que ello sea, esta gente, aunque los llevan, van de por fuerza, y no de su voluntad”¹³. Afirma: “aquí encaja la ejecución de mi oficio: desfacer fuerzas y socorrer y

⁸ GRIGERA, Luisa López. *La retórica en la España del Siglo de Oro*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.

⁹ Ibidem, p. 17.

¹⁰ Grigera, em sua retórica, utiliza *mover* no sentido de o orador inclinar o ânimo ou a opinião de seu auditório.

¹¹ GRIGERA, 1995, p. 17.

¹² Ibidem, p. 232.

¹³ Loc. cit.

acudir a los miserables”¹⁴. O personagem faz alusão à missão que assumiu no primeiro capítulo, quando enlouqueceu e passou a comportar-se como um cavaleiro andante¹⁵.

Sancho argumenta: “adverta vuestra merced (...) que la justicia, que es el mesmo rey, no hace fuerza ni agravio a semejante gente, sino que los castiga en pena de sus delitos”¹⁶. Advertir, segundo o *Dicionário Houaiss*, significa, entre outras definições “avisar, prevenir”¹⁷. Desse modo, é possível considerar que essa advertência de Sancho traz consigo um conselho, pois como se trata de um escudeiro, este não pode advertir seu amo de maneira enérgica. Portanto, entende-se que nesse diálogo Sancho previne Dom Quixote quanto ao fato de a justiça *ser o próprio rei*. Sendo que prevenir, segundo o *Dicionário Houaiss*, significa “avisar, informar com antecedência”¹⁸. Desse modo, ao advertir seu amo percebe-se que Sancho tem a intenção de informá-lo, avisá-lo com antecedência de que *a justiça é o rei*, tendo como propósito evitar danos ao cavaleiro. Compreende-se que Sancho tem o intuito de que Dom Quixote pense antes de tomar alguma atitude, afinal o rei simboliza a justiça, uma vez que o escudeiro não está louco como seu amo, tem consciência das graves consequências da desobediência ao rei.

Neste breve diálogo é importante destacar a postura social e hierárquica dos personagens. Nota-se que o escudeiro se dirige ao seu amo de maneira respeitosa, pois é inferior ao cavaleiro e deve respeitá-lo, assim como o lavrador Sancho¹⁹ é inferior ao fidalgo Quejana²⁰. Contudo, a atitude de Dom Quixote pode ser compreendida como um

¹⁴ Loc. cit.

¹⁵ “En efecto, rematado ya su juicio, vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo; y fue que le pareció conveniente y necesario, así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante, y irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras y ejercitarse en todo aquello que él había leído que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio, y poniéndose en ocasiones y peligros donde, acabándolos, cobrase eterno nombre y fama” (CERVANTES, 2012, P. 72).

¹⁶ Ibidem, p. 232.

¹⁷ HOUAISS, 2009, p. 56.

¹⁸ Loc. cit.

¹⁹ Pode-se verificar a posição social de Sancho e o porquê de tornar-se escudeiro no sétimo capítulo: “en este tempo, solicitó don Quijote a un Labrador vecino suyo (...) En resolución, tanto le dijo, tanto le persuadió y prometió, que el pobre villano se determinó a sairse con él y servirle de escudero” (CERVANTES, 2012, p. 112).

²⁰ No primeiro capítulo de *Don Quijote*, pode-se perceber a posição social de Dom Quixote como fidalgo: “En lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. (...) Quieren decir que tenía en sobre nombre de Quijada o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque, por conjeturas verosímiles, se deja entender que se llamaba Quejana” (CERVANTES, 2012, p. 69).

excesso de poder, afinal ele é subordinado ao rei. De acordo como historiador Bartolomé Bennassar, em *La España del Siglo de Oro* (1982), “del mismo modo que Cristo es la vez el corazón y la cabeza de la Iglesia, el rey es igualmente corazón y cabeza del reino”²¹. Sendo assim, o que Sancho diz a Dom Quixote está de acordo com a concepção da autoridade do rei daquela época. O fato de Dom Quixote discordar dessa suprema autoridade é uma clara forma de desrespeito ao rei que fica no topo da pirâmide social, atitude que pode ter graves consequências.

3. A argumentação no diálogo de Dom Quixote com o guarda

Após essa conversa com Sancho, Dom Quixote aproximou-se dos guardas e, “con muy corteses razones”²², pediu que lhe explicassem o motivo de aqueles homens estarem presos daquele modo. Um dos guardas disse-lhe que os prisioneiros eram “gente de Su Majestad que iba a galeras, y que no había más que decir ni él tenía más que saber”²³. Porém, permite que Dom Quixote pergunte a cada prisioneiro o porquê de estar preso. Contudo, avisa-o que este tipo de gente “recibe gusto de hacer y decir bellaquerías”²⁴. Por meio destas palavras, pode-se notar que o guarda o previne de que nem tudo o que os criminosos lhe diriam seria verdade.

Observa-se, neste diálogo, que Dom Quixote utiliza a linguagem de acordo com sua postura de cavaleiro e também de fidalgo, pois aborda os guardas de maneira cortês, com o objetivo de indagar sobre a razão da prisão daqueles homens. Por sua vez, os guardas respondem-lhe de maneira igualmente educada e permitem que o cavaleiro interrogue os prisioneiros. Entretanto, previnem Dom Quixote sobre a língua dos homens.

4. Diálogo de Dom Quixote com o prisioneiro apaixonado

Dom Quixote se aproxima do primeiro prisioneiro e pergunta o motivo de sua condenação. Este lhe responde que “por enamorado iba de aquella manera”²⁵. O cavaleiro

²¹ BENNASSAR, Bartolomé. *La España del Siglo de Oro*. Barcelona: Crítica, 2001, p. 39.

²² CERVANTES, 2012, p. 232

²³ Loc. cit.

²⁴ Loc. cit

²⁵ CERVANTES, 2012, p. 232

então retruca: “¿por eso no más? (...) Pues, si por enamorados echan a las galeras, días ha que pudiera yo estar bogando en ellas”.²⁶

O homemlogo esclarece:

No son los amores como los que vuestra merced piensa (...); que los míos fueron que quise tanto una canasta de colar, que la abracé conmigo tan fuertemente que, ano quitármela la justicia por fuerza, aún hasta agora no la hubiera dejado de mi voluntad.²⁷

O preso explica que o amor que sentiu não era como o que Dom Quixote pensava, mas um desejo muito grande de possuir uma “canasta de colar”²⁸, de modo que abraçou fortemente a cesta de roupas brancas e somente a soltou quando a tiraram dele a força.

O argumento utilizado pelo condenado para explicar o motivo de sua prisão, parece não ter nexos. Contudo, observando as concepções vigentes no século XVII sobre o amor, nota-se que o argumento do prisioneiro é engenhoso. Em *O Banquete* (2006), o amor é apresentado como o deus mais jovem, poderoso e delicado: “o Amor entre os deuses reina. Por conseguinte, jovem ele é, mas além de jovem ele é delicado”²⁹, pois “no que há de mais brando entre os seres é onde ele anda e reside”.³⁰

De acordo com a doutrina platônica, o amor é algo sublime, digno de quem tem uma alma delicada e nobre. Assim, entende-se que quando o prisioneiro afirma que se apaixonou por um cesto de roupas brancas, ele se apresenta como um ser de alma delicada e nobre, digno de amar, como Dom Quixote, que ama Dulcineia.

O fascínio que o prisioneiro sentiu pela cesta de roupas brancas faz alusão ao princípio de Ibn Hazm de Córdoba, que em *El Collar de la paloma* (2000), salienta que “el verdadero amor, basado en la atracción irresistible, el cual se adueña del alma y no puede desaparecer sino con la muerte”³¹. Desse modo, pode-se entender que o prisioneiro indica haver sentido uma atração irresistível pelo cesto de roupa, a qual teve fim somente

²⁶ Loc. cit.

²⁷ Ibidem, p. 232-233.

²⁸ Ibidem, p. 232.

Na edição de Florencio Sevilla Arroyo, os termos designam uma “cesta grande de mimbres en la que se ponía la ropa para que se colase la lejía que echaban” - SEVILLA ARROYO, Florencio. Edición, introducción y notas. In: CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. 2. ed. Barcelona: Debolsillo, 2012, p. 232.

²⁹ PLATÃO. **O Banquete**. Tradução, introdução e notas J. Cavalcante de Souza. 4.ed. Rio de Janeiro: DIFEEL, 2006, p. 131.

³⁰ Loc. cit.

³¹ Ibidem, p. 105

com a força da justiça. Depreende-se, portanto, que se tratava de um verdadeiro amor, um sentimento muito forte, digno de uma alma nobre.

É evidente a ambiguidade proposital causada pelo orador. Nesse caso o prisioneiro explica seu crime afim de que o auditório amenize seu delito. Essa seria, então, a técnica argumentativa do prisioneiro.

5. Diálogo de Dom Quixote com o prisioneiro cantor

Dom Quixote indaga ao segundo prisioneiroo motivo de sua condenação. Ele, porém, permaneceu em silêncio, de modo que quem lhe responde é o primeiro: “éste, señor, va por canario, digo, por músico y cantor”³². O cavaleiro retruca: “pues, ¿cómo – repitió don Quijote - , ¿por músicos y cantores van también a galeras?”³³. O prisioneiro diz que sim, que “no hay peor cosa que cantar en el ansia.”³⁴ Dom Quixote não entende e diz que pensava que “quien canta sus males espanta”³⁵. Em contra partida, o prisioneiro afirma que “acá es al revés (...) que quien canta una vez llora toda la vida”³⁶.

Percebe-se nesse diálogo que o prisioneiro utiliza uma metáfora para confundir seu interlocutor. A metáfora é uma “figura retórica que consiste en usar una palabra o frase en un sentido distinto del que tiene, pero manteniendo con éste una relación de analogía o semejanza”³⁷. O jogo de linguagem confunde o cavaleiro. Primeiramente, o prisioneiro diz que o homem foi condenado por canário, por “músico y cantor”³⁸. Note-se que ele não mente, mas estrategicamente utiliza a semelhança entre “cantar en el ansia”³⁹ com o significado comum de cantar, para afirmar que o segundo prisioneiro é um cantor, o que causa estranheza em Dom Quixote, tanto que questiona o fato de “cantar”⁴⁰ ser motivo para a condenação às galeras. Como o cavaleiro não pertence ao grupo

³² Loc. cit.

³³ Loc. cit.

³⁴ Loc. cit.

³⁵ Loc. cit.

³⁶ Loc. cit.

³⁷ **Diccionario de la Lengua Española**. Directora de diccionarios Marisol Palés Castro. Madrid: Espasa, 2002, p. 503.

³⁸ CERVANTES, 2012, 233.

³⁹ Loc. cit.

⁴⁰ Loc. cit.

sociocultural dos prisioneiros e não tem contato com criminosos, ele não consegue distinguir o significado de “cantor”⁴¹ nesse contexto.

Como o cavaleiro demonstra não entender, um dos guardas lhe esclarece que “cantar en el ansia se dice, entre esta gente *non santa*, confesar en el tormento”⁴². O prisioneiro havia roubado animais de carga e por isso foi condenado à seis anos nas galeras.

Percebe-se que, nos dois diálogos, o primeiro prisioneiro utiliza uma linguagem incomum, um jargão, termo que o *Dicionários Houaiss* apresenta como sendo um “código linguístico próprio de um grupo sociocultural ou profissional com vocabulário especial, difícil de compreender ou incompreensível para os não iniciados”⁴³.

Em sua edição do *Quijote*, Martín de Riquer classifica o modo de falar dos prisioneiros como “una típica jerga de maleantes”⁴⁴, isto é, uma linguagem de delinquentes. Como Dom Quixote não domina essa linguagem usada pelos prisioneiros, naturalmente, teve dificuldade em entender a explicação dos crimes dada pelo prisioneiro.

Percebe-se que neste diálogo o primeiro prisioneiro consegue justificar o motivo da condenação de seu companheiro enfatizando a confissão. É perceptível durante toda a fala do ladrão que ele focou no fato de o condenado ser “cantor”⁴⁵, de modo que não disse em momento algum o crime confessado. Dom Quixote só soube do crime quando o guarda lhe explica a metáfora utilizada pelo prisioneiro. Desse modo, além da metáfora, o foco dado na argumentação influenciou para que ela fosse eficaz.

6. Compreensão de Dom Quixote

Por causa do jargão utilizado pelos fora da lei, após ouvir de todos eles a razão de sua condenação, Dom Quixote entende que houve motivos que os fizeram cometer seus crimes.

⁴¹ Loc. cit.

⁴² Loc. cit.

⁴³ HOUAISS, 2009, p.1127.

⁴⁴ RIQUER, Martín de. Edición, prologo y notas. In: CERVANTES, Miguel de. **El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha**. Barcelona, Planeta, 1990, p. 219.

⁴⁵ CERVANTES, 2012, p. 233.

O cavaleiro, então, dirigiu-se aos guardas, pedindo que eles servissem ao rei em melhores ocasiões, dizendo: “allá se lo haya cada uno con su pecado; Dios hay en el cielo, que no se descuida de castigar al malo ni de premiar al bueno.”⁴⁶

Compreende-se que Dom Quixote roga aos guardas que sirvam o rei em melhor ocasião, pois em sua concepção os crimes dos prisioneiros são justificáveis. Para tentar convencê-los, de libertar os condenados, o cavaleiro argumenta que Deus se encarregaria de castigar o mau e premiar o bom.

Após seu pedido, Dom Quixote afirma que se não fizessem o que ele pedia de boa vontade, “esta lanza y esta espada, con el valor de mi brazo, harán que lo hagais por fuerza”.⁴⁷ Nota-se que o cavaleiro depois de fazer um apelo aos guardas, os ameaça, o que desperta sua ira. Consequentemente, os guardas abandonam a cortesia e mandam seguir seu caminho com ásperas palavras.

Dom Quixote retruca afrontando o guarda: “¡vos sois el gato, y el rato, y el bellaco!”⁴⁸. Bellaco, de acordo com o *Diccionario de la Lengua Española* (2002), significa “ruin, villano, perverso”⁴⁹. Além de o cavaleiro insultar o guarda, ele o golpeia com uma lança, o que o faz cair do cavalo. Os prisioneiros aproveitam a confusão para libertar-se.

Compreende-se que a argumentação de Dom Quixote não foi eficaz, pois ao invés de *mover* os guardas a aderir seu ponto de vista, ele provoca um efeito contrário, fazendo com que o guarda se irrite com ele e se negue a fazer o que pedia. Contudo, ao golpear o guarda com sua lança, Dom Quixote desencadeia a fúria dos demais guardas que também pretendem agredi-lo e proporciona aos prisioneiros a chance de se libertarem. Dessa forma, pode-se afirmar que o cavaleiro alcançou seu objetivo inicial de dar liberdade aos prisioneiros, não pela força de seus argumentos, mas por meio de uma *ação* eficaz, desastrada, porém eficaz.

7. Considerações finais

⁴⁶ Ibidem, p. 239.

⁴⁷ Loc. cit.

⁴⁸ CERVANTES, 2012, p. 239.

⁴⁹ Diccionario de la lengua española, 2002, p. 82.

Pôde-se constatar na análise feita que, entre os diálogos estudados, em dois deles os oradores foram eficazes. Primeiramente, o prisioneiro, que conseguiu convencer Dom Quixote de que era inocente. O preso argumentou por meio de metáforas, o que causou ambiguidade, confundido o cavaleiro com a maneira com que explicou o crime que o levou àquela condenação. Em segundo lugar, Dom Quixote, que devido a seus comedidos e eficazes argumentos, alcançou o objetivo de saber o motivo da condenação dos prisioneiros.

Entre as argumentações ineficazes, observa-se que os personagens que não alcançam seus objetivos são Sancho, que falha ao advertir seu amo, posto que o cavaleiro ignora seus argumentos e insiste em saber a causa da condenação dos criminosos. Também o guarda, que alerta Dom Quixote quanto à lãbia dos prisioneiros, porém, sem efeito, já que o cavaleiro deixa-se levar pelo jogo de palavras dos criminosos. Considera-se que Dom Quixote falha em sua argumentação final com os guardas, tendo que recorrer à força física para alcançar seu propósito de dar liberdade aos prisioneiros, pois, segundo o cavaleiro, os condenados estavam sendo injustiçados, já que compreendeu que seus crimes eram justificáveis.

No diálogo de Dom Quixote e Sancho foi possível observar que o papel social dos personagens influenciou em sua argumentação, pois o escudeiro faz uma advertência em forma de conselho, posto que é inferior hierarquicamente à Dom Quixote, seu amo. Em seu conselho, Sancho evidencia a superioridade do rei, deixando perceptível na construção de uma pirâmide social, sendo que o lavrador/escudeiro deve respeito ao fidalgo/cavaleiro e, por isso, não o adverte de maneira enérgica, assim como ambos devem respeito ao rei, que fica no topo desta pirâmide.

Ainda a respeito da influência do papel social dos oradores na dinâmica da argumentação, nota-se que Dom Quixote e o guarda conversam de maneira educada em seu primeiro diálogo. Já no final, quando o cavaleiro exige a libertação dos prisioneiros por meio de uma ameaça, ele desperta a ira de seu auditório, sendo que tanto o cavaleiro, quanto o guardas, deixam sua cortesia e passam a dialogar com ásperas palavras.

Com relação aos prisioneiros, observa-se que o criminoso analisado utiliza um tipo de linguagem diferente da do cavaleiro. Em sua argumentação, o criminoso faz uso de jogos de palavras, de metáforas próprias de um jargão de meliantes, uma linguagem desconhecida pelo fidalgo, por isso é persuadido pelo preso tão facilmente. Já os guardas,

pela própria profissão, convivem com meliantes, de modo que conhecem bem sua índole e os códigos do seu jargão.

Nesta análise do texto literário acredita-se que foi possível alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, pois a partir dos diálogos selecionados conseguiu-se identificar as diferentes técnicas argumentativas utilizadas pelos personagens para alcançarem seus objetivos enquanto oradores. Além disso, pôde-se verificar em quais casos o orador foi eficaz ou ineficaz, percebendo a influência do papel sociocultural do orador na seleção das estratégias para obter a adesão de seus ouvintes.

8. Referências

- BENNASSAR, Bartolomé. **La España del Siglo de Oro**. Barcelona: Crítica, 2001.
- CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Edição de Florencio Sevilla Arroyo. 2. ed. Barcelona: Debolsillo, 2012.
- CÍCERO. **Retórica a Herênio**. Tradução e introdução Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005. Autoria discutível.
- CÓRDOBA, Ibn Hazm De. **El collar de la Paloma**. Versión e introducción de Emilio García Gómez. 16.ed. Madrid: Alianza, 2000.
- Diccionario de la Lengua Española**. Diretora de diccionarios Marisol Palés Castro. Madrid: Espasa, 2002.
- GRIGERA, LuisaLópez. **La retórica en la España del siglo de oro**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- PERELMAN, Chaim. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: MartinsFontes, 2002.
- PLATÃO. **O Banquete**. Tradução, introdução e notas J. Cavalcante de Souza. 4.ed. Rio de Janeiro: DIFEEL, 2006.
- RIQUER, Martín de. Edición, prologo y notas. In: CERVANTES, Miguel de. **El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha**. Barcelona, Planeta, 1990.
- SEVILLA ARROYO, Florencio. Edición, introducción y notas. In: CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. 2. ed. Barcelona: Debolsillo, 2012.



A AVALIAÇÃO DA LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA

Lorena Izabel Lima

Resumo: O trabalho ora apresentado busca articular as dimensões teóricas e práticas dos conhecimentos sobre Letramento e ensino/aprendizagem de leitura, analisando um corpus de questões de leitura aplicadas a uma turma do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Curitiba. Buscou-se refletir sobre o conceito de leitura na perspectiva Discursiva, representada por autores como Charadeau (2012) e Foucambert (1994). A análise parte de dois eixos: análise das questões propostas e a resposta produzida pelos alunos ao se confrontarem que questões que exigiam capacidade de produção de sentidos através da atribuição e articulação dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Os dados apontam que os alunos atingiram o nível discursivo da leitura proposta.

1. Leiturização e Letramento

O valor social da leitura evidencia-se na dimensão que essa prática adquiriu nas sociedades modernas. Em uma sociedade que vem sendo conhecida como sociedade da Informação, a leitura se tornou o maior meio de construção de conhecimentos e de consolidação de diferentes tipos de letramentos.

Atualmente a necessidade de leitura do texto escrito, anteriormente (!) privilégio de poucos, tornou-se imprescindível para a inserção cidadã e para a interação entre o homem e o mundo: somos bombardeados diuturnamente por textos escritos, seja no semáforo, na escola ou em uma transação bancária. Ler não é apenas um ato de prazer, mas um ato de cidadania.

Nesse viés, ratificamos as palavras de Leffa (1996) ao se referir à leitura como um processo de representação, no qual não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca. Proposta que encontra abrigo também nas palavras de Freire (1987), que, há mais de duas décadas, introduziu a famosa e repetitiva máxima de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No entanto, foi a partir da década de 70, no Brasil, que as discussões sobre leitura no Brasil ganharam voz e vez, tornando-se campo de investigações teóricas e metodológicas, como aponta Kato (1986).

Foucambert (1994) defende que a relação dos indivíduos com a língua escrita não pode ser compreendida isolada da realidade social: ela atravessa (ou deveria) todos os

campos das relações humanas. Desse modo, a leitura afasta-se da ideia de simples e pura decifração e atinge o patamar da interação, na qual, dialogam ações de atribuição, identificação e construção de sentidos a partir de um dado contexto.

De acordo com as pesquisas brasileiras em andamento na Linguística (Kleiman, 1995 e Rojo, 2005) e na educação (Soares, 1998), alfabetização refere-se ao processo de aquisição da tecnologia da escrita, na qual há apenas a codificação e decodificação de sinais gráficos do idioma, mas ainda não há apropriação das habilidades de leitura e de escrita. O adjetivo *alfabetizado* “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” (Soares, 2003, p.19). É, portanto, um processo de aquisição do código linguístico por meio de sinais gráficos, ou letras. Apenas a qualidade de alfabetizado não garante ao indivíduo a capacidade de ler e produzir textos mais sofisticados, elaborar gêneros discursivos secundários (Bakhtin, 2003).

O letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de conhecimentos por uma sociedade. Com a preocupação de diferenciar esses processos e definir o conceito de letramento, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o Letramento como:

[...] Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN 1995, p. 19)

Kleiman aponta letramento como “as práticas e eventos relacionadas com o uso, função e impacto social da escrita.” (1998, p. 181). Pode-se observar que há uma interface entre as práticas e eventos de letramento. As práticas de letramento estão ligadas ao desenvolvimento de leitura e escrita, enquanto os eventos seriam as modalidades em que estas práticas são postas em ação na sociedade, bem como suas consequências.

Parece que a oposição entre alfabetização e letramento seria um pressuposto necessário para entender o que seja Letramento. Na condição de letrado, o sujeito não apenas decifraria, mas utilizaria a leitura e a escrita como instrumentos de ação social.

No entanto, Foucambert (1994) nos alerta que a Leitura não está para além da decifração, pois são duas atividades de natureza diferentes. Foucambert (1994) postula que leitor é sinônimo de letrado, opondo-se a decifrador: para ele, só pode ser considerado leitor quem constrói significados na leitura, e não quem apenas decodifica um texto.

Nesse sentido, Foucambert (1994) explica que a Escola muitas vezes confunde a capacidade de ler com a capacidade de oralizar palavra por palavra de um texto. Essa oralização, para o autor, não passa de uma “tradução” para o oral, que nem sempre coincide com a realização proficiente da leitura como ato político e social. Para o autor “o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos.” (FOUCAMBERT, p. 5, 1994).

Dados esses pressupostos, o leitor proficiente não necessita, segundo o autor, realizar a leitura de letra a letra, palavra a palavra, pois seria capaz de dar saltos na leitura, antecipar informações, criar hipóteses e testá-las, bem como atribuir significados, que é uma das mais importantes características do ato da leitura: a capacidade de relacionar elementos intra e extratextuais na tessitura de significados. O domínio progressivo dessas competências condensa o processo de *leiturização*, defendido por Foucambert (1994), na qual o leitor interage com o texto, construindo-o e reconstruindo-o. Essa constante revisitação aos textos e a construção dos seus significados tornam o leitor agente, que articula seus conhecimentos de leitura e de mundo.

Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, enlaçada ao conceito de *leiturização*, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Nas bases da leitura como atividade discursiva, encontram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa.

2. A leitura como ato discursivo

Na abordagem discursiva, o texto é visto como materialização do discurso, sendo o este o objeto final da leitura. Subtrai-se a pergunta “*O que este texto quer dizer?*” e evidencia-se “*Como este texto significa?*”. Corroborando com a negação de leitura como apenas decifração, apresentada por Foucambert, na AD textos não são portadores de sentido, isto é, os sentidos não são imanentes do texto, pois dependem tanto do momento

de produção do texto quanto da sua recepção e demais fatores pragmáticos e semânticos que o envolvem.

Nesse viés, Charadeau (2008) procura compreender as múltiplas dimensões envolvidas em um ato de linguagem, tanto naquilo que é dito, como também nos *não-ditos*. Para o estudioso, diversas circunstâncias de discurso precisam ser consideradas, como a própria questão da língua e de uma compreensão necessária entre interlocutores; a relação que os dois mantêm entre si e seus papéis sociais; e as propriedades formais e semânticas do discurso em questão. Todos estes elementos influenciam o ato de linguagem como produção ou interpretação, caracterizando o ato de linguagem no que Charadeau (2008) denomina encenação.

Uma contribuição muito pertinente de Charadeau, quando se fala de leitura e sala de aula – embora o autor não trate da encenação especificamente no contexto escolar – é o fato de que os parceiros de qualquer troca linguageira estão ligados por um contrato de comunicação, em que se considera não apenas o contexto interno do ato de linguagem, mas, sobretudo, a situação externa desse ato.

Pressupõe-se que há um contrato tácito entre os interlocutores, pois o sujeito comunicante presume que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento tal qual a sua, isto é, será capaz de reconstruir os efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

Em sala de aula, assim como em qualquer outro contexto, ocorre de muitas vezes o sujeito interpretante – nessa situação, o aluno - não estar totalmente consciente do contexto sócio-histórico que deu origem ao texto no qual se estabeleceria a troca linguageira. Junta-se a isso diversas outras dificuldades de relação com o texto: vocabulário, estratégias de leitura, etc. Por isso, o trabalho com a leitura deveria, arriscamos, encaminhar atividades que abordassem de forma progressiva os diversos elementos que compõem o texto, e, por extensão, o discurso.

Se Foucambert (1994) trata da leitura principalmente voltando-se às séries iniciais da aprendizagem, partimos das válidas contribuições deste autor como ponto de partida para uma análise também do ensino da leitura no Ensino Médio, uma vez que os princípios da leitura enquanto prática discursiva são a base comum (e desejável) para o trabalho com a leiturização.

3. Questões de Leitura

A partir do entendimento de Leitura na perspectiva discursiva, não cabe mais espaço para encaminhamentos de leitura que trabalhem com *apenas* a decodificação/decifração de informações de um texto, pois, como argumenta Foucambert “jamais se chega ao significado de um texto pela soma das sucessivas palavras que o compõem.” (FOUCAMBERT, p. 6, 1994), isto é, a identificação de partes isoladas do texto não é suficiente para a construção do sentido global. Não é suficiente, não desnecessária.

A partir desse quadro, é possível aproximar ainda mais o olhar para focaliza um binômio: leitura e escrita, interfaces de um mesmo elemento, o texto, seja ele de qualquer natureza. Isso porque, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), o objeto de estudo de Língua Materna deve ser centrado no texto, e não em frases isoladas.

Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Nas bases da leitura como atividade discursiva, encontram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. Por isso, o texto é visto como materialização do discurso, sendo o discurso o objeto final da leitura. Subtrai-se a pergunta “*O que este texto quer dizer?*” e evidencia-se “*Como este texto significa?*”. Isso implica que as leituras estejam condicionadas às possibilidades contextuais, uma vez que o discurso nada mais é do que efeito de sentido entre seus interlocutores, pois as palavras não são transparentes, uma vez que os sujeitos são interpelados por condições exteriores, não vendo e nem lendo da maneira que querem ou pensam que fazem.

Lançando-se à investigação sobre questões de leitura, Neri e Cherem (1992) mostram que as questões de leitura podem ser classificadas em diversos níveis, de acordo com o grau de exigência e tipo de informação mobilizada em cada questão. As autoras explicam que dentre os tipos possíveis de encaminhamentos para o tratamento do texto, é possível estabelecer alguns tipos de questões. São elas:

- Reconstituição de informação: trata-se da identificação e extração de informações;

- Ordenação e Relevância: organizar por grau de relevância as informações do texto;
- Reconhecimento do quadro enunciativo;
- Apreensão e Julgamento de valor;
- Reconstrução da argumentação;
- Segmento;

Nesse trabalho, pretende-se analisar a atitude responsiva dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e de um determinado gênero específico; analisar o desempenho dos alunos nas questões de reconstrução e as de atribuição de sentido, a fim de compreender o papel de cada uma delas na construção do sentido. Para tanto, usou-se como referência a matriz de questões elaborada por Cherem e Néri (1992).

4. Análise de questões de avaliação de Leitura em um Colégio Militar

O Colégio Militar em que ocorreu a pesquisa faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil, mantido pelo Ministério da Defesa e pertencente ao Exército Brasileiro. O Sistema passa por um período de transformação na sua abordagem de ensino, que vem sendo adequada dentro da perspectiva do Letramento.

Cotejando a dimensão discursiva da linguagem, dentro da perspectiva do Letramento, no 1º Ano do Ensino Médio durante o quarto bimestre de 2014, um dos assuntos abordados em sala de aula foi o Gênero discursivo Editorial, previsto no Plano Didático de Ensino. Foram abordados os tópicos relativos à composição, estilo e temática do editorial, inspirados na seqüência didática de Pressanto *et. al* (2009) .

Os alunos, em um primeiro momento foram acompanhados à Biblioteca da escola, durante o período de aula, para identificarem o Editorial em revistas diversas. Cada aluno, nesse primeiro momento, deveria escolher uma única revista e anotar: qual a temática tratada, como era a diagramação do texto e a linguagem utilizada. Em seguida, quando retornaram à sala de aula, dialogamos sobre as características percebidas por eles, registrando no quadro branco as impressões preliminares sobre as possíveis características do gênero discursivo, que seriam confirmadas ou refutadas durante o estudo.

Na sequência das aulas, os alunos tiveram contato com outros três editoriais e resolveram questões que envolviam tanto o trabalho com os elementos do gênero, quanto o conteúdo abordado em cada um deles. Fechando as atividades, os alunos fizeram uma atividade de produção textual em sala de aula, na qual deveriam se posicionar como editores de uma determinada revista e debater o assunto abordado em uma tirinha do Calvin e Haroldo. Nessa ocasião, tiveram acompanhamento do professor. Em um segundo momento, os alunos escreveram um editorial para compor um álbum de figurinhas que estava sendo desenvolvido como atividade avaliativa na disciplina de Geografia sobre os tipos de energia. Nessa ocasião, trabalharam em trios e deveriam escrever o editorial apresentando o seu álbum e, se quisessem, posicionando-se quanto ao melhor tipo de energia a ser produzida e consumida.

Finalmente, os alunos tiveram contato com o Editorial na avaliação bimestral, na qual foi apresentado o texto “Igreja e seu tempo”, publicado em 16 de outubro de 2014 na folha de São Paulo, disponível no anexo I.

Questões sobre o texto

25. O editorial apresentado acima esboça a opinião do jornal com relação ao tema do texto? Justifique sua resposta. (3 escores)

26. “*Mas apesar de flertarem com o infinito, igrejas são entidades históricas, que se formam em condições precisas e têm de responder aos diferentes problemas que afetam os fiéis de cada época.*” O fragmento retirado do texto aponta que há um impasse antigo na doutrina e enuncia um problema atual para ser resolvido na Igreja. Explique do que se trata tal problema e qual o posicionamento do editorial sobre essa questão. (3 escores)

27. O texto apresenta, em seu percurso argumentativo, um testemunho ou voz de autoridade? Justifique sua resposta. (3 escores)

28. Qual a razão do uso da expressão “*in saecula saeculorum*”, na última linha do texto? (2 escores)

Devido ao propósito deste trabalho, não será possível focar na análise de todas as questões. Cita-se apenas que a questão 25 centra-se na *Reconstrução da argumentação*; a 26 na *Recuperação de informações* e em certa medida na *Reconstrução da Argumentação*; assim como a 27. Essas três questões exigiam do aluno um saber identificar no texto e relacioná-lo com o que foi aprendido em sala de aula sobre a tendência argumentativa dos editoriais.

A questão 28, que será o foco dessa análise, não dependia de um conhecimento específico sobre o gênero textual, mas exigia uma capacidade de leitura global, na qual o

aluno teria de atribuir significado a partir dos seus conhecimentos de mundo e do quadro enunciativo a ele apresentado. Assim, está edificada sobre a perspectiva discursiva. Os alunos não receberam nenhuma informação quanto ao vocabulário do que significa a expressão “*in saecula saeculorum*”, tendo de construir o efeito de sentido a partir das pistas oferecidas no texto e complementadas pelo seu conhecimento de mundo.

Foram consideradas como adequadas as respostas que relacionaram a expressão latina, que significa “pelos séculos dos séculos”, ao tradicionalismo da Igreja, que tenta manter suas tradições em meio às mudanças globais. A construção da argumentação textual deveria levar os alunos a esse entendimento, e dependeria, portanto, da articulação de dois conhecimentos: i) que o latim é uma língua empregada em muitas expressões da Igreja Católica; ii) a tessitura textual que evidenciava esse paradoxo entre Tradição e Adequação às novas demandas sociais. O aluno não precisaria compreender necessariamente o significado literal da expressão, mas construir sentido para ela dentro do texto. Ressalte-se que o próprio texto explicava, mesmo que indiretamente, o sentido da expressão, na frase: “Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade, ou de forma mais apropriada, *‘in saecula saeculorum’*.”

Portanto, considerou-se como adequada a resposta que conseguiu articular estas duas dimensões, mesmo não mencionando o significado da expressão.

Das 23 respostas coletadas, obteve-se o seguinte resultado quantitativo, apresentado na tabela abaixo:

Resposta	Alunos	Porcentagem
Adequada (2 escores)	15	65,21%
Mediana (1 escore)	5	21,73%
Insuficiente (0 escore)	3	13,04%

Vejamos os exemplos que mais se aproximaram da resposta ideal, que evidenciaria marcas de que o sentido foi construído de maneira articulada ao contexto:

Resposta do Aluno 1

O uso dessa expressão ironiza, de certa forma, a necessidade que a Igreja tem de se manter eterna e com a doutrina inicial, que por muito tempo usou o Latim.

Nessa resposta, o aluno percebe a ironia utilizada no texto para se referir à Igreja e mesmo não apresentando o significado da expressão, articula o conhecimento de mundo de que o latim foi usado por muito tempo na Igreja e articula com as informações do texto (doutrina inicial, manter eterna). Essas expressões marcam a capacidade de atribuir significado. Contudo, essa possível atribuição não se dá em um vácuo, ela acontece a partir do entendimento do texto.

Resposta do Aluno 2

O uso da expressão possivelmente foi feito devido ao fato de significar eternidade e estar em latim, língua utilizada pelos Papas em seus discursos e documentos. Fazendo ligação ao parágrafo anterior em que o editorial comenta sobre os talentos do Papa.

A resposta desta aluna apresenta marcas textuais do percurso de leitura por ela desenvolvido, haja vista o uso do advérbio “possivelmente”, na primeira linha. Isso mostra a criação de hipóteses para leitura a partir das pistas textuais, comprovando as pressuposições de Charadeau (2012). A aluna acredita que a Igreja ainda utiliza o latim correntemente. Mesmo assim, consegue estabelecer a relação com o que conhece e o texto, recuperando informações com o antepenúltimo parágrafo, no qual se faz referência às habilidades comunicativas do Papa.

Resposta do Aluno 3

O jogo de palavras do autor diz, caso a Igreja católica permaneça intacta, teremos como consequência o contínuo uso da expressão ‘in secula seculorum’, que provavelmente remete a sua língua original.

Na resposta acima, o aluno também não tem certeza sobre o significado da expressão, mas arrisca que “provavelmente” remete a língua original da Igreja. O aluno percebe o problema apresentado pelo autor e relaciona a expressão latina com a permanência (ou tentativa de) ao longo dos anos.

Essas três respostas precisam ser investigadas ainda relacionando-as as demais questões da prova, a fim de verificar se o acerto nas demais questões pode ter ajudado os alunos a construir o sentido para a última.

Quanto às questões que obtiveram nota mediana, notou-se que as respostas não foram elaboradas para explicar o motivo do uso da expressão latina, apenas expressaram uma tentativa de responder a questão e foram minimamente consideradas porque

evidenciavam uma certa coerência com o texto. Essas respostas indicam que a formulação da questão abriu margem para que o aluno pudesse responder de modo menos pontual, o que poderia ser evitado se a resposta estivesse mais direcionada. Mesmo assim, indicam conhecimentos dos alunos sobre o que aprenderam sobre o editorial (resposta 4) e uma tentativa de relacionar latim e Igreja (resposta 5):

Resposta do Aluno 4

“Sua razão é fazer uma citação.”

Resposta do Aluno 5

“Mostrar apenas uma expressão do passado.”

Duas das respostas consideradas insuficientes estavam em branco, por isso não obtiveram nenhuma nota. A única que resposta que não articulou as duas informações foi a seguinte:

Resposta do Aluno 6

“A razão para o uso da expressão é o de procurar mostrar que a Igreja quer mostrar uma saída a de permanecer na eternidade.”

Nesse caso, a resposta foi uma paráfrase da expressão que já estava no texto “Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade”, não relacionando nem ao latim e nem ao restante do texto.

5. Considerações Finais

A partir da análise das questões percebeu-se que a grande maioria dos alunos conseguiu atingir o nível discursivo da leitura, utilizando seus conhecimentos linguísticos e de mundo, criando efeitos de sentido para a cena enunciativa, nos termos de Charadeau (2012). Acredita-se que isso só foi possível devido ao trabalho anterior à avaliação que abordava o gênero Editorial nos seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos, que podem ter funcionado como baliza para a criação de hipóteses pelos alunos.

Acredita-se ainda que as questões anteriores (26, 26 e 27) encaminharam o aluno para a construção de significado global do texto, já que exigiam a releitura e recuperação de informações. Portanto, defende-se aqui que essas questões são de extrema importância para a condução da leitura, mas não devem ser limitadas à apenas elas, deve-se usá-la

como fio condutor da leitura, uma espécie de roteiro que ajudará o leitor a chegar a níveis mais elevados de compreensão e construção de sentidos – nível discursivo, aquele almejado para uma pessoa letrada em dada área.

Por fim, é importante ressaltar que a nota média dos quinze alunos que obtiveram resposta adequada na questão 28 é de 76,4 (numa escala de 0 à 100) no total da avaliação, enquanto o grupo que obteve nota mediana é de 5,2 e os demais 4,7. Portanto, acredita-se que a dificuldade de leitura desses alunos é maior em todas as questões, já que o desempenho deles foi menor de modo global.

Fica como agenda a necessidade de relacionar de modo mais profundo as quatro questões apresentadas para verificar se as hipóteses aqui apresentadas são verdadeiras.

O trabalho permitiu observarmos a capacidade do leitor em criar hipóteses a partir do texto e de seus conhecimentos de mundo, adequando-se como o EU leitor, que concebe um TU interlocutor, nas palavras de Charadeau (2012).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor** - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental – Curitiba : Editora UFPR, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHEREM, Lúcia P., NERY, Rosa M. **A prática da leitura em questão: análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira –francês no Vestibular Unicamp 1992**. Revista Letras, n. 4, Santa Maria, 1993.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PRESSANTO, I. M. P; PAVIANI, M. N. S.; FONTANA, N. M. **Prática de linguagem: gêneros em interação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

ROJO, R. H. R. Praticando os PCNs. In MEURER J. L. (org). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

Anexo I

A IGREJA E SEU TEMPO

Folha de São Paulo 16.10.2014

A Igreja Católica utiliza metáforas sólidas para designar a si mesma. Entre os termos favoritos estão “pedra”, “alicerce”, “edifício”, “fundamento”. A ideia de durabilidade central para qualquer instituição que se pretenda a intermediária entre o mundo terreno, perecível, e a eternidade.

Mas, apesar de flertarem com o infinito, igrejas são entidades históricas, que se formam em condições precisas e têm de responder aos diferentes problemas que afetam os fiéis de cada época.

Resolver a contradição não é fácil, sobretudo quando se proclama a imutabilidade da moral ditada por Deus. No obstante, igrejas, inclusive a católica, mudam. Tentam, da melhor forma que podem, conciliar o discurso da eternidade com os ajustes necessários. Algumas arestas, porém, são inevitáveis.

Eis o dilema com o qual se depara a Igreja Católica quando procura, a pedido do papa Francisco, criar um ambiente menos hostil a fiéis que vivem vidas modernas, isto é, que utilizam métodos contraceptivos, se divorciam, mantêm uniões homossexuais etc.

O documento preliminar que emergiu da Assembleia-Geral Extraordinária do Sínodo expõe tal busca pela quadratura do círculo. Não haverá alterações na doutrina, o que significa que pílula, divórcio e relações extraconjugais e homossexuais continuarão sendo condenadas pela igreja.

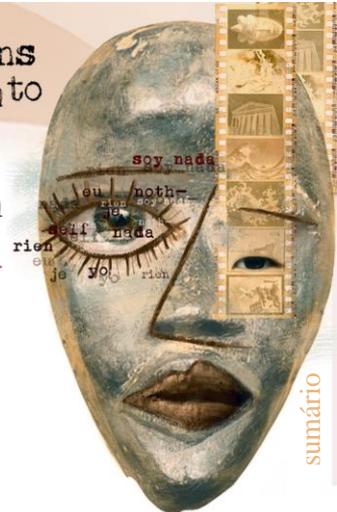
A espécie de ata de encontro, todavia – a qual ainda passará por revisões –, sustenta que gays têm “dons e qualidades” a valorizar, que uniões fora do matrimônio religioso podem ter elementos de santidade e que é preciso acolher, e não condenar, fiéis divorciados.

Embora tudo fique como está, houve alterações. Elas são sutis e levarão tempo para se consolidar – se é que vão se consolidar.

Grupos mais retrógrados dentro da igreja já ensaiam resistência. De todo modo, após dois pontificados conservadores, abalada por crises diversas e premida pela concorrência de um mercado religioso cada vez mais globalizado, a Igreja Católica começa a mover-se.

O papa Francisco percebeu que a insistência de seus antecessores numa igreja muito fiel à doutrina poderia levar a um esvaziamento ainda maior da instituição. Resta saber se seus inegáveis talentos, como comunicador, serão suficientes para promover a mudança sem ruptura que o documento esboça.

Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade, ou de forma mais apropriada, “in saecula saeculorum”. Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2014/10/1533153-editorial-a-igreja-e-seu-tempo.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2014 .



A CARVANALIZAÇÃO EM *ULISSES*, DE JAMES JOYCE

Edenilson Mikuska (mestre) - UEPG/SECAL

0. Introdução

Este trabalho propõe-se analisar alguns episódios do romance *Ulisses* (2005), de James Joyce através do conceito bakhtiniano de carnavalização, procurando demonstrar sua eficiência como chave de compreensão de muitos dos elementos presentes nesta narrativa.

1. Romance e carnavalização

A carnavalização apresenta caráter eminentemente popular: suas origens remetem a comunidades da pré-história¹, mas com o ponto máximo de seu desenvolvimento na Idade Média. O carnaval era uma das muitas festas medievais² que mantinham vivos a celebração da vida material, em oposição ao espiritual. Nestas festas, uma vida inversa da vida ordinária era permitida, e a liberdade era quase absoluta: era tolerada a zombaria em geral das pessoas entre si, bem como as zombarias dirigidas à divindade, ao clero, à nobreza, deixava-se de se respeitar às rígidas hierarquias sociais, tendo como palco a praça, e o riso festivo e burlesco como regra. A verdade dominante, dogmática, com pretensões de universalidade e imutabilidade, estabelecida pela autoridade política ou religiosa, deveria dar lugar a uma “abolição provisória de todas as relações, hierárquicas, privilégios, regras e tabus” (BAKHTIN, 1999, p.8).

Na Idade Média, período de intensificação da repressão principalmente das classes populares, o carnaval era, portanto, uma força de oposição às festas oficiais da Igreja; a festa carnavalesca tem então seu auge. Este auge é expresso na obra de Rabelais, que fez

¹ Bakhtin fala “das célebres figuras de terracota de Kertch [...] destacam-se *velhas grávidas* cuja velhice e gravidez são grotescamente sublinhadas” (1999, p.22).

² Além do carnaval, Bakhtin refere-se à “festa dos tolos”, à “festa do asno”, e a existência de outras festas religiosas em que havia o aspecto “cômico popular e público” (1999, p.4). Estes mesmos elementos das festas medievais são encontrados nas festas da Antigüidade, como as saturnais romanas (1999, p.6).

algo como uma síntese dos aspectos do folclore carnavalesco aproximando-os do ideal humanista da Renascença³.

Ao longo de sua obra, no intuito de traçar a história do romance, Bakhtin situa a carnavalização como uma das bases de sua gênese. Segundo o teórico russo, o gênero romanesco se assenta em três raízes básicas: a épica, a retórica e a carnavalesca (1981). Na literatura antiga, a carnavalização já aparece na sátira menipéia, cujo estilo caracterizava-se pela presença de contrastes agudos e jogos de oxímoros, marcada pelos jogos com altos e baixos, ascensões e decadências, aproximações do distante e do separado, com toda sorte de casamentos desiguais, o luxo e a miséria, a autêntica liberdade do sábio e sua posição de escravo, a decadência moral e a purificação (1981).

Os exemplos de romances que têm em seu cerne a idéia da carnavalização são inúmeros. Bakhtin refere-se principalmente à matriz rabelaiseana, com seus precursores na Antiguidade, entre eles Aristóфанes e Luciano (1993, p.328); cita ainda o *Dom Quixote*, bem como alguns aspectos da obra de Shakespeare, Goethe, Voltaire, Swift como representantes e, de maneira mais ou menos intensa, continuadores dos ideais carnavalescos⁴. Identifica mesmo em Dostoievski muitas características carnavalescas. Na literatura contemporânea temos outros inúmeros exemplos do uso. A título de exemplo, podemos citar o escritor americano Gore Vidal, que no romance *Ao vivo do calvário* (1993) trata de acontecimentos e personalidades centrais da religião cristã de maneira carnavalizada: Jesus Cristo obeso e doente, sempre coberto de suor, mostrado de maneira muitas vezes repugnante; o apóstolo Paulo como um homossexual apaixonado por Timóteo. Ou seja, usa de recursos comuns da carnavalização: a profanação, o grotesco, a paródia, o escárnio. Também José Saramago em alguns de seus romances usa muitos elementos da carnavalização, como no *Evangelho segundo Jesus Cristo*⁵ (1991).

³ O músico alemão Carl Orff compôs sua cantata *Carmina Burana* musicando diversos poemas medievais de tom plenamente carnavalescos: há a celebração da vida, dos prazeres da comida, da bebida e do amor, ao mesmo tempo em que admite a relatividade e transitoriedade das coisas do mundo.

⁴ Mesmo não se tratando propriamente de um romance, é importante mencionar entre as grandes obras que representam os ideais carnavalescos o *Elogio da Loucura* de Erasmo de Roterdã, obra que segundo Bakhtin é “uma das criações mais eminentes do riso carnavalesco na literatura mundial” (1996, p.13). A personagem “Loucura” exalta a vida carnavalizada, mostrando a insensatez como fonte de felicidade, pois é “o delírio feliz que afasta todas as inquietações, todos os pesares que atormentam o sábio” e que “não há pois diferença entre sábios e loucos, ou se há alguma é a favor dos últimos.”

⁵ Uma parte significativa dos romances históricos da segunda metade do século XX tem a carnavalização como uma das características mais exploradas em sua constituição. Cf: MENTON, Seymour. *La Nueva Novela Histórica de América Latina 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Mas *Ulisses* é certamente, dentre os grandes romances do século XX, o mais estreitamente ligado a princípios estéticos relativos à carnavalização: a começar por sua estrutura em quase tudo paródica com relação à *Odisséia*, em que cada capítulo é um correspondente paródico de episódios do clássico de Homero, o mesmo valendo para os personagens protagonistas: Bloom é o Ulisses de nossa época, mas que tem como esposa não uma virtuosa e fidelíssima como era Penélope, mas sim uma adúltera. Joyce inverte aspectos fundamentais do modelo clássico grego, dando-lhe os contornos que julgava adequados ao século XX.

Passamos agora a analisar como se dá a presença da carnavalização neste romance, ou mesmo como aparecem os elementos avulsos do carnaval em episódios não necessariamente carnavalizados, procurando demonstrar que esta noção constitui um instrumento eficiente para compreensão de muitos aspectos de *Ulisses*.

2. A carnavalização em *Ulisses*

Bakhtin desenvolveu um estudo amplo e detalhado da carnavalização tomando como referência a obra de François Rabelais, bem como também a obra de Dostoievski, não sem antes revisar suas manifestações precursoras nas literaturas antigas (como o caso, já mencionado aqui, da sátira menipéia). Como ponto de partida, vejamos como Bakhtin caracteriza a linguagem carnavalesca da Antiguidade e Idade Média:

Essa visão, oposta a toda idéia de acabamento e perfeição, a toda pretensão de imutabilidade e eternidade, necessitava manifestar-se através de formas de expressão dinâmicas e mutáveis (protéicas), flutuantes e ativas. Por isso todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da *consciência da alegre relatividade* e autoridades no poder. Ela caracteriza-se, principalmente, pela lógica original das coisas ‘ao avesso’, ‘ao contrário’, das comutações constantes do alto e do baixo (‘a roda’), da face e do traseiro, e pelas diversas forma de paródias, travestis, degradações, profanações, coroamentos e destronamentos de bufões. A segunda vida, o segundo mundo da cultura popular constrói-se de certa forma como paródia da vida ordinária, como um mundo ao revés. (1999, p.9-10)

Portanto, a carnavalização é uma manifestação de reação, avessa ao oficial, que parte do povo e vai de encontro ao dogmático, subvertendo-o. Para nossa análise, basta estabelecer que as imagens carnavalescas obedecem à lógica da relativização, da descentralização de dogmas e verdades oficiais, de uma visão do mundo com tendência ao *rebaixamento*, isto é, o deslocamento, ou transferência, do que é ideal, sublime,

elevado, espiritual, abstrato, para o nível da terra, do corpo, segundo o *princípio da vida material e corporal*. A partir deste rebaixamento, acontece então uma celebração total do corpo seguindo a estética do *grotesco*, que se afasta do ideal clássico do corpo humano como perfeito e acabado, preferindo dotar o corpo de *ambivalência*, isto é, ao mesmo tempo negação e afirmação, admitindo a relatividade e transitoriedade das coisas da vida.

Ulisses tem como personagens os representantes das camadas mais baixas da população dublinense. Estes personagens são retratadas em suas frustrações (Bloom, o marido traído) e em suas alegrias (como diante do nascimento do filho da Sra. Purefoy), pessoas simples vivendo em suas ilusões (Gerty), revelando preconceitos (o cidadão, de *Ciclopes*) ou nobreza de caráter (Bloom, quase sempre), todo romance, enfim, dando espaço para um fiel e democrático retrato das manifestações humanas.

Dentre os elementos carnavalizadores presentes em *Ulisses*, a profanação é dos mais constantes. Trata-se de uma forma de linguagem carnavalizada, derivada do riso festivo, que era elemento essencial presente nas festas populares: caracteriza-se pelo escárnio, pela zombaria dirigida aos membros da nobreza, a autoridades civis ou religiosas, ou mesmo às divindades. Parte da característica carnavalesca de eliminar restrições de contato ou comunicação entre classes, apagar as fronteiras rígidas que segregavam, concedendo uma condição de proximidade entre indivíduos ou classes que, geralmente, são alocadas em categorias sociais distintas e habitualmente inacessíveis entre si. Segundo Bakhtin, tem como base a idéia de uma segunda vida paralela ao mundo oficial, do riso festivo e do mundo às avessas, princípios da festa carnavalesca medieval.

Como assinala Bakhtin, as paródias sacrílegas de ritos religiosos cristãos eram comuns na Idade Média (1993, p.297). E em *Ulisses*, logo no primeiro capítulo temos Mulligan, enquanto barbeia-se e conversa com Stephen, celebrando divertidamente uma paródia de uma missa negra. Não faltam as falas em latim, nem as bênçãos dirigidas a sua volta, nem o momento da consagração da eucaristia, a que se refere como “a verdadeira cristina: corpo e alma e sangue e feridas” e logo a frente constata um problema com os “corpúsculos brancos” (JOYCE, 2005, p.5). Mulligan, portanto, zomba de símbolos sagrados, tornando risível o rito retirado de seu contexto sério habitual (espiritual) e aproximando-o da banal vida cotidiana.

Outra forma de carnavalização, as grosserias blasfematórias dirigidas à religião e à divindade, aparece muitas vezes na voz de Stephen, sempre pronto a difamar os seus

dois senhores, a Igreja de Roma e o Império Britânico. E em todo o romance, recorrentemente, as coisas da religião – versos de orações em latim, símbolo, mesmo os santos e Deus – são mencionados inúmeras vezes de maneira irreverente. Por exemplo, Blomm, em *Lotófagos*, revela algo da tendência popular a irreverência no tratamento do sagrado: referindo-se às letras iniciais comumente associadas a Cristo, I.H.S, Bloom relembra que para Molly, significa “ignorado hipocritamente sobrevivi”, e I.N.R.I. “inocente nazareno rapaz infeliz” (2005, p.93).

Outra categoria associada ao carnaval por Bakhtin e que está ligada ao universo riquíssimo da linguagem carnavalesca, é a dos insultos e juramentos, tanto no tratamento dirigido à divindade, quanto no tratamento entre as pessoas (1999, p.15). Na fala de um personagem não identificado, no *Gado do sol* jura de uma maneira blasfema, “pelo pênis de nosso senhor” (2005, p.467).

Outra idéia carnavalesca recorrente é o *rebaixamento*, a “transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (BAKHTIN, 1996, p.17). Mesmo as referências à divindade seguem esta lógica de antiabstração, ou seja, a tendência de tratar o espiritual como material. O procedimento de rebaixamento se desenvolve numa combinação do sublime e do vulgar, da fusão do sagrado com o profano; *Nausica* é um episódio emblemático dessas características.

Em *Nausica* há o deliberado (mas dissimulado) jogo entre Bloom e Gerty, em que sedução e erotismo ocorrem simultânea (e ironicamente) a uma celebração a Imaculada Conceição. Gerty exhibe-se para Bloom, que se masturba, enquanto a narrativa é interrompida brevemente por frases esparsas que Gerty ouve vindo da igreja. Aqui se carnavaliza o próprio estilo romântico, já que Gerty, descrita pelo narrador como uma típica heroína romântica, revela-se uma “diabinha ferosa” (JOYCE, 2005, p.403), conforme a define Bloom. É a degradação do sublime, o que Bakhtin chama de “o traço marcante do realismo grotesco”, ou seja, a “transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unida, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (1999, p.17).

A celebração da vida, bem como o tratamento irreverente perante a morte – mostrada, dentro da linguagem carnavalesca, como “um elemento indispensável da própria vida”, mas sem “jamais colocá-la em primeiro plano” (BAKHTIN, 1993, p. 306)

– aparecem ao longo de todo romance, mas mais intensamente em *Hades*, em que acompanhamos as reflexões de Bloom sobre a morte, e em *Gado do sol*, quando finalmente nasce a criança Purefoy. Nos dois episódios está presente a irreverência, o riso convive com a proximidade da morte, indicando a consciência de que a morte “é vizinha do nascimento de uma nova vida” (BAKHTIN, 1993, p.309): Bloom refere-se ao queijo como “cadáver de leite”, como um cadáver humano é “carne comum para eles”, os ratos. Essa tendência de aproximar a vida e a morte a ponto de confundi-las, faz parte do que Bakhtin chama de “alegre relatividade” da visão de mundo carnavalesca, ou seja, da “imortalidade terrestre relativa”, contraposta a “doutrina cristã da alma imortal” (BAKHTIN, 1993, p.314). A idéia de que no morrer de todo mundo existe o renascer resume perfeitamente a ambivalência do grotesco, o grotesco que representa “os dois pólos da mudança – o antigo e o novo, o que morre e o que nasce” (BAKHTIN, 1999, p.22).

A propósito, *Hades* é um episódio que reflete um antigo motivo carnavalesco, que era um lugar comum na literatura antiga: a viagem aos infernos. Tal viagem ocorre não só na *Odisséia*, mas também na *Eneida*⁶. Em *Ulisses*, Bloom conversa inclusive com seu bisavô. A descida aos infernos significa, dentro da estética carnavalesca, um retorno a terra, que renova e dá a vida. São imagens de morte, nascimento, crescimento, renovação, alternância; vale lembrar que antes de presenciar o nascimento do bebê Purefoy, Bloom presenciou o enterro do amigo Dignam.

O que Bakhtin chama de “princípio da vida material e corporal” aparece em *Ulisses* sob a forma da urgência e extrema liberdade nas satisfações das exigências do corpo: temos uma descrição de Bloom defecando, temos freqüentes referências às bebedeiras, bem como às refeições (como a glotonaria dos clientes que Bloom vê nos restaurantes em *Lestrigones*). As refeições e bebedeiras sempre dão idéia de abundância (principalmente as bebedeiras), motivo recorrente em Rabelais. Na mesa de Bloom temos, em *Calipso*, revelado sua rabelaiseana preferência por víceras de animais: “gostava de rins de carneiro grelhados que davam ao seu paladar um sabor refinado de urina ligeiramente perfumada” (JOYCE, 2005, p.64). Em Rabelais há inúmeras referências ao consumo de víceras, inclusive tripas. A este respeito, Bakhtin diz que “o triunfo do

⁶ Uma divertida paródia da descida aos infernos foi feita por Luciano no seu *Diálogo dos Mortos*.

banquete é universal, é o triunfo da vida sobre a morte. Nesse aspecto, é o equivalente da concepção e do nascimento. O corpo vitorioso absorve o corpo vencido e se renova” (BAKHTIN, 1993, p.247).

Ainda a respeito ao tratamento do corpo e das necessidades corporais, estão as alusões ao sexo, explícitas ou veladas: assim, temos Bloom que se masturba na praia, aos olhos de Gerty; temos Mulligan oferecendo serviços como fertilizador, em *Gado do sol*; Molly que aprecia romances eróticos, é infiel a Bloom, e que nas últimas linhas do romance relembra sua primeira relação sexual.

Por hora, achamos suficientes os exemplos ilustrativos da presença da carnavalização no romance. Examinemos agora, mais detidamente, dois episódios de *Ulisses* que resumem quase que de maneira absoluta a carnavalização. São eles o *Gado do sol* e o (apoteótico) *Circe*.

2.1 *Gado do Sol* e *Circe*

No *Gado do sol* assistimos a uma quase inacreditável reunião de estudantes e sua rabelaiseana bebedeira numa maternidade, transformando-a numa taberna, exatamente no momento em que, após três dias de trabalho de parto, a Sra. Purefoy finalmente dava à luz. O ambiente é de absoluta liberdade: além de beber pantagruelicamente, os jovens fazem gracejos e insultam alegremente uns aos outros, proferem obscenidades à enfermeira, discutem temas como, por exemplo, qual dos dois, mãe ou filho, deveria ter prioridade de sobreviver ao parto. Temos Stephen bêbado proferindo discursos eruditos e Mulligan⁷ divulgando seu projeto de disponibilizar serviços de Fertilizador e Incubador de mulheres. E riem, riem muito. Por fim celebram o nascimento da criança e, por conseguinte, da vida, que vence a morte, já que mãe e filho sobrevivem, apesar do agônico sofrimento. O episódio termina com a debandada dos estudantes rumo ao prostíbulo.

Praticamente tudo aqui – atitudes, vocabulário, a presença do bufão, paródias, blasfêmias, etc – estava já presente nas festas populares, principalmente no carnaval medieval. *Gado do sol* acaba servindo de preâmbulo ao episódio mais carnavalizado de *Ulisses: Circe*.

⁷ Com sua “inteligência lúcida, alegre e sagaz”, Mulligan aproxima-se bastante da descrição do personagem bufão que, “na forma de vilão, pequeno aprendiz urbano, de jovem clérigo errante”, é, segundo Bakhtin, um dos personagens fundamentais no desenvolvimento do romance europeu (1993, p.275-278).

Em *Circe* temos a chegada de Stephen e, logo após, Bloom à *Mabbot Street*, a rua dos prostíbulos. A atmosfera é de constante delírio, refletindo a embriagues dos personagens. Cenas cotidianas banais são descritas com imagens fantasmagóricas, fantasiosas, como que estando num sonho: uma simples luz urbana é vista como um fogo-fátuo, sorvetes são vistos como neve. A diversidade (e o absurdo) dos personagens em *Circe* é enorme, sejam reais ou fantasiosos: virgens, anões, ninfas, um cardeal, um novilho, um chapéu, etc.

Chegando na rua Mabbot, Bloom passa mal, e é logo vítima de delírios. Primeiro sofre uma alucinação em que é réu de tribunal, para logo em seguida ser coroado rei – não sem antes fazer um juramento “colocando a mão direito em seus testículos”.

Não apenas pelo detalhe do juramento profanador, mas pelo próprio acontecimento – o coroamento de Bloom é reflexo de uma prática carnavalesca comum através dos tempos, sobretudo na Idade Média, e está ligada a característica de rebaixamento do folclore carnavalesco: a função nobre do rei é repassada ao plebeu, ao bobo, que se torna rei de um mundo às avessas. Conforme Bakhtin, “a orientação para baixo é própria de todas as formas da alegria popular e do realismo grotesco” (1993, p.325). Dessa forma, em *Circe*, ocorre uma série desses rebaixamentos e inversões: continua após a coroação de Bloom, que discursa declarando suas intenções como rei, uma delas a de criar a *Bloomulase*, cidade que seria palco de uma renovação, uma cidade ideal, em que haveria finalmente a paz e união entre os povos, carnaval semanal, “amor livre e uma igreja leiga livre num estado leigo livre” (JOYCE, 2005, p.523).

De acordo com o protocolo da coroa do tolo, conforme descrito por Bakhtin, o rei Bloom é elogiado e ao mesmo tempo insultado pelos “súditos”: “- Velho bom Bloom! Afinal não há ninguém como ele. – Palhaço irlandês!” (JOYCE, 2005, p.525). Ocorre então, o destronamento do rei, acompanhado de injúrias contra Bloom; neste ponto, é importante esclarecer, de acordo com Bakhtin, que este destronamento “é também um rebaixamento e um sepultamento” (1999, p.325), portanto, tem caráter ambivalente, já que “o baixo é sempre o começo” (1999, p.19).

Terminado o “destronamento” há um intervalo lúcido, em que Bloom chega, por acaso, no prostíbulo onde está Stephen. Aqui, prossegue de maneira ainda mais intensificada a carnavalização, com as inversões, o uso de imagens grotescas, as profanações, insultos, rebaixamento. Dar conta de todas as características do carnaval

presentes em *Circe* seria matéria para bem mais espaço do que dispomos agora; o mais surpreendente, e por isso mais significativo em ser mencionado dentre as impressionantes imagens desse episódio, é a inversão de sexo de Bloom, que se transforma numa mulher vítima do sadismo de Bella, que por sua vez transforma-se em homem: é a imagem carnavalesca de inversão, geralmente simbolizada pelo do travesti, levada ao extremo.

A orgia termina apoteoticamente com um enforcamento (em que o enforcado ejacula nos paralelepípedos, mais uma imagem simbólica carnavalesca, do baixo corporal), e com uma missa negra, que ocorre simultânea ao aparecimento da voz de Adonai e “todos os abençoados” (o sagrado e o profano, o sublime e o mundano, juntos).

3. Considerações finais

A carnavalização é, sem dúvida, um dos elementos preponderantes na configuração de *Ulisses*. Como ocorre em Rabelais, se não lidos de uma perspectiva carnalizada, muitos episódios de *Ulisses* se revelam estranhos, repugnantes, de mau gosto. Bakhtin menciona Voltaire e outros grandes fazendo censuras ao estilo de Rabelais. Joyce foi acusado de obsceno, pornográfico, e etc. Portanto, a compreensão da linguagem carnavalesca presente em *Ulisses* revela todo um mundo de símbolos do folclore popular que vêm a desde séculos atrás, e não são entendidos, nem muito menos devidamente valorizados. Nas típicas amostras da linguagem carnavalesca que assinalamos em *Ulisses* (sem nem de longe esgotá-las), percebemos a exaltação do humano, bem como o heróico que há mesmo no mais banal de nossa vida cotidiana.

Referências

BAKHTIN, Mikhail, **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. São Paulo: Unesp-Ucitec, 1993, 3ed.

_____. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo-Brasília: Hucitec-Edunb, 1999.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

JOYCE, James. **Ulisses**. Tradução de Bernardina Silveira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



MENTON, Seymour. **La Nueva Novela Histórica de América Latina 1979-1992**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ROTerdã, Erasmo. **Elogio da Loucura**. São Paulo: Ed. Novo Horizonte, s.d. Col. Grandes Clássicos da Literatura.



**A CONSTITUIÇÃO DA NARRATIVA COMO RIZOMA NO LIVRO
MACUNAÍMA, O HERÓI SEM NENHUM CARÁTER, DE MÁRIO
DE ANDRADE**

Camille Ferreira¹

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança.
(Gilles Deleuze e Félix Guattari. Mil Platôs – vol. 1, 1995).

Resumo: Este artigo tem a finalidade de analisar o livro *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (1928), de Mário de Andrade, relacionando-o ao conceito de rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). Assim, através dos princípios de rizoma elencados por Deleuze e Guattari buscar-se-á explicar como a obra de Andrade pode ser constituída como rizomática. Através disso, será possível verificar de que modo a potencialização desse conceito, acima elencado, se constitui como elemento propulsor para a narrativa. Desse modo, postula-se que o agenciamento do livro de Mário de Andrade ao conceito aqui mencionado, permita o aprofundamento da compreensão da obra do autor, bem como contribua de forma significativa aos Estudos Literários.

Palavras chaves: Macunaíma. Rizoma. Conexão. Heterogeneidade. Ruptura. Multiplicidade. Mapa.

1. Introdução

Os estudos literários constituem várias vertentes teóricas, as quais demandam entendimentos diversos sobre a literatura. Dessa maneira, é necessário ter o discernimento de que as pesquisas sobre textos literários não abrangem interpretações unas, e sim percepções possíveis de análise.

Sendo assim, a proposição de análise feita neste trabalho compreenderá que o texto literário instiga sentidos quando relacionado a outros textos e, desse modo, vale ressaltar que importante se faz “saber com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.12).

¹ Aluna especial do Mestrado de Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa; mnoille@hotmail.com

Dessa forma, buscar-se-á, através do agenciamento da máquina literária com as máquinas da teoria literária e da filosofia, perscrutar questões que possam ser propulsoras de outras reflexões, bem como elucidadoras do objeto de análise.

Consonante a isso, neste trabalho pretende-se fazer uma análise do livro *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (1928), de Mario de Andrade, concatenando-o com o conceito de rizoma – conexão de diversos pontos a outros pontos –, de Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995), no intuito de construir uma análise que permita vislumbrar a obra como rizomática.

Tal análise se faz possível, se considerarmos que o protagonista da história conecta-se a vários acontecimentos, a vários personagens, a vários mitos, a vários lugares, etc. E, isso faz com que a narrativa abarque uma heterogeneidade cultural que resulta numa multiplicidade ficcional.

Para melhor elucidar essa questão e tentar explicar a obra como rizomática, guiaremos o trabalho a luz dos princípios elencados pelos autores Gilles Deleuze e Félix Guatarri, no livro *Mil Platôs volume 1* (1995), no qual está exposto o conceito de rizoma.

Dessa maneira, faremos a seguinte divisão: *Análise dos princípios de conexão e heterogeneidade* – neste item tentaremos explicar as junções do personagem Macunaíma a outros personagens e outras histórias, justificado a diversidade da obra; *Análise do princípio de multiplicidade* – neste item exploraremos a diversidade de conexões da obra que permite a linhas de fuga; *Análise do princípio de ruptura* – neste item tentaremos mostrar as quebras, as fugas que ocorrem na narrativa; *Análise dos princípios de cartografia e decalcomania* – explicaremos que a obra não é um decalque, pois é aberta, é conectável.

2. Análise dos princípios de conexão e heterogeneidade

O livro *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, publicado em 1928, narra as aventuras de um herói cujo comportamento se faz adverso aos preceitos de um herói tradicional – certinho e idealizado. A figura retradada nesta obra é a de um herói às avessas, um personagem sem caráter que se aproveita de várias situações.

Macunaíma nasceu no Urariocoera, ele era negro, feio e desde pequeno, já apresentava indícios de malandro. O herói não falava, mas aos seis anos de idade

“principiou falando como todos” (ANDRADE, 2013, p. 14), isto é, antes dos seis anos ele já tinha conhecimento da linguagem, mas preferiu esperar para usá-la. O garoto era doido por dinheiro e adorava fazer gracinhas com as mulheres.

Filho da índia tapanhumas, tinha dois irmãos: Jiguê, homem forte e Maanape que era feiticeiro e já velho. O primeiro tinha uma companheira chamada Sofará, a qual cumprindo ordens da sogra levava o garoto para passear no mato, mas quando chegavam lá, o herói transformava-se em um lindo príncipe e *brincava* com a moça. Isso se verifica no seguinte trecho: “assim que deitou o curumim nas tiricas, tajás e e trapoerabas da serrapilheira, ele botou corpo num átimo e ficou príncipe lindo. Andaram por lá muito” (ANDRADE, 2013, p. 14).

De acordo com Deleuze e Guattari,

diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 43).

Assim, considerando o livro em análise como um rizoma, pode-se dizer que os personagens e as histórias conectadas a ele, configuram-se como hastes do rizoma no texto, uma vez que esses elementos ligam-se, uns aos outros, na narrativa. Um exemplo disso é a passagem citada acima, em que o herói transforma-se em príncipe e brinca com a companheira de Jiguê. Em tal trecho, o protagonista conecta-se a uma nova haste, isto é, de feio ele passa a ser um lindo príncipe.

Então, Jiguê descobre a traição e manda a moça embora, mas logo arruma outra companheira: Iriqui, com a qual Macunaíma também brincava. Enquanto os irmãos iam a caça

Macunaíma ficou só com a companheira de Jiguê. Então ele virou na formiga quenquém e mordeu Iriqui pra fazer festa nela. Mas a moça atirou a quenquém longe. Então Macunaíma virou num pé de urucum. A linda Iriqui riu, colheu as sementes se faceirou toda pintando a cara e os distintivos. Ficou lindíssima. Então Macunaíma, de gostoso, virou gente outra feita e morou com a companheira de Jiguê (ANDRADE, 2013, p. 26) .

Iriqui é uma nova haste rizomática conectada à história. No entanto, nós também podemos dizer que quando o herói transforma-se em formiga e em planta, há a formação de novos personagens e, portanto, a constituição de novas hastes.

Já na maioridade, o irmão mais velho, Maanape, decide caçar um boto e a tribo é castigada por uma enchente, na qual não restara comida alguma. Porém, o herói arranjara muita comida e pede a sua mãe que vá com ele, mas a índia quis compartilhar a fartura. Contrariado, Macunaíma some com tudo. A velha, furiosa, abandona-o no meio do mato.

Vagando sem rumo, ele encontra o Currupira e pede algo para comer; esse lhe dá um pedaço da carne de sua perna, na qual o herói se fartou. Como o intuito do Currupira era caçar Macunaíma, ele havia enfeitado a carne que dera, a fim de ser guiado diretamente à sua presa. Sendo assim, percebendo Macunaíma que a carne dentro de si respondia ao caçador, ele a vomita e consegue fugir.

Depois de passar pela Vó Cotia, que faz um feitiço para ele crescer, o herói volta para casa contando que ele sonhara que seu dente havia caído e, então, sua mãe logo diz: “Isso é morte de parente” (ANDRADE, 2013, p. 26). Passado alguns dias, ele sai para dar uma voltinha e vê uma viada. Resolve caça-la. Contudo, tratava-se de um feitiço de Anhangá; o animal, na verdade, era a sua mãe.

Logo, percebe-se que novas hastes foram formadas: os irmãos passam fome; Macunaíma decepciona sua mãe; ele passa pelo Currupira; depois, passa pela Vó cotia; volta para casa e perde sua mãe. Portanto, infere-se que a narrativa faz bulbo, ou seja, é como se um *botãozinho* fosse apertado e novas hastes surgissem, novas linhas rizomáticas.

Contudo, depois de enterrarem e jejuarem pela índia tapanhumas, os irmãos e Iriqui decidem sair mundo a fora. Nessa caminhada, acabam deixando a companheira de Jiguê. Então, Macunaíma conhece Ci, a mãe do mato, “a moça fazia parte dessa tribo de mulheres sozinhas parando lá nas praias da lagoa Espelho da Lua, coada pelo Nhamundá. A cunha era linda com o corpo chupado pelos vícios. Colorido com jenipapo”. (ANDRADE, 2013, p. 31)

O herói, apesar de apanhar muito de Ci, consegue brincar com ela, apaixonou-se e torna-se imperador do Mato-virgem. Com isso, a moça dá a luz a um menino de cabeça chata e o herói estava sossegado. Porém, certa vez, veio a Cobra preta e chupou o peito de Ci, envenenando-a. O bebê suga o leite e também acaba envenenado.

No entanto, antes de falecer, Ci presenteia o herói com uma pedra, a muiraquitã. Depois disso, ela parte e vira uma estrela, a Beta do Centauro. O menino também morre, é enterrado, e no lugar onde está sua cova, nascem plantinhas de guaraná.

Tristemente, Macunaíma parte novamente com os irmãos. No caminho encontram uma cascata chorando, era uma cunhatã enfeitiçada pela Boiúna Capei. O herói para ajudar a moça, enfrenta a Boiúna e vence-a. Com isso, ainda restando a cabeça de Capei, essa, assim como uma bola, rola atrás dos irmãos, pois ela tinha tornado-se escrava deles. Porém, não sabendo da submissão de Boiúna Capei, com medo da cabeça-viva, eles escondem-se. Então, Capei decide subir ao céu e virar lua.

Todavia, o herói dá-se conta que perdera sua muiraquitã. Descobre com um passarinho que a pedra fora engolida por um peixe e quem a havia achado fora Venceslau Pietro Pietra, um peruano. Em conformidade, os irmãos decidem, em busca da pedra, ir para São Paulo.

Segundo Deleuze e Guattari em um rizoma

cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas”. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 22).

Desse modo, novamente percebe-se a formação de novas hastes: Macunaíma conhece Ci, esta tem um filho, ela se transforma em estrela, o filho em plantinha e os irmãos seguem adiante novamente. Todos esses personagens e histórias vão constituindo uma cadeia de diversidades, as quais constituem a narrativa como heterogênea.

3. Análise do princípio de multiplicidade

Ainda conforme Deleuze e Guattari, “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (1995, p.25). É justamente o que ocorre com os irmãos, eles partem para São Paulo em busca da muiraquitã, ou seja, através de uma haste, uma linha de fuga, eles se desterritorializam para outro lugar.

No caminho, “a Sol cobrira os três manos duma escaminha de suor e Macunaíma se lembrou de tomar banho” (ANDRADE, 2013, p. 49). Mas o rio estava cheio de piranhas, então, ele avistou uma poça e se atirou. A água era encantada e ele saiu branco, loiro e de olhos azuis. Jiguê, percebendo o encanto, atirou-se na água também, contudo, a poça já estava suja, uma vez que o herói lavara-se nela primeiro. Assim, Jiguê ficou cor de bronze; Maanape igualmente quis se lavar, porém só um pouco de água havia restado.

Ele só conseguira molhar as palmas das mãos e as solas dos pés, ficando negro com as palmas brancas.

Seguindo viagem, os três irmãos levam cacau como moeda de troca, no entanto, descobrem que ele já não tem mais valor. Quando chega a São Paulo, Macunaíma fica assustado com o barulho das máquinas, confunde-as com ronco de animais. Além disso, acha que as lojas são árvores que brotam vários tipos de frutos. Após a desterritorialização, agora os irmãos se reterritorializam no novo lugar.

Assim que se alojam, Macunaíma vai atrás de Venceslau Pietro Pietra, o gigante comedor de gente, que acaba por matar o herói e faz dele pedacinhos. Contudo, Maanape consegue fazer um feitiço que traz o irmão de volta a vida; Macunaíma, então, decide preparar uma vingança e, para tanto, compra armas e bebidas.

Dessa forma, em uma tentativa desesperada de recuperar sua muiraquitã, Macunaíma se veste de francesa e vai atrás do gigante. Todavia, acaba encurralado, uma vez que Venceslau queria acariciar a falsa francesa. Assim, o herói foge, mas por estar sendo caçado por um cachorro gigante, esconde-se em um formigueiro.

Nesse ponto há um novo agenciamento que é “precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p.24). Ou seja, a narrativa está se conectando a novas hastes, implicam aí linhas de fuga, as quais desterritorializam as relações vivenciadas pelo protagonista.

Não obstante, Piaimã o encontra; de dentro do formigueiro, o herói começa a tirar suas peças de roupa de francesa, as quais o gigante vai jogando longe. Quando não restam mais roupas, ele coloca seu órgão genital para fora do buraco e o gigante o faz voar longe.

Retornando para São Paulo – reterritorialização –, após o acontecimento no formigueiro, Macunaíma, furioso, quer matar o gigante. Em uma nova linha de fuga – desterritorialização – ele vai ao Rio de Janeiro atrás de Exu diabo para fazer macumba contra Venceslau. Através do corpo de uma polaca, o herói faz Piaimã passar por vários sofrimentos.

Depois disso, Macunaíma topou com a árvore Volumã – nova linha de fuga –, a qual não queria dar frutas ao herói, mas ele acaba tirando muitas. A árvore para se vingar, coloca-o em uma ilha deserta – outra linha de fuga. Lá ele fica em situações precárias, nas quais até urubus fazem suas necessidades sobre sua cabeça.

Desiludido com a situação em que se encontrava, Macunaíma desejou ir para o céu, mas ninguém o aceitou, pois o herói fedia muito. Apenas Vei a Sol quis levá-lo, no entanto, em troca do serviço, ele teria que se casar com uma de suas filhas. Além disso, Sol exigiu fidelidade, e ele, sem caráter, não conseguiu cumprir o pedido. Logo, brincou com uma cunhatã portuguesa. A Vei, furiosa, manda uma assombração para comer o herói, mas a assombração comeu a portuguesa que ainda estava com ele e foi embora.

Ao protagonista da narrativa, várias linhas de fuga são implicadas, as quais criam novas hastes rizomáticas formando uma multiplicidade. Conforme Deleuze e Guattari,

Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas a multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 23 - 24).

Consonante a isso, pode-se dizer que Macunaíma é uma marionete conectada a diversas hastes do rizoma e que através das fibras nervosas faz bulbo, se multiplica criando conexões e linhas de fuga, nas quais se territorializa, desterritorializa e reterritorializa.

4. Análise do princípio de ruptura

Ainda em conformidade com Deleuze e Guattari, “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (2011, p. 25). No livro em análise, evidenciam-se as rupturas na narrativa, uma vez que o herói, como já elencamos, conecta-se a várias outras hastes, realizando linhas de fuga e criando novas linhas rizomáticas. Essas linhas podem voltar ou não no decorrer da narrativa.

Mais uma vez em São Paulo – reterritorialização, há remissão a uma linha já traçada, porém num outro momento –, Macunaíma escreve, em uma linguagem mais formal, uma carta às Icamíabas, na qual fala sobre suas ações para recuperar a muiraquitã, como também descreve costumes e hábitos da cidade de São Paulo.

Pode-se inferir que nessa parte do livro, a figura do autor-modelo² se sobressai à figura de Macunaíma, uma vez que a dicção narrativa muda completamente. Além de apresentar claramente um rebuscamento na escrita formal, o capítulo propulsiona uma crítica sobre a cultura brasileira, a qual se trata de uma cultura mestiça e sem civilização própria.

Consoante a isso, infere-se que tal passagem do livro é uma estratégia narrativa do autor-modelo, a qual se traduz numa ruptura, uma linha de fuga, pois o herói está se desterritorializando daquilo que nele é convencional.

Depois de escrever a carta, o herói queria pegar sua muiraquitã, que estava escondida debaixo de Piaimã, que por sua vez, neste momento da história, estava de cama. O protagonista, então, tenta colocar cupim no chinelo do gigante, contudo, o gigante tinha o pé virado para trás e não usava chinelo. Percebendo que não conseguiria pegar o que queria, Macunaíma decide passear pela cidade e encontra-se com duas moças – novas hastes do rizoma.

Uma delas vai com ele no dia do cruzeiro ver os fogos de artifício. Lá o herói encontra um mulato que narra a história do Cruzeiro do Sul. Contudo, Macunaíma interrompe-o contanto a lenda de Pauí-Pódole – nova haste do rizoma –, o qual, depois de ser mordido por uma formiga (feiticeiro), resolve ir para o céu e transformar-se em Cruzeiro do Sul.

Logo após isso, tomando gosto por dar discursos, Macunaíma resolve inventar que havia caçado dois veados para a vizinhança, no entanto, o público desconfia da história e, então, os irmãos pressionam Macunaíma a confessar que ele estava mentindo. O herói, na verdade, sentia saudades de Ci e os irmãos relembram com ele do Urariocoera.

Depois dessas movimentações, o protagonista decide retomar o objetivo de recuperar sua pedra que estava com o gigante. Chegando lá, encontra-se com Chuvisco – nova haste –, com o qual disputa quem deveria assustar o gigante. Numa mudança de perspectiva narrativa, Macunaíma vai pescar no Tietê, porém, é capturado pela velha Ceiuci, mulher do gigante.

² O conceito de autor-modelo que aqui se recupera, vai ao encontro daquilo que o teórico Umberto Eco (1994) define. Em suma, pode-se dizer que “o autor-modelo é uma voz que nos fala afetuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer ao seu lado. Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo [...]” (ECO, 1994, p.21).

O herói fica, mais uma vez, preso. Todavia, como é muito malandro, conquista uma das filhas de Ceiuci – novo personagem, nova haste –, que o ajuda a se esconder e a fugir. Quando ele foge a moça virá um cometa e a velha é presa, mas como o gigante tem muitas influências, consegue soltá-la.

Voltando para casa, o herói, acometido por uma febre, sonha com um navio; o tal sonho, tratava-se de um presságio: o gigante estava indo de navio, com a família, para Europa. Macunaíma quis ir também, mas caindo em um golpe, perde todo o dinheiro que tinha. Macunaíma fica desolado e desiste da empreitada.

Caminhando, o herói encontra com um macaco comendo coco – ruptura dos acontecimentos relacionados ao gigante. O animal engana Macunaíma e o faz comer seus testículos, fato que resulta na morte do herói. No entanto, Maanape faz um feitiço para reviver seu irmão e obtém êxito.

Recuperando uma explicação deleuzeguattariana, na qual os filósofos expõem o exemplo da relação vespa/orquídea, coloca-se que:

A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, devindo ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; [...] fazem rizoma em sua heterogeneidade. [...] devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 26).

Fazendo uma correlação com a narrativa aqui abordada, Macunaíma é a vespa que se desterritorializa nas orquídeas de suas inesperadas relações. Em outras palavras, o herói faz decalque nos acontecimentos e, portanto, se desterritorializa; no entanto, ele se reterritorializa nestas situações, das quais Macunaíma também é uma peça no “aparelho” de reprodução.

Nesse sentido, podemos afirmar que a rapsódia de Mário de Andrade constitui-se realmente de maneira rizomática. Isto é, não se trata de uma narrativa de acontecimentos lineares e sequências; antes, a sequência é, a todo o momento, quebrada, as linhas de fuga explodem, repentinamente, e os encadeamentos se dão de forma aleatória. Assim, tem-se um movimento narrativo rizomático.

5. Análise dos princípios de cartografia e de decalcomania

De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 29), “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda”. Ou seja, o rizoma não possui um eixo-guia, um eixo central. É a pressuposição de algo que se coloca como um meio, sem que seja necessária a projeção de um início ou fim.

No que diz respeito à narrativa *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, pode-se dizer que o enredo não tem um eixo pivô. Alguns poderiam considerar a história da muiraquitã como eixo-guia, no entanto, os acontecimentos que cercam o protagonista não são todos relacionados à pedra.

Cita-se como exemplo o seguinte: após ressuscitar, Macunaíma fica aos cuidados dos irmãos, uma vez que tinha pegado uma doença chamada “erisipa” – inflamações pelo corpo. Em meio a isso, Jiguê havia arrumado uma nova companheira, Suzi. Contudo, Macunaíma, mais uma vez, trai seu irmão ficando com Suzi, fato que faz com que o Jiguê bata nos dois traidores. Após isso, Suzi virá estrela que pula.

Nessa passagem, observa-se que o foco do herói não é a muiraquitã, trata-se de uma linha rizomática que irrompeu de outra linha. Esta haste do rizoma implica um novo personagem, Suzi, e com ela uma nova história.

No entanto, as linhas do rizoma não cessam de atuar umas sobre as outras e, justamente por isso, apesar de se ter linhas de ruptura, há movimentos de reterritorialização.

Assim, depois da história de Suzi, o herói se reterritorializa, ou seja, ele é redirecionado ao conflito que tem com o gigante. Isso ocorre, pois Macunaíma fica sabendo que o gigante está retornando da Europa e, querendo obter êxito em sua investida contra o tal gigante, decide ficar de vigia na casa do Piaimã.

Quando Venceslau chega, ele recolhe o motorista que o trouxe de viagem e faz do homem uma macarronada. Descobrimo que o herói estava de tocaia, o gigante tenta fazer uma nova refeição, mas dessa vez, com Macunaíma. Conseguindo enganar o Piaimã, o herói mata o gigante e, por fim, recupera sua amada muiraquitã. Findado isso, os três irmãos decidem voltar para a querência deles.

O herói estava feliz por ter recuperado sua muiraquitã, porém a saudade que sentia de Ci era cada vez maior. Os irmãos, reencontrando Iriqui, a companheira de Jiguê que ficara para trás, decidem somá-la novamente ao grupo. Todavia, quem agora tinha assumido o papel de companheiro da mulher era Macunaíma.

Depois desse reencontro, uma nova linha de fuga se configura: o herói enfrenta o bicho Pondê, depois o Oibê. Fugindo da assombração deste último, encontra um caramboleiro que vira uma princesa; brinca com ela e a leva com ele e, desse modo, dispensa Iriqui, a qual virá uma estrela.

Jiguê indo à caça encontra Tzaló – nova haste do rizoma –, um bruxo que esconde uma cuia mágica que traz muitos peixes. Jiguê, querendo ficar com a cuia, espera o bruxo ir embora no intuito de roubar o mágico instrumento. Tendo sucesso em sua ação, Jiguê rouba a cuia e leva para casa muitos peixes. Desconfiado da situação, Macunaíma segue seu mano e descobre tudo. Pega a cuia para caçar, porém acaba perdendo-a, fato que deixa o irmão furioso.

Tentando reparar os danos sofridos causados pelo irmão caçula, Jiguê descobre outro feiticeiro, Caicãe – outra haste –, o qual possui uma viola de atrair caças. Novamente a história se repete, ao descobrir a viola de Jiguê, Macunaíma pega o instrumento e depois o perde. Muito zangado, Jiguê decide parar de caçar.

Macunaíma, também muito furioso, decide se vingar de seu mano e coloca um feitiço em um anzol, o qual acaba por perfurar a pele de Jiguê. Transforma-se o machucado numa ferida leprosa, todo corpo do mano Jiguê é comido, restando dele apenas sua sombra.

Impetuoso em suas ações, Jiguê engole Maanape e a princesa, deixando Macunaíma sozinho. Com isso, o herói começa a se sentir triste, tendo como único companheiro um papagaio, o aruaí – nova haste –, para o qual o herói conta toda sua história.

O pássaro acaba indo embora, fazendo com que o herói perca a vontade de viver. Em uma lagoa, Macunaíma vê a Uiara, e sem saber que se trata de um monstro, ele entra na água para brincar com ela. Uiara o devora, deixando-o sem várias partes do corpo.

O protagonista, na tentativa de recuperar as partes de seu corpo, volta à água e consegue achar tudo, menos a muiraquitã, bem como uma de suas pernas. Assim, ele

decide subir ao céu através de um cipó; pedindo à lua ajuda para subir, o herói não recebe uma resposta positiva. Recorrendo à estrela da manhã, também não consegue.

Por fim, vai atrás de Pauí-Pódole, o qual faz uma mágica e transforma o herói na constelação Ursa Maior.

Assim, o mapa do livro *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* é constituído. Sobre isso, Deleuze e Guattari (2011, p. 30) ressaltam que um rizoma é um mapa, e por assim ser, “é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza [...]”.

Dessa forma, a narrativa em análise, assim como um mapa, é conectável e faz modificações constantemente, uma vez que ora o protagonista apresenta-se ao lado de um personagem, ora ao lado de outro; ora está em um lugar, ora em outro. Isso estabelece a constituição rizomática do livro, abrangendo uma multiplicidade de histórias dentro da obra de Mário de Andrade.

6. Considerações

A análise literária se justifica, dentre outros fatores, pela busca de uma melhor fruição do texto literário. Assim, o presente trabalho se coloca como propulsor de reflexões teóricas a respeito da literatura, corroborando, assim, para construção e ampliação dos Estudos Literários.

Para tanto, nesse artigo, propôs-se um agenciamento do livro *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, com o conceito de rizoma dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, no intuito de explicar a constituição rizomática do livro de Andrade.

Com relação aos princípios de conexão e heterogeneidade, verificou-se que o livro faz, no decorrer da narrativa, conexões de histórias, ligando lugares, personagens e acontecimentos. Formando, assim, uma estrutura rizomática, na qual apresenta uma cadeia de diversidades, resultando em uma constituição heterogênea.

Já no princípio de multiplicidade, constatou-se que há linhas de fuga, as quais são responsáveis pela formação, no rizoma, de novas hastes, novas linhas. Desse modo, a

cada fuga do personagem Macunaíma, ele formava uma nova linha rizomática, acrescentando multiplicidades à história.

No princípio de ruptura, averiguou-se que as linhas de fuga fazem com que o personagem se desterritorialize, reterritorialize e territorialize. A narrativa faz isso em vários momentos, pois uma linha rizomática é rompida e, então, o personagem se desterritorializa de onde está; forma-se uma nova linha, o personagem se estabelece em outro lugar e, com isso, se reterritorializa; convive com novos personagens e acontecimentos e, assim dizendo, permanece territorializado até uma nova linha de fuga acontecer.

No que diz respeito aos princípios de cartografia e de decalcomania, verificou-se que a narrativa faz mapa e não decalque, uma vez que o mapa possui múltiplas entradas, enquanto que o decalque é a impressão exata de alguma coisa.

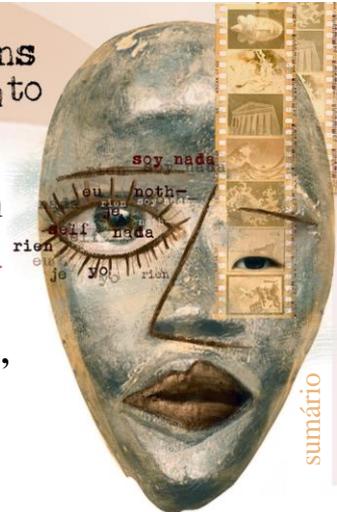
Portanto, o livro *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* pode ser entendido como rizoma, pois se constata nele todos os princípios rizomáticos. Então, a obra, assim como um rizoma, constitui-se de uma cadeia de multiplicidades, na qual não há um eixo pivotante e, dessa maneira, um ponto pode ser ligado a qualquer outro ponto.

7. Referências

ANDRADE, Mário. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.



A CONSTRUÇÃO DO FANTÁSTICO NO CONTO ‘AS FORMIGAS’, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Veridiana Valeska Ribas (graduanda) - UEPG

Ubirajara Araujo Moreira (doutor) - UEPG

0. Introdução

Neste artigo propomos uma análise interpretativa do conto ‘As formigas’, de Lygia Fagundes Telles, tendo por referência a edição de 1981 (Nova Fronteira), em que esta narrativa é republicada na coletânea *Mistérios*, sendo que havia aparecido inicialmente no livro *Seminário dos ratos*, cuja primeira edição é de 1977 (JOSÉ OLYMPIO).

Devido a certas peculiaridades do enredo desse conto, em especial por causa do caráter *excepcional* dos fatos que nele são narrados – *excepcional* no sentido de que foge à noção de fenômeno verossímil, realista, explicável racionalmente – a perspectiva que adotaremos em sua abordagem leva em consideração conceitos e características da chamada *literatura fantástica*, expostos principalmente por Todorov (1975), Ceserani (2006) e Furtado (1980) – reconhecendo que são algumas perspectivas possíveis, mas que certamente não esgotam essa temática tão complexa e em aberto.

Juliana Seixas Ribeiro, na dissertação *Mistérios de Lygia Fagundes Telles: uma leitura sob a óptica do fantástico* (Ribeiro, 2008), em que analisa os contos da coletânea *Mistérios*, faz a seguinte constatação, citando outra autora, Berenice Sica Lamas: “Os estudos sobre Lygia Fagundes Telles estão voltados principalmente às questões estruturais da narrativa, à crítica feminista e à simbologia, porém ‘o enfoque a partir do ponto de vista da literatura fantástica e das teorias da crítica do imaginário ainda é pouco explorado’. (Lamas, 2004, p. 99).” (In Ribeiro, 2008, p. 40).

Alguns estudiosos (poucos), no entanto, já vinham apontando essa tendência na obra de Lygia. Segundo José Aderaldo Castello, em *A literatura brasileira: origens e unidade*, volume II (1999), citado por Juliana Seixas Ribeiro na referida dissertação, Lygia está enquadrada entre os autores que apresentam “preferência pelo mórbido a confundir-

se com o fantástico”. (Apud Ribeiro, 2008, p. 40-41). Segundo Ribeiro, esses escritores centram-se na pesquisa psicológica e seus temas estão relacionados ao mistério, ao parapsicológico ou ao sobrenatural. (p. 41). Ainda de acordo com o citado Castello, a escritora “Utiliza recursos da metamorfose e do fantástico, explora o terror, a que se associa a loucura. Concomitantemente se faz presente a temática da morte, também desfecho do processo de distanciamento.” (Apud Ribeiro, 2008, p. 41).

De sua perspectiva, o crítico Fábio Lucas, no ensaio *A ficção giratória de Lygia Fagundes Telles*, assim caracteriza o modo como se apresenta o fantástico em sua obra:

É comum na sua ficção que o sobrenatural se misture à ordem secular das coisas, como se não houvesse distância entre o real e o surreal. Fantasias secretas, noturnas e diurnas, encontram expansão no seu texto, enfatizando ora a vida, ora a morte. [...] O racional, portanto, se entrelaça com a rotação do insólito, do maravilhoso e das propriedades mágicas. A lógica do real em LFT, com efeito, se apresenta em estado de transe. (LUCAS, 1999?, p. 68).

E tudo isso que tais estudiosos apontam se configura, no entanto, dentro de sua escrita em meio a uma narrativa densa, onde se entremeiam claridades obscuras, mas, apesar disso, a escritora não abandona sua leveza de estilo, sua forma alusiva e insinuante, realçada a partir de sua atitude estética. Podemos reconhecer que a sua linguagem é, num certo sentido, bastante poética, já que nela acontece o uso recorrente de símbolos, de ambiguidade e plurissignificação, que vão sutilmente se imiscuindo nas entrelinhas de sua narração.

Embora não constitua uma forte vertente de sua ficção, o fato é que a própria autora acabou se surpreendendo quando se deu conta do número razoável de sua produção dentro do *gênero fantástico*, e a antiguidade de sua prática, conforme confessa numa entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1983:

Lembro-me de um livro de contos que escrevi quando era muito jovem, em 1958. Eram contos que hoje seriam considerados fantásticos. Na época esse gênero não estava na moda. No entanto, fui impelida pelos personagens a escrever, a me identificar com todo aquele mundo de mistérios, os meus sonhos, as visões, o meu lado obscuro. Agora esses contos e mais alguns que escrevi na década de 70, e provam a minha inclinação para esse tipo de literatura, que hoje sim está na moda, foram publicados no livro "Mistérios". Aliás, o interesse por esses contos surgiu de uma editora alemã que selecionou uma série de contos meus para publicá-los com o título de "Contos Fantásticos". Fiquei na maior perplexidade quando vi a maioria dos contos escolhidos. Nunca pensei que tivesse escrito tanto conto fantástico. Fiquei na maior excitação. Foi uma descoberta saber que eu estava escrevendo esse tempo todo contos fantásticos. (Apud SANTOS, 2013, p. 3).

Destacamos, por fim, uma característica de Lygia que contribui para a construção de efeitos peculiares: a *ambiguidade*. Trata-se da ambiguidade comportamental das personagens à qual se associa a ambiguidade de situações e eventos, fortemente presentes em suas narrativas. Lygia é uma escritora que sugere e dá ao leitor a oportunidade (ou desafio?) de decifrar o que deixa apenas insinuado, em aberto, apontando para distintas direções... Tal componente pode, em especial, contribuir para a *instauração do fantástico* em vários de seus contos, sobretudo se levarmos em conta que a *ambiguidade* é considerada pela maioria dos teóricos como uma das condições necessárias para a realização do *gênero fantástico*, como se verá a seguir.

1. Literatura fantástica: alguns conceitos e características

O foco principal a ser analisado neste artigo será a forma com que elementos do *gênero fantástico* se configuram no conto ‘As formigas’, de Lygia Fagundes Telles. Para tanto, apontamos, ao menos em parte, as teorias utilizadas como base referencial para o desenvolvimento deste trabalho, e a partir disto verificar como se processa a *construção do efeito fantástico* ao longo do conto em questão.

O fantástico constitui um assunto controverso em alguns (vários?) pontos porque apresenta grande variedade de características, havendo sobre elas diferenças e divergências entre os estudiosos do assunto. Além disso, muitas dessas características são também comuns a gêneros limítrofes do fantástico como, por exemplo, o conto de fadas e o conto maravilhoso, o que dificulta as tentativas de se formular uma precisa conceituação de um gênero *puro*, digamos assim. Apresentamos, pois, na sequência, alguns conceitos e características do gênero fantástico segundo estes três autores: Tzvetan Todorov, Remo Ceserani e Filipe Furtado.

Tzvetan Todorov – A conceituação mais conhecida, provavelmente, é a defendida por Todorov em seu livro *Introdução à literatura fantástica*. Esta obra tem o mérito de haver proposto possivelmente a primeira sistematização do estudo do *gênero fantástico*. Todorov, baseado em autores que o precederam no estudo deste assunto, formula seu conceito nestes termos:

Somos assim transportados ao âmago do fantástico. Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma destas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. (Todorov, 1975, p. 30).

Instaura-se, deste modo, a *ambiguidade*, que ele apresenta sob a forma de “hesitação” ou “dúvida”, que, em sua opinião, caracteriza definitivamente esse tipo de narrativa: "O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural." (p. 31).

Seria oportuno ainda observar que, a respeito do sentimento de terror, de medo, tanto no leitor como nas personagens, embora muito associado à literatura fantástica, na verdade, segundo Todorov, pode ser apenas mais um dos seus componentes ou não, sendo dispensável, não obrigatório, para a sua formação: “O medo está frequentemente ligado ao fantástico mas não como uma condição necessária”. (p. 41).

Remo Ceserani – Em sua obra *O fantástico*, este autor aborda algumas tentativas de definições sobre o tema e, entre elas, a de Todorov. Uma das concepções que Ceserani nos traz, e que também se adequa na análise de ‘As formigas’, é a da estudiosa francesa Irène Bessière, para quem, divergindo de Todorov: “O fantástico não deriva da hesitação entre estas duas ordens [natural e sobrenatural], mas de suas contradições e de sua recusa mútua e explícita.” (Apud Ceserani, 2006, p. 65), porque para ela: “o sobrenatural introduz na narração fantástica uma segunda ordem possível, mas igualmente inadequada em relação à natural.” (p. 65).

No terceiro capítulo, Ceserani trata dos “Procedimentos formais e sistemas temáticos do fantástico”, alertando, inicialmente, que não existem temas e procedimentos que, isolados, possam ser exclusivos e caracterizadores de uma modalidade literária específica, nem mesmo no caso da narrativa fantástica. (p. 67).

Na sequência, Ceserani lista e comenta dez “procedimentos narrativos e retóricos utilizados pelo modo fantástico” (p. 68-77), a saber: 1) posição de relevo dos procedimentos narrativos no próprio corpo da narração; 2) a narração em primeira pessoa; 3) um forte interesse pela capacidade projetiva e criativa da linguagem; 4) envolvimento do leitor: surpresa, terror, humor; 5) passagem de limite e de fronteira; 6) o objeto

mediador; 7) as elipses; 8) a teatralidade; 9) a figuratividade; 10) o detalhe. Etambém lista e comenta oito “sistemas temáticos recorrentes na literatura fantástica” (p. 77-88): 1), que são: 1) a noite, a escuridão, o mundo obscuro e as almas do outro mundo; 2) a vida dos mortos; 3) o indivíduo, sujeito forte da modernidade; 4) a loucura; 5) o duplo; 6) a aparição do estranho, do monstruoso, do irreconhecível; 7) o Eros e as frustrações do amor romântico; 8) o nada. O conto ‘As formigas’, como veremos, apresenta combinadamente vários destes componentes, o que permite enquadrá-lo no gênero da *narrativa fantástica*.

Filipe Furtado – Autor do livro *A construção do fantástico na narrativa*, no qual percebemos influência significativa de Todorov. Contudo, Furtado vai mais além ao preencher algumas lacunas deixadas por seu antecessor ou ao criticar algumas de suas posições.

Tendo, no capítulo inicial, repassado algumas teorias sobre o fantástico, Furtado reconhece que com a obra de Todorov “a crítica do gênero [fantástico] atinge de certo modo a maioria.” (Furtado, 1980, p. 14). Enaltece o fato de Todorov ter, com certo rigor, estabelecido os limites entre o gênero fantástico e seus vizinhos, como o maravilhoso e o estranho, e de ter elaborado a mais completa e sistemática tipologia temática do gênero, até então. Mas considera discutível a própria definição de Todorov sobre o fantástico baseada na “hesitação representada pelo leitor implícito em aceitar ou recusar os fenômenos que o enunciado narrativo lhe propõe como sobrenaturais. (p. 14).

Como fez Ceserani, Furtado também destaca que elementos isolados não caracterizam, por si sós, o fantástico, e se propõe a abordar o gênero:

[...] como uma organização dinâmica de elementos que, mutuamente combinados a longo da obra, conduzem a uma verdadeira construção de equilíbrio difícil. Como se procurará mostrar, é da rigorosa manutenção desse equilíbrio, tanto no plano da história como no do discurso, que depende a existência do fantástico na narrativa. (Furtado, 1980, p. 15).

É nesta perspectiva que ele discute a questão da ambiguidade e da hesitação, discordando de Todorov, pois, para Furtado, a ambiguidade e a hesitação não são colocadas somente em relação à dúvida envolvendo o leitor, mas principalmente enquanto instauradas e representadas no interior do próprio texto (enredo e discurso), e das quais a dúvida do leitor é então mero reflexo (p. 40-41). Furtado defende finalmente a tese de

queo elemento caracterizador por excelência, “o traço específico do fantástico” (p. 132), é a *ambiguidade* que se instaura entre o mundo natural e o mundo sobrenatural.

No essencial, a narrativa fantástica deverá propiciar através do discurso a instalação e a permanência da *ambiguidade* de que vive o gênero, nunca evidenciando uma decisão plena entre o que é apresentado como resultante das leis da natureza e o que surge em contradição frontal com eles. (FURTADO, 1980, p. 132, grifo do autor).

Furtado apresenta e comenta, no capítulo final, oito elementos que seriam responsáveis pela presença dessa ambiguidade fundamental do gênero. Os três primeiros cooperariam para a criação e manutenção dessa indefinição própria do fantástico: 1) o *surgimento*, num contexto normal, de *fenômenos meta-empíricos*, considerados negativos à luz dos padrões de valores correntes; 2) atribuição de *verossimilhança* a esses fenômenos, procurando torná-los aceitáveis à opinião comum, apresentando-os como tendo uma lógica própria; 3) *overtamento da explicação racional plena* desses fenômenos meta-empíricos, embora podendo ocorrer explicações parciais. Na sequência, Furtado apresenta cinco traços que ajudariam a “acentuar a *identificação* do destinatário real do enunciado narrativo com tudo o que neste se encontra representado” (p. 155, grifo do autor), a saber: 1) instauração de um *narratário* (receptor implícito) que reflita a leitura incerta do fenômeno meta-empírico e transmita ao receptor real a perplexidade perante o enredo insólito; 2) instauração de *personagens* que apresentem a percepção ambígua, de indefinição, suscitando a identificação do leitor; 3) organização das *funções estruturais das personagens* de tal modo que reflita as características essenciais do gênero; 4) uso de um *narrador homodiegético* (narrador e personagem), cuja autoridade impulse o receptor real a aceitar tudo o que é narrado; 5) evocar um *espaço híbrido*, que, aparentando representar o mundo real, contenha indícios de sua própria subversão. (p. 132-135).

No conto ‘As formigas’ encontraremos alguns desses elementos, com pequenas variações, entre os quais podemos apontar a presença obrigatória do fenômeno insólito, de caráter negativo, para o qual as protagonistas tentam mas não encontram uma explicação lógica segundo as leis do mundo empírico; a presença de um narrador que é personagem, no caso trata-se do narrador autodiegético, ou seja, o narrador é também protagonista; e o espaço híbrido, pois as características do assustador sobrado/pensão lembram uma verdadeira casa de bruxa dos contos de fadas.

Portanto, escolheremos e usaremos elementosteóricos de cada um destes autores, brevemente citados neste referencial, como ponto de partida ou de apoio para nossa análise interpretativa do conto em questão. No entanto, como já alertamos no início, a conceituação e caracterização do que vem a ser a literatura fantástica ainda apresenta muitas divergências entre seus estudiosos e, portanto, nos parece válido construirmos a *nossa* abordagem, com conceitos e procedimentos que, inter-relacionados, possam, de forma a mais coerente possível, demonstrar como se processa *a construção do fantástico* no conto ‘As formigas’, de Lygia Fagundes Telles, como procuraremos fazer na sequência.

2. A construção do fantástico no conto ‘As formigas’

O conto ‘As formigas’ inicia em um contexto de normalidade, de um realismo cotidiano, verossímil. É simplesmente, a princípio, a história de duas jovens universitárias que procuravam uma pensão que oferecesse “um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto”. As duas são primas, nenhuma é identificada pelo nome, e nem a dona da pensão. Uma das moças é a narradora-protagonista (narrador autodiegético, portanto), que viveu a experiência que está contando; estuda direito, ao passo que a prima cursa medicina. Sem condições de alugar um espaço melhor, decidem se hospedar em “um velho sobrado”. Quando chegam, de táxi, “já era quase noite”.

Apesar do ambiente parecer “sinistro” (expressão da narradora), as duas protagonistas se comportam de maneira natural. Pensam de maneira prática e resolvem ficar por ali mesmo. Seguindo a dona da pensão, sobem “a estreita escada de caracol que ia dar no quarto”, situado no sótão. Quarto bem pequeno: “não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas”. Alojaram-se e organizam suas coisas normalmente. Estudam e se alimentam no quarto onde encontram o misterioso caixotinho que, como avisado pela dona da pensão, continha *os ossos de um anão*, o que chama muito a atenção principalmente da jovem que estuda medicina. Tinha sido deixado lá pelo inquilino anterior, também estudante de medicina, como informa a dona da pensão.

Esse contexto de normalidade que há no princípio do conto se relaciona com o que os estudiosos em geral apontam como uma das características do fantástico: a necessidade de uma situação inicial de cunho realista, dentro da qual vai se instaurar o *insólito*, gerando a tensão entre o natural (ou empírico) e o sobrenatural (ou meta-empírico). É no interior dessa realidade verossímil que vai acontecer o fenômeno fantástico, em geral preparado por prévios indícios que, isoladamente, ainda não formatam o fantástico, mas que, correlacionados e intensificados, permitirão sua emergência.

Neste conto é o *espaço* que inicialmente se carrega dos traços e indícios que preparam o efeito do fantástico. Logo que as estudantes se defrontam com o “velho sobrado”, observam que tem “janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada”. E a narradora, apertando o braço da prima, diz: “É sinistro.” Há já de início uma impressão antropomórfica sobre a casa, e de caráter negativo: “olhos tristes”, um olho “vazado”, além de o sobrado ser “velho” – e a impressão geral: “sinistro”!

São recebidas com indiferença pela dona da pensão, a quem só conheciam por telefone. Entram. “A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido [...]”. Ou seja, o interior vai confirmando, com mais detalhes, o exterior, em sua condição de decadência, abandono. É um espaço real, sim, mas que já introduz certo medo e/ou repugnância nas personagens (e no leitor), tornando-se um cenário propício para acontecimentos estranhos...

Cabe ressaltar dois elementos espaciais interligados e importantes para a constituição do efeito fantástico: a *escada* e o fato de o quarto estar situado no *sótão*. São elementos carregados de simbologia psíquica e/ou espiritual. Em seu *Dicionário de símbolos*, Jean Chevalier e Alain Gheerbrant referem que “Os diferentes aspectos do simbolismo da escada estão todos ligados ao problema das relações entre o céu e a terra. [...] ela indica uma ascensão gradual e uma via de comunicação em sentido duplo entre diferentes níveis.” (Chevalier; Gheerbrant, 1990, p. 378).

“Relações entre o céu e a terra” que, no contexto do conto em questão, podem se aplicar como relações entre o natural (terra) e o sobrenatural (céu), considerando que as moças, durante o dia, vivem ao nível do realista chão cotidiano, ou seja, suas idas e vindas às respectivas faculdades, mas à noite, através da escada, elas *se elevam* a esse contexto,

o quarto (sótão), onde acontece o *confronto entre o real*, o racional, como estudar, fazer a toailete, cozinhar e se alimentar, dormir – e o *sobrenatural*, o insólito, ou seja, o pequeno exército das *formigas* que surgem e desaparecem misteriosamente, mas que executam a misteriosa e disciplinada tarefa de organizar *os ossos do anão*, montando seu esqueleto no caixotinho... Acontecimentos que forçam as meninas, no fim da terceira noite, a empreenderem fuga desse local estranho e potencialmente ameaçador!

Se a situação de decadência e repugnância em que se encontra a pensão é notada pelas duas garotas desde o primeiro momento, também notam a aparência da própria *dona da pensão*, bem adequada a tal cenário. A representação desta personagem é importante no conto, pois contribui para compor o *clima fantástico* em que a narrativa transcorre.

Ela suscita a percepção *ambígua* das ocorrências a partir de sua descrição e atitudes, pois também apresenta certo estado de decadência e repugnância: era uma “velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna”, com seu “desbotado pijama”, “as unhas aduncas de esmalte recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro, descascado nas pontas encardidas”, usava “chinelos de salto”, tinha “tosse encatarrada”, soltavadas bafuradas de charutinho no rosto das moças. E tinha um *gato*... “O simbolismo do gato é muito heterogêneo, pois oscila entre as tendências benéficas e as maléficas [...]” (Chevalier; Gheerbrant, 1990, p. 461), mas, no imaginário popular, o gato, sobretudo o gato preto, é associado frequentemente ao misticismo e a pessoas e situações relacionadas com magia ou bruxaria.

Ou seja, a caracterização da dona da pensão nos faz pensar inevitavelmente numa... *bruxa*, tanto no sentido pejorativo como no sentido simbólico, lembrando-nos que a descrição é feita a partir do ponto de vista da narradora-protagonista, cuja autoridade lhe confere uma grande verossimilhança, mas ao mesmo tempo remete, *ambiguamente*, para um contexto do fantástico. Quem realmente era essa criatura? Uma simples e pobre mulher, ou...? Observar que na cena final, quando se preparam para a fuga, a estudante de medicina comenta: “[...] melhor não esperar que a bruxa acorde.” Instaura-se, pois, na mente do leitor a *ambiguidade* diante do duplo papel que a dona da pensão passa a representar.

O clima de mistério na narrativa deste conto vai se intensificando quando as duas moças ficam sabendo da existência, em seu quarto, de um caixotinho contendo *os ossos do esqueleto de um anão*, em perfeito estado.

A princípio, a estudante de medicina compreensivelmente se entusiasma com o esqueleto, pois, além de estar em perfeito estado e muito bem limpo, ainda era raro, “Raríssimo, entende?”, por ser de um anão. Propõe-se, então, a providenciar ligaduras para começar a montá-lo no final de semana, e empurra o caixote para debaixo de sua cama.

Durante a noite, enquanto fazem um lanche, a narradora diz sentir um “cheiro meio ardido”, a prima comenta que é de “bolor”, e que a “casa inteira cheira assim”. Dormem, e a narradora conta que sonha com um “anão louro” que entra “no quarto fumando charuto”, senta-se na cama da prima... Quis gritar mas acordou, a luz estava acesa e a prima ajoelhada no chão olhando uma trilha espessa de formigas, que apareceram de repente e se dirigiam para dentro do caixotinho... A prima joga álcool no caixote e, pondo os sapatos, pisoteia as formigas. Mas ao observar melhor o caixote diz: “Esquisito. Muito esquisito.” Pois lembra que havia posto “o crânio em cima da pilha [...]”. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado.”

No outro dia, pela manhã, a narradora relata que o cheiro havia desaparecido, não havia formigas circulando, e as formigas mortas não estavam mais lá, *estranhamente*, já que nenhuma delas havia limpado o local. “Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.” Comenta a prima. À noite, a narradora sentiu de novo o cheiro, mas não quis comentar com a prima, que estava deprimida. Adormece, mas é acordada pela prima que anuncia: “Elas voltaram.” Mesma quantidade, mesma formação, mesma meta: o caixote. E mais uma vez a posição do esqueleto foi alterada: “Aí é que está o mistério.” – é o que a prima comenta, se explicando: “Agora é a coluna vertebral que já está quase formada [...] alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e...” Faz-se o suspense: e o quê? O esqueleto fica completo! E daí, o que pode acontecer...?

Na primeira aparição das formigas, a narradora conta que uma “formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada.” Na segunda aparição, uma “formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos.” O que provocou o riso da narradora. Esse elemento antropomórfico, com um toque de humor – formiga com aflitivo comportamento humano – acontece mesmo ou é fruto da imaginação da protagonista? Como saber? Nessa noite as primas dormem juntas.

Na *terceira noite*, tendo ido a uma festa de casamento, a narradora conta que passou da conta e que estava com medo. A prima lhe dá uma pílula para a ressaca, diz-lhe que pode dormir, pois ela ficará de vigília. Mas a narradora é novamente acordada pela prima que, lívida e vesga, lhe diz que *as formigas voltaram*. Tinha adormecido debruçada na mesa e quando acordou estava novamente formada a trilha de formigas, que prosseguiram rapidamente *montando o esqueleto*: agora só faltava o fêmur e os ossinhos da mão esquerda... Nessa noite, já quase ao amanhecer, as duas fogem da pensão. “Foi o gato que miou comprimido ou foi um grito? No céu, as últimas estrelas já empaldeciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.” Fim do conto.

É notável a importância que a narração em *primeira pessoa* tem na construção do suspense deste conto: como só sabemos o que sabe e nos conta a narradora-personagem, não temos outras e maiores informações que nos ajudem a decifrar as razões ou explicações possíveis para os acontecimentos que se dão naquele quarto. Junto com as moças, o leitor abandona a pensão (e a narrativa) ao final, sem saber realmente o que poderia acontecer se elas tivessem ficado lá. Assim como não ficamos sabendo o que pode ter acontecido à dona da pensão e ao seu gato...

Mudando agora o foco de nossa análise para a questão simbólica na narrativa e que envolve processos discursivos da autora, notam-se vários fatores que se colocam à interpretação. A primeira frase do conto avisa que quando as garotas chegam ao sobrado pela primeira vez "já era quase noite". A ênfase nessa *temporalidade noturna* é dada ao longo de toda a narrativa. É durante a *noite* que os *atos insólitos* ocorrem, e dentro do quarto, como se as personagens não existissem durante o dia e fora desse espaço. Ora, já sabemos da importância da *noite* como sendo um dos elementos caracterizadores ou necessários para a produção do efeito do fantástico.

A história transcorre ao longo de um período de *três* noites, o que é importante levar em consideração, sabendo-se do forte e universal simbolismo do número *três*, que remete à ideia de perfeição e completude, é tido como a expressão da totalidade, da conclusão: nada lhe pode ser acrescentado. (Cf. Chevalier; Gheerbrant, 1990, p. 378). É ao final da *terceira noite* que as *formigas* completariam seu trabalho deixando o esqueleto do anão totalmente montado! E então, o que aconteceria?

Na primeira noite há o surgimento do cheiro e a primeira mexida nos ossos: a mudança de lugar do crânio, o que causa a inicial *estranheza* para as personagens. Na segunda noite, há novamente o cheiro, a trilha das formigas e sua *estranha* atividade, agora com a formatação da coluna vertebral, instalando-se assim *omedo* e o *pavor* nas personagens. Na terceira e última noite, há a recomposição quase completa dos *ossos do anão*, o cheiro mais intenso, o que leva ao auge o *pavor* das primas, que fogem como se para se salvarem de *algo terrível* (embora desconhecido) que estaria para acontecer naquela *noite*, quando o esqueleto finalmente se completasse.

As formigas são as responsáveis pelo surgimento do fantástico. Mas elas só aparecem e atuam em função da existência dos *ossos do anão*. Se inicialmente a presença dos ossos não era uma fato *insólito* em si mesmo, embora pudesse parecer *estranho*, não chegava a ser fantástico, pois havia uma explicação racional: o inquilino anterior, também estudante de medicina, é que esquecera no quarto o caixote com os ossos. Portanto, plausível. Bem verdade que se trata da informação dada pela dona da pensão, que é uma personagem caracterizada de tal forma que gera uma *ambiguidade*, como vimos.

O fato é que os ossos, inicialmente um elemento do mundo real, racional, a partir do momento que surgem as formigas, passam, por força dessa relação, a apresentar uma *condição insólita*: estão voltando a se organizar na forma de um esqueleto – mas por obra de quem? Das formigas. Mas o que ou a quem essas formigas representam? *Aí está o mistério, o sobrenatural, o não explicável pelas leis da racionalidade e da ciência.*

Os ossos são do esqueleto de um anão. De um lado, podemos nos referir ao anão no sentido racional, biológico, como um ser humano que apresenta características físicas peculiares, como o faz a estudante de medicina, que pretende montá-lo no final de semana, ao passo que a narradora, estudante de direito, diz: “[...] tenho nojo de osso. Ainda mais de anão.” Mas, de outro lado, remetendo-se ao plano simbólico, o que os anões representam? Como se configuram no imaginário popular? Bem, como boa parte dos símbolos, agregam significados diversos, às vezes até contraditórios, de acordo com diferentes culturas, épocas e situações. Numa das interpretações mais gerais, considera-se que os anões: “Vindos do mundo subterrâneo ao qual permanecem ligados, simbolizam as forças obscuras que existem em nós e em geral têm aparências monstruosas. [...] Por sua liberdade de linguagem e gestos, junto aos reis, damas e grandes desse mundo, personificam as manifestações incontroladas do inconsciente.” (Chevalier; Gheerbrant,

1990, p. 49). Este e outros simbolismos abrem as portas para a presença do componente *fantásticoe amedrontador* em tais seres.

Cabe destacar que cada um dos elementos aqui abordados, se considerados isoladamente, não são suficientes para a constituição do fantástico, com exceção das *formigas*, para cujo inexplicável surgimento, atividade e desaparecimento se aplica a condição plena de *fantástico*, em nosso entender. Mas, a partir das formigas, todos esses elementos passam então a se correlacionar e fazer um sentido numa mesma direção – a *produção do efeito do fantástico*. Daí a importância do título que aponta para elas, como a chave da narrativa.

À luz dessa integração dinâmica de elementos, nucleados por um elemento catalizador, podemos ler o final da narrativa em estreita correlação com seu início, como no fecho de um circuito: as mesmas duas personagens, que antes chegavam, num início de noite, em busca de um abrigo, fogem, no fim de uma noite, dando as costas ao mesmo *sinistro* sobrado, do qual agora só uma janela vazada as olhava, enquanto “o outro olho era penumbra”...

3. Referências

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Tradução de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Editora da UFPR; Londrina: Editora da UEL, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 3. ed. Tradução de Vera da Costa e Silva e outros. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LUCAS, Fábio. **A ficção giratória de Lygia Fagundes Telles**. [1990?] Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/download/17317/15886>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

RIBEIRO, Juliana Seixas. **Mistérios de Lygia Fagundes Telles: uma leitura sob a óptica do fantástico**. 2008, 120 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000439373>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

SANTOS, Jeane de Cássia Nascimento. **O mistério e fantástico em ‘As formigas’**. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1379/1205>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

TELLES, Lygia Fagundes. **Mistérios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

_____. **As formigas**. Disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/12792.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975. (A edição original francesa é de 1970).



**A IMAGEM EM DISCURSO: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E
DE SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA NO CLIPE
MUSICAL “EJU ORENDIVE” DE BRÔ MC’S**

Luana de Souza Vitoriano (mestranda) – UEM

1. Introdução

Todo discurso tem atrelado a si condições que tornam concebíveis sua irrupção nas mais divergentes materialidades. Dada a singularidade de cada discurso, nos toca a necessidade de delinear o fio da temporalidade que constitui práticas discursivas. O percurso traçado para o estudo vigente debruça-se sobre a materialidade dos *frames*, que em seu espaço maior pertence à prática discursiva videográfica “*Eju orendive*”, que se constitui em um videoclipe musical produzido pela banda de rap indígena “*Brô MC’s*”

No momento em que vemos as imagens estendemos o que está restrito ao espaço videográfico/imagético “para um antes e um depois, e por meio da arte de narrar histórias (...), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável” (MANGUEL, 2009, p. 27). Sendo assim, diante dessa materialidade nos indagamos a respeito do “caráter temporal da narrativa” (MANGUEL, 2009, p.27) das imagens contidas na prática videográfica “por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (?)” (FOUCAULT, 2012, p.34 – grifos meus).

As superfícies primeiras da emergência (cf. Foucault, 2012, p.50) do videoclipe, são capazes de descortinar as condições iniciais que possibilitaram o limiar entre a invisibilidade de sujeitos à margem da sociedade, e a visibilidade do ineditismo de sujeitos indígenas *rappers*. Em Dourados – Mato Grosso do Sul, na aldeia Jaguapirú Bororó, no ano de 2007 o jovem Bruno Veron, indígena da etnia Guarani-Kaiowá sensibilizado pelo ritmo do rap, que tocava no programa de rádio “Ritmos da batida”, motivou-se a compor músicas que expressassem a realidade de seu povo, e transpusessem aos demais sujeitos indígenas o desejo de fazer viver a língua e a cultura indígena. Com

o auxílio de seu irmão e mais dois amigos, da mesma comunidade, Bruno Veron funda no ano seguinte a banda de rap: “*Brô MC’s*”.

Por meio das características do “*Rhyme and poetry*” o povo indígena percebeu a contingência em mesclar tal ritmo e tais danças aos costumes indígenas, na tentativa de disseminar a cultura e a língua materna por meio das letras, dos sons acrescentados às batidas do rap, e da mistura linguística Guarani-Kaiowá e Português, visto que, no uso da linguagem os sujeitos delineiam suas identidades.

A prática discursiva videográfica estabelece condições de (co)existência com diversas práticas, sendo elas culturais, linguísticas, sociais, históricas, econômicas, e tecnológicas, fato que resulta da/na produção de sujeitos conduzidos pelo verdadeiro de sua época, mas, também, circunscritos às memórias e historicidade de sua comunidade. Uma vez que “a leitura, o traço, a decifração, a memória (...) definem o sistema que permite, usualmente, arrancar o discurso passado de sua inércia e reencontrar, num momento, algo de sua vivacidade perdida” (FOUCAULT, 2012, p. 151). Deste modo, as composições musicais e videográficas/imagéticas da banda configuram-se como espaços de representação e desencadeiam os processos de identificação e de subjetivação. Pretendemos, neste instante, mobilizar as noções de função enunciativa e biopolítica a fim de abranger a atuação discursiva das imagens produzidas no *corpus* de nossa pesquisa: o videoclipe postado na internet na data de 28 de Setembro de 2010, no site Youtube, e intitulado como “*Brô Mc’s - Eju Orendive | CLIPE OFICIAL | LEGENDADO*”.

2. Função enunciativa e biopolítica no espaço videográfico

A imagem é discurso! Diante dessa consideração cabe ressaltar que ela constitui-se a partir de um “conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns” (REVEL, 2011, p.). Assim, para emergir na exterioridade discursiva o enunciado que compõem a imagem “precisa ter uma substância, um suporte, um lugar, e uma data” (FOUCAULT, 2012, p.123), isto é, ele necessita de uma materialidade. No caso da nossa análise, ocupamos da materialidade imagética dos frames do videoclipe “*Eju Orendive*”.

O rap valoriza o texto na composição e não a linha melódica, por este motivo tem a notoriedade em ser o ritmo que narra fatos do dia-a-dia, na maioria das vezes, abordando temáticas que questionam/criticam a realidade social. Assim, a escolha que a banda “Brô MC’s” faz pelo rap vem por meio da subjetivação dos integrantes do grupo à padronização temática e melódica do estilo musical. Nesse ritmo a banda encontra abrigo para o objeto sobre o qual pretende discursivizar: “diferença x igualdade, multiculturalidade x realidade(s), língua(s)”, sendo esses, portanto, seu referencial.

As imagens dão acesso a visões contemporâneas do mundo social (cf. BURKE, 2004, p. 236), pois “mantém com um sujeito uma relação determinada que se deve isolar, sobretudo, das relações com as quais poderia ser confundida, e cuja natureza é preciso especificar” (FOUCAULT, 2012, p. 111). Entre àquilo que pode e deve ser dito na/pela imagem é firmada, além da instauração de um autor, uma **posição sujeito**.

A(s) posição(ões) de sujeito(s) revelada(s) a partir das relações discursivas está(ao) circunscrita(s) a um campo associado “que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa” (FOUCAULT, 2012, p. 111). O campo associado por sua vez fixará as possibilidades de significação por meio das posição(ões) sujeito(s) assumida(s), como também, e, principalmente, a partir de outros enunciados produzidos e/ou produzíveis. Posto isso, somente é possível decifrar a narrativa constituída/constituente na/da sequência de frames se a construirmos “por meio de ecos de outras narrativas” (MANGUEL, 2009, p. 28), entrelaçando os discursos que se encaixam na mesma rede discursiva.

Nessa prática videográfica discernimos ainda o exercício das tecnologias do governo: o biopoder e, em especial, a biopolítica. O biopoder “É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 1999, p. 304), enquanto na biopolítica “o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver” (FOUCAULT, 2008, p. 295-296). Esse movimento biopolítico é perceptível nos frames das imagens produzidas no vídeo, em que a identificação/subjetivação dos sujeitos indígenas mostra o conflito existente entre as duas instâncias que regem o corpo e a vida. Nesse processo de identificação é possível observar

elementos materiais que explanam o conflito entre o que se faz viver e o que é deixado morrer, nas relações multiculturais às quais tais sujeitos estão expostos.

3. As imagens em discurso: exposição da sequência dos frames

Expomos na prática analítica os frames coletados, visando ler a imagem além do visível entrelaçando essa leitura às condições de produção, às funções enunciativas e aos conflitos biopolíticos, que constitui o sujeito indígena cantor/produtor de Rap. Tendo em vista que “no caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos, mas significativos - incluindo ausências significativas” (BURKE, 2004, p. 238)

Ao considerar que “uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais” (BURKE, 2004, p. 237) realizamos a coleta significativa, quantitativamente, de um total de 22 frames imagéticos – expostos a seguir –, pertencentes ao videoclipe “*Eju orendive*” – com a duração de 3 minutos e 36 segundos. Em seguida organizamos as respectivas imagens em três séries divergentes, cada série recebeu uma nomeação condizente com a estratégia que compunha os processos de identificação e subjetivação dos sujeitos em destaque nas imagens. No entanto, por apresentarem traços correspondentes a mais de uma série estratégica, alguns dos frames foram relacionados a duas ou mais séries.

Figura 1: Estratégia 1



Figura 2: Estratégia 1



Figura 3: Estratégia 1



Figura 4: Estratégia 1



Figura 5: Estratégia 3

Figura 6: Estratégia 3



Figura 7: Estrat\u00e9gia 3



Figura 8: Estrat\u00e9gia 1



Figura 9: Estrat\u00e9gia 1



Figura 10: Estrat\u00e9gia 3



Figura 11: Estrat\u00e9gia 3/2/1



Figura 12: Estrat\u00e9gia 3



Figura 13: Estrat\u00e9gia 3/1



Figura 14: Estrat\u00e9gia 2



Figura 15: Estrat\u00e9gia 1



Figura 16: Estrat\u00e9gia 1



Figura 17: Estrat\u00e9gia 3



Figura 18: Estrat\u00e9gia 3



Figura 19: Estrat\u00e9gia 2



Figura 20: Estrat\u00e9gia 3



Figura 21: Estrat\u00e9gia 2



Figura 22: Estrat\u00e9gia 3



4. M\u00e9todo descritivo-interpretativo de an\u00e1lise do *corpus* coletado

Diante do material anal\u00edtico explanamos as s\u00e9ries estrat\u00e9gicas e esquematizamos os dados quantitativos da totalidade das estrat\u00e9guas utilizadas (Estrat\u00e9gia 1: 40% - Estrat\u00e9gia 2: 16% - Estrat\u00e9gia 3: 44%), afim de dar visibilidade \u00e0s sequ\u00eancias metodol\u00f3gicas que perpassam a pr\u00e1tica discursiva videogr\u00e1fica. As estrat\u00e9guas 1 e 3 s\u00e3o as mais vis\u00edveis nos frames do videoclipe, a primeira \u00e9 apresentada em 10 ocorr\u00eancias, enquanto a segunda possui 11 ocorr\u00eancias. A estrat\u00e9gia 2 apresenta um \u00edndice pouco significativo, com apenas 4 ocorr\u00eancias. Estes dados significam discursivamente, e criam condi\u00e7\u00f5es para a legibilidade das redes discursivas das quais emerge nossa materialidade.

Nos frames al\u00e9m das imagens h\u00e1 tamb\u00e9m enunciados indicando a legenda da m\u00fasica. N\u00e3o \u00e9 nosso objetivo nos concentrar sobre a quest\u00e3o lingu\u00edstica, tamb\u00e9m presente no videoclipe e nas imagens coletadas. No entanto, as letras das m\u00fasicas e a mescla das l\u00ednguas guarani e portuguesa trazem significa\u00e7\u00f5es relevantes para a leitura da materialidade, j\u00e1 que por vezes a legenda captada no frame dialoga com as imagens, contradizendo ou refor\u00e7ando as representa\u00e7\u00f5es postas em cena. O regime de olhar adotado

para o percurso analítico em voga nos permite dizer que as figuras: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 11, 13, 15, 16, apresentam com maior nitidez mecanismos representacionais da cultura materna dos povos indígenas. Já nas figuras: 11, 14, 19, 21, destacam-se elementos representacionais da cultura não indígena. E nas figuras: 5, 6, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 22 é observável a fusão de elementos de ambas as culturas.

A primeira série estratégica dá maior visibilidade aos objetos, trajes, valores tradições, e costumes pertencentes às comunidades indígenas. Nas figuras 1 e 2, enquanto a câmera mantém-se focalizada no cantor, figuras translúcidas de povos (ancestrais) indígenas aparecem e somem na cena. A primeira figura é de uma índia nua, com o corpo levemente pintado, e uma criança indígena também nua agarrada a sua perna, posicionado à frente dessa mulher, em uma imagem não muito nítida há um homem portando um rifle e utilizando vestimentas similares a de um soldado, a letra da música que dialoga com esse cenário enunciativo é: *“povo contra povo, não pode se matar levante sua cabeça”*, remetendo aos indígenas e não indígenas que juntos compõem a nação brasileira, e resgatando a memória discursiva dos conflitos persistentes entre esses povos desde a colonização. A segunda figura translúcida que surge e desaparece rapidamente é, possivelmente, a imagem de um cacique, representante da etnia Guarani-Kaiowá, é mostrada apenas a parte superior do corpo do homem, com pinturas indígenas pelo peito e rosto, na cor vermelha, e um grande cocar azul na cabeça, a legenda visível nesse instante é *“Chego e rimo o rap guarani e kaiowá”*.

Na figura 3 a planta urucum é o destaque, e na figura 4, a seguinte dos frames e também no videoclipe, um dos cantores tinge o rosto com a planta, passando dois dedos na linha diagonal de sua bochecha. Essa espécie vegetal foi (e ainda é) muito utilizada pelos povos indígenas, ela é fonte de uma tintura vermelha pastosa, eficaz em sua função como repelente e como protetor solar. As pinturas feitas no corpo com a tinta servem para proteger a integridade física do indígena, ao mesmo tempo em que possui um vasto valor simbólico, pode representar: agradecimento a deuses (ou a Deus), a realização de diversos rituais, e/ou a preparação para combates físicos. Os enunciados aparentes nessas figuras dialogam com as possibilidades de significações da pintura corporal: *“aqui é o rap guarani que está chegando para revolucionar”*, e *“o tempo nos espera e estamos chegando”*, respectivamente.

A figura 8 traz a representação de uma família indígena, um homem (que não é captado completamente pelo frame, mas que possivelmente é o pai da família), mulher (provavelmente a mãe), menina e bebê. Há um diálogo profundo com a legenda evidenciada: “*aldeia unida, mostra a cara*”, o enquadramento dos rostos das pessoas nesse frame imagético enfatiza a união indígena e interpreta fielmente os enunciados “*mostra a cara*”.

As figuras 9 e 15 apresentam em primeiro plano a imagem de animais, na primeira há um galo, e na segunda há um cachorro. Esses frames estabilizam a valorização dos animais, logo, da natureza, e realça o discurso vigente dentre os povos indígenas sobre a preservação ambiental. O galo também remete a significações de masculinidade e força, enquanto o cão evoca lealdade, sentidos que corroboram com os enunciados que aparecem nas figuras: “*vamos todos nós índios, festejar*”, e “*nós te chamamos pra revolucionar por isso*”.

Nas figuras 11 e 13 há a representação da aldeia, com demonstração das casas simples, algumas feitas de “material”, e dos asfaltos não pavimentados. Na imagem 13 há a focalização do “número da casa”, na placa regulamentada pelo órgão “FUNASA”. Os enunciados que seguem tais frames são: “*que não há diferença e podemos ser iguais*”, e “*represento cada um*”, eles destoam em certa medida das imagens apresentadas, já que os órgãos de apoio à comunidade indígena são divergentes do povo não indígena, mas reafirmam as significações enfatizadas na discursivização musical.

A figura 16 de modo peculiar (re)apresenta a organização do povo indígena e o desprendimento desse povo em relação ao viés capitalista, os chinelos na beirada da casa nos faz inferir que seus donos estejam descalços, o que produz sentidos em torno da humildade, da (des)esperança desse povo, e da despreocupação com a higiene, as inferências também são possíveis pelos enunciados: “*nós te chamamos pra revolucionar por isso*”, que revogam as características da comunidade.

A sequência estratégica 2 é composta pelos mecanismos de representação da cultura não indígena, concentramos nesta série as imagens que, conforme a nossa leitura dos frames, expõem traços que (re)produzem sentidos e características da sociedade não indígena, como: paisagens, vestimentas, objetos, e gestualidade. Iniciamos a análise desta série, pela figura 11, ela é marcada pelo afastamento da câmera, técnica raramente utilizada no videoclipe, a cena enunciativa é exposta em sua amplitude, o sujeito indígena

é ‘flagrado’ em sua rotina diária, o chão é de terra, não é possível observar detalhes das casas ao fundo - ao contrário das imagens apresentadas nas figuras 5 e 22 - o cantor está posicionado no centro do frame, e o sujeito indígena que passa circulando de bicicleta no meio da cena traz tons de ‘normalidade’ e ‘cotidiano’ para as imagens. Revigorando o diálogo entre cena e o objeto discursivo da música que afirma: *“que não há diferença e podemos ser iguais”*.

Na figura 14 a ‘malandragem’ típica do sujeito “rapper” é retratada por meio do sujeito focalizado na cena, que apresenta o rosto coberto por uma bandana, óculos escuros, e boné de aba reta. A invisibilidade da face desse sujeito faz um apagamento da constituição identitária do sujeito indígena, contradizendo os dizeres que aparecem na legenda *“represento cada um”*, a representação ali exposta remete ao conflito de identidades dos integrantes da banda, e talvez, até de outros índios naquela cena representados.

A figura 19 possui as mesmas características da imagem anterior, mas o enquadramento da câmera se amplia um pouco mais, mostrando além da “malandragem” do cantor rapper, o cenário de fundo; árvores, plásticos espalhados pela parede de uma casa, e metade de outro integrante da banda. A legenda traz o refrão da música cantado em língua portuguesa *“venha com nós, nessa levada”*, a gíria também remete à “cultura rapper”, e dialoga com as imagens apresentadas, uma vez que, interpretamos a expressão *“levada”* como a constituição musical do rap.

A figura 21 é uma imagem fragmentada, em que o close está focado no peito do sujeito indígena, ele veste uma camiseta preta com desenhos de caveiras, uma corrente grossa prateada com um cifrão de tamanho destacável, frame bem diferente do peito focalizado do cacique na representação translúcida da figura 2.

As estratégias apresentadas na série 3 abrangem mecanismos que abordam tanto elementos representacionais da cultura indígena, quanto da cultura não indígena, as imagens ‘congeladas’ abrangem uma fusão entre as culturas, e denotam o entrelugar ao qual o sujeito indígena está submerso. Em toda a materialidade videográfica essa mescla entre as culturas é observável, no entanto, selecionamos para a análise desta série estratégica as imagens em que havia uma maior visibilidade deste movimento entrecultural.

Destacamos na figura número 5 a gestualidade dos sujeitos indígenas, bem como suas vestimentas, tradicionais dos rappers. Notamos que o primeiro sujeito, da direita para esquerda com camiseta preta, destoa dos outros integrantes que olham para frente e estão concentrados na música/clipe, ele está intrigado com o andador de bebê em cima do telhado da casa, aquele objeto causa ‘estranhamento’ no sujeito, pois ele reconhece que aquilo representa uma (des)organização dos sujeitos que ali moram, na cena que segue ele aponta para o objeto diz algo, e sorri, mostrando sua (in)compreensão por não terem retirado o objeto daquele local, pelo menos enquanto estivessem gravando o videoclipe. O enunciado exposto na legenda é: “*nós te chamamos pra revolucionar por isso*”, a gestualidade intempestiva dialoga com a força de vontade para ‘revolucionar’.

Nas figuras 6 e 7 a cena enunciativa é ampla, o enquadramento da câmera mostra de forma mais afastada a maioria dos integrantes/figurantes da banda, o que ganha destaque são as vestimentas e as paisagens ao fundo (árvores e chão de terra/casa humilde sem reboco). Os enunciados que compõem as figuras são “*aldeia unida, mostra a cara*”, e “*Venha com nós, nessa levada*”, respectivamente. A vestimenta e o plano de fundo são as características da fusão cultural, o que também é interessante ressaltar é que nestas cenas nenhum integrante possui a face (extremamente) coberta, a identidade indígena é aparente nos rostos, o que dialoga com a legenda exposta no frame número 6.

Os frames 10 e 11 são coletados dois segundos um após o outro, as duas imagens se complementam, assim como os enunciados que aparecem nas legendas. O sujeito mostrado em ambas as figuras é o mesmo, no frame 10 ele está focalizado, de tal modo, ganham destaque suas vestimentas e acessórios: óculos escuros, boné com desenho da bandeira do Brasil, e cordão no pescoço. Já no frame 11 a câmera está aberta para todo o cenário enunciativo, o que fica proeminente é o modo como está estruturada a aldeia. As legendas são: “*Vamos mostrar para os brancos*”, e “*que não há diferença e podemos ser iguais*”, concomitantemente. Esses enunciados tentam estabelecer uma relação de verdade com as imagens demonstradas, as vestimentas do sujeito indígena semelhante às de rappers não indígenas, e a aldeia ao fundo, mostram-se bem similar a qualquer outro bairro humilde de periferias.

Nas figuras 12 e 18 a focalização é em objetos. Enquanto no frame 12 o destaque é uma bicicleta (artifício valorizado pelos integrantes da banda, pois ao decorrer de todo o videoclipe é exposto indígenas utilizando o veículo), no frame 18 vemos ganhar espaço

na cena a latinha de cerveja oferecida pelo índio para seu interlocutor. As imagens são pouco condizentes com os enunciados: “*que eu sou capaz, e estou aqui*” (frame 12), e “*nós te chamamos pra revolucionar, por isso*” (frame 18). Os objetos de “ostentação” procuram estabelecer significados com cliques e músicas de rappers não indígenas. A figura 13 dá destaque à placa com o número da casa, mas o que chama atenção é a inscrição “FUNASA”, e a casa de tijolo sem reboque ou tinturas, e a legenda “*Represento cada um*”. Ao mesmo tempo em que esse enunciado é pronunciado pelo sujeito indígena, parece também ser um dizer da própria ação afirmativa, que ganha destaque na cena.

Nas figuras 17 e 20 há a focalização de um cantor indígena, na primeira o close é especificamente no rosto do sujeito, que denota suas bochechas pintadas e também seu boné aba reta, objeto de “origem” não indígena. Na segunda o foco é na parte superior do corpo do sujeito indígena, o que ganha destaque é o facão que ele segura com a mão direita apoiado em seu ombro, esse é um objeto que representa luta, e conflitos entre indígenas e não indígenas, que dialoga com a legenda “*aldeia unida, mostra a cara*”, construindo um eixo de significação entre os termos: luta x união. O videoclipe e a sequência dos frames coletados é finalizada com a figura 22, nela a cena enunciativa é ampliada dando destaque a todos os integrantes da banda, ao fundo o cenário se concentra no casebre já ressaltado anteriormente.

Ao traçar um plano geral sobre as imagens coletadas notamos a considerável preferência do cinegrafista em manter os sujeitos em ação no enquadramento fechado da cena, a face é o principal ponto sobre o qual se obtém o primeiro plano visual. O enfoque sobre as faces, ora total ou parcialmente cobertas, ora completamente exibidas traz à tona o desvelar das identidades, e sugere o conflito identitário de um sujeito que se esconde, mas ao mesmo tempo se exhibe. O close também é direcionado às imagens fragmentadas de objetos, que retoma o mesmo jogo de esconder x revelar identidade(s). Os frames que conservam um enquadramento aberto da imagem, e expõem a amplitude do cenário, visam priorizar a representação da coletividade do povo indígena.

5. Considerações finais

Na relação entre-culturas a identidade dos sujeitos fica vulnerável a fragmentações, e, assim, passa a ser constituída por meio de identificações, que, “por sua

vez, são necessárias para construir ‘pertencas’, isto é, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais” (CAVALLARI, 2011, p.131). O rap, segundo os sujeitos indígenas, integrantes da banda “*Brô MC’s*”, é utilizado como um instrumento de preservação cultural, ao mesmo tempo, o estilo musical é marca identitária de povos não indígenas, assim o ritmo estabelece-se como mecanismo de pertencimento multicultural.

As identificações, perceptíveis no funcionamento imagético da materialidade em questão, propõem uma estabilização dos sujeitos indígenas tanto em sua cultura de origem, como na cultura do Outro que o cinge, no entanto, “as identificações desestabilizam o sujeito ao invés de estabilizá-lo: são a sedimentação de nós e dos ‘nós’ na constituição de qualquer Eu” (CAVALLARI, 2011, p.132). A busca pela identidade mantém-se em constante movimento na mudança de uma imagem para outra. Destarte, os sujeitos indígenas subjetivam-se a uma prática discursiva não indígena para diminuir a diferença cultural em relação a esse povo e ao “seu” povo, eles se permitem assumir uma diferença identitária, para não ser mais considerados diferentes em analogia a nenhuma das culturas. Contudo, ao mesclar diversos elementos de ambas as culturas distanciam-se da autenticidade à cultura de origem e da similaridade à cultura do Outro.

Subjetivados ao rap, os integrantes da banda “*Brô MC’s*”, passam a se considerar verdadeiros sujeitos indígenas, que dizem a verdade sobre si, sobre a sua cultura e sobre a cultura do Outro. Sendo assim, as identificações dos sujeitos indígenas, na convergência entre técnicas de dominação/subjetivação e técnicas de si, o constituem enquanto sujeito no entrelugar cultural, com identidade(s) cindida(s) pela diversidade e pelo multiculturalismo, que ora apela para uma construção imagética que (re)configura traços característicos da cultura não indígena, e ora recorre a uma construção imagética que (re)constrói elementos típicos da cultura indígena.

A trajetória delineada pelo gesto descritivo-interpretativo arqueogenealógico firmou-se na busca por desvelar os processos de identificação e de subjetivação do sujeito indígena em frames imagéticos coletados da prática discursiva videográfica: “*Eju orendive*”, videoclipe musical do grupo de rap indígena “*Brô MC’s*”. Ao explicar as condições de produção, e mobilizar as noções de função enunciativa e biopolítica delimitamos as possibilidades de leitura da materialidade em sua (in)visibilidade. Com isso percebemos no funcionamento imagético a constituição identitária desestabilizada

do sujeito de etnia indígena ‘videografado’, que se segmenta e se dispersa entre os regimes de dizer (e se ver) na cultura materna e na cultura do Outro.

Referências bibliográficas

BURKE, Petter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Trad. de Vera Maria dos Santos. Bauru. São Paulo: EDUSC, 2004.

CAVALLARI, Juliana Santana. O lugar da Língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngüe. In: **Bilinguismos**: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana. São Paulo: Pontes editores, 2011, p.127-147.

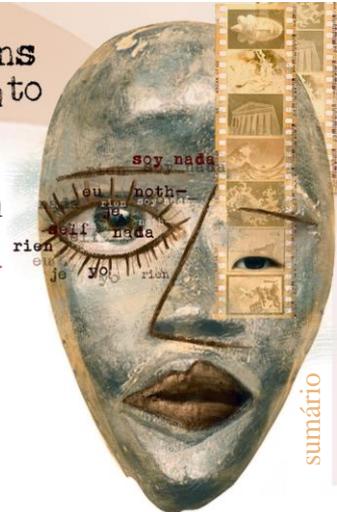
FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Segurança, Território e população**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª Edição, RJ: Forense universitária, 2012.

REVEL, Judith Revel. **Dicionário de Foucault**. RJ: Forense Universitária, 2011.

<<https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>> Acessado em 12 de Janeiro de 2015, às 9h30min



A “INQUIETANTE ESTRANHEZA” DO BAILE NO CONTO *OS CANIBAIS*

Cláudia Helena Daher (UFPR/ Grenoble Alpes)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma leitura do conto *Os canibais* do escritor português Álvaro do Carvalho (1844-1868), tendo por ponto de partida a observação da cena de baile apresentado pela obra. Tradicionalmente, o baile remete a um espaço de divertimento e de alegria. O baile deste conto reforça a princípio os lugares-comuns relacionados a este imaginário: um lugar elegante e luxuoso, propício aos encontros e declarações de amor. No entanto, aquilo que parecia encantador revela-se ilusório quando a festa termina. O conto acaba de maneira trágica, quando os personagens descobrem, na intimidade, como são os seus cônjuges atrás das aparências. Trazendo à tona o conceito da *Unheimliche* ou “inquietante estranheza” desenvolvido por Freud a partir do conto *O homem da areia* de E.T.A Hoffmann que se resume a uma sensação difusa de medo e de horror diante do não conhecido, estabelecemos um paralelo com este conto português. *Os canibais*, assim como o conto de Hoffmann, mostra que a percepção da realidade pode se revelar bastante enganadora. No que tange à orientação teórica, merecem destaque os estudos sobre literatura e imaginário assim como a perspectiva psicanalítica da *Unheimliche* desenvolvida por Freud.

Palavras-chave: Álvaro do Carvalho, literatura portuguesa do século XIX, cena de baile, *Unheimliche*.

Introdução

O conto *Os canibais* foi escrito entre 1865 e 1866, por Álvaro do Carvalho, sendo publicado originalmente (até o penúltimo capítulo) na *Revista de Coimbra*, com o título *A estátua viva*. Carvalho frequentava o curso de Direito quando veio a falecer, em 1868, vítima de um aneurisma, com apenas 24 anos de idade. Nesse mesmo ano, seus contos foram reunidos e republicados pelo amigo J. Simões Dias, sendo que alguns deles receberam então títulos novos, como é o caso de *A estátua viva* que passou a chamar-se *Os canibais*.

Apesar de ter sido durante muito tempo considerado um autor menor¹, a qualidade e a singularidade de Álvaro de Carvalho são hoje reconhecidas. O conto *Os canibais*,

¹ A este respeito, ver o artigo de Maria Cristina BATALHA: “Álvaro do Carvalho: o que pode nos informar um “autor menor”? *Itinerários*, Araraquara, n. 33, p.157-170, jul./dez. 2011.

voltou a ser apreciado pela crítica nas últimas décadas, sobretudo depois da adaptação cinematográfica feita em 1988 pelo cineasta português Manoel de Oliveira.

A análise será organizada em três partes: primeiramente, apresentamos um breve resumo da obra; em seguida, estabelecemos um paralelo entre os contos *Os canibais* e *O homem da areia*, colocando em evidência o conceito da inquietante estranheza; na terceira e última parte, abordamos mais precisamente a cena de baile, verificando como a inquietante estranheza associada à ironia romântica aparecem como elementos que vão ajudar a refletir sobre a própria constituição da ficção e o estatuto da literatura.

A estátua viva

A cena inicial tem por palco um suntuoso baile durante o qual forma-se um triângulo amoroso. Nele estão Margarida, a jovem “mulher fatal”, Dom João, que apesar da referência a *Don Juan*, ironicamente não consegue conquistar a bela dama, pois ela só tem olhos para o visconde de Aveleda, a figura mais excêntrica e misteriosa do baile. A entrada do visconde, aliás, é um fato que provoca a admiração de todos os presentes: a dança interrompe-se, os cavalheiros agrupam-se na entrada do salão, as damas ficam “turbadas e indecisas”. Sobre esta figura enigmática pouco se sabe: “misteriosa era a história da sua vida. [...] só se sabia ao certo que viera da América, e que era benquisto dos doutos e dos sensatos” (CARVALHAL, 2003, p.9).

No decorrer do baile, entrecortado por várias interrupções do narrador, Margarida consegue aproximar-se do visconde e o casamento é marcado, depois de ele ter-lhe perguntado se ela ficaria ao seu lado em qualquer situação. Na noite de núpcias, contudo, Margarida descobre, surpresa, que o corpo do visconde é completamente falso: seus membros são feitos de marfim, frios e duros como os de uma estátua. Horrorizada, a noiva comete o suicídio, jogando-se pela janela e conduzindo o esposo ao mesmo trágico fim – o visconde rola até a lareira e morre queimado pelo fogo.

O narrador não nos explica exatamente como é este corpo, mas a tragédia que assola o casal por ocasião da noite de núpcias tem relação direta com o aspecto autômato do visconde, que o torna impotente para consumir o casamento. A ilusão criada por ocasião do baile desfaz-se quando os personagens se encontram na intimidade: o mesmo

homem que representava a beleza e a elegância no baile, torna-se um estranho aos olhos de Margarida assim que ela vê os seus membros frios e sem vida.

A “inquietante estranheza”: a presença do desconhecido no familiar

Margarida apenas consegue enxergar a verdade sobre o seu noivo na noite de núpcias. Essa visão falseada da realidade, observada na personagem, leva-nos a uma aproximação com o conto de Ernst Theodor Amadeus Hoffmann: *O homem da areia*, de 1815.

Nesta obra da literatura fantástica alemã do início do século XIX, Natanael, o protagonista, apaixona-se por Olímpia, uma jovem singular que parece ter o olhar sempre fixo e estático. Trata-se na verdade de uma boneca mecânica, mas Natanael não percebe, pois está usando um binóculo enfeitiçado que o impede de ver a realidade. Por ocasião de um baile, ele dança alegremente com Olímpia, acreditando que seu interesse é correspondido. Este conto permite uma reflexão sobre a natureza daquilo que se vê: a percepção de cada indivíduo pode se mostrar bastante ilusória, pois parte de um determinado ponto de vista e o sujeito pode não perceber os seus enganos. O conto de Hoffmann serve de suporte a Sigmund Freud, em 1919, para ilustrar o conceito da *Unheimliche*, ou a “inquietante estranheza”², que pode ser resumido como um sentimento de medo, horror ou angústia face àquilo que não se conhece ou que causa estranhamento.

Freud explica que em alemão a palavra *Unheimlich* é manifestamente o oposto de *Heimlich*, termo que significa íntimo, de casa, familiar. Poderíamos concluir que algo nos causa medo quando não é conhecido, não é familiar. Entretanto, nem tudo aquilo que é

² A expressão “inquietante estranheza” que usamos neste artigo vem da tradução literal do francês “inquiétante étrangeté”, equivalente que Bonaparte & Marty deram ao termo em 1933 a partir do alemão *Unheimliche*. (Cf. FREUD, Sigmund. [1919]. **L’inquiétante étrangeté**. Traduzido do alemão por Marie Bonaparte e Mme E. Marty. 1933. Disponível em : <http://classiques.uqac.ca/>). Em espanhol o termo foi traduzido por “el siniestro” e podemos encontrar as traduções “o estranho” e “o inquietante” em português. O fato é que o termo não possui um equivalente exato em outras línguas. O conceito da *Unheimliche* está relacionado ao horror, ao medo, à angústia e, embora não seja sempre empregado em um sentido estritamente determinado, frequentemente é usado com a ideia daquilo que causa angústia, como pode ser observado em FREUD (2010, p.248).

novo torna-se necessariamente apavorante e inquietante. É preciso, portanto, alguma coisa a mais a esta coisa nova e não familiar para que adquira o caráter de estranhamente inquietante.

Nos exemplos citados por Freud (2010, p.254) encontramos a *Unheimliche* associada à ideia de algo “estático como uma estátua de pedra” e, segundo Schelling: “tudo aquilo que deveria permanecer secreto, escondido, e que se manifesta”. Em suma, a partir de diversos exemplos, Freud observa que a palavra *Unheimliche* não possui um único e mesmo sentido, mas que podemos associá-la às coisas conhecidas há tempo, e desde sempre familiares, mas que se tornam, por alguma razão, estranhamente inquietantes, apavorantes.

Antes de Freud, outros pesquisadores já tinham tentado compreender a *Unheimliche*. Freud cita um artigo do psicanalista alemão Jentsch no qual ele afirma que o caso da inquietante estranheza por excelência se encontra quando há “dúvida de que um ser aparentemente animado esteja de fato vivo ou, inversamente, de que um objeto inanimado talvez esteja vivo” (FREUD, 2010, p.256), e cita a impressão que produzem as figuras de cera, as bonecas e os robôs. É aqui que o conto *O homem da areia* torna-se um caso exemplar. Freud retoma esta ideia e a desenvolve. Para Freud a dúvida sobre o fato de que Olímpia seja ou não uma boneca não é a principal razão da inquietante estranheza: há outros elementos que contribuem para criar esta atmosfera. O medo de perder a visão seria um dos principais, pois, para Freud, este medo está diretamente associado à **castração**. Ora, no conto de Hoffmann, o medo de perder os olhos ou, de certa forma, o medo da impotência ou da castração, está presente desde a infância de Natanael. Já adulto, ele se vê privado de sua visão quando os inventores de Olímpia lhe roubam os olhos, sem que ele perceba, e os transmitem para a boneca. Em troca, Natanael ganha um binóculo enfeitiçado, que o faz apaixonar-se pela boneca.

Ao lado do medo dos autômatos e do complexo de castração, Freud acrescenta à *Unheimliche* tudo o que diz respeito ao tema do “sósia” ou “duplo”, bem como a telepatia, a repetição involuntária, as coincidências, os pressentimentos e o medo do “mau-olhado”, assim como tudo o que está ligado à morte, aos cadáveres, à reparação dos mortos, aos espectros e fantasmas. Todos esses elementos são “fatores que transformam algo amedrontador em inquietante” (2010, p.270).

Para Freud, Hoffmann é o mestre inigualável da inquietante estranheza na literatura. Em *O homem da areia*, assim como em outros contos, Hoffmann cria no leitor “uma espécie de incerteza, não nos permitindo saber, claro que deliberadamente, se está nos levando ao mundo real ou a um mundo fantástico qualquer” (FREUD, 2010, p.260).

Carvalho faz aproximadamente o mesmo: deixa o leitor em uma espécie de incerteza em relação à natureza de sua narrativa. Embora confesse no início da narrativa o seu apreço por “contos de fadas” (CARVALHAL, 2004, p.3), o narrador diz que vai ceder à força da verdade: o que conta é retirado de uma história verídica; trata-se de uma crônica que lhe caiu por acaso às mãos. Se desde o começo o leitor assumisse que está diante de um conto de fadas, qualquer sentimento de medo ou de estranhamento seria eliminado. Mas não é o que acontece: o narrador deixa-nos numa posição ambígua, ironizando a dramaticidade dos próprios eventos narrados, interpelando-nos constantemente e criando um efeito que deixa o leitor numa posição desconfortável.

No conto *Os canibais*, contrariamente ao conto *O homem da areia*, não é uma boneca que se faz passar por um ser humano, é um ser humano que tem as características de uma estátua. Durante o baile, é justamente esta falta de movimento, assim como o peso e a frieza de seus movimentos que provocam o sentimento da inquietante estranheza no leitor e nos personagens. Com efeito, certas características de Olímpia podem ser reconhecidas no conde de Aveleda. Quando Olímpia entra no baile, o narrador comenta: “Seu andar e sua postura pareciam ter algo de comedido e rígido que a alguns era desagradável, o que foi atribuído à sua timidez frente aos convidados” (HOFFMANN, 1933, p. 137).

A entrada do visconde não é muito diferente:

Avançou pausado e grave pelo meio da multidão fascinada. Mas naquele movimento notava-se um esforço dissimulado; parecia um movimento mecânico, automático. E seus passos soavam no pavimento, a despeito dos finos tapetes; com extraordinário ruído. (CARVALHAL, 2004, p.9).

Além disso, desde que Natanael convida Olímpia para dançar e toca a sua mão, ele sente o frio de seus membros: “A mão de Olímpia estava gelada, o que fez com que sentisse um arrepio mortal” (HOFFMANN, 1933, p.137), fato que nos remete imediatamente à impressão que o personagem de Dom João sente quando toca ligeiramente o visconde: ele fica perplexo,

atravessado por um “irresistível pânico” pois “naqueles membros pareceu-lhe encontrar, pelo tacto, a inércia do granito” (CARVALHAL, 2004, p.9).

Natanael não percebe a ilusão na qual ele se encontra, embora seus amigos tentem em vão lhe advertir sobre a estranheza de Olímpia. O equívoco da percepção aparece igualmente em *Os canibais*, mesmo que aqui não tenhamos a presença de nenhum fenômeno mágico. Margarida surpreende-se ao descobrir o verdadeiro corpo do visconde na noite de núpcias, mas, bem na verdade, desde o início da narrativa alguns indícios já indicavam que havia algo de estranho com aquela personalidade excêntrica. Assim, aquilo que parecia familiar, torna-se de repente, uma situação inquietante.

Da mesma forma como a inquietante estranheza de *O homem da areia* não vem somente da presença de um autômato, o mesmo acontece em *Os canibais*: há um conjunto de elementos que nos conduzem a este sentimento. Primeiramente, como mencionamos, existe a presença de um ser vivo que se parece com uma estátua; em seguida, há o suspense, o pressentimento permanente de que algo de terrível vai se passar durante a noite de núpcias, reforçada por uma predição feita por Dom João – a ideia do “mau-olhado” mencionada por Freud como sendo algo que causa medo – e finalmente, há a cena de canibalismo no fim.

Estruturando tudo isso, está o sentimento de impotência. Pois, assim como o medo da castração aparece de modo subliminar no conto de Hoffmann, o medo de não poder cumprir efetivamente com os deveres de marido é o elemento que bloqueia a figura do visconde, criando o suspense desde o início da narrativa em *Os canibais*.

Esses elementos contribuem, efetivamente, para suscitar a inquietação do leitor. Pretendemos, contudo, observar uma estranheza que não vem dos fatos contados em si, mas da escrita, que é tão inquietante quanto a própria diegese, se não ainda mais. Como dissemos, o narrador participa e interfere constantemente de maneira a transformar uma crônica que poderia ser apenas “mais um triângulo amoroso que termina tragicamente” em uma paródia dos esquemas constituídos sobre o lugar comum literário. A narração é explicitamente cômica, irônica e exagerada.

A ironia do narrador – que poderia desfazer o efeito da inquietante estranheza criado pela história³ – não diminui o aspecto de espanto que se revela, sobretudo, no fim. Há, ao contrário, uma tensão crescente, impulsionada pelo movimento de quebra da racionalidade trazida pelo texto.

³ A ironia pode ser um elemento de quebra do efeito da inquietante estranheza. Freud cita por exemplo *O fantasma de Canterville*, cujo narrador desfaz, com a sua ironia, qualquer sentimento de horror ou angústia (FREUD, 2010, p. 279).

As novas realidades podem, como nos revela Freud, provocar uma impressão de familiaridade curiosamente angustiante. O conto de Carvalhal retoma motivos literários bastante conhecidos: o triângulo amoroso, o encontro por ocasião de um baile, a ideia de vingança do rival desprezado. Mas todos estes motivos aparecem de maneira exagerada e irônica. As expectativas e certezas do leitor são colocadas à prova, pois o narrador desconstrói a ilusão de real e desestabiliza o leitor que se vê diante da própria ficcionalidade. O narrador desvela a construção de seu texto, ao mesmo tempo em que garante a veracidade daquilo que está a narrar.

O texto, aliás, começa com uma citação de poeta e crítico francês Nicolas Boileau: “Rien n’est beau que le vrai”⁴. Boileau escreveu no século XVII uma arte poética que se tornou um tratado muito apreciado pelos escritores clássicos. Retomada pelo Realismo, a frase havia se tornado uma máxima em favor da razão e da verdade, como nos lembra Ruthner (2014, p.150).

O despontar de Carvalhal para a carreira artística coincide com um momento de polêmica e tensão entre grupos de escritores, Românticos de um lado, Realistas de outro, que se atacam, criticando os divergentes estilos literários. No meio deste conflito, Carvalhal assume, em *Os canibais*, uma posição inusitada: ele diz que vai seguir a verdade, e cita a máxima “Rien n’est beau que le vrai”, de Boileau, no entanto, ao longo do texto, vemos que a verdade à qual Carvalhal adere não coincide com aquela dos Realistas. Trata-se da verdade do artifício, da verdade do mundo ficcional. Ruthner (2014, p.153) acredita que “num jogo entre artifício e ironia, o autor faz em *Os canibais* a crítica ao ambiente saturado de racionalismo da Europa iluminista”. Esta ideia se confirma quando vemos semelhanças entre *Os canibais* e *O homem da areia*, um ícone do conto fantástico europeu.

Em seu primeiro texto, uma peça de teatro que Carvalhal escreveu aos dezoito anos, o jovem faz uso consciente do estilo “dramalhão romântico”, já em desuso e motivo de críticas na época. Portanto, desde os seus primeiros escritos observa-se que o autor apresenta um espírito crítico sobre a criação literária, demonstrando um “alto nível de convicção e consciência sobre a sua criação artística” (RUTHNER, 2014, p.151).

Neste sentido, observamos que em *Os canibais* as numerosas interferências do narrador lhe conferem uma presença muito marcante no texto. No momento mais crítico da narração, quando o pai e os irmãos de Margarida descobrem que literalmente “comeram o noivo”, o narrador afirma: “Eu, aproveitando-me de meus privilégios de narrador, ri-me por detrás dos bastidores” (CARVALHAL, 2004, p.78). Aquilo que deveria ser trágico é mostrado de maneira cômica pelo narrador, de modo que o conto se aproxima do domínio do grotesco. Mas, além disso,

⁴ Nada é tão belo quanto a verdade (tradução nossa).

pode-se observar que o narrador faz uma espécie de provocação ao leitor: através da ironia romântica ele nos lembra constantemente que estamos diante de uma ficção.

Mediante esta desconstrução, Carvalho parodia gêneros e estilos literários: os clichês românticos, o romance gótico e o romance realista, parodiando inclusive a visão idealizada do baile.

A desconstrução do imaginário sobre o baile

A cena de baile que abre a narrativa é importante na composição do conjunto da obra, pois é no baile que o triângulo amoroso constitui-se, e também onde Margarida exprime seu amor pelo visconde de Aveleda. Mas, de maneira sutil, o baile adquire ainda uma outra função: ele serve para desconstruir todo o imaginário que o leitor poderia ter previamente e o leva a refletir sobre a constituição do estatuto da narração ficcional.

Com efeito, tradicionalmente o imaginário ligado ao baile é de um lugar de luxo, de perfeição, de condutas bem regradas e harmoniosas. Desenvolvido durante a Idade Média, o baile designava as festas organizadas pelos aristocratas e servia para distingui-los do povo e das festas populares. No conto *Cinderela*, de Charles Perrault, no qual encontramos um dos bailes mais famosos da literatura ocidental, é neste espaço que acontece o encontro que reunirá duas almas feitas uma para a outra.

Popularizado a partir do século XVIII, sobretudo depois da Revolução Francesa, o baile torna-se uma “mania” na sociedade, presente em todas as camadas sociais. Na literatura, o baile torna-se um *topos* no século XIX. A cena de baile funciona como uma etapa do itinerário sentimental dos personagens, momento de descoberta, de sedução, do nascimento de uma paixão. *Os canibais* coloca ironicamente em questão todo este imaginário social e literário. O baile, espaço que deveria trazer alegria e diversão, torna-se, ao contrário, a origem do pesadelo que se abate sobre os personagens. A distopia vivida pelos personagens desconstrói toda ideia de encontro perfeito e mostra as consequências nefastas da crença em uma realidade que pode se revelar enganadora. O conto coloca em evidência a ilusão provocada pela defasagem entre as expectativas e o que a realidade oferece.

O conto retoma o imaginário partilhado sobre o baile enquanto festa aristocrática, luxuosa e propícia ao desenvolvimento de prazeres e sentimentos secretos. Contudo, o narrador, que havia anunciado o baile como algo de repetitivo e conhecido do leitor, faz desta festa o palco para um encontro que terminará de maneira insólita. Tudo o que parecia prestigioso desfaz-se e mostra-se no fim como uma ilusão da aparência: o requinte do baile esconde a verdadeira natureza dos personagens. Toda a obra pode ser lida como uma paródia das convenções e comportamentos

sociais. O baile representa um mundo fantástico e extraordinário, cuja beleza é apenas aparente. O luxo e os códigos sociais apenas escondem a verdadeira natureza humana.

Neste sentido, a inquietante estranheza observada no conto adquire uma dupla dimensão. Ela pode ser associada aos personagens que descobrem que a verdade não é como eles imaginavam, mas a mesma descoberta pode se endereçar ao próprio leitor e à construção ficcional. No fim da história, o leitor é confrontado a uma situação que difere de um conto de fadas ou de uma obra romanesca tradicional: não há um final feliz depois do baile.

É importante notar que o título original do conto, *A estátua viva*, coloca o foco na figura do visconde, enquanto que o título *Os canibais*, muda o enfoque para o pai e os irmãos de Margarida, aqueles que, apesar de terem comido o visconde, vão herdar a sua fortuna. O conto termina efetivamente com um banquete, cujo primeiro e único prato se compõe de “carne de visconde” (CARVALHAL, 2003, p.71). O visconde é condenado de duas maneiras: de um ponto de vista interno ao texto, pela burguesia, que, metaforicamente, devora o que sobrou da aristocracia e se compraz com o capital advindo deste fato; e externamente, pela crítica literária realista, na qual já não há mais espaço para um personagem com uma alma tão “byroniana”. Pois o visconde possui um espírito romântico, do tipo que declama poesias durante o baile, fascinando as mulheres com sua elegância. Mas esta figura revela-se impotente na prática: assim como o nobre visconde se desintegra no dia do casamento, os personagens desse tipo estão fadados a desaparecer diante do Realismo.

Considerações finais

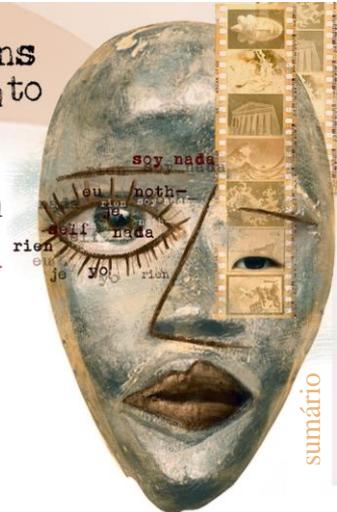
Antes de concluir, gostaríamos de acrescentar que na adaptação cinematográfica feita em 1988, a estratégia utilizada pelo realizador Manoel de Oliveira para manter a inquietante estranheza, foi transformar o conto em uma opereta. O espectador é supreso – ou mesmo incomodado – pelo fato de que sua expectativa é desfeita: ele espera um filme, o que encontra é um musical, no qual as noções de verdadeiro e falso são bastante fluidas. No fim do filme, o pai e os irmãos de Margarida passam por uma metamorfose, tornando-se verdadeiros animais. E os atores que interpretavam o papel de Margarida e de Dom João, e que haviam morrido na história, simplesmente levantam-se e põem-se a dançar com os outros atores.

Portanto, tanto no conto quanto no filme, temos este jogo entre realidade e ficção. A inquietante estranheza está presente na medida em que o texto nos evoca o horror, mas também porque desconstrói as expectativas e provoca uma sensação de desconforto no leitor. O leitor não sabe muito bem até que ponto aquilo que está lendo é um conto fantástico. O narrador não coloca em questão apenas o imaginário que temos sobre o baile ou sobre o amor romântico, ele desconstrói

aquilo que esperamos de uma história que afirma “não volver costas à verdade” (CARVALHAL, 2003, p.4). O visconde de Aveleda, assim como Olímpia, fazem parte de um conjunto de criaturas que colocam em questão a natureza do verdadeiro e, através dele, da própria arte. Enfim, em pleno avanço do Realismo, Carvalhal traz à literatura portuguesa do século XIX um pensamento e uma estética da incerteza.

Referências

- CARVALHAL, Álvaro do. [1844-1868]. **Os canibais**. Coimbra: Alma Azul, 2004.
- FREUD, Sigmund. **L'inquiétant étrange** [1919]. Traduzido do alemão por Marie Bonaparte e Mme E. Marty. 1933. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/>.
- FREUD, Sigmund. O inquietante [1919]. In: **Obras completas: História de uma neurose infantil** (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Vol 14. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p.247-283.
- HOFFMANN, E.T.A. [1776-1822]. **Contos fantásticos**. Tradução de Claudia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Imago, 1933.
- OLIVEIRA, Manoel de [realização de]. **Os canibais**. Portugal: 1988. 1 DVD, 99 min, color.
- RUTHNER, Simone. Álvaro do Carvalhal e Boileau: um estudo do conto Os Canibais. **Palimpsesto**. Nº18, ano 13, 2014, p.146-158.



A INTELIGIBILIDADE DO FALANTE BRASILEIRO DE ILE NA INTERAÇÃO HOMEM-MÁQUINA

Anna Cristina Baratieri¹

Denise Cristina Kluge (orientadora)²

RESUMO: Diante da velocidade com que a informação pode ser transmitida na atualidade, recursos informáticos são utilizados para acelerar o processo comunicativo entre pessoas. Com isso, o uso de aplicativos que sintetizam voz e traduzem a linguagem oral para a escrita atuam como facilitadores dessa tarefa. Entretanto, é bastante provável que os idealizadores desses softwares não tenham levado em consideração dados sonoros referentes à produção do idioma alvo por falantes não nativos. Conhecendo-se a transferência que ocorre entre L1 e L2 e as possíveis restrições que a falta de inteligibilidade pode acarretar, questiona-se se o nível de instrução em língua estrangeira interfere na inteligibilidade da interação falante-software. O foco da proposta, em estágio inicial de desenvolvimento, restringe-se ao estudo da inteligibilidade das oclusivas surdas em língua inglesa (/p, t, k/), por serem um dos primeiros segmentos sonoros a serem adquiridos pelos falantes e por apresentarem diferenças contrastivas quanto a comparação Português Brasileiro e inglês. Além disso, pretende-se comparar os níveis de inteligibilidade em decorrência da qualidade da vogal seguinte quanto à altura e posterioridade. Outro desmembramento da proposta se dá quanto aos recursos discursivos que o falante lança mão para assegurar a inteligibilidade na interação com o software de reconhecimento de fala.

PALAVRAS-CHAVE: fonética, inteligibilidade, reconhecimento de fala.

ABSTRACT: Due to the speed that information can be spread nowadays, technological resources are used to rush the communicative process between people. Though, the use of voice synthesizer apps that translate the voice input into written language act as facilitator to this task. However, it is highly probable that the creator of these softwares have taken for granted data from foreigners speaking the target language. Have known the transfers between L1 and L2 and the possible restrictions that the lack of intelligibility may cause, it is questioned if the L2 instructional level interferes in the intelligibility when it comes to the interaction speaker-software. The aim of this proposal, in initial stage of development, is to study the intelligibility of the English voiceless oral stops (/p, t, k/), for being one of the first segments to be acquired and for showing contrastive differences concerning the comparison Brazilian Portuguese and English. Besides that, it is aimed to compare the levels of intelligibility in relation to the following vowel quality. Another unfolding of the present Project is related to the discursive resources that the speaker uses to assure the intelligibility in the interaction between the subject and the voice recognition software.

KEYWORDS: phonetics, intelligibility, voice recognition.

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Introdução

O ensino de língua estrangeira tem crescido nas últimas décadas em decorrência da necessidade de adaptação ao mercado internacional, que se expande rapidamente e permeia a vida dos cidadãos ao redor do mundo. Dentre as várias línguas faladas no planeta, o inglês ocupa a primeira posição dentre os idiomas mais procurados por quem quer expandir seus conhecimentos e abraçar o mundo.

Em reportagem feita para a edição online da revista Nova Escola já em setembro de 2009, a jornalista Renata Costa confirma que “no que diz respeito à segunda língua, ou língua estrangeira, mais popular, não há idioma mais falado que o inglês” (COSTA, 2009). Seja para viagem de turismo, estudo no exterior ou para negócios, o conhecimento de um novo idioma facilita a vida de quem quer que as fronteiras geográficas sejam os únicos impedimentos para a expansão de seus horizontes.

Todavia, não é possível assegurar que todos os alunos estudantes de língua inglesa possuam o mesmo nível de fluência e nem que apresentem desenvolvimento oral igual ao falante de inglês como língua materna. Em se tratar de uma língua estrangeira (LE³), é importante considerar as transferências linguísticas que ocorrem durante o aprendizado do idioma estrangeiro.

Mesmo que essas sutilezas sejam identificadas e trabalhadas no sentido de causarem menor impacto no uso da língua, é sabido que as interferências da língua materna podem causar falta de inteligibilidade na interação falante estrangeiro/falante nativo ou mesmo falante estrangeiro/falante estrangeiro. Isto é, sabe-se que por mais desenvolvida que seja a competência oral de dado falante de língua estrangeira, ele pode não ser compreendido em decorrência de incompatibilidades nos alfabetos fonéticos das línguas materna e estrangeira. Isso acontece porque, muitas vezes, sons distintivos em um idioma não causam distinção em outro sistema linguístico.

Variações de sotaque também podem causar estranhamento ao interlocutor e falhas na comunicação podem ser atribuídas às interferências dos sistemas linguísticos um no outro. Mesmo assim, a interação não é completamente comprometida uma vez que na interação indivíduo/indivíduo existe a negociação de sentidos e a possibilidade de uso

³ O presente trabalho não faz distinção entre os termos Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2).

de formas alternativas de se fazer entender, como a linguagem gestual, o uso de sinônimos e até mesmo a definição de termos.

Em outros contextos, entretanto, a qualidade da competência oral do falante torna-se crucial para garantir a inteligibilidade da comunicação. A proposta introduzida nesse trabalho, portanto, se dispõe a analisar um tipo de interação negligenciada até então, a interação indivíduo/máquina, na qual o interlocutor “máquina” é tido como qualquer dispositivo informático que opera com reconhecimento de voz, como softwares de edição de texto com a função “ditado”, por exemplo.

Fundamentação teórica

As áreas da Linguística que se preocupam com a produção e percepção dos sons que formam as línguas são a Fonética e a Fonologia. Esses ramos linguísticos buscam desvendar e entender o sistema de produção e percepção dos sons de uma língua desde os princípios biológicos até as interferências do ambiente em que são produzidos.

Apesar de semelhantes, até mesmo no nome, e trabalharem com o mesmo objeto de estudo (sob olhares e conceitos diferentes), as duas áreas distinguem-se por linhas bastante tênues. Fiorin (2011, p.11) difere os termos argumentando que “a fonética trabalha com os sons propriamente ditos, como eles são produzidos, percebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção. A fonologia opera com a função e organização desses sons em sistemas”.

Enquanto a Fonética se preocupa em descrever como os sons da fala são produzidos, atentando para suas características articulatórias, perceptuais e acústicas, a Fonologia trata da organização dos sons no cérebro do falante, além de organizar os sons de acordo com suas funções, e não de acordo com suas diversas características fonéticas. A aquisição de uma língua natural se dá no nível fonológico primeiramente, seguida do aprendizado da leitura e da escrita.

Embora exista uma correlação entre a representação verbal gráfica e oral, as letras do alfabeto nem sempre correspondem aos sons representados ortograficamente por elas, e isso explica porque muitos indivíduos em fase de alfabetização confundem-se quando têm que aplicar seus conhecimentos fônicos à ortografia. Santos e Souza exemplificam essa afirmação dizendo que “as crianças, que estão aprendendo a grafia, escrevem *xícara*

com *ch*, *exame* com *z*, *malha* com *lia*. Isso ocorre porque, na ortografia, um som não necessariamente corresponde a uma letra” (SANTOS e SOUZA, 2011, p. 25).

Essa confusão acontece não somente quando se aprende a língua materna. Durante a fase de aprendizado de uma segunda língua, um indivíduo apresenta tendências a adaptar os conhecimentos linguísticos adquiridos no exercício de sua língua materna à língua estrangeira em estágio de aquisição. Como ditam Best e Tyler (*apud* SHWARTZHAUPT e ALVES, 2014, p. 53), “uma vez que os elementos fônicos de L1 e L2 dos aprendizes interagem em um espaço fonológico comum, esses aprendizes tendem a não perceber que características acústicas fazem parte dos sistemas da L1 e da L2 em questão”. As diferenças no alfabeto fonético das duas línguas em comparação (inglês e português) podem parecer mínimas ao leigo e, muitas vezes, são desconhecidas dos professores de língua estrangeira.

Mesmo dentro de um mesmo idioma, encontram-se variações no uso sons que compõem o alfabeto fonético da língua. Algumas dessas diferenças são bastante evidentes e não é necessário conhecimento linguístico avançado para que sejam notadas, como se pode perceber na produção de palavras terminadas em S em língua portuguesa. Na região sul do Brasil, o último fonema da palavra *lápiz* será mais frequentemente produzido como uma consoante fricativa alveolar surda: [ˈla.pɪs], enquanto no Rio de Janeiro, se um carioca reproduzir a mesma palavra, notaremos a palatalização da fricativa em coda: [ˈla.piʃ] (LAMPRECHT, 2004).

Quanto a aquisição dos sons estudados por esses ramos da linguística, os segmentos oclusivos orais são os que se destacam como os primeiros a serem adquiridos no processo de aprendizagem de uma língua. As plosivas bilabiais (/p,b/) são as que aparecem em primeiro lugar na linha de aquisição, seguidas pelos pares /t,d/ e, mais tardiamente, /k,g/. Reiterando, “pesquisas como as de Hernandorena (1990) e Lamprecht (1990) afirmam que plosivas e nasais são os primeiros segmentos consonantais a serem adquiridos, estando estabelecidos antes dos dois anos de idade” (LAMPRECHT, 2004, p. 75).

As oclusivas orais são produzidas através de uma obstrução total da cavidade oral de tal modo que a passagem de ar é completamente impedida, seguida da abertura desse bloqueio, fazendo com que a corrente egressiva de ar pulmonar contida na cavidade oral

seja solta. De acordo com o que Laver (1994) diz sobre as condições mínimas para a caracterização das oclusivas orais,

A stop segment is defined as a segment whose medial phase is characterized by a stricture of complete oral closure made by the active articulator against the passive articulator. This prevents the escape of air from the mouth, and if a simultaneous velic closure is maintained so that the air cannot escape through the nasal cavity either, then under conditions of positive egressive pressure, the intra-oral pressure [...] will rise. (LAVÉR, 1994, p. 205)

A obstrução descrita acontece acima da região laríngea enquanto o vozeamento, traço distintivo dos pares mínimos dessa categoria, acontece na laringe, que abriga as cordas vocais. Se as cordas vocais encontram-se unidas, mas maleáveis, e a sua vibração acontece antes da desobstrução do tubo acústico, dizemos que as realizações são sonoras. Se, ao contrário, as cordas vocais estão afastadas e a soltura de ar precede a vibração das cordas vocais, temos as realizações chamadas surdas.

Mas estudos feitos sobre a produção das oclusivas em línguas faladas em diversas partes do mundo apontaram para diferenças sutis, porém significativas, na relação existente entre o tempo de soltura da obstrução e o início do vozeamento. Aparentemente, não há possibilidade de se ter uma alteração notável na produção dos fones [p] e [b], por exemplo, mas estudos mostram que existe uma diferença quase imperceptível ao ouvido destreinado entre a produção da plosiva bilabial, tanto surda quanto sonora, em ataque silábico por brasileiros e por falantes nativos de língua inglesa. Essa relação é chamada Voice Onset Time (VOT).

De acordo com Lisker e Abramson (1964), a realização fonética das consoantes oclusivas pode variar de língua para língua em termos de uma relativa diferença no tempo de soltura da obstrução e o início da vibração das cordas vocais, o Voice Onset Time (VOT). Além disso, os autores dizem que se o vozeamento começa antes da soltura da obstrução, os valores de VOT serão negativos ([-VOT]); mas, se a vibração das cordas vocais acontecer depois da desobstrução do aparelho fonador, os valores de VOT serão positivos ([+VOT]).

Essa variação encontrada na produção de oclusivas em um mesmo ou em idiomas diferentes era atribuída a um nível baixo de implementação das regras fonológicas ou a fatores biomecânicos individuais, mas não constituía uma parte necessária da gramática de uma língua qualquer.

Cho e Ladefoged (1999) lembram os estudos de Chomsky & Halle (1968) em *Sound Pattern of English*, em que afirmam que “for any given language, once binary features have been converted into scalar featural values, the physical output is completely determined by universal phonetic implementation rules” (CHO e LADEFOGED, 1999, p.208).

Essas afirmações se confirmaram equivocadas à medida que os estudos relacionados à Fonética e Fonologia avançaram. Pesquisas que trazem dados de VOT em diferentes línguas e contextos mostraram que existem regras que são somente aplicáveis a determinadas línguas (CHO e LADEFOGED, 1999).

Lisker e Abramson (1964) apontam para as variações conhecidas de VOT relacionadas ao ponto de articulação, também observadas por Cho e Ladefoged (1999) e Shwartzhaupt e Alves (2014), e que as principais descobertas são: (1) quanto mais posterior for a obstrução, maior será o VOT; (2) quanto mais extensa for a área de contato dos articuladores ativo e passivo, mais longo será o VOT; e (3) quanto mais rápido for o movimento do articulador ativo, mais curto será o VOT.

Mas se essas características são específicas e únicas às línguas, apesar das generalizações que podem ser feitas, o que acontece com os valores de VOT quando o indivíduo aprende uma segunda língua?

De um modo geral, Cho e Ladefoged (1999) afirmam que os falantes não produzem valores de VOT diferentes deliberadamente e o VOT é apenas “the inevitable consequence of the physiological movements and the aerodynamic forces” (CHO e LADEFOGED, 1999, p.225). Mas, se informação suficiente sobre os gestos envolvidos na produção oral for transmitido ao falante, os valores de VOT em diferentes línguas podem ser aprendidos e transferidos de uma língua à outra. Isso não significa dizer que as trocas e interferências obrigatoriamente acontecerão, mas elas podem ser tão determinadas quanto a mudança na frequência dos formantes que acontecem com gestos vocálicos específicos (CHO e LADEFOGED, 1999).

Assim, descartar a influência que um sistema linguístico causa em outro em estágio de aquisição seria irresponsável da parte do linguista, uma vez que as situações de aprendizado são desiguais. De Grève e Van Passel (1975) atentam para o fato de que não se pode estabelecer um paralelo total entre a aquisição de uma língua materna e uma língua estrangeira, pois “as condições físicas e mentais em que se acha a pessoa que

aprende uma língua estrangeira diferem profundamente das de uma criança que se integra progressivamente no sistema de sua língua materna” (DE GRÈVE e VAN PASSEL, 1975, p.48).

Mesmo que a distância temporal da fase de aprendizado da língua materna e da língua estrangeira seja bastante reduzida, não se pode negligenciar o fato de que a aquisição de um segundo idioma implica, por parte de quem aprende uma língua estrangeira, que existe, mesmo que incompleto, o conhecimento de outro sistema linguístico. Portanto, conforme afirmam De Grève e Van Passel (1975, p. 69) “o aluno começa com um sistema de hábitos musculares e neuromusculares que, de ora em diante, deverá substituir por outros hábitos cuja correção deverá controlar com uma atenção constante e consciente”.

Várias pesquisas apontam para a interferência que a aquisição de uma língua estrangeira gera na língua materna e para os traços identificáveis da língua mãe na aquisição tardia de LE. Ainda que em um nível fonético, o conhecimento das alterações que os sistemas linguísticos sofrem contribui para o desenvolvimento e domínio do idioma em aquisição. Entretanto, Shwartzhaupt e Alves (2014, p.53) atentam para o fato de que “essa transferência remete à noção de que pistas acústicas têm relevância diferente em dois sistemas, e o aprendiz é desafiado a perceber essa diferença, indo contra o seu conhecimento de L1”.

Por fim, tendo como aporte teórico os estudos supracitados, estima-se desenvolver uma pesquisa consistente e que possa servir de suporte para estudos posteriores que tenham, também, como fundamento básico o aperfeiçoamento de recursos didáticos úteis ao ensino e aprendizado de línguas.

Justificativa

Além de ser uma questão de sotaque, a produção das plosivas em posição de ataque silábico em sílabas tônicas por não falantes de inglês como língua materna pode gerar o desentendimento de várias palavras devido ao fato de existir um grande número de pares mínimos em ambos Português e Inglês que contrastam as plosivas em posição de *onset* absoluto em sílabas tônicas.

Além disso, apesar de existir um grande número de estudos a respeito de VOT, muitos deles negligenciam o papel dos valores de +VOT na percepção das oclusivas

labiais, alveolares e coronais surdas. Isso se mostra influente para que as falhas de inteligibilidade aconteçam e restrinjam a comunicação entre falantes do idioma alvo. Diversos estudos foram conduzidos com a intenção de identificar as diferenças de produção entre falantes nativos e falantes de inglês como língua estrangeira e seus resultados contribuiriam significativamente no desenvolvimento de metodologia para ensino de línguas que enfocam as necessidades e consideram as influências da língua materna do falante.

Estudos como os de Shwartzhaupt e Alves (2014), Bent e Bradlow (2003) e Cruz (2006 e 2008) discorrem sobre diferenças de produção e inteligibilidade que dão suporte a novas pesquisas e enriquecem a produção de saber nesse campo de conhecimento.

Por outro lado, existem outros tipos de interação que não envolvem, necessariamente, dois falantes humanos. Isso acontece, por exemplo, quando o indivíduo utiliza mecanismos tecnológicos para comunicação ou execução de alguma outra tarefa. Há alguns anos, esse tipo de tecnologia vem otimizando o tempo e facilitando a vida dos usuários, que se utilizam dos aprimoramentos informáticos para estabelecer relações mais rápidas e precisas com o mundo.

Quanto a esse aspecto, os estudos já feitos e os softwares desenvolvidos preocupam-se, sim, com as diferentes formas de produção de determinado idioma. Aparelhos de telefonia móvel, como o *iPhone*, por exemplo, carregam em sua configuração básica um dispositivo de reconhecimento de voz chamado Siri. O Siri está disponível em diversos idiomas incluindo o Português brasileiro. Quanto ao Inglês, o software carrega em suas opções de configuração oito variações do idioma: Australiano, Canadense, Indiano, Novo Zelandês, Singapuriano, Britânico e Americano.

Entretanto, pesquisas realizadas previamente indicam que o número de falantes de Inglês como língua estrangeira supera o número de falantes nativos do idioma. Jenkins (2002), assim como Seilhofer (*apud* Cruz, 2006), afirmam que 80% das comunicações em Inglês não incluem falantes nativos. Esse pode ser considerado um indicativo de que propostas de estudos com enfoque no falante de ILE tornem-se fundamentais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da tecnologia já existente no mercado.

Uma vez que o uso de recursos tecnológicos tem facilitado o aprendizado de línguas e que o acesso à informação tem crescido e acelerado continuamente, a

importância dessa proposta se justifica na iniciativa em abrir um campo de investigação que leva em conta uma interação de ouvintes e falantes não considerados até então.

Objetivos

A condição de trabalho pioneiro no campo de estudos de inteligibilidade e a restrição temporal que a duração do curso de Mestrado apresenta faz com que os objetivos desse projeto não sejam demasiados ambiciosos. Ainda assim, espera-se investigar de maneira consistente as questões a que se propõe essa pesquisa.

Portanto, considerando que a realização fonética das oclusivas em Português Brasileiro e Inglês diferem basicamente em VOT; considerando que existe uma interação entre L1 e LE que modela as categorias fonéticas tanto de L1 quanto de LE; considerando que os falantes são aptos a perceber, manipular e adquirir valores de VOT; e considerando que os valores de VOT variam conforme o contexto; essa pesquisa tem como objetivo geral investigar a inteligibilidade de falantes brasileiros de Inglês como LE na interação com um software de reconhecimento de fala.

Baseando-se nos estudos revisados e discutidos na seção 4 desse texto, quatro questões gerais de pesquisa irão guiar esse estudo:

Questão Geral 1: O nível de instrução oral que o falante de Inglês como LE recebe interfere na inteligibilidade da interação sujeito-software?

Questão Geral 2: As diferenças de produção de VOT dos segmentos /p, t, k/ dificultam a inteligibilidade e restringem o uso de aplicativos de reconhecimento de voz na interação proposta?

Questão Geral 3: Quais estratégias discursivas os falantes utilizam para assegurar a inteligibilidade da interação sujeito-software?

Questão Geral 4: As falhas de inteligibilidade recaem no modelo de programação do software ou na produção não lapidada do falante?

Optou-se por não estabelecer hipóteses prévias relacionadas às questões de pesquisa para que não haja influência daquelas nos resultados. Entende-se que o estabelecimento de hipóteses pode, mesmo indiretamente, interferir nos resultados, de modo a invalidar os esforços desempenhados na construção do conhecimento nesse campo de pesquisa.

As expectativas debruçadas sobre as questões gerais de pesquisa atuarão como norteadores das escolhas metodológicas da presente proposta, cujos resultados não deverão ser restritos à resposta a cada um dos questionamentos feitos nem à contemplação de hipóteses definidas a priori. A escolha pela não definição de hipóteses tem por objetivo majoritário não impor limites às descobertas que poderão ser feitas através dessa pesquisa e, principalmente, não saciar a cientista com os resultados obtidos, para que mais blocos de conhecimento possam ser adicionados à construção deste campo científico.

METODOLOGIA

Participantes

Três grupos de indivíduos participarão desta pesquisa: (a) seis falantes de português brasileiro em estágio inicial de aquisição de Inglês como segunda língua; (b) seis falantes de português brasileiro em estágio avançado de aquisição de Inglês como segunda língua; (c) quatro participantes nativos de país cuja língua oficial seja o Inglês não familiarizados com a pronúncia de estrangeiros fazendo uso de Inglês e (d) quatro participantes nativos de país cuja língua oficial seja o Inglês familiarizados com a pronúncia de estrangeiros fazendo uso de Inglês.

Serão considerados iniciantes os participantes com acúmulo de 85 a 115 horas de instrução oral comprovada através de certificados e fichas de chamada. Os participantes de nível avançados serão determinados pelo acúmulo de 360 a 400 horas de instrução oral, seguindo os mesmos parâmetros comprobatórios para o grupo de iniciantes.

Para os grupos de nível básico, doravante 101, e avançado, doravante 201, enfocam-se participantes adultos estudantes de instituição de ensino de língua estrangeira que priorize a prática da oralidade durante as aulas presenciais, para assegurar a carga horária de instrução oral determinada para os grupos 101 e 201.

Por isso, após a investigação dos modelos metodológicos adotados por diversas unidades de ensino de língua estrangeira na cidade de Curitiba, Paraná, optou-se envolver participantes estudantes da escola de idiomas CCAA (Centro de Cultura Anglo-Americana), que tem como base metodológica a teoria de aquisição de segunda língua o modelo behaviorista-estrutural.

Esta proposta metodológica encara o aprendizado de línguas como uma formação de hábitos e tem como princípios fundamentais o pressuposto de que “a aprendizagem acontece através da repetição de estímulos; os reforços positivos e negativos têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados; [e] a aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas” (PAIVA, 2014, p.13).

Esse modelo proporciona uma estrutura metodológica de aulas que garantem ao aluno as horas de instrução e prática da oralidade pretendida pela proposta deste trabalho.

Quanto aos demais grupos, os de nativos, propõe-se que tenham como língua materna o Inglês Americano, mesmo idioma tido como alvo pela instituição de ensino determinada, pois a não correspondência de variedades do idioma pode oferecer controvérsias para os resultados obtidos nos testes propostos.

Para tal, serão considerados falantes nativos os participantes que tenham adquirido apenas o inglês americano até completarem os seis anos de idade. A opção de ter dividido o grupo de falantes nativos em familiarizados (301) e não familiarizados (302) com a fala de estrangeiros deu-se em função de pesquisas como as de Bent e Bradlow (2013) e Cruz (2008), que discutem a inteligibilidade de interações em que os falantes estão habituados a lidar com determinado sotaque. Com isso, pretende-se que os testes de inteligibilidade trabalhem, na verdade, com três ouvintes diferentes, os dois grupos já discutidos e o software, para determinar com certa precisão o que causa a falta de inteligibilidade na interação indivíduo-software.

Vale ressaltar que para cada um dos grupos de participantes (101, 201, 301 e 302), haverá número igual de indivíduos do mesmo sexo. Assim, para os grupos de seis integrantes, três serão do sexo masculino e três do sexo feminino, e para os grupos de quatro integrantes, haverá dois de cada categoria.

Os grupos 101 e 201 farão os testes de produção para que seja possível identificar traços de sua pronúncia que interfere na inteligibilidade no que diz respeito à produção dos fonemas /p, t, k/. Já os participantes dos grupos 301 e 302 farão os testes de reconhecimento, para que a inteligibilidade seja medida levando em consideração os três ouvintes em voga na presente pesquisa.

Software

Os softwares de reconhecimento de fala operam com um sistema que é carregado com amostras de fala humana e, em sua maioria, uma gramática simplificada que atua como facilitadora dos processos de probabilidade que determinam qual item lexical selecionar.

Mas, se os softwares armazenassem em sua memória operacional sequências inteiras de sons referentes a dado idioma, as chances de identificarem uma palavra seriam quase nulas, uma vez que cada ocorrência de dado som é praticamente única. Portanto, os sistemas operam com fragmentos de sons, ou seja, cada elemento sonoro é gravado e fragmentado em unidades ainda menores. Dessa maneira, o aplicativo reage ao *input* sonoro e, num jogo de probabilidades e combinação, tenta identificar a qual item do seu sistema, salvo em sua memória operacional, a sequência sonora emitida corresponde.

Essa relação é mais bem descrita por Louzada (2010, p. 11) quando explica que “em sistemas de reconhecimento de fala que usam comparação de padrões, as características do sinal de fala desconhecido são comparadas com o padrão previamente armazenado e o padrão mais próximo do sinal de entrada é escolhido”.

Além disso, os softwares de reconhecimento de fala podem ter funções diferentes de acordo com sua programação. Alguns aplicativos reconhecem comandos e realizam ações a partir de determinada sequência sonora. Outros atuam como editores de texto e reconhecem as sequências sonoras não como ordens, mas como palavras a serem transcritas de acordo com a linguagem escrita de determinado idioma. Esses últimos operam com a função “ditado” e têm como objetivo acelerar o processo de edição de textos escritos.

A escolha do software foi baseada nessa função, pois se trata de um dispositivo informático que independe de treinamento, ou seja, o software não precisa passar por uma seção de reconhecimento de padrões de fala do usuário, principalmente por estar disponível online. Entende-se que os softwares disponíveis na internet gratuitamente atingem um público maior e, por isso, sua configuração tende a ser mais elaborada. O número de usuários do dispositivo (152.846 usuários) também foi considerado como fator relevante na determinação do aplicativo em teste.

A busca pelos possíveis softwares foi feita através do site Google.com usando as palavras-chave *voice, recognition e software*. A busca direcionou a pesquisa para a página de aplicativos do Google Chrome, navegador desenvolvido pela empresa Google. O

software selecionado apresentou maior número de revisões dentre os disponíveis e atendeu às expectativas da pesquisadora quanto a sua funcionalidade.

Assim, decidiu-se pelo aplicativo online Voice Note II, disponível no endereço eletrônico <https://voicenote.in/>, que opera com a função “ditado” e oferece várias possibilidades de configuração de linguagem. Além disso, o aplicativo pode ser operado *off-line*, isto é, mesmo que não haja conexão com rede de internet, o aplicativo ainda funciona. O dispositivo é compatível com diversos sistemas operacionais incluindo Mac OS, Windows, Linux e Chrome OS.

O interesse pelo software descrito acentuou-se quando, em sua descrição de requerimentos de uso leu-se “To use the Chrome VoiceNote, you will need: [...] Configured microphone; Correctly pronunciation”. Como a intenção deste projeto é identificar as características sonoras que interferem na inteligibilidade na interação sujeito-software, a definição do que se quis dizer com “pronúncia correta” pode ser questionável.

Testes

O *corpus* de estudo será coletado em várias sessões, dado o número de testes a serem realizados. Todos os participantes irão responder a um questionário de informações pessoais, a priori, com a finalidade de identificar características comuns entre os integrantes dos grupos e, assim, dividi-los conforme as especificações descritas anteriormente, para que sejam aplicados os testes de produção e percepção apropriados.

Vale ressaltar que os testes de produção e percepção serão desenvolvidos a partir de testes piloto que darão base para o aperfeiçoamento e a elaboração dos testes seguintes. Os testes piloto serão conduzidos já com os participantes da pesquisa, para que os dados coletados sirvam de base investigativa para a proposta do projeto. Portanto, o *corpus* de análise será formado com o *output* de ambos os testes piloto e posteriores ao teste piloto.

Como essa pesquisa se propõe a investigar os traços de produção de VOT das plosivas surdas em inglês, dezoito palavras do Inglês foram selecionadas para os testes de produção. A escolha teve como princípio a investigação conduzida por Schwartzhaupt e Alves (2014) em que discorrem sobre a influência do contexto fonético-fonológico nos valores de VOT. Dentre os itens avaliados pelos pesquisadores, foram escolhidos os que

apresentavam interação com vogais altas anteriores e posteriores, dada a proximidade do ponto de articulação referente às consoantes investigadas.

Mesmo assim, conhecendo o material de ensino da escola de idiomas onde os participantes estudam, optou-se por refinar a seleção proposta por Schwartzaupt e Alves (2014) numa tentativa de aproximar o vocabulário definido para o teste de produção àquele que é aprendido durante as aulas de idiomas. Mesmo assim, optou-se por manter uma palavra com grau de familiaridade menor em cada grupo para que possa, também, ser avaliada a interferência que essa variável causa na inteligibilidade. O quadro abaixo mostra as palavras do inglês selecionadas para o presente estudo:

Quadro 1 – Palavras-alvo do Inglês

Consoante	Vogal	Palavra-alvo	Vogal	Palavra-alvo
/p/	Anterior-alta	<i>Peace</i>	Posterior-alta	<i>Pool</i>
		<i>Peak</i>		<i>Poop</i>
		<i>Peep</i>		<i>Poof</i>
/t/	Anterior-alta	<i>Teach</i>	Posterior-alta	<i>Tool</i>
		<i>Teeth</i>		<i>Tooth</i>
		<i>Tease</i>		<i>Toot</i>
/k/	Anterior-alta	<i>Keep</i>	Posterior-alta	<i>Cool</i>
		<i>Keen</i>		<i>Cook</i>
		<i>Keys</i>		<i>Coop</i>

A familiaridade dos vocábulos será medida através da aplicação do teste 1A para os grupos 101 e 201. O teste 1A apresenta duas perguntas referentes a cada uma das palavras-alvo: (a) Você reconhece essa palavra? e (b) Você sabe o que ela significa? A cada uma das perguntas o participante deve responder sim ou não, evitando questões de gradência nas respostas dadas. Caso a resposta seja negativa para qualquer das perguntas, será apresentado ao participante um cartão ilustrado que se refere ao item lexical problemático, sem que a palavra seja efetivamente pronunciada pelo pesquisador, evitando, assim, interferência na pronúncia do participante.

Os testes de produção realizados pelos grupos 101 e 201 serão gravados com a autorização prévia dos participantes. Estes responderão a um estímulo que será a leitura de palavras impressas em cartões no modelo *flash card* precedidas pelo comando “translate”, conforme se mostra: “*translate peace; translate tease; translate poof*”. O formato do teste é justificado pelo fato de que os sistemas de reconhecimento de voz para

ditados operam com base em uma gramática que não reconhece o ditado de palavras aleatórias e modifica o *output* no decorrer do teste. Esse modelo será seguido para os testes 2A e 2B. Faz-se importante ressaltar que a sequência de palavras produzidas por cada participante em cada um dos testes será aleatorizada.

Quanto ao teste de produção 2A, os participantes serão instruídos a procederem conforme o descrito acima e serão gravados em ambiente silencioso. Neste teste, cada palavra-alvo será pronunciada uma vez para cada participante. Já para o teste 2B, os participantes serão informados que terão que realizar o teste para o software e poderão repetir a palavra-alvo quantas vezes se fizer necessário para garantir que o aplicativo reconheça o que é dito. As produções realizadas pelos falantes serão analisadas com o uso de um software de análise de som, Praat (Boersma & Weenink, 2007).

O teste de reconhecimento, doravante 3A, será aplicado aos grupos 301 e 302 e terá como base as três primeiras tentativas de produção de cada palavra-alvo de cada participante coletadas no teste 2B. Os grupos 301 e 302 serão orientados a transcrever o vocábulo correspondente ao *input* sonoro ouvido. Cada sequência sonora (ex: *translate tooth, translate tooth, translate tooth*) será seguida de um ícone sonoro para que o participante nativo tenha tempo para a transcrição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Mariane A.; SEARA, Izabel. *Produção de plosivas surdas em inglês e português por falantes brasileiros de inglês como língua estrangeira*. In: Anais do CELSUL. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BENT, Tessa; BRADLOW, Ann R. *The interlanguage speech intelligibility benefit*. Journal of the Acoustical Society of America. 2003;114:1600–1610.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. (2007) *Praat: doing phonetics by computer*. <http://www.praat.org>.

COSTA, Renata. *Qual é o idioma mais falado no mundo?* In: Revista Nova Escola. Setembro, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/qual-idioma-mais-falado-mundo-mandarim-ingles-497578.shtml> Acesso em: 28/08/2014.

CHO, Taehong; LADEFOGED, Peter. 1999. *Variation and universals in VOT: evidence from 18 languages*. Journal of Phonetics, 27:207-229

CRUZ, Neide Cezar. *Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional*. Revista Intercâmbio, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

CRUZ, Neide Cezar. *Familiaridade do Ouvinte e Inteligibilidade da Pronúncia de Aprendizes Brasileiros de Inglês*. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v.7, n.1, p.88-103, 2008.

DE GRÈVE, Marcel; VAN PASSEL, Frans. *Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

JENKINS, Jennifer. *A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language*. Applied Linguistics 23/1: 83-103, 2002.

LAMPRECHT, Regina Ritter; et al. *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAVER, John. *Principles of Phonetics*. Cambridge: University Press, 1994.

LISKER, Leigh; ABRAMSON, Arthur. (1964). *A Cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements*. Word, 20, 384-422.

LOUZADA, Jailton Alkimin. *Reconhecimento Automático de Fala por Computador*. Trabalho de conclusão de curso: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org). *Introdução à Linguística I: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

SANTOS, Raquel Santana; SOUZA, Paulo Chagas de. *Fonética*. In: *Introdução à Linguística II: Princípios de Análise*. 5ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SHWARTZHAUPT, Bruno Moraes; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *A influência do contexto fonético-fonológico nos valores de Voice Onset Time: verificação de três*



sistemas lingüísticos. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 11, n.1, p.51-68, jan-mar. 2014.



A LÍNGUA NA PERSPECTIVA TEXTUAL E DISCURSIVA

Gabriela Araujo Martins (graduanda) - UEPG

Eliane Santos Raupp (mestre) – UEPG

Resumo: Este trabalho faz parte do subprojeto PIBIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Além disso, desenvolve pesquisa junto ao grupo de estudo GETE, orientado pela professora Eliane Raupp. O grupo tenta desenvolver um estudo em torno de um ensino de língua que possa favorecer o aprendizado da linguagem em vários aspectos. Esse trabalho por sua vez tenta desenvolver uma análise em estudos já realizados sobre a língua em seus aspectos mais amplos: político, lexical, gramatical, textual e discursivo. Busca através de pesquisadores como Marcuschi, Bakhtin, Antunes, Mendonça, Rojo, Gregolin entre outros, estudar as formas possíveis para a realização de um ensino de língua mais reflexivo, crítico e contextualizado, porque somente através do ensino de uma língua que este inserido nas reais interações lingüísticas dos sujeitos, é que se pode chegar ao verdadeiro aprendizado de língua. Tenta também defender que somente através da reflexão de uso das normas é que se pode chegar ao real ensino de língua, sendo que este ensino deve abranger em maior parte, se não todos, os gêneros da língua, para que seus usuários possam utilizar-se dela com maior proveito possível.

Palavras-chave: Língua, texto e gêneros.

1. Introdução

Este trabalho se caracteriza pela busca de um ensino de língua que possa favorecer o aprendizado da língua em seu aspecto mais amplo: político, lexical, gramatical, textual e discursivo. Tem por intenção pesquisar metodologias e teorias que proporcionem esta perspectiva de aprendizagem, partindo das teorias já existentes, tentando, assim, sintetizar o que já se tem desenvolvido, com a intenção de associar as discussões teóricas à prática, bem como refletir sobre a dificuldade de efetiva realização desse ensino.

Um dos motivos que levam a esta linha de estudo é que se percebe que nos últimos anos, mesmo com as fortes discussões sobre o ensino de língua na perspectiva textual e interativa, que leva em conta o meio em que se insere a comunidade com a qual se trabalha, ainda observa-se a insistência de um ensino de língua centrado em aspectos isolados da língua, sem considerar as diferentes esferas de atuação social e, portanto, os diferentes gêneros de texto que circulam socialmente. Consequência disso, é um ensino

descontextualizado que visualiza a língua como forma “descarnada” (MARCUSCHI, 2008, p. 19) e que conduz à desvalorização das variedades lingüísticas e desconsidera a análise da língua como um conjunto de práticas enunciativas (op. Cit., p. 19). E é tentando evitar esse contexto que Gregolin destaca que “o uso da linguagem envolve os sujeitos em interações sociocomunicativas que se materializam em gêneros” (GREGOLIN, 2007, p.72).

Neste trabalho, consideramos que o ensino de língua precisa garantir ao aluno o domínio da norma culta, mas também, o conhecimento dos discursos que se materializam em diferentes gêneros, pois, como aponta Gregolin em “Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da lingüística”, “a língua pode ser vista como um sistema que, porém, depende de pratica social” (2008). Assim, o que se busca a partir deste trabalho é que a língua seja trabalhada a partir dos gêneros, não desconsiderando seu sistema e questões relacionadas à variedade culta da língua.

A partir desse pressuposto, buscar-se através de pesquisadores como Marcuschi, Bakhtin, Antunes, Mendonça, Rojo, Gregolin, Roncarati, entre outros que defendem a perspectiva enunciativa e discursiva, estudar as formas de realização de um ensino de língua mais reflexivo, crítico e contextualizado, porque, somente através do ensino de uma língua que esteja inserida nas reais interações lingüísticas dos sujeitos, é que se pode chegar ao verdadeiro aprendizado de língua, como aponta Gregolin no seguinte trecho:

Assim, observando a forma como a língua se materializa nos textos e como estes colocam discursos em confrontos, *o ensino de língua de uma perspectiva discursiva* pode levar o aluno à reflexão sobre a ordem da língua, sobre o seu funcionamento na sociedade. Esse, tenho certeza, é um ótimo caminho para a formação de produtores e leitores que consigam entender o papel da língua na constituição da cultura (GREGOLIN, 2007, p. 76).

Vale ressaltar, que este trabalho não somente se restringe à perspectiva enunciativa e discursiva, mas considera também todas aquelas que venham a contribuir para um ensino de língua em sua dimensão textual-interativa (MARCUSCHI, 2008, p. 61), ou seja, para um ensino de língua que a reconhece como um sistema simbólico, mas também como atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (op. cit., p. 61).

A partir dessas premissas, este trabalho busca ressaltar a importância de um ensino de língua em sua dimensão mais ampla, um ensino que garanta o seu aprendizado em

vários aspectos: lexical, gramatical, textual e discursivo, mas também verificar o modo como professores (em formação inicial e continuada) estão desenvolvendo em suas atividades de sala de aula essa perspectiva textual e interativa. Além disso, almeja-se ainda destacar a relevância do uso cotidiano e social das variedades lingüísticas.

Entendemos o ensino de gramática como um dos aspectos importantes do ensino de língua como uma ferramenta para melhor atuação sociocomunicativa, mas como única regra a ser empreendida no ensino de língua, pois, na mesma direção apontada por Marcuschi: “a escola, não deve deixar de ensinar gramática, mas essa não deve ser o foco do ensino” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Nesse sentido, cabe mencionar aqui o que asseveram as DCE's:

O trabalho de reflexão lingüística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades lingüísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema lingüístico. (DCE's, 2008, p. 60)

Compreendemos que é por meio da reflexão sobre o uso das normas que se pode chegar ao real ensino e aprendizagem da língua, um ensino contextualizado, pois aliado à realidade daqueles que usam a língua como modo de comunicação.

2. Defendendo a perspectiva textual e discursiva

Como já dito anteriormente, os documentos oficiais de ensino, cada vez mais, defendem um ensino contextualizado, em que o texto seja visto como inserção do aluno na cultura letrada e uma ferramenta de aprendizado do sistema da língua. E é defendendo esta perspectiva que Antunes, citando Macedo, afirma que:

É importante abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia do aluno. A linguagem até para os pequenos também “significa agir, fazer, interferir no mundo, relacionar-se com as pessoas (MACEDO apud ANTUNES, 2004 p. 115).

Pode-se dizer que o ensino de língua deveria buscar refletir essa ação de interferir no mundo, de agir sobre ele e a relacionar-se com as pessoas, pois são as interações reais entre os sujeitos por meio dos textos que a comunicação se desenvolve. É por essa razão

que os gêneros textuais devem ser utilizados como ferramentas para concretizar a perspectiva até aqui defendida para o ensino de língua. Pois é através deles que o sistema linguístico é colocado em prática. “Os gêneros textuais tem sido tema de debates quando se refere ao ensino aprendizagem de línguas, em especial de Língua Portuguesa, isso porque a linguagem manifesta-se por meio de textos” (MARCUSCHI, 2011), tanto na oralidade como na escrita. Porém, como salienta Antunes (2009, p. 96) “o que é preciso é estudar a gramática que nos faz entender e compor, de forma mais adequada textos orais e escritos”.

Também como apontam Jurado e Rojo (2006), “no contato com os textos, o sujeito se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e a forma de dizer” é na análise de texto que o sistema da língua pode ficar claro para o seu uso no dia-a-dia.

Já segundo as DCE's, o estudo deve partir da análise lingüística:

A prática de análise lingüística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino.

Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando idéias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos lingüísticos utilizados no texto. (DCE's, 2008, p. 61)

Além disso, outros autores também defendem essa perspectiva como Marcuschi, Bakhtin, Antunes, Mendonça, Britto, entre outros.

3. Os caminhos do ensino de língua e seu possível futuro

No Brasil, o português se tornou a língua padrão desde a colonização, mas devido a influências de outras culturas, esta língua ganhou características próprias e diferentes das trazidas de Portugal, pois, como afirma Antunes (2009, p.22.), “a língua está em constante variação.” O que conseqüentemente influencia no modo de ensinar e tratar esta língua, que iremos discorrer durante este trabalho.

Segundo as DCEs 2008, o ensino de português começou com a chegada dos jesuítas, que catequizavam e repassavam o conceito de língua aos indígenas que no Brasil habitavam. Suas intenções eram que os índios pudessem entender as leis e a ordem vindas da metrópole Portugal a qual as DCE's através de Moll, vê como instrumental para a formação intelectual da elite. (DCEs, 2008, p.38).

O sistema jesuítico de ensino organizava-se, então, a partir de dois objetivos: primeiro, uma pedagogia que por meio da catequese indígena visava à expansão católica e a um modelo econômico de subsistência da comunidade. (DCEs, 2008, p. 39).

Segundo Maria Luisa Santos Ribeiros (1987, p.30), este quadro veio a mudar por volta de 1789, quando a reforma Pombalina torna obrigatório no Brasil o ensino de Língua Portuguesa nas escolas com receio de que o Tupi se tornasse a língua mãe e de maior influência no Brasil. Expulsando assim os jesuítas que habitavam o Brasil. Tal reforma tinha por intenção tornar o ensino acessível somente à classe aristocrática brasileira. Já nos anos 1800 com as influências dos pensamentos iluministas, a vinda da família real e com ela a tipografia, a língua passa a ser vista como expressão do pensamento e começa-se a valorizar a literatura e o regionalismo. É nesta época também que começa a emergir a primeira classe de leitores no Brasil.

Logo em 1800, segundo Ribeiro (1987, p.40) o ensino de língua passa a ser sistematizado ganhando, assim, suas primeiras estruturas. A escrita é vista independentemente da leitura e como uma habilidade motora, que demanda treino e cópia do formato da letra por parte do aprendiz. Por volta do ano de 1910 e 1950, o ensino se torna analítico e sintético. Durante a ditadura o ensino de língua portuguesa se torna funcional, desvalorizando as literaturas e suprimindo os escritores e pensadores da época.

Como aponta Gregolin (2007, p.54), nos anos de 1980, o ensino começa a ganhar o enfoque na interação que as línguas provocam e, na década de 90, são lançados os PCNs do governo federal, que orientam o ensino de língua portuguesa até os dias atuais.

Já os PCNs (1997, p.14) demonstram que devido ao estruturalismo formulado por Saussure, a perspectiva de ensino de língua estava centrado inicialmente em questões estruturais em detrimento de uma perspectiva de ensino de língua descontextualizado. Tornando o ensino de língua portuguesa uma simples ferramenta composta apenas de estruturas, deixando em segundo plano ou até mesmo de lado a análise crítica e reflexiva

da escrita e oralidade sobre as produções já existentes. Mas nos últimos anos essa visão tem sido minimizada, principalmente depois das propostas dos PCNs e das DCEs, os quais por sua vez propõem um ensino de língua crítico e contextualizado, levando sempre em conta a origem do sujeito, o meio em que este vive e a realidade do mesmo, uma vez que as DCEs tomam como base teórica os fundamentos de Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, citado pelas DCEs, 2008, p.49).

No entanto, segundo Britto (2004, p.127), muitos ainda insistem em um ensino sistematizado através do ensino de frases soltas e descontextualizadas, o que coloca em “cheque” a compreensão daquele que apreende a língua, pois “aprende” o sistema, mas não consegue observar esse mesmo sistema em textos ou desenvolvê-lo em suas produções textuais.

De acordo com a visão dos PCNs (1997, p.15), o domínio de língua oral e escrita, é fundamental para a interação do sujeito no meio social, pois é através da linguagem que o homem se comunica e reconstrói suas reflexões. A escola tem portanto, o papel fundamental de possibilitar ao aluno o contato com todas as normas, inclusive e principalmente as normas cobradas pela sociedade.

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos (RODRIGUES, 2005, p. 156 apud DCEs).

As DCE’S (2008, p. 156) destacam ainda que a língua seja vista como fenômeno social, pois nasce na sociedade, para a sociedade. Percebe-se com isso, que o ensino de língua portuguesa tem por objetivo principal a inserção do sujeito no meio social, possibilitando a este que possa analisar e opinar de forma crítica perante qualquer discurso, seja esse oral ou escrito. A língua como uma atividade social e histórica deve ser abordada a partir de três grandes eixos: a leitura de textos, a produção de textos e a análise lingüística, como aponta João Wanderley Geraldi, citado pelas DCEs.

Assim, vê-se que o ensino de língua portuguesa passa a ter por objetivo desenvolver a competência comunicativa de seus usuários, conforme destacam os teóricos até aqui citados. Também passa a ter por intenção fazer com que o aluno tenha acesso e domínio à norma culta, pois é esta a exigida na maioria das situações formais de um indivíduo, além disso, conhecer e valorizar as variedades lingüísticas existentes e suas relações culturais. Proporcionando, assim, ao aluno o conhecimento da língua e de suas ferramentas de uso, para que este possa analisar e criticar de forma coerente os recursos de que dispõe, podendo tomar decisões sem ser levado pelos interesses alheios daqueles que detêm um maior conhecimento lingüístico, pois, quem conhece e domina a língua em seus aspectos mais amplos, conhece suas ferramentas e reconhece armadilhas para induzir aqueles com menos conhecimento.

Assim podemos dizer que hoje é preciso entender que quanto maior o contato com a linguagem maior será o entendimento sobre a própria linguagem e suas peripécias. Por isso, práticas de ensino na perspectiva textual e discursiva são essenciais, pois uma visão real da linguagem em contextos reais de interação torna o ensino mais prazeroso e de melhor compreensão.

Percebemos também que hoje os documentos oficiais reforçam a idéia que o ensino de língua deva ser contextualizado, visando uma reflexão sobre os usos de língua no dia-a-dia e nas interações do indivíduo. Assim, as DCE's e outros autores como Antunes, prescrevem a escrita, a leitura, a literatura e a produção textual de modo a se construir em contextos reais de uso.

Segundo as DCE's (2008, p. 47), a escrita é um mecanismo que deve ser apresentado ao aluno, ela apresenta peculiaridades, não pelas marcas do sujeito, mas pelo estilo o qual esse pode se enquadrar. É papel do professor apresentar ao aluno este vasto campo de estilos, pois somente a partir do pressuposto de que o aluno teve acesso a todos os estilos, este por sua vez escolherá o que melhor se enquadra ou o que melhor se enquadra a uma determinada situação.

Em relação à escrita, ressalte-se que as condições em que a produção acontece determinam o texto. Antunes (2003) salienta a importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha um destinatário e finalidades, para então se decidir sobre o que será escrito, tendo visto que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. (ANTUNES, 2003, p. 47 apud DCEs.).

Além disso, os gêneros discursivos devem ser apresentados, porque cada gênero tem suas peculiaridades, as quais devem ser analisadas pelos alunos, para que estes possam ter domínios em todas as áreas da linguagem.

Outra ferramenta importante na escola é a leitura, “ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem”. (DCEs, 2008, p.56).

[...] a prática de leitura é uma princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (Silva, citado pelas DCEs, 2008, pag.57).

As DCE’S também vêem a leitura como fundamental, pois a leitura é o meio com o qual se transmite o que já foi falado e visto, pois uma boa leitura vai além de se ler o que está escrito, uma boa leitura é realizada a partir do que se lê e do que está escrito nas entre linhas, aquilo que o sujeito deve interpretar aquilo que o autor não escreveu, mas esta lá no que se subentende. Também há a leitura visual, pois nem tudo é escrito em palavras, uma leitura pode ser visual, sentimental, entre outras. Por isso o aluno deve desenvolver habilidades com as quais possa ler todos os tipos de textos e é papel do professor colocar o aluno em contato com tais textos como, por exemplo: imagens, vídeos, textos jornalístico, textos televisivos, entre outros. Não podemos esquecer aqui que as praticas orais também ajudam a permear este ensino que procura estar mais perto da realidade usada no dia-a-dia do sujeito.

Outra ferramenta importante é a literatura, segundo as DCE’s, pois ela apresenta vários estilos e pode ser usada como ferramenta de leitura. Além de ser uma ótima forma de se entender a situação social de qualquer produção literária, pois essas sempre apresentam características históricas. Ela traz contextos e estilos distintos os quais caracterizam uma época, também trazem marcas que podem mostrar aos alunos a situação vivida e a intencionalidade da maneira de se como é escrito.

A literatura tem função psicológica que permite fugir da realidade criando outro mundo subjetivo, formadora que caracteriza e marca o sujeito que lê, relê, escreve ou reescreve qualquer âmbito textual, e social porque retrata diversos seguimentos da

sociedade, seja em suas angustias ou suas manifestações de alegria. Assim a literatura deve ser vista do seu ponto estético e de efeito, para que se formem leitores capazes de se expressar e de entender o que se foi expresso em qualquer esfera. Além disso, através dos textos literários podem-se desenvolver trabalhos de análise de gêneros, estilos, e até gramática.

Somando a todo esse contexto outro foco importante das práticas discursivas deve ser a análise linguística. Esta deve ocorrer por meio contextualizado a partir da observação dos textos em uso nas interações sociais, destacando as interações verbais e extra verbais que dão sentido ao texto. Dessa forma o professor deve ser capaz de passar tal visão ao aluno para que este possa se auto-avaliar e se tornar autônomo em suas produções e análises textual.

Assim, as práticas discursivas se apresentam como ferramentas para os professores e como meio para que o aluno possa obter uma adequada escolarização e reflexão crítica, pois é o conhecimento lingüístico que possibilitará acesso a outras informações do campo do conhecimento. Deve-se lembrar que todo o conhecimento é mediado pela leitura crítica. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa se torna essencial, pois ele pode garantir a aprendizagem e a reflexão sobre os demais conhecimentos. João Wanderley Geraldi em *Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996. Argumenta que o ensino de língua não pode desconsiderar o social. Sendo assim podemos dizer que o ensino de língua tem como principal objetivo atender a necessidade de seus usuários em suas interações sociais.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, Editorial 2010.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, Editorial 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, Editorial 2007

_____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, Editorial 2004.

BRASIL, Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, edição 1997. MEC/SEF.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

_____. **Linguagem e Ensino** – exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GREGOLIN, M. R. **O que quer, o que pode ser esta língua**. In: CORREA, D. A. A relevância social da Linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____.GREGOLIN, M. R. **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da lingüística**”, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez Editora 2008.

_____.MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MENDONÇA, M. **Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Língua Portuguesa, ensino fundamental; Curitiba, 2008.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: Organização escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1987.

ROJO, R (org). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de letras, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o 1 e 2 graus**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

VALENTE, A. (org.) **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.



A LINGUAGEM POÉTICA E A MODERNIDADE ROMÂNTICA EM “O TRONCO DO IPÊ”

Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (doutoranda) - UFPR

Resumo: José de Alencar apresenta em sua obra um movimento de modernização da sociedade brasileira. Seus romances que além de trazerem temas nacionais e, apesar de sofrerem as influências das estéticas europeias oferecem inovação dentro das estruturas narrativas. Eles se desenvolvem a partir das imagens criadas, as quais movimentam o enredo e articulam os discursos. A estética que ele apresenta, explora os princípios do Romantismo e vai muito além deles. Desse modo, o objetivo deste trabalho é o estudo das figuras de linguagem que garantem a singularidade da produção alencariana em "O tronco do Ipê" cuja apresentação do enredo se faz por meio do narrador regionalista. A análise se destina às imagens que proporcionam a reconfiguração de conceitos através do suspense. A técnica garante um acento singular frente às propostas europeias e insere o tom revolucionário brasileiro, abrindo portas para novas literaturas.

Palavras-chave: Romantismo. Poesia. Modernidade alencariana.

1. Introdução

José de Alencar apresenta em sua obra um movimento de modernização da sociedade brasileira. Seus romances que além de trazerem temas nacionais e, apesar de sofrerem as influências das estéticas europeias oferecem inovação dentro das estruturas narrativas. Eles se desenvolvem a partir das imagens criadas, as quais movimentam o enredo e articulam os discursos. Na obra *O tronco do Ipê*, o regionalismo é colocado a partir da honra familiar que a personagem principal faz questão de defender. Além disso, também está presente a valorização da natureza e do vocabulário local que se inserem na relação homem-ambiente. A natureza aparece como grandiosa e de poder entorpecente; a linguagem como a expressão mais específica e eficiente para interagir com o que não é totalmente compreendido.

As preocupações progressistas do escritor se estendem para o cunho político; Alencar endereça cartas ao Imperador, a fim de defender a escravidão, pois ela seria fundamental para o desenvolvimento do país. Nas epístolas, ele apresenta suas acentuadas razões, tais como: “A escravidão é um fato social, como o são ainda o despotismo e a

democracia: como já foram a coempção da mulher, a propriedade do pai sobre os filhos e tantas outras instituições antigas.” (ALENCAR, 1867, p. 62). Assim, a prática escravagista representa um fato natural, sendo o negro: “(...) o homem selvagem que se instrui e moraliza pelo trabalho.” (ALENCAR, 1867, p. 67).

Com um tom de urgência, afirma que o trabalho escravo é imprescindível: “Rompa-se este freio, e um sopro bastará para desencadear a guerra social, de todas as guerras a mais rancorosa e medonha.”(ALENCAR, 1867, p. 87). A ameaça de uma grande revolta e a perda do domínio do branco colocam o negro como um sujeito ameaçador à ordem estabelecida.

Alencar garante que os principais direitos de um cidadão estão destinados a esses servidores: “O primeiro direito da pessoa, a propriedade, o escravo brasileiro não só tem, como exerce. (...) O mais sagrado dos contratos civis, o matrimônio, também está ao alcance do escravo em nosso país. Ele forma sua família; o senhor respeita e garante.” (ALENCAR, 1867, p. 91).

Todos esses argumentos podem ser encontrados em sua produção literária. Em *O tronco do Ipê* tem-se a personagem de pai Benedito, a qual possui os dois direitos, acima mencionados: “Cumpre advertir que pai Benedito não era desses pretos que suspiram pelo vintém de fumo; ele gozava de certa abastança, devida ao seu gênio laborioso, e às fraquezas que lhe deixava o senhor.” (ALENCAR, 1965, p. 35). O escravo oferece um forte sentimento de gratidão e docilidade ao menino que lhe dá uma moedinha, de valor insignificante, mas de grande representação afetiva: “O preto recebeu o mimo de joelhos, como se fosse uma relíquia sagrada (...) Seu reconhecimento não tinha por mescla de interesse; era puro gozo de saber-se lembrado e querido pelo menino.”(ALENCAR, 1997, p. 14).

Em várias passagens o negro é visto como um sujeito admirável. Seu corpo serve de instrumento para atos heroicos: “Assim ajudado por sua grande estatura e elasticidade dos braços, como dos ramos do espinheiro, conseguiu Benedito manter-se horizontalmente suspenso sobre a bacia do lago, com a cabeça tão completamente derreada sobre os ombros que de longe se diria um corpo estrangulado.” (ALENCAR, 1956, p. 35).

A relação apresentada entre o branco e o negro é de grande cordialidade, uma amizade feita de mútua admiração e confiança. Tal representação dá cor e vida aos

argumentos de Alencar: “Todas as concessões que a civilização vai obtendo do coração do senhor limiam a escravidão sem a desmoralizar. (...) Esse cativo se for libertado, permanecerá em companhia do senhor; e se tornará em servo.” (ALENCAR, 1867, p. 75). A proposta de libertação, lenta e contínua, reflete o ideal de progresso coletivo e com previsão de uma educação assertiva. Tal relação, segundo o autor: “(...) produz efeitos salutares: adoça o cativo; vai lentamente transformando-se em mera servidão, até que chega a uma espécie de orfandade.”(ALENCAR, 1867, p. 113).

Mas nesse ritmo proposto, sem revoltas e agradecidos, os escravos quando libertos, já estariam velhos e sem valor social. Provavelmente se os preceitos do autor fossem seguidos, os alforriados teriam um fim trágico, até, talvez, parecido com o de Chica, a esposa de pai Benedito: “(...) quando a Chica em um acesso de delírio, causado pela febre do reumatismo, atirou-se no boqueirão. Foi a última vítima que o negro velho sepultou junto ao tronco do ipê.” (ALENCAR, 1956, 267).

O escritor buscou politicamente o progresso nacional, e sua grande conquista ocorre, justamente, com sua arte literária. A estética que ele apresenta explora os princípios do Romantismo e vai muito além deles. Desse modo, o objetivo deste ensaio é o estudo das figuras de linguagem que garantem singularidade da produção *alencariana*. Em *O tronco do Ipê*, cuja apresentação do enredo se faz por meio do narrador. A análise se destina às imagens que proporcionam a reconfiguração de conceitos através do suspense. A técnica garante um acento singular frente às propostas europeias.

2. *O tronco do Ipê* e o olhar inebriante

O tronco do Ipê estabelece o enredo, com a apresentação de inúmeras incertezas. Com o desenlace, as suspeitas são desfeitas, mas o clima de mistérios não acaba definitivamente.

O primeiro capítulo, intitulado “O feiticeiro”, abre a esfera de enigmas referentes às supostas ações traiçoeiras. O início da narrativa se faz através da apresentação do narrador que presencia o clima de um espaço repleto de indagações e imprecisões: “Era linda a situação da fazenda de Nossa Senhora do Boqueirão. (...) A gente do lugar, tanto os fazendeiros e ricos, como os simples roceiros e agregados, se preocuparam muito durante algum tempo com o desamparo em que o dono deixava uma terra fértil e aprazível.” (ALENCAR, 1965, p. 8). Vê-se que há uma lástima geral, a qual se coloca

sobre o desperdício proporcionado pelo abandono de uma fazenda tão promissora. Ninguém pode explicar as razões para o ocorrido.

Em seguida, a tensão se torna ainda mais aguda, através da voz direta do narrador: “Que misterioso crime se cometera naquele sítio, para o qual tantos anos passados ainda o negro velho implorava o perdão à memória de seu falecido senhor? (...) Mal sabia eu então que assistia ao epílogo melancólico de um drama, que mais tarde teria de desvendar.” (ALENCAR, 1965, p. 11). Se para o narrador os enigmas serão resolvidos, para o leitor os questionamentos jamais serão calados, mesmo com o desenrolar dos acontecimentos.

O ir e vir da visão do apresentador funciona como estratégia do suspense. Envoltas nessa perspectiva, aparecem imagens que trazem a suspensão temporal a fim de proporcionar o mergulho da personagem em si mesma, ainda que de maneira irracional, porém sempre motivada. E, quem mais se destaca no exercício da imersão psicológica, é Mário: o herói da narrativa.

Sua construção se estende em duas fases: a primeira enquanto imaturo, cuja apresentação acontece da seguinte maneira: “Mário, esse não era bonito, sobretudo para a sua idade. (...) O talhe era bem conformado; e seria elegante se não fosse o andar rijo e os movimentos bruscos”. (ALENCAR, 1965, p. 16). Por que o menino, desprovido de beleza física, traz em si a rigidez nos gestos? A personagem não possui fortuna. Seria essa a causa de sua revolta, tão bem enfatizada pelo narrador?: “Parecia que essa criança de quinze anos já se julgava com direito de desprezar o mundo, que nem conhecia, e os homens de que era apenas um projeto.” (ALENCAR, 1965, p. 17).

Na segunda, Mário que havia partido para estudar em Paris, retorna à fazenda. O menino tornou-se um homem, entretanto ele ainda sente as agruras de outrora: “O que me deixavam aquelas cismas não era o enlevo do passado, mas um tédio inexprimível desse tempo que não desejava ter vivido.” (ALENCAR, 1956, p.189). A partir desses dois momentos, o livro é estruturado e as imagens que representam as “cismas” se desenvolvem.

2.1. Turva nitidez

As imagens selecionadas revelam a ponte entre a exatidão e a dúvida, o que provoca a reconstrução de sentidos e significados a partir do texto. No capítulo “O

Espinho de Rosa”, há a imagem de um sangue singelo, porém capaz de fazer com que Mário se coloque em posição de herói. Estancar o sangue da amiga significa a urgência de salvar uma vítima da dor: “O menino ficara imóvel e pálido, com os olhos fitos na gota vermelha que borbulhava do dedo de sua companheira. De repente, apoderando-se da mãozinha mimosa, com um gesto arrebatado, sugou o sangue até estancá-lo.” (ALENCAR, 1965, p. 17). A gota “borbulhante” intensa em sua cor e performance é capaz de motivar esse menino ao ímpeto da ação que deveria tranquilizar o susto e sua imobilidade. A paralisação concentrada representa o estado emocional de surpresa que beira a inconsciência, mas que gera a reflexão diferenciada. Portanto, há a suspensão do pensamento que busca uma nova lógica para aquilo que é observado.

Em seguida, tem-se outro exemplo desse mesmo fenômeno. Chica, a ama, conta um “causo”, intitulado pelo narrador como “História da carochinha” a qual tem como protagonista a mãe d’água: “De tempos em tempos ela vem à terra para afogar a gente, e todo o menino que entra no rio, ela agarra para servir de criado ao filho. Também de noite, quando alguma criança chora e aflige sua mãe, ela carrega para o fundo d’água. Aqui está, nhamã; é o que me alembra.”(ALENCAR, 1965, p. 40). A imagem da mãe d’água representaria talvez uma justiceira dos negros, aquela que ensina que o trabalho do criado é um castigo e por isso, toda criança rebelde deve recebe-lo? De qualquer forma, o que a ama quer é exigir obediência da menina. Entretanto essa história tem efeitos reversos.

Alice, a sinhá e interlocutora de Chica, vê sua imagem no lago, tem um vislumbre. Ela acredita que em vez de si mesma, enxerga a Mãe d’água que a chama de tal maneira que a menina se joga na água. A imagem de si vista como algo alheio e o mergulho no reflexo inebriante traz o desdobramento da personalidade. Se essa ação for tão intensa, haverá a ruptura total com o mundo materializado, o que ocasiona a morte. Veja-se como é narrado o momento de fascinação da moça: “O torvelinho das águas produz na vista uma trepidação que imediatamente se comunica ao cérebro. O espírito se alucina e sente a irresistível atração que o arrasta fatalmente. É o magnetismo do abismo; o ímã do infinito que atrai a criatura como o polo da alma humana.” (ALENCAR, 1965, p. 55). Porém, ao contrário da suposição mais esperada, Alice, ao se lançar não se coloca num estado de fragilidade: “Se Alice não tivesse uma natureza forte e vivace, se a vida no campo, o ar livre, não lhe dessem firmeza ao caráter e seiva ao coração, houvera sem dúvida cedido ao primeiro atordoamento, e recuaria a tempo de evitar a catástrofe.” (

ALENCAR, 1956, p. 55). O narrador apresenta a visão dela como uma força em potencial utilizada para encarar o abismo. Desse modo, os questionamentos entram em cena. O vigor de seu caráter a coloca em posição propícia para enxergar algo que a maioria não vê.

A menina não morre, devido a mais um momento de vislumbre: “Chegando ao terreiro, Benedito galgou de um salto a esarpa da rocha que se levanta do lado da lagoa. Abaixando os olhos para o redemoinho não viu mais do que uma faixa azul que cintilou a seus olhos como um relâmpago e sumiu-se. Era o vestido de Alice.”(ALENCAR, 1965, p.56). Miragem ou realidade? O negro vê o tal relâmpago e vai em busca e a recupera. Assim, como Mário que se concentrou na gota vermelha, ele também penetra seu, o que lhe desperta para uma ação imediata. E o narrador arremata a cena do perigo com a seguinte descrição: “A onda que abriera a fauce para tragar a vítima, fechou-a de novo, e alisou-se plácida e fria como uma lápide em um túmulo.” (ALENCAR, 1956, p. 56). Vê-se que tal visão condiciona a personagem a um posicionamento dúbio, entre a vida e a morte, entre elucubrações avassaladoras e reações precisas.

Mário, principalmente, vive neste enlevo e por isso pontua para si mesmo: “O menino acreditava que, avançando na idade, sua razão mais vigorosa descobriria, aí mesmo, o que tinha escapado ao seu espírito de quinze anos”. (ALENCAR, 1965, p. 94). Será que ele consegue explicar as dúvidas que o afligem. Será que se confirma a crença de que o barão assassinara seu pai? De que maneira tudo aconteceu? Essas questões deixam a personagem em estado de indeterminação pessoal. Ele não tem certeza se realmente é um desfavorecido, ou em outras palavras, um coitado! Seu orgulho é ferido, e a ferida é sustentada pela intuição.

Alice, no momento em que se coloca em situação de perigo e se joga no abismo, o menino a vê, pensa em chamá-la, mas é impedido devido ao ódio que sente pelo pai dela. Contudo: “O abalo que sofreu Mário vendo desaparecer o corpo de Alice, espancou o seu espírito a visão, para mostrar-lhe a realidade. Havia nesse menino um coração precoce como o seu espírito, já capaz dos grandes ódios, como dos rasgos de heroísmo.”(ALENCAR, 1965, p. 96). E isso faz com que ele a salve, e seu heroísmo se estabelece entre todos. Observa-se, então, como a imagem é determinante para o ímpeto de seus atos.

Na segunda parte, há o encontro dos jovens em situação de amadurecimento. Eles possuem maior compreensão de si e do mundo em que vivem. Os vislumbres, desse modo, vão acontecer de maneira diferenciada.

Quando ocorre a volta do protagonista, nem um, nem outro tem a coragem de chamar um pelo outro de maneira direta. Entretanto: “O abalo de ver nesse momento Mário afastar-se dela agastado rompeu-lhe o enleio. No ímpeto d’alma saiu-lhe do seio o nome que tantas vezes ela atalhara nos lábios prestes a escapar-lhe.” (ALENCAR, 1965, p. 158). Assim, duas imagens serão propulsoras de ações similares. O afastamento do rapaz faz com que Alice assuma a sua posição de mulher apaixonada ao invés de se deixar levar pelas convenções sociais. E, com as aproximações da donzela, ele é obrigado a enfrentar seus temores e encarar os vestígios de outrora: “Mas de repente começou Mário a sentir as vibrações do passado; e era a voz carinhosa de Alice, que sem o querer e saber feriu n’alma de seu camarada de infância aquelas teclas dolorosas.” (ALENCAR, 1965, p. 207). O amor que sente o faz indigno diante do suposto sofrimento do pai morto. Porém, por afeição e reconhecimento, ele se desculpa: “Mas desculpe aquele roceirozinho malcriado que lhe fez derramar tantas lágrimas. Era uma criança doentia!... (...) Mário ficara pensativo. Alice percebera a súbita melancolia, e quis prender de novo o espírito do moço à sua jovial garrulice.” (ALENCAR, 1965, p. 159).

Com a presença dela e a revelação de si mesmo, os fluxos desdobramentos do eu se intensificam: “A razão do homem julgava as ações do menino, e condenava-o como uma criança ingrata e perversa. __ Mas, balbuciou o moço com a voz surda, o mais cruel era que esse menino louco se indignava contra o homem, chamava a razão de cobardia, a gratidão de cobiça!” (ALENCAR, 1965, p. 191).

Quando Mário descobre o papel com as dívidas do barão e vê aquilo que supunha, se rompe-se em iras: “O olhar de Mário, fitando-se no papel desdobrado, tornou-se fulvo. Cobria-lhe o rosto a máscara do escárnio que ele costumava trazer nos últimos tempos. Ódio borbulhava de seus lábios como assomo da ira. (...) – Deixe-me! Neste momento não me pertencem, mas àqueles que já não são deste mundo!” (ALENCAR, 1965, p. 227). O próprio rapaz reconhece que as palavras do papel o deixaram em um entre-lugar. O fato de não pertencer a si mesmo e sim aos que já morreram, faz com que penetre na atmosfera do invisível e volte para o passado e à honra paterna.

Depois que Benedito lhe conta todo o desenlace, a paz volta a fazer parte da vida do moço: “Tomado pelo primeiro espanto dessa aparição, Mário não tivera tempo de refletir, quando cavalo e cavaleiro submergiram-se de repente a seus olhos. – Foi assim!...soluçou Benedito caindo de joelhos!” (ALENCAR, 1965, p. 251). Juntos, visualizam a cena da morte do pai de Mário e penetram em um tempo não mais presente. Perante a confissão do Barão, seguida destas palavras: “– (...) Seu pai... se estivesse aqui neste momento, lhe ordenaria... eu acredito... que seja feliz e faça a felicidade daquela que o ama!” (ALENCAR, 1997, p. 73). O herói, como num sopro de desvario começa a escutar a voz do falecido: “–Perdoa!...Perdoa!...repetia o eco subterrâneo. (...) Mário chegou um instante a acreditar que ouvira uma voz sepulcral, a voz de seu pai. Mas seu espírito revoltou-se contra essa fraqueza; e desabafou em um sorriso de desprezo.” (ALENCAR, 1965, 262). Ele vence seus temores, porém, não completamente.

Depois dos desenganos, finalmente eles se casam, mas longe daquele lugar para não sofrer às penas do passado deslumbrante. As imagens que desencadeiam pensamentos turvos e inebriantes precisaram ser rompidas para que ele preservasse a sua integridade. Mas o abandono, realmente denuncia a falta de coerência da atitude do romântico. Um ímpeto é capaz de tudo e devido a isso se instala a carência de lógica nos acontecimentos.

3. Considerações finais

Conforme a leitura realizada, considera-se que a obra traz as imagens que condicionam a concentração do olhar do leitor e produzem efeitos de mistério e desvelamento. Elas são mostradas a partir do olhar aguçado. Mário, em sua primeira fase, descreve uma personalidade intuitiva e curiosa. Os vislumbres apenas lhe dão dicas a respeito de seu passado e sentimento de revolta. Na segunda parte, ele se encontra um pouco mais maduro e tem consciência da necessidade de perdoar os seus supostos algozes. As figuras funcionam como agentes das indagações e em meio ao seu estado de perplexidade. De início, aparecem com maior naturalidade e depois, com mais intensidade. Contudo, o clima de mistério jamais é quebrado. O abandono da fazenda não é totalmente justificado; os sentimentos ainda vencem a razão.

Reiterando, o projeto contra-abolicionista está presente nas imagens que representam o negro poderoso, útil, impresso na figura de Benedito, o qual até mesmo é

confundido com um feiticeiro. Mas tal representação se destaca realmente por causa da estética rica e performática em que eles estão inseridos. Enfim, a linguagem de Alencar se sobressai devido ao seu poder imagético de encaminhar o discurso através dos recursos poéticos utilizados em sua prosa.

4. Referências

ALENCAR, José Martiniano de. **Cartas à favor da escravidão**. Org. Tamires Parron. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **O tronco do Ipê**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.



A LITERATURA E OS RETRATOS DAS CRISES ECONÔMICAS

Thiago Martins PRADO (doutor) - UNEB

1. A metáfora do cisne negro

Na visão de Nassim Nicholas Taleb (2008), as previsões governamentais ou corporativas de larga escala, por meio de uma estrutura de conhecimento firmemente institucionalizada e de poder, causam mais danos à sociedade que criminosos. Como ensaísta da incerteza, Taleb afirma que as previsões de larga escala aparecem como atalhos, ou melhor, como trapanças – a matemática aparentemente perfeita dos grafistas, por exemplo, é uma distorção da economia real, uma falsificação que justifica a direção dos investimentos. O engodo institucional da formação de previsões de larga escala desconsidera, inicialmente, os efeitos multiplicativos não lineares, que tendem a complexificar a dinâmica dos cálculos por cada movimento traçado em forma de estágios alternativos e múltiplos. Além disso, no entendimento de Nicholas Taleb, tais previsões menosprezam o campo das incertezas advindas da escolha ou do impulso humanos como fatores subjetivos de variação.

A marca mais importante dos estudos da incerteza por Nassim Nicholas Taleb aponta para a discussão de um fenômeno que ele chamará de cisne negro. O cisne negro é uma metáfora que traduzirá a soma de três características para determinados eventos analisados no campo da incerteza: a) a raridade – não há, no passado, dados que apontem para a sua possibilidade; b) a capacidade de impactar extremamente comunidades – o inesperado na coletividade causa uma comoção generalizável; e c) o potencial de incitar previsibilidades retrospectivas – as narrativas apenas se dão para os eventos dessa ordem após os seus acontecimentos, ajustando-se o sistema de previsões ao anteriormente não narrado.

Entre a declaração da falibilidade dos sistemas de previsão e a interpretação dos cisnes negros, Nassim Nicholas Taleb propõe uma investigação, de um certo ângulo, das recentes crises econômicas. Segundo Taleb, a fusão das instituições bancárias em números cada vez mais reduzidos impõe a mudança de uma política variada de

empréstimos para um sistema de concessão de crédito mais homogêneo e hegemônico – o que pode sugerir menos crises, no entanto mais sérias, mais globais e mais impactantes quando ocorrerem.

Partindo dessa perspectiva, a interpretação das crises econômicas recentes como cisnes negros é repleta de ambiguidades. Por um lado, Nicholas Taleb transfere parte da responsabilidade do sistema bancário para a epistemologia hodierna; o ensaísta, tão determinado por mapear e elevar a descoberta dos cisnes negros, transforma a crise econômica num problema de desajuste do entendimento da realidade por desconsiderar a aleatoriedade e apostar na simplificação dos métodos de previsão. Por outro lado, por exatamente apontar o conjunto de previsões como uma falsificação matemática, Taleb fornece pistas para se conceber as fórmulas e os cálculos das previsões das instituições financeiras como uma estratégia para o agrupamento de capital por meio meramente da força institucional do discurso técnico. Ainda que falho e simplificando a realidade, o discurso técnico de previsão econômica, por si só, é um ativo interessante a agregar valores às instituições financeiras – ele, por atender, ao mesmo tempo, o requisito da inovação para seduzir investidores e a consistência validada por centros especializados do saber, torna-se uma propaganda a substituir o próprio produto.

Na investigação sobre o campo da incerteza, Taleb apresenta o entendimento sobre a fragilidade dos sistemas de previsão ao mesmo tempo em que produzem um forte magnetismo nos compradores/investidores através do seu uso como rotulagem ou publicidade. A sedução dessa propaganda hipnótica fomenta expectativas que contagiam uma massa de compradores/investidores, e essa própria atmosfera também exponencializa a função publicitária dos previsores econômicos, também determinando os modos de cálculos futuros das previsões para continuar aumentando ou, no mínimo, preservando o número dos clientes – crentes nos sistemas de previsão econômica de larga escala.

Como já afirmado pelo filósofo da incerteza, a simplificação dos modelos de previsão de larga escala da economia implica danos generalizáveis. Nicholas Taleb elenca os efeitos devastadores dos cisnes negros concomitante à descrição da invalidez dos sistemas de previsão de larga escala: a falta de investigação sobre a aleatoriedade torna a raridade dos eventos um perigo e potencializa os impactos dos cisnes negros.

Nassim Nicholas Taleb indica que os problemas relacionados aos cisnes negros pertencem, predominantemente, ao campo epistemológico, mais diretamente, à fragilidade das teorias de conhecimento que não abarcam a casualidade. A partir da metáfora do cisne negro, o teórico da incerteza Taleb evade da ideia de controle total dos trâmites socioeconômicos organizada por uma macroestrutura eficiente e inteligente e ataca a desinteligência e a irrealidade dos sistemas de previsão de larga escala; no entanto, no que há de negativo na lógica dos cisnes negros está a discussão focada na reforma da epistemologia sobre o impacto do altamente improvável isentar, parcialmente, a responsabilidade social das macro-organizações financeiras e de Estado, alterando os papéis de eficientes produtores para os de negligentes interpretadores das crises.

2. As unidades financeiras como metonímia

No capítulo cinco de *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, John Maynard Keynes (1982) esclarece como a formação de expectativas na economia, imbuída de inevitável mecanismo de previsões, não só determina preços de venda de produtos a curto prazo e política de custos por meio de compras de produtos ou serviços a longo prazo como também interfere no próprio volume de emprego ofertado pelas empresas. Além disso, Keynes apresenta como o estado das expectativas é volátil, afirmando que ele pode ser modificado por variações contínuas. No entender de Keynes, as previsões, no geral, baseiam-se nos resultados mais recentes das empresas desempenhando um papel predominante na formulação de expectativas; ademais, o economista sinaliza que expectativas a longo prazo surgem atreladas a revisões imprevistas.

Embora John Maynard Keynes tenha desenvolvido um argumento que ilustra como a articulação entre previsões e expectativas influencia o número de empregos, em 1936, a sua discussão estava mais centrada na análise dos fluxos de caixa das empresas. Mais tarde, seria Hyman Minsky (2009) que atualizaria a discussão sobre como a lógica dos sistemas de previsões e da consequente fabricação de expectativas articula-se aos mercados.

Na perspectiva de Minsky, em seu artigo *A hipótese da instabilidade financeira*, na atualidade, a análise das relações financeiras, por meio do mecanismo diverso de

previsões, suplanta as obrigações das empresas e de seus fluxos de caixa. Em consequência disso, as expectativas de lucro determinam os fluxos de financiamento e o preço de mercado desses contratos de financiamento. É baseado nessas expectativas que as unidades financeiras na esfera da micro à macroeconomia são criadas, gerenciadas e estudadas no âmbito de uma política de empréstimos. Para não escapar das ilustrações de Minsky, podem ser citados: as famílias com seus cartões de crédito; os governos com seus débitos custeados e com flutuação; ou as unidades transnacionais como reflexos de um sistema financeiro internacionalizado.

Em meio à investigação sobre as unidades financeiras que captam financiamento, Hyman Minsky estabeleceu uma classificação em três tipos: unidades *hedge*, unidades especulativas e unidades Ponzi. Denominam-se de *hedge* as unidades que preservam suas obrigações de contrato de pagamento com os próprios fluxos de caixa; chamam-se de especulativas as unidades que sustentam o pagamento das suas dívidas dos empréstimos por meio de sua conta de rendimentos, contudo, não conseguem pagar o principal do passivo com seus fluxos de caixa; intitulam-se de Ponzi as unidades que não possuem capital suficiente para pagar o principal da dívida e os juros delas. Enquanto, na *hedge*, o financiamento pode ser garantido com o capital próprio da unidade, na especulativa, novas dívidas podem ser emitidas para a rolagem de dívidas anteriores e, na Ponzi, a venda dos ativos e o aumento da dívida pela retirada de mais empréstimos para pagamento de juros comprometem os rendimentos futuros dessa unidade.

A partir dessa classificação, o economista desenvolve a sua hipótese de instabilidade financeira baseada no agigantamento das unidades especulativas e das Ponzi. No primeiro princípio, Hyman Minsky afirma que os regimes de financiamento podem gerar instabilidade na economia; no segundo princípio, ele apresenta o argumento de que, depois de períodos de equilíbrio e prosperidade, a economia tende a transitar para relações financeiras que assumem riscos maiores e favorecem o desequilíbrio.

É nesse ponto que Minsky faz uso da metonímia para explicar a mudança da economia dos quadros de estabilidade para os de instabilidade. Admitindo que as unidades financeiras componham partes do sistema de empréstimos e que essas mesmas possam ser responsáveis pela crise na economia – tal qual Minsky descreveu em seus princípios, o colapso financeiro pode ser resultado da redução das unidades *hedge* e do contágio e crescimento de unidades especulativas e Ponzi no sistema de financiamento.

O recurso da metonímia serve para explicar como partes (unidades) que sugerem riscos aos empréstimos elevam-se a tal ponto que acabam por abarcar a própria proteção do sistema financeiro. O contágio das unidades especulativas e Ponzi pode ser considerado uma multiplicação metonímica que tende a ocupar o mecanismo padrão de financiamentos na economia, mas que, por fim, a metonímia acaba rebelando-se como uma alegoria cáustica, amarga e inusitada.

O momento Minsky, em verdade, é uma antecipação dos motivos que acarretaram a recente crise financeira iniciada nos EUA – em que um número grande de unidades especulativas, por escassez monetária e sofrendo com as bolhas inflacionárias, transforma-se em Ponzi e as unidades Ponzi perdem o patrimônio líquido. Nesse momento, tais unidades, com baixa liquidez, tentam vender ativos por valores cada vez menores a fim de se capitalizarem, entretanto os que poderiam adquirir esses ativos recusam-se pelo fato de a deflação dos preços deles continuar.

Ao avaliar os contextos da recente crise econômica dos Estados Unidos à luz dos estudos de Minsky sobre a instabilidade financeira, o comentarista Daniel Negreiros Conceição (2009) destaca dois eventos que, de forma integrante, impulsionaram a desestabilidade na economia norte-americana. Por um lado, a ascensão das teorias econômicas neoclássicas por parte considerável dos analistas de mercado estimulou a criação de um sistema financeiro que, embora interdependente e interligado, possuía a vulnerabilidade de ser escassamente regulado. Por outro lado, a abertura dos mercados financeiros globalizados às ferramentas tecnológicas das telecomunicações permitiu a entrada indiscriminada de um otimismo cego ao mesmo tempo em que estratégias extremamente arriscadas foram testadas no mercado de capitais a elevar preços de ações a níveis preocupantes.

Na investigação de Negreiros Conceição, boa parte das instituições financeiras, comandada pelo modelo dos Estados Unidos de desregulação, estabeleceu uma estratégia que enfraqueceu conjuntamente o sistema de finanças como um todo. Os agentes financeiros mais fortes retiraram crédito barato para alimentar bolhas especulativas e agruparem entradas e saídas no mercado de capitais com agentes de igual estatura – o que gerou prejuízos consideráveis em *players* mais fracos, tornando o mercado financeiro gradativamente mais concentrado e, concomitantemente, o sistema de interdependência mais vulnerável. Para Daniel Negreiros Conceição, nessa conjuntura, o adiamento do

colapso financeiro e da multiplicação contagiosa de unidades Ponzi deu-se meramente enquanto a geração de expectativas de aquecimento econômico dava-se de forma artificial através da existência de bolhas inflacionárias.

Tal manobra no mercado de capitais acabou desoxigenando as áreas de investimento e cercando as instituições com um alto grau de nocividade especulativa. O que antes pareceu ser uma fórmula de aceleração e desenvolvimento do mercado sob uma perspectiva de saudável desregulação trouxe seus frutos podres a contaminar cada vez mais os outros na mesma cesta.

3. A crise econômica como narrativa hiperbólica da teoria do estoque monetário

Quando Milton Friedman (1978) explicou o fenômeno da inflação por meio de sua teoria do estoque monetário, a maior preocupação do economista era sugerir estratégias de controle da emissão da moeda a fim de propiciar políticas de ajustamento no sentido de debelar ou prevenir a toxicidade inflacionária para o sistema econômico. Nesse sentido, Friedman traduziu as tendências inflacionárias considerando, centralmente, que tal fenômeno deriva da emissão da moeda nos níveis acima da velocidade da circulação monetária. Milton Friedman atenta para o fato de que a variação na velocidade da circulação da moeda acontece determinada pelas expectativas de baixa ou de aumento de preços. Na perspectiva de decréscimo, a velocidade de circulação diminui, ocorrendo maior retenção de capital, já que o dinheiro constitui-se num bem que se valoriza frente a mercadorias e serviços no decorrer do tempo. A contenção e posse da moeda, nesse caso, dão a impressão de garantia, no futuro, de um gasto mais consolidado em um bem significativo ou de uma proteção financeira maior para aqueles que o detêm. Na previsão de alta de preços, práticas de entesouramento de moeda ou de depósitos em poupança reduzem-se, acelerando-se o consumo e a circulação monetária visto que o dinheiro perde o seu valor de troca a cada dia, e a pressão na velocidade de gasto em produtos e serviços impõe-se como consequência da compreensão generalizada de que o dinheiro não acompanha as altas.

Com o intuito de preservar certa liquidez dos negócios, mesmo em um ambiente de combinação entre alta de preços e depreciação da moeda, a política adotada pelos governos, conforme Friedman, pode estimular ainda mais a inflação quando recorre à

emissão da moeda, tornando o dinheiro cada vez mais desvalorizado à medida que essa emissão é recorrentemente utilizada. Seguindo a investigação a respeito dos motivos e da responsabilidade pela inflação, o economista chega a algumas interpretações interessantes. Para ele, em primeiro lugar, ainda que diversas razões sejam dadas para a análise da inflação, todas elas podem ser reduzidas a um único evento: a emissão da moeda acima da velocidade de circulação. De forma mais incisiva, Friedman afirma que a interpretação pluralística – que considera uma combinação de fatores para o surgimento da inflação, como investimentos governamentais, aumentos salariais ou financiamentos militares – funciona para aliviar a culpa do governo e de suas políticas econômicas inadequadas. Em segundo lugar, conforme Milton Friedman, é um engodo a concepção de que é inevitável a inflação no processo de desenvolvimento econômico. Embora o economista constate que as altas inflacionárias apareçam mais pronunciadas na história da humanidade, ele não reconhece nisso um fato intrínseco à dinâmica dos mecanismos econômicos no decorrer dos tempos. Muito ao contrário disso, a inflação resulta das instituições monetárias e das medidas adotadas pelo governo. Inclusive, em algumas ocasiões, o próprio governo, para levantar fundos, pode promover, nocivamente, a inflação para viabilizar impostos sobre saldos monetários.

Enquanto Friedman discursou sobre a inflação como uma irregularidade derivada de incorreta política de emissão de moeda, os polemistas William T. Still (1996) e Peter Joseph (2008) descreveram o processo inflacionário como um mecanismo de controle da ordem produtiva global por meio das corporações bancárias. Nesse momento, Still e Joseph utilizaram a hipérbole para interpretar a teoria do estoque monetário tão divulgada por Milton Friedman, isto é, capturaram o cerne da explicação friedmaniana para a motivação inflacionária e elevaram os efeitos dela a uma condição generalizável de manipulação socioeconômica da produção e distribuição de capital numa dimensão global. 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 tais ativistas econômicos como se fosse uma instrumentação lógica abrangente de exploração socioeconômica. Ademais, na avaliação friedmaniana de que uma parte relativamente pequena de moeda guarda-se nas economias domésticas por causa da perda gradual do valor do dinheiro, Still e Joseph reconheceram uma motivação

para o exacerbado consumismo contemporâneo baseado, ao mesmo tempo, na pressão inflacionária e no risco da escassez.

Interessante notar como os estudos de Milton Friedman sobre o processo inflacionário, geralmente associados a uma determinada ala conservadora de economistas, atingiram, por meio da hipérbole efetivada por esses ativistas, uma carga semântica libertária do padrão de lógica da emissão e distribuição monetárias. E isso se deve predominantemente pela avaliação que ambos fazem da economia bancária estadunidense. Tanto William Still como Peter Joseph verificam que a economia bancária dos Estados Unidos depende de um mercado multidirecional e variável de inovações que permita uma elevação contínua de consumidores que não cesse os pedidos de liberação de crédito a estimular, cada vez mais, a emissão de moedas e títulos do tesouro. Tal conclusão toma como modelo o papel do Federal Reserve nos Estados Unidos. Caracterizado como uma corporação internacional privada que detém o controle da emissão do dólar, o Federal Reserve libera o crédito em moeda tal como um empréstimo realizado aos Estados Unidos mediante promessas de pagamento pela troca em títulos do tesouro nacional e com juros embutidos. Para pagar os juros da dívida pública advindos, em boa parte, do empréstimo do Federal Reserve, políticos estimulam a elevação de impostos sobre serviços e produtos. Entretanto os aumentos de impostos não podem estancar a aceleração desenfreada da produção e do consumo, pois esse é o combustível necessário para ativar uma circulação monetária maior e, conseqüentemente, uma necessidade de mais emissão de moeda. É por isso que, para não travar a liquidez do mercado, ocorre uma facilitação de empréstimos pelas corporações bancárias por meio da Mecânica Moderna do Fed, em que a quantidade emprestada reflete uma proporção gigantesca em relação aos depósitos garantidos em banco. Essa diferença exacerbada de proporção entre empréstimos e depósitos chega a afetar investimentos e as dívidas acabam por preponderar acima do capital circulante. Tais liberações de créditos implicam a necessidade de novas emissões de dólar, a partir delas, novos juros de empréstimo à dívida pública dos Estados Unidos são gerados com o efeito do custo inflacionário repassado para a população trabalhadora e consumidora. Um círculo vicioso, portanto, constitui-se desse movimento que acaba por elevar gradualmente a dívida pública dos Estados Unidos e as dívidas de empréstimos para pessoas físicas: quanto mais dinheiro é emitido, menor será o seu valor por causa do processo inflacionário e quanto menor é o

valor do dinheiro, maior será a exigência de sua emissão para comportar o aumento dos novos custos. O resultado disso é a acumulação de juros da dívida pública de modo que ela se torna impagável ao mesmo tempo em que a liberação de crédito aprisiona boa parte de consumidores endividados.

Nessa perspectiva, Zygmunt Bauman (2008), em seu livro *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*, ironiza as escolhas da política econômica dos Estados Unidos, que se reflete como um modelo de economia robusta a influenciar outros países e as formas de gerenciamento monetário do cidadão comum. O elogio ao consumismo com a paralela exponencialização da dívida, embora aponte para o precipício de uma inevitável crise, é tido por referência de sucesso e de segurança na área econômica.

Essa vida a crédito, em dívida e sem poupança é um método correto e adequado de administrar os assuntos humanos em todos os níveis, tanto no da política de vida individual como no da política de Estado, que se “tornou oficial” – com a autoridade da mais madura e bem-sucedida das atuais sociedades de consumidores. Os Estados Unidos, que têm a mais poderosa economia do mundo, vista como modelo de sucesso a ser seguido pela maioria dos habitantes do globo que estão em busca de uma vida satisfatória e agradável, talvez estejam mais afundados em dívidas do que qualquer outro país na história [...] Os empréstimos contraídos pelos Estados Unidos, tal como as dívidas dos consumidores, destinam-se a financiar o consumo, não o investimento (BAUMAN, 2008, p.104-105).

O estímulo da dívida aos consumidores, na visão dos dois ativistas da economia, realiza um padrão que, mais propriamente, Peter Joseph denominou de escravidão contemporânea. O aprisionamento do cidadão no débito a sempre ameaçar ou reduzir o poder de compra obriga-o, contraditoriamente, a contrair novos empréstimos e, nos ciclos de oportunas reduções de crédito, a inadimplência, a falência e o risco de desemprego levam os endividados a venderem suas posses por preços irrisórios em negociações que, direta ou indiretamente, alimentam os lucros das corporações bancárias. Ocorrendo o resíduo dos débitos e o retorno dos juros, o trabalhador endividado pode enfrentar nova crise financeira com uma nova rodada de redução de seus bens. Além disso, por causa da própria dívida, o trabalhador, temendo o desemprego, também fica mais conformado com baixos salários e com o enfraquecimento dos seus direitos. Por fim, a associação entre os meios de facilitação e agigantamento da dívida e a louvação ao consumismo constroem três fenômenos indissociáveis: a elevação da carga de trabalho advinda dos sacrifícios do

cidadão comum para preservar seu poder de compra ao mesmo tempo em que se vê ameaçado com a demissão e com o enfraquecimento das unidades de salário, o estímulo ao desperdício para que a velocidade do consumo mantenha-se elevada e a irrelevância social dos serviços de modo que a multiplicação na função do trabalho possa sustentar o volume dos empréstimos do cidadão comum e, ao mesmo tempo, possa ser operada por qualquer mão de obra de fácil contratação e despesa.

Ainda que William T Still e Peter Joseph possuam muitas interpretações em comum a respeito da economia bancária e imprimam a hipérbole para reler a teoria do estoque monetário de Milton Friedman, as conclusões a que chegam esses dois ativistas são diametralmente opostas. No caso de William T. Still, por meio da estratégia de encharcamento de crédito seguida de contínua retração de moeda, tal crítico de economia explica os ciclos econômicos considerando que as crises e o fenômeno inflacionário foram induzidos em meio à consolidação das grandes instituições bancárias no decorrer da história do capital, portanto o que deve ser combatido é o imenso poder das corporações bancárias. A explicação de Still avalia as considerações de Friedman como as mais pertinentes no sentido de defender uma economia em que se estabeleça um nível de concorrência adequado, com instituições comerciais e financeiras de pequeno e médio portes e sem os conglomerados bancários com um vasto poder para ditar normas contratuais no universo das finanças. Além disso, Still, ao analisar a crescente dívida pública dos Estados Unidos e a contínua queda do poder de compra do contribuinte estadunidense, recomenda, como uma das formas de reorganização das contas nesse país, que o controle da emissão do dólar retorne ao Estado. No caso de Peter Joseph, mesmo que parta de Friedman, é evidente a crítica generalizável de tal ativista à ciência econômica desde Adam Smith, que serve para sofisticar cálculos e mascarar a perversidade dos lucros. Milton Friedman, para Peter Joseph, é mais um cúmplice do sistema monetário e o que precisa ser combatido é a própria organização social em torno da lógica da troca e do acúmulo da moeda. Longe da nocividade de grande parte do pensamento econômico ao pensar o lucro dissociável do elemento humano ou do meio-ambiente, o movimento *Zeitgeist*, criado por Joseph, acaba sendo uma proposta de discussão a respeito de uma sociedade não monetarista que se reorganizasse por meio do equilíbrio dos recursos naturais.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

CONCEIÇÃO, Daniel Negreiros. Nota técnica introdutória ao artigo “A hipótese da instabilidade financeira”, de Hyman P. Minsky. *OIKOS*. Rio de Janeiro, v.8, nº 2, 2009. p.303-313.

FRIEDMAN, Milton. *Inflação: suas causas e consequências*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1978.

KEYNES, John Maynard. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Atlas, 1982.

MINSKY, Hyman P. A hipótese da instabilidade financeira. *OIKOS*. Rio de Janeiro, v.8, nº 2, 2009. p. 314-320.

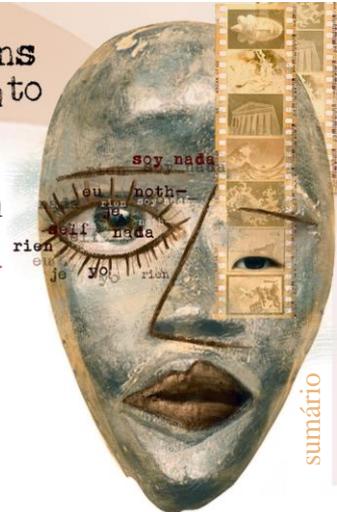
TALEB, Nassim Nicholas. *A lógica do Cisne Negro: o impacto do altamente improvável*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.

THE MONEY masters. Direção: William T. Still. Produção: Patrick Carmack. Comentarista: William T. Still. Estados Unidos, 1996. 1 DVD (210 min), widescreen, color.

ZEITGEIST, the movie. Direção: Peter Joseph. Produção e Distribuição: Estúdio GMP. Comentarista: Peter Joseph. Estados Unidos, 2007. 1 DVD (119 min), widescreen, color.

_____. addendum. Direção: Peter Joseph. Produção: Zeitgeist Films. Distribuição: zeitgeistmovie.com. Comentaristas: Peter Joseph, Jacque Fresco, Roxane Meadows, John Perkins e outros. Estados Unidos, 2008. 1 DVD (123 min), widescreen, color.

_____. moving forward. Direção e Produção: Peter Joseph. Distribuição: GMP LLC. Comentaristas: Peter Joseph, Jacque Fresco, Roxane Meadows, Ashton Cline, Robert Sapolsky, Adrian Bowyer, Colin J. Campbell, James Gilligan, Gabor Maté e outros. Estados Unidos, 2011. 1 DVD (162 min), widescreen, color.



A NOÇÃO DE AUTORIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Sueli de Freitas Mendes (mestra)

0. Introdução

As propostas oficiais de ensino de língua portuguesa vigentes têm chamado a atenção para a importância de levar o aluno a se constituir autor nas suas produções textuais. No entanto, ao se avaliar textos escritos na escola, mais especificamente no ensino fundamental (EF), costuma-se ainda centrar essa avaliação em aspectos gramaticais e/ou textuais para determinar a qualidade do texto, o que pode ser constatado em diversos trabalhos¹.

Possenti (2009a) observa que, para se considerar bom determinado texto, não basta apenas avaliar seus aspectos gramaticais e/ou textuais. Segundo o autor, um texto só pode ser considerado bom em termos discursivos. Para avaliar um texto escolar nessa perspectiva, o pesquisador propõe uma nova noção de autoria.

Essa noção diverge tanto daquela apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como daquela apresentada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), documentos oficiais norteadores do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil e no Paraná, respectivamente. Resumidamente, os Parâmetros, em suas discussões, deixam entrever uma visão empírica de autor: um autor é aquele que produz uma obra, ou um texto, no caso do aluno; já para as Diretrizes ser autor é exercer, na escrita, uma posição de resistência às contradições sociais, o que levaria à superação dessas contradições.

Embora PCN e DCE apresentem diferentes visões sobre a questão da autoria, em relação aos critérios de avaliação da produção textual escrita, têm ideias bastante próximas, tratando com maior ênfase aspectos gramaticais e textuais. Pensamos que isso tem contribuído para uma prática de avaliação do texto escolar escrito que se restringe à superfície textual, às relações internas do texto.

¹ Conferir a respeito os trabalhos de Leal; Guimarães (1999), Bezerra; Queiroz; Tabosa (2004), Marcuschi (2004), Souza; Lima (2012), por exemplo.

Reconhecendo a importância da adoção de critérios de avaliação que privilegiem também as relações externas do texto, temos como objetivos, neste trabalho, apresentar a noção de autoria em textos escolares proposta por Possenti (2009a) e refletir sobre a sua pertinência ao analisar textos de opinião escolares produzidos por alunos de 6º ano do EF².

1. Autoria: uma nova noção e um novo critério para avaliar textos escolares

De acordo com Possenti (2009a), “Houve um tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente”. Nesse tempo, os critérios para a correção de textos restringiam-se às questões gramaticais, condicionados ao certo/errado prescrito pela gramática normativa. É Charolles (2002), ainda segundo Possenti, quem aponta a falta de categorias claras para avaliar problemas, em um texto, que não fossem de ordem gramatical. Não se falava até então em coerência e coesão textual. Seus estudos (de Charolles) vêm suprir essa falta, ampliando os critérios para a, ainda, correção de textos. Tais critérios são legitimados pela gramática normativa (que tem uma longa história de legitimação) bem como pela “já não tão modesta tradição de estudos de Charolles” (Possenti, 2009a). Em sala de aula, o professor – aquele que, supostamente, sabe escrever e domina essa base teórica – é voz autorizada para apontar erros e orientar a refacção textual a fim de que o texto seja “ajustado” às normas do que se considera um “texto bom” a partir desse ponto de vista.

Coracini (2011), ao refletir sobre o processo de legitimação do livro didático por professores e alunos do ensino fundamental parte do pressuposto de que “todo processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social”. (Coracini, 2011). A autora entende ética

² Esses textos foram produzidos por alunos de 6º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas (TURMA A e TURMA B) situadas na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Realizou-se uma sequência de atividades com o objetivo de estudar o funcionamento do discurso publicitário em anúncios publicitários. Ao fim da sequência de atividades, foi solicitada uma produção de texto a partir da seguinte proposta: TURMA A: “Escreva um texto de opinião que responda à seguinte pergunta: *Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?* O seu texto será exposto no mural da nossa biblioteca, no mural ao lado da sala dos professores e no mural em frente à secretaria da Escola. Assim, alunos, funcionários, professores, pais e/ou responsáveis, além de outras pessoas que frequentam a Escola poderão ler o seu texto e saber qual é a sua opinião.” Para a TURMA B, foi solicitada a mesma produção textual, sendo que a proposta era basicamente a mesma: foi mudado o portador (página virtual da Escola) ampliando o leque de interlocutores (além da comunidade escolar, inúmeras outras pessoas poderiam acessar a página virtual da Escola).

não como a ciência que se ocuparia do estudo do sistema universal de valores, mas como um conjunto de valores vinculado ao momento histórico-social em que na verdade, se inserem os sujeitos de uma dada formação discursiva, sem esquecer da memória discursiva que coloca uma dada geração em relação com gerações passadas, de quem recebe(ra)m legados que entram na constituição da subjetividade. (Coracini, 2011).

Assim, aquilo que é considerado um valor é legitimado, tornando-se um BEM³ social de um determinado grupo situado histórica e socialmente, com sujeitos inseridos em uma determinada formação discursiva. Quando a escola questiona a qualidade dos textos produzidos por seus alunos no que se refere a questões de gramática, de coesão e de coerência, na verdade está questionando o fato de os textos não se constituírem como um BEM construído socialmente, aquilo que se convencionou chamar “texto bom”. Ocorre, porém, que estudos – nem tão recentes assim – na área da linguagem voltados para o discurso provocaram “fissuras” nesse conceito de “texto bom”.

Como diz Possenti (2009a),

a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua conseqüente inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (Possenti, 2009a).

Essas reflexões de Possenti sobre a questão da qualidade do texto, de certa forma, desestruturam a construção de um “Bem” social: considerar que um texto é “bom” tendo apenas como critérios questões gramaticais e/ou textuais. O pesquisador coloca em foco a questão da autoria, questão que não tem sido considerada no momento em que se avaliam os textos escolares como bons ou não.

De acordo com Possenti (2009a), muito se tem falado em autoria e não se pode falar em autoria sem se falar em Foucault. Segundo este filósofo, a noção de autor tem sua constituição dependente da noção de obra e vice-versa. Uma noção não existe sem a outra.

Segundo Possenti (2009a), tomadas ao “pé da letra”, essas noções – autoria e obra – pouco interessariam para a avaliação de produção textual em sala de aula, mas poderiam ser ponto de partida para uma nova noção de autoria que permitiria avaliar textos produzidos por alunos para além de categorias gramaticais e/ou categorias textuais. Fiaid

³ BEM social seria a legitimação de um valor “em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence”. (CORACINI, 2011).

(2009), ao analisar textos infantis de alunos de 1ª série do EF, apresenta e retoma as ideias-base desse novo modo de entender a autoria proposto por Possenti (2009a):

- a noção de autoria deve ser pensada junto às noções de singularidade e estilo;
- a autoria é detectável através de indícios e aqui deve-se remeter às considerações de Ginzburg (1986) sobre o paradigma indiciário;
- para se dizer que um texto tem autoria, não é suficiente que ele seja um texto correto gramaticalmente, nem que seja textualmente satisfatório. Isso significa que, na sua visão, as marcas de autoria são da ordem do discurso e não da gramática ou do texto;
- duas atitudes de um autor seriam “dar voz aos outros” e “manter distância” em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores;
- a autoria é encontrada no “como” e não no “o que” é expresso. (Fiad, 2009).

Possenti propõe, ainda, uma reinterpretação para os conceitos de enunciação, estilo e sujeito. Ao analisar textos de alunos de 5ª série do EF, Possenti (2009a) defende uma concepção de enunciação que dê conta, de modo simultâneo, da produção de discurso a partir de uma dada posição e como acontecimento que não se repete, marcado pela “pessoalidade”, isto é, pela singularidade. Ainda nesse artigo, o pesquisador discute a noção de estilo e o entende como uma forma de organizar uma sequência linguística (qualquer que seja sua extensão) tomando como fundamental a relação entre essa organização e determinado efeito de sentido. Nessa reformulação da noção de estilo, a escolha passa a ser uma categoria constitutiva:

(...) a escolha pode ser entendida à moda romântica, como efeito de cálculo de um indivíduo, mas pode ser entendida, alternativamente, como efeito de uma multiplicidade de alternativas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos –, diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva). (Possenti, 2009a).

Assim, nessa proposta de noção de estilo organizar uma sequência linguística implica escolhas em meio a uma heterogeneidade linguística, porém efetuar essas escolhas não é uma ação decidida individualmente, não se é livre para isso. Tais escolhas seriam efeito de um condicionamento, que pode estar vinculado ao gênero, a aspectos sociais e discursivos.

Em “O sujeito e a distância de si e do discurso” (Possenti, 2009b), o autor diz retomar suas duas obsessões básicas: o trabalho do sujeito da/na língua. Nesse artigo, Possenti faz uma reflexão sobre a concepção de sujeito livre, uno e consciente e a concepção de sujeito assujeitado. Considera que operar com essas duas concepções de

sujeito parece não ser mais produtivo. Entende que nos dois casos o sujeito seria unificado, “sujeito de um discurso único, provindo, em um caso, do próprio sujeito, sem qualquer interferência das condições de produção, e, no outro, de determinado lugar institucionalizado, sem qualquer interferência do sujeito” (Possenti, 2009b). Afirma que a primeira concepção não se sustenta empiricamente, que exemplos de discurso heterogêneo e uma lógica comum podem facilmente demonstrar isso. Já a segunda concepção apresenta maiores dificuldades para que se faça tal afirmação, especialmente se não se quer voltar à primeira, é preciso uma base teórica e evidências empíricas mais elaboradas. Acredita ser razoável aceitar uma tese de heterogeneidade do sujeito, especificando nos trabalhos empíricos várias manifestações dessa heterogeneidade, vários tipos de atuação do sujeito. Dessa forma, segundo o autor, um sujeito “normal” de discurso seria aquele que consegue colocar palavras (seu discurso) à distância.

Aceitar essa concepção de sujeito “normal” não significa, segundo Possenti, voltar a uma ideia de sujeito uno e de intenção, mas também não significa aceitar que o sujeito é tão somente um consumidor de discursos. Significa aceitar que “o sujeito é um usuário, realiza manobras. Frequentemente, sobre o discurso do outro” (Possenti, 2009b).

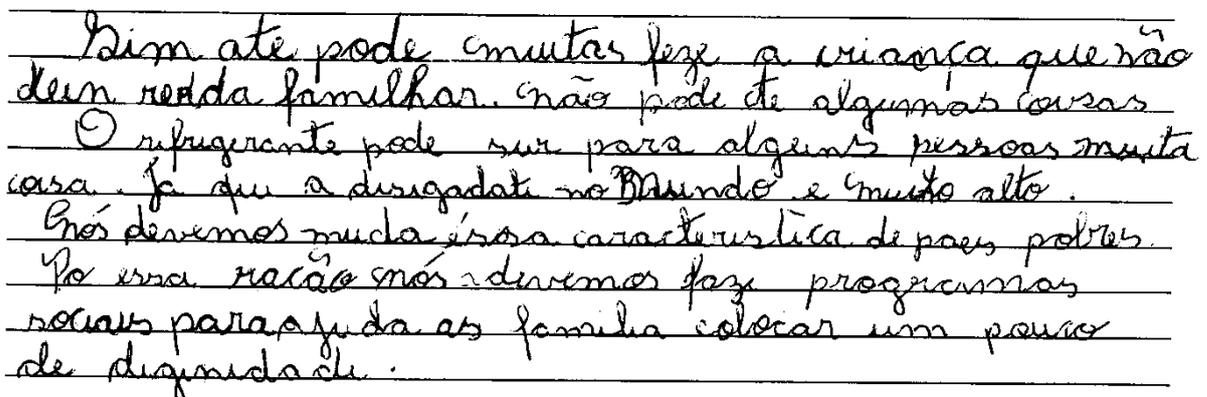
Retomamos, agora, de forma mais detalhada, as ideias-base dessa nova noção de autoria proposta por Possenti, entendendo que essa noção implica a reinterpretação dos conceitos de enunciação, estilo e sujeito acima delineada. Trazemos para a discussão dois textos de opinião escolares produzidos por alunos de 6º ano de EF, propondo algumas análises.

2. A avaliação dos textos escolares do ponto de vista da autoria

Nas discussões de Possenti (2009a) sobre autoria, uma questão que se impõe é como identificar a presença, ou não, do autor no texto. Para isso, entende Possenti, observando Ginzburg (1989), que o caminho é *avaliar* indícios de autoria que possam se fazer presentes, ou não, no texto, evitando-se que determinadas marcas no texto acabem sendo definidoras, de forma automática, da presença ou da ausência de autoria. De acordo com o pesquisador, deve-se começar por algumas afirmações, até certo ponto categóricas, o que pode provocar polêmica, mas pode também colocar em evidência novos dados, imprimindo mais qualidade às análises. São três as afirmações propostas: “Não basta que

um texto satisfaça exigências de ordem gramatical”; “Não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual”; “As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática”. Além dessas três afirmações que seriam um começo para buscar a distinção entre textos com autoria e textos sem autoria, Possenti observa ainda que alguém se torna um autor quando “assume (sabendo ou não disso) fundamentalmente algumas atitudes: *dar voz a outros enunciadore*s, *manter distância em relação ao próprio texto*, *evitar a mesmice*, pelo menos.” (Possenti, 2009a, grifo do autor). Consideraremos as afirmações e as atitudes autorais destacadas pelo pesquisador para analisar os textos a seguir.

Texto (01) – JC Turma A



Sim até pode muitas vezes a criança que não
deu renda familiar. não pode de algumas coisas.
O refrigerante pode ser para algumas pessoas muita
casa. Já que a desigualdade no Brasil é muito alta.
Nós devemos mudar essa característica de país pobre.
Por essa razão nós devemos fazer programas
sociais para ajudar as famílias colocar um pouco
de dignidade.

JC responde afirmativamente à pergunta da proposta de produção de texto: “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”.

Um primeiro ponto a ser observado no texto, de forma breve, é a questão da estrutura composicional, o texto não apresenta uma introdução. Pensando-se na possível publicação do texto sem a apresentação da questão que lhe deu origem, isso acarretaria problemas ao seu entendimento. A ilusão de completude do texto é dependente da questão. Isso ocorre muito provavelmente pela interpretação que JC faz da proposta de produção de texto: JC pode ter considerado que havia apenas uma pergunta a ser respondida, atividade comum no dia a dia escolar e que não implica publicação, apenas o professor vai lê-la e dizer se está certa ou errada. A esse respeito, convém lembrar o

estudo de Oliveira (1997) – “O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais”. Ao analisar textos produzidos a partir da instrução “Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês”, Oliveira conclui que

(...) as características das produções (...) analisadas indicam um vínculo com o processo de interpretação da instrução. Processo este guiado pelas relações discursivas instauradas pelas condições de produção. Nem sempre as crianças interpretaram a instrução em seu todo, ou seja, por vezes, elas sofreram efeito de somente alguns fragmentos.

(...)

Muitas vezes, porém, o próprio ato de configuração do texto leva a criança a caminhos imprevistos. (OLIVEIRA, 1997).

Em relação a questões de ordem textual, o texto de JC se mostra até certo ponto satisfatório. Há uso, inclusive, de expressões conectivas que não são utilizadas comumente por um aluno de 6º ano (“já que”; “por essa razão”). Apresenta, no entanto, muitos problemas ortográficos. Observando-se, porém, a questão da autoria, o texto de JC pode ser considerado um texto bom. O texto revela a presença de um sujeito enunciador crítico em relação à questão proposta, essa criticidade pensamos ser a sua marca autoral. Antes de passar a uma análise mais detalhada do texto, apresentamos dele uma reescrita. Nessa reescrita, acrescentamos vírgulas e pontos. Mesmo sem essa pontuação por nós proposta, a segmentação das frases nos pareceu bastante visível, a pontuabilidade⁴ do texto como propõe Bernardes (2002).

Sim, até pode. Muitas vezes, a criança que não tem renda familiar, não pode ter algumas coisas.

O refrigerante pode ser para algumas pessoas muita coisa, já que a desigualdade no mundo é muito alta.

Nós devemos mudar essa característica de pais pobres.

Por essa razão, nós devemos fazer programas sociais para ajudar as famílias colocar um pouco de dignidade.

O texto de JC começa com um “sim”, mas esse “sim” é relativizado pela expressão “até pode”, além de evidenciar que se fala com “alguém” de um modo específico. Essa

⁴ “(...) existe uma diferença entre o que chamaremos de *pontuabilidade*, a saber, o fato de podermos identificar, na cadeia sintagmática, lugares em que a escansão se faz possível e a *pontuação*, sistema que assinala por meio de sinais gráficos uma escansão. A pontuabilidade contém a virtualidade das escansões possíveis, que podem vir a se atualizar graficamente no corpo da pontuação.” (Bernardes, 2002).

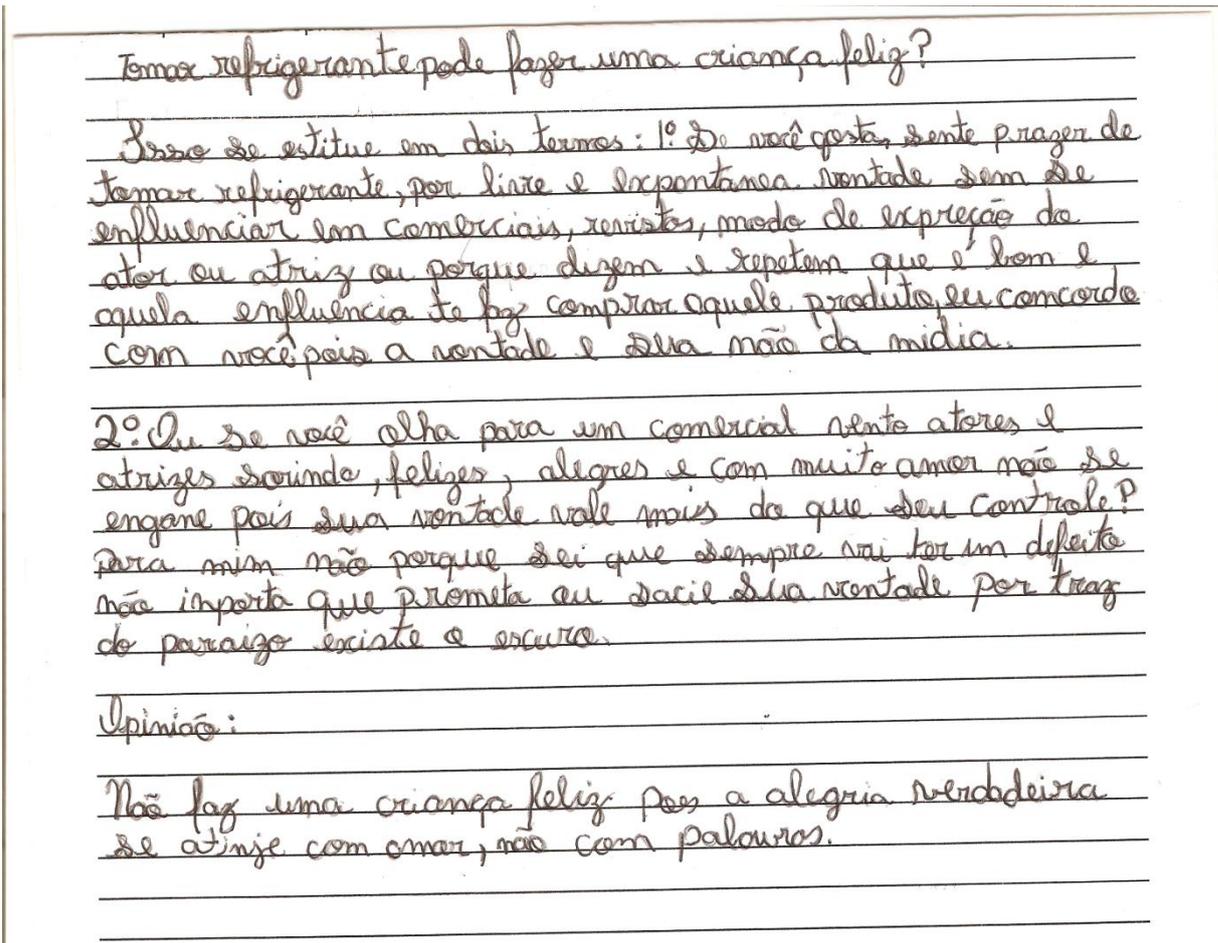
“(...) ao ser pontuado, o texto fica *marcado* por uma interpretação, a virtualidade de escansões da pontuabilidade assume uma forma definida.” (Bernardes, 2002).

As reflexões da autora se dão no contexto de um estudo sobre a pontuação no texto infantil. Sobre esse tema, conferir também Saleh (2012).

relativização da afirmativa para esse “alguém” com quem se fala determina a continuidade do texto, a apresentação de uma justificativa. Essa justificativa põe em foco um problema social: a criança/família que não tem renda, sinal de exclusão numa sociedade capitalista, não pode possuir determinados bens. Nesse sentido, o refrigerante “pode ser” um “sonho de consumo” e por esse motivo é que “até pode” fazer uma criança feliz. Não é o fato de ingeri-lo, mas o fato de poder possuí-lo, de fazer parte do grupo que tem renda é que levaria à felicidade. “O refrigerante pode ser para alguns muita coisa”. “Para alguns”, talvez não para o autor do texto, talvez não para o leitor com o qual dialoga. A expressão produz um efeito de distanciamento da questão, marca uma posição mais analítica do autor. Entendemos que outra marca de diálogo e de presença do autor é a expressão “nós devemos”: tanto o autor se coloca numa posição de quem pode interferir beneficentemente na resolução de um problema social quanto convoca seu interlocutor para que com ele haja conjuntamente. Se por um lado a expressão “nós devemos” pode ter sido incorporada do discurso escolar de formação crítica proposto pelos documentos oficiais, por outro o uso que se faz da expressão nesse contexto é singular: a característica dos pais⁵ pobres que deve ser mudada seria dar a eles condições de comprar refrigerantes para os filhos, acabando, desse modo, com a desigualdade social. Assim, pensamos que os diferentes discursos que atravessam o texto de JC (publicitário, histórico-político, escolar, senso comum) propiciam uma produção mais densa de sentidos, o que confere ao texto uma maior qualidade.

⁵ Há elementos no texto que podem levar a interpretar “paes pobres” como “pais pobres” ou como “país pobre(s)”. No primeiro parágrafo, o argumento “a criança que não tem renda familiar não pode ter algumas coisas” pode remeter a “pais pobres”, bem como o argumento “O refrigerante pode ser para algumas pessoas muita coisa”, já na sequência, no segundo parágrafo. Por outro lado, nesse mesmo parágrafo, o argumento “a desigualdade no mundo é muito alta” pode remeter a “país pobre(s)”: observe-se que a palavra “mundo” foi grafada com letra maiúscula, sobreposta a “Br”, provavelmente a primeira intenção de JC foi escrever “Brasil”. No último parágrafo, há elementos relacionados ao imaginário de “país pobre(s)” – “programas sociais” – e a “pais pobres” – “ajudar as famílias colocar um pouco de dignidade”. Optamos por “pais pobres” considerando que se trata de uma situação de vivência do sujeito.

Texto (02) – M Turma B



“Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”

Isso se institui em dois termos: 1º) Se você gosta, sente prazer em tomar refrigerante, por livre e espontânea vontade, sem se influenciar em comerciais, revistas, modo de expressão do ator ou atriz ou porque dizem e repetem que é bom e aquela influência te faz comprar aquele produto, eu concordo com você, pois a vontade é sua e não da mídia.

2º) Ou se você olha para um comercial vendo atores e atrizes sorrindo, felizes, alegres e com muito amor, não se engane, pois sua vontade vale mais do que seu controle? Para mim não, porque sei que sempre vai ter um defeito, não importa que prometa ou sacie sua vontade. Por trás do paraíso existe o escuro.

Opinião:

Não faz uma criança feliz, pois a alegria verdadeira se atinge com amor, não com palavras”.

M retoma a questão que orienta a produção do texto e a utiliza como título. O início da resposta dada a essa pergunta-título parece promover um distanciamento daquilo

que se vai dizer: “Isso se institui em dois termos:”. Cria-se uma expectativa para o “pode fazer feliz” mas também “pode fazer mal à saúde”. Essa expectativa, no entanto, é quebrada: o sujeito enunciador parece tomar distância do assunto discutido ao empreender um diálogo explícito com seu provável interlocutor – tomar refrigerante pode indicar, ou não, submissão à vontade alheia. Se o leitor toma refrigerante por sua própria vontade, sem se submeter a influências, então o “eu” autor “aplaude”: “eu concordo com você, pois a vontade é sua (e) não da mídia”. Se o leitor sucumbe às influências, ou está em vias de sucumbir, e por isso toma refrigerante, o “eu” autor adverte – “não se engane”; chama à razão – “sua vontade vale mais do que seu (auto) controle?”; responde a um possível “sim” – “Pra mim não, porque sei que sempre vai haver um defeito, não importa que prometa ou sacie sua vontade. Por trás do paraíso existe o escuro.” A frase “Por trás do paraíso existe o escuro” é, por assim dizer, uma “tradução” de “sei que sempre vai haver um defeito, não importa que prometa (coisas boas) ou sacie sua vontade”. Além disso, é um discurso recorrente, um dito popular usado em situações em que o interlocutor está prestes a “entrar numa fria” por credulidade. Nesse texto, o sentido dessa expressão pode ser decorrente de um conhecimento específico adquirido pelo autor durante a sequência de atividades antes da elaboração do texto e que se supõe que o leitor também tenha: as propagandas evidenciam o lado positivo do produto, não fazem nenhuma alusão a prováveis pontos negativos. Pensamos que, nesse caso, há indícios de autoria relativos à primeira atitude proposta por Possenti: “dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”.

Considerações finais

As ideias de Possenti (2009a) permitiram-nos perceber nos textos analisados alguns pontos que remetem para a exterioridade textual e que podem interferir em sua qualidade: a interlocução – marcas de uma maior proximidade com o provável interlocutor parecem conferir ao texto um grau mais elevado de qualidade; a falta de introdução no texto – a dependência do sentido do texto em relação à proposta de produção de texto pode estar vinculada ao processo de interpretação da proposta – a criança pode interpretar apenas parte da proposta e sofrer efeito de alguns fragmentos textuais; o uso de determinadas expressões, determinadas sequências linguísticas podem

ser indícios de singularidade, marcando a posição enunciativa do alunos; a historicidade do texto, isto é, o entrelaçamento no texto de discursos variados, promove uma produção de sentidos de forma mais elaborada. A noção de autoria em textos escolares proposta por Possenti (2009a) desconstrói o conceito de texto bom que tem vigorado na escola, segundo o qual um texto bom é aquele que atende às exigências gramaticais e/ou textuais da língua culta, o que acaba por limitar a avaliação textual à superfície do texto, enfatizando-se suas relações internas. Não se trata, no entanto, de desconsiderar aspectos gramaticais e/ou textuais ao se avaliar um texto escolar, mas de ir além, como propõe Possenti (2009a). Ir além significa considerar o texto em seus aspectos discursivos para só então determinar sua qualidade, trazendo necessariamente para a discussão questões que dizem respeito às relações externas do texto.

Referências

BERNARDES, A. C. de A. 2002. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística, área de Psicolinguística). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 153 p.

BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, A. K. de; TABOSA, M. Q. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p. 231-249, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982004000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jul. 2013, 15h30.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 5^a à 8^a séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CHAROLLES, M. Introdução ao problema da coerência dos textos. In: COSTE, D. et al. (Orgs.). **O texto: leitura & escrita**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 39-90.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 9-18, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012, 22h15.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio-ago. 1999. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/182>>. Acesso em: 4 jul. 2013, 20h45.

MARCUSCHI, E. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Rev. De Letras**, Ceará, v. 1/2, n. 26, p. 44-49, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art07.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2013, 21h40.

OLIVEIRA, P. B. de. O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1997, Campinas. **Anais de Seminários do GEL: UNICAMP**, 1997, p. 763-768.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008a.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. In: _____. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. p. 91-102.

_____. Índícios de autoria. In: _____. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. p. 103-118.

_____. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In: _____. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 47-58.

_____. O sujeito e a distância de si e do discurso. In: _____. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 101-112.

SALEH, P. B. de O. O sujeito e a pontuação na aquisição de narrativas escritas. In: FIGUEIREDO, D. de C. & OUTROS (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem**. Florianópolis: Insular, 2012. p. 201-219.

SOUZA, A. A. V.; LIMA, A. R. As práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 2012, São Cristovão, SE. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_12/PDF/9.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2013, 22h30.



A PEDRA QUE MRS. DALLOWAY CARREGA: UMA ANÁLISE DE WOOLF À LUZ DE CAMUS

Camila Marcondes¹

Adrian Lincoln F. Clarindo²

Resumo: Este presente artigo pretende comparar a tendência existencialista em uma obra literária e outra filosófica, portanto investigaremos a personagem Clarissa Dalloway do romance *Mrs. Dalloway* de Virginia Woolf quanto aos seus aspectos de rebeldia à luz das teorias de Albert Camus em sua obra *O Mito de Sísifo*.

Palavras chave: Existencialismo. Rebeldia. Absurdo. Revolta.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é investigar a personagem Clarissa Dalloway do livro *Mrs. Dalloway* (1925), escrito pela britânica Virginia Woolf, à luz das teorias de Albert Camus encontradas em sua obra *O Mito de Sísifo* (1942) quanto a aspectos de rebeldia e questões existenciais.

Os assuntos que serão abordados aqui serão focados em alguns aspectos da obra dentre a festa que Mrs. Dalloway realiza em sua casa. É de extrema importância frisar que o romance é voltado para um único dia na vida de Clarissa e para esta festa, em que todos os pensamentos e reflexões são abordados até o fim da narrativa.

A perspectiva que tomaremos aqui é a de que Clarissa pode representar a ideia proposta por Camus na obra supracitada de que o ser humano ao refletir sobre sua existência acabará entrando em crise e não encontrara saída a não ser pensar na proposta de suicídio. Camus alerta em seu texto que a possibilidade ao suicídio seria uma revolta metafísica. Se esta revolta acontece e como acontece com a personagem Clarissa Dalloway é o que será explorado aqui.

¹ Acadêmica do 7º Período do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade Santa Amélia – SECAL, Ponta Grossa, Paraná.

² Professor Mestre Orientador Titular do Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade Santa Amélia – SECAL, Ponta Grossa, Paraná.

As questões abordadas por Camus referem-se a um mundo sem respostas, trata-se da busca de um sentido da existência e do agir do ser humano, tornando a vida sem princípios e valores em que: a morte é legítima e a vida humana é considerada fútil.

A intenção que temos com este artigo é verificar a constatação do absurdo da existência, caracterizado por Camus: a consciência de viver com a mudez do mundo e a revolta, que seria a resposta mais adequada para o absurdo, utilizando a personagem Clarissa Dalloway como objeto para tal pesquisa.

2 DA AUTORA: VIRGINIA WOOLF E DA SUA OBRA *MRS. DALLOWAY*

Antes de falarmos sobre a sua obra, *Mrs. Dalloway*, é importante expormos algumas características da vida da autora Virginia Woolf.

Virginia Adeline Stephen Woolf foi uma escritora inglesa marcada pelo talento e pela angústia, apresentando um histórico de saúde mental frágil. Nasceu em Londres, capital da Inglaterra, em 25 de janeiro de 1882 e faleceu dia 28 de março de 1941 cometendo suicídio, escolhendo a água como destino final. Era filha de Sir Leslie Stephen, um crítico literário e Julia Duckworth Stephen, ensaísta. Cresceu em um lar muito vitoriano, não podendo frequentar as escolas como os irmãos, fato que fazia com que ela ficasse ressentida perante sua vida por não poder estudar como eles, a única saída foi ler sozinha e/ou com a ajuda de seu pai, tornando-se autodidata, porém não se orgulhava disso. Participou do grupo Bloomsbury, afirma Otto Maria Carpeaux, em sua obra: *História da literatura ocidental*, que:

Virginia Woolf, no seu círculo de intelectuais sofisticados³²⁰¹, dos “high brow” do bairro londrino de Bloomsbury, fez parte da primeira *Intelligentzia* que surgiu na Inglaterra conservadora imediatamente depois do armistício, junto com o enfraquecimento da moral puritana, a discussão pública de problemas sexuais, a adoção de novos costumes pela mocidade; o que se chamava “época do jazz” ou do *fox-trot*. (CARPEAUX, 2011, p. 109).

Virginia com suas escritas acabou tomando muito cuidado para não deixar certos vestígios de sua própria autobiografia, afirma a escritora Alexandra Lemasson:

A romancista disfarça, desloca e desvia os fatos a fim de não cair na confissão autobiográfica pura e simples. Seu Diário é todo abastecido por ela mesma, suas dúvidas, suas expectativas, suas esperanças; seus romances, em contrapartida, não a desvendam a não ser de forma mascarada. (LEMASSON, 2011, p. 18).

Com o referencial teórico apresentado, entende-se que mesmo Woolf atenta para qualquer situação que a deixasse exposta podemos constatar que suas obras são voltadas para a sua própria vida: “Virginia Woolf mais do que ninguém se inspira em sua vida para compor o material de sua obra”. (LEMASSON, 2011 p. 17).

Na maioria de suas obras, a autora prioriza o tempo cronológico e psicológico, em que acontecem fatos do presente, do futuro e do passado simultaneamente e como diz Carpeaux das escritas de Virginia: “A sua obra acompanha com melancolia poética.” (2011). Que é o caso de Mrs. Dalloway.

Mrs. Dalloway é um romance de Virginia Woolf tendo uma narrativa extensa e profunda, utilizado o discurso indireto livre. A trama acontece em um único dia no mês de junho, no ano de 1923, em que a personagem central Clarissa Dalloway, tendo aproximadamente 52 anos de idade. O romance começa com a famosa e marcante frase: “Mrs. Dalloway disse que ela mesma iria comprar as flores.” (WOOLF, 2012, p. 5). Esta primeira frase do romance já é bastante expressiva, pois Clarissa resolve ela mesma sair para comprar as flores, porque vai dar uma festa em sua casa, à noite para seus amigos. Clarissa se preocupava muito com essas festas, com os preparativos, com o que a sociedade iria pensar dela.

A partir desta cena inicial, a trama segue com a protagonista andando pelas ruas de Londres, registrando suas ações e pensamentos, comprando flores e preparativos para festa que dará à noite para seus convidados em sua casa, e no decorrer do caminho acaba deparando-se com pessoas do seu passado vivido em Bourton fazendo-a refletir o seu próprio presente. Algumas destas pessoas são: o seu marido Richard Dalloway, sua filha Elizabeth, Peter Walsh, um grande amigo, para quem possui uma enorme afetividade, sua amiga Sally Seton, com quem trocou um beijo no passado, dentre outros. Carpeaux diz o seguinte:

Virginia Woolf não precisa de enredo; este é pretexto para relevar a presença de passados inteiros e mundos inteiros num momento do fluxo da consciência ou subconsciência dos personagens. (CARPEAUX, 2011, p. 170).

Como na maioria da obra verificamos que os pensamentos dos personagens são dispersos, e podemos observar por meio do fluxo de consciência, técnica usada pela Virginia Woolf.

Alguns personagens aparecem no decorrer de seu dia, mas ela acaba não se dando conta ou nem mesmo encontrando, que é o caso de Septimus Warren Smith, que é um personagem muito parecido com Clarissa, ambos possuem um vazio enorme em suas vidas e tentam preencher este vazio de várias formas, ele perde sua sanidade devido aos traumas da Primeira Guerra Mundial. Ele sofre certos devaneios e alucinações com Evans, seu ex companheiro de guerra que faleceu. No fim da trama, Septimus vem a suicidar-se pulando de uma janela, pois estava revoltado com o absurdo da vida. Mas, o suicídio escolhido por Septimus não ocorre de forma desesperada, mas de forma racional. Ao final do dia, Clarissa faz inúmeras reflexões sobre suas escolhas, e no decorrer de sua festa escuta um de seus convidados, o doutor Bradshaw contando de um homem chamado Septimus, que era seu paciente, que acabou suicidando-se. Clarissa mesmo não o conhecendo, de certa forma acaba identificando-se com ele, fazendo-a refletir sobre a vida e morte e admira-o por sua coragem e por ter preservado o que há de maior na vida, sua própria alma. Mrs. Dalloway levanta várias questões em relação à efemeridade da vida, e à medida que a leitura flui podemos conhecer intimamente os personagens, marcados por uma técnica utilizada na obra, o “fluxo de consciência” que seria a narração dos pensamentos dos personagens..

Segundo o pesquisador Robert Humphrey, em sua obra *O fluxo da consciência*, em relação aos romancistas, em especial Virginia Woolf, o objetivo, da técnica de fluxo da consciência “consiste em ampliar a arte da ficção descrevendo os estados interiores de seus personagens” (1976, p. 7). Ou seja, afirma que os romancistas estavam pretendendo descrever os pensamentos da vida do personagem, e ele acredita que é através da psiquê a aproximação entre o leitor e as sensações do personagem, como neste outro trecho: “Virginia Woolf queria formular os processos e as possibilidades da compreensão interior da verdade.” (HUMPHREY, 1976, p. 11). O autor afirma ainda que Virginia, utiliza momentos de monólogo interior indireto que seria sem intervenções do narrador e direto que são as sensações e pensamentos dos personagens, em que se guia o leitor, sem modificar a consciência do personagem.

3 DO AUTOR: ALBERT CAMUS E DA SUA OBRA: O MITO DE SÍSIFO

Albert Camus nasceu na cidade de Mondovi, na Argélia, tendo uma infância miserável, no dia 07 de novembro de 1913. Faleceu em 1960, sofrendo um acidente

automobilístico. Seu pai era francês; Lucien, e sua mãe; Catherine Sintes, descendente de espanhóis. A vida de Camus foi marcada pela guerra, fome e pobreza e logo cedo perde seu pai em 1914 em uma batalha na Primeira Guerra Mundial, após esta catástrofe mudaram-se para a cidade de Argel. Graduado em filosofia, defendendo sua tese de doutorado sobre Santo Agostinho.

Inúmeros acontecimentos trágicos, como a tuberculose se manifestando cada vez mais e com este sentimento trágico que ele denomina absurdo, marcaram definitivamente suas obras, tanto a filosófica quanto a literária pela presença constante da morte pela época em que viveu. Escreve uma obra em volta do absurdo e da revolta, constando em sua obra *O mito de Sísifo*: “Camus dizia que o único verdadeiro papel do homem, nascido em um mundo absurdo, era viver, ter consciência de sua vida, de sua revolta, de sua liberdade”. (GAMA, 2004, p.5). Camus ficou mais conhecido como o “filosofo do absurdo”, ou seja, ele via um confronto entre o desejo de clareza do homem e a opacidade do mundo, para ele a vida não tem sentido e nem um deus que dê sentido a ela, por fim ele somente cria essa noção de absurdo depois que ele mesmo experimentou este sentimento absurdo no decorrer de sua vida. Camus recebe em 1957 o Prêmio Nobel pelos seus livros.

Camus antes de descobrir uma doença denominada tuberculose levantava-se vários questionamentos do porque a vida merecia ser vivida e então com esta doença lhe surge um sentimento trágico que ele denomina absurdo, por dar-lhe um desejo de viver.

Ele não recomenda o suicídio, cometer este ato seria o modo pelo qual o ser confessa que a vida não vale a pena ser vivida, esse rompimento entre o homem e a vida é o sentimento do absurdo e da atração pelo nada, levando o indivíduo a cometer o suicídio como uma forma de solução para o absurdo de sua existência. Ele destaca que o suicídio não é a solução viável, mas sim a revolta.

Logo de início, ele faz um questionamento; se a vida vale ou não vale a pena ser vivida, a resposta desta questão é fundamental para a filosofia, dentre outras perguntas se tornam fúteis perante a esta. Pois muitas pessoas acabam se suicidando por diversos motivos, em que às vezes o que se torna de mais vivo para aquela pessoa pode se tornar o motivo para morrer. Camus cita Nietzsche: “Que um filósofo, para ser confiável, deve pregar com o exemplo, percebe-se a importância dessa resposta, já que ela vai preceder o gesto definitivo”. Entende-se assim o grande problema filosófico: o suicídio.

Este rompimento entre o homem e a vida é o sentimento do absurdo, da atração pelo nada. O tema principal desse ensaio filosófico é a relação do absurdo e o suicídio, e logo em seguida a esperança. O suicídio pode parecer uma solução para o absurdo, mas Camus deixa claro que não o recomenda, e a esperança seria a própria esperança de uma outra vida. É preciso separar as coisas e ir direto ao ponto: o problema onde o absurdo, a esperança e a morte se alternam. Este mal de espírito e essa angústia existencial denomina-se o absurdo.

A ação deve ser pensada a partir da revolta, pela revolta, o homem toma consciência de um valor comum a todos, descoberta de uma natureza humana, assim conduz e limita a ação revoltada. O absurdo caracterizado por Camus como a desproporção entre as exigências da consciência humana e a mudez do mundo, coloca-se questões sobre o modo de agir e de viver, a consciência do absurdo não deve ser abandonada, pois ela é a nossa única verdade, a verdade é que há um sentido na vida, que a vida é sem sentido. A pergunta pelo sentido da vida e pela razão de ser das coisas aparece com uma força, e vem à tona as perguntas. Esta “angústia existencial” esse mal de espírito, Camus denominou absurdo, uma situação denomina-se absurda tendo consequências pra a ação.

Segundo *O dicionário de filosofia*, o absurdo, de modo geral, é aquilo que não encontra lugar nos caminhos de crenças ou opõem-se a alguma das crenças: “Os homens – e, em especial, os filósofos – sempre usaram muito essa palavra para condenar, destruir ou pelo menos afastar de si crenças (verdadeiras ou falsas).” (ABBAGNANO, 2007, p.18).

O absurdo deve ser visto como um ponto de partida, o autor esclarece que não irá oferecer uma definição do absurdo, porque considera um sentimento ao mesmo tempo tão confuso e tão certo. Outros sentimentos podem trazer a tona o absurdo, como o desejo de posse, o amor, o ódio, etc. Mesmo o autor não definindo o que seria o absurdo em seu ensaio filosófico, ele nos dá vários exemplos como se ter uma vida rotineira com tarefas mecânicas gerando uma desarmonia entre a própria existência, gerando questionamentos referentes à morte e ao destino dos homens descobrindo uma dura verdade: “Os homens morrem e não são felizes”, exigindo assim algo de absoluto, para além do humano. O sentimento do absurdo pode ser um fato qualquer e em qualquer lugar: “O sentimento da absurdidade para com do desvio de uma rua qualquer pode se meter na cabeça de homem

qualquer”. (CAMUS, 2004, p.13). O que importa ressaltarmos que o “fato” não é objeto de análise para Camus, mas as conseqüências que se acarretam do fato.

Camus denomina absurdo entre o homem e o mundo. Encontramos no começo da sua obra fatos onde o homem coloca-se perante a absurdidade, como: o tempo, a desumanidade do homem, a morte, elementos estes, que denomina “os muros absurdos”. O homem faz as mesmas coisas todos os dias de sua vida, até onde o cenário acaba se desmoronando quando vem a pergunta à tona: o “porquê” e tudo começa por um cansaço de ter uma vida mecânica tornando desanimador viver e aí começa a desafiar a própria consciência para ver até onde ela vai, onde o despertar dessa consciência que acabou virando inconsciência em que acaba nos levando a conseqüência: o suicídio ou o restabelecimento. “Vivemos para o futuro: “amanhã”, “mais tarde”, “quando você tiver uma situação”, “com o tempo você vai compreender”. (CAMUS, 2004, p. 14). Neste trecho Camus deixa bem claro que esperamos ansiosamente o futuro, o próprio “amanhã” onde não deveríamos esperar tanto pelo futuro, deveríamos viver e aproveitar ao máximo de nossas vidas no presente momento, Segundo Camus a partir do momento que o homem se situa em relação do tempo, entende que irá morrer mesmo querendo viver, acaba se confrontando com o absurdo: “Essas inconseqüências são admiráveis porque, afinal, se trata de morrer.” (CAMUS, 2004, p.14).

O absurdo nasce do confronto entre o apelo humano e o silêncio do mundo, pois depende tanto do homem quanto do mundo, pois o absurdo é um confronto entre o irracional e o desejo de clareza. “O irracional, a nostalgia humana, o absurdo que surge do diálogo entre eles: eis os três personagens da trama que se deve necessariamente, acabar com toda a lógica de que uma existência é capaz”. (CAMUS, 2004, p. 24). Ele exalta de que tudo é dado ao homem e tirado também, tornando assim uma contradição absurda, onde o homem carrega a nostalgia de absoluto e de eterno, se deparando com um mundo que sua condição é mortal. Ele não se preocupa com o tempo em si, mas com as conseqüências que o tempo traz que é a morte, as atribuições e os sentidos começam desaparecer e começa a aparecer a inumanidade, sentindo-se assim um estrangeiro no mundo, possuindo tal sentimento de absurdo, como pode-se dar o exemplo de outra obra de Camus: *O Estrangeiro*”, em que o personagem principal é Meursault, que tem uma vida limitada, que vive uma rotina, trabalha todos os dias e a realiza as mesmas tarefas

repetitivas em um escritório sem reflexão e estando em mundo sem respostas, sente-se um estrangeiro no mundo.

O homem cotidiano é impulsionado no sentido oposto em que o homem absurdo segue, pois não gosta de perder tempo e pensa sobre o que ele poderia ser, pensa somente nele mesmo, este é um homem inconsciente em busca da esperança. A partir deste ponto começa a surgir o homem absurdo.

O mito de Sísifo é uma alusão de Camus que retrata uma filosofia do absurdo, em que uma relação entre o homem e o mundo e tal relação mostra-se tensa e negativa, como se o ser fosse um ser incompleto, explicitando em entender o seu sentido e sua significação.

O último capítulo compara o absurdo da vida do homem com a situação de Sísifo, um personagem da mitologia grega, condenado a repetir sempre a mesma tarefa de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, sendo que, toda vez que estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço.

Camus faz a alusão de Sísifo com o operário de hoje designando que o ser humano não é diferente de Sísifo. “O operário de hoje trabalha todos os dias de sua vida nas mesmas tarefas e esse destino não é menos absurdo. Mas ele só é trágico nos raros momentos que se torna consciente.” (CAMUS, 2004, p.86). Quando o homem torna-se consciente surge o sentimento de impotência e revolta, ele recebe a lucidez em perceber a sua condição miserável, onde se volta sobre sua própria vida. Sísifo sabe que sua seqüência de atos não irá acabar, tornando-se este seu destino breve e este será selado por sua morte. “Cego que quer ver e sabe que a noite não tem fim” diria Camus (2004, p.88). Assim Sísifo sabe de seu destino repetitivo, e de certa forma acha um sentido em continuar o trabalho, se identificando com a pedra, mesmo com a repetição.

4 INVESTIGANDO A POSSIBILIDADE DA APLICAÇÃO DAS TEORIAS DE CAMUS NA PERSONAGEM CLARISSA DALLOWAY

Agora veremos se estas teorias que Camus desenvolve acontecem com a personagem Clarissa Dalloway, e como se dá a questão do absurdo, a revolta e o suicídio com ela:

Camus tem uma máxima: “Só existe um problema filosófico realmente sério: é o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental da filosofia” (2004, p. 7). Este valor à vida vem quando pensamos sobre nossas ações enquanto ser humano com o mundo, esta nesta reflexão sobre a relação humana com a realidade o que Camus denominaria como um absurdo. Esta ação que não pode terminar em suicídio, seja ele físico ou filosófico. Esta ação deve ser pensada a partir da revolta, e é por essa revolta que o homem toma consciência, de como deve conduzir e limitar a sua própria ação revoltada, e é isso que abordaremos na obra Mrs. Dalloway daqui em diante.

No dia em que se passa a história de Mrs. Dalloway, ela organizara mais uma de suas festas em sua casa: “Minha festa, hoje à noite! Não se esqueça da festa à noite!” (WOOLF, 2012, p. 61), dizia com seu esforço enorme em parecer uma pessoa normal e feliz, que acredita em si mesma e na sua fidelidade à rotina.

Para Camus, o Sísifo “hoje”, podemos inferir, o homem atual, seria um exemplo de Clarissa Dalloway, vivendo uma guerra cotidiana, organizando suas festas fúteis e sem sentido, que é a condição absurda, em que de pronto nos faz pensar na questão da da finitude da vida, e em seu propósito.

Clarissa mesmo tendo sua vida com a mesma rotina, ainda assim, continua levando-a da mesma forma, organizando uma festa quando, no fundo, ela se sente vazia e triste por dentro, e por fora tendo que se manter forte e mostrar-se feliz perante à sociedade, carregando uma vida que não é realmente sua: “Mas Clarissa sempre gostara da sociedade”. (WOOLF, 2012, p. 226).

Mrs. Dalloway se vê sufocada, vendo-se como uma estrangeira em sua própria alma, onde habitam monstros que se mantêm em silêncio e é aí que surge o sentimento de absurdo em que se vê o ridículo da batalha diária, mas mesmo assim Clarissa acaba não se rebelando. E mesmo a vida não sendo necessariamente bela e tentando negar isso é a forma de permanecer escravo de sua possível monstruosidade, então ela tenta vê-la de outra forma, se apegando a lugares e outras pessoas, e até mesmo ao passado, para acabar não morrendo pelo seu próprio presente: “era bem isso o que ela amava; a vida; Londres; esse momento de junho”. (WOOLF, 2012, p. 7).

Podemos perceber o trágico de Camus presente nesta obra quando Mrs. Dalloway toma consciência do seu próprio absurdo, este absurdo seria o da repetição da vida

cotidiana, gerando a revolta que em Clarissa se dá apenas no seu próprio fluxo de consciência e é nesta tomada de consciência que acaba distanciando do tempo, distanciando do eu social para olhar para si própria: “Esse sofrimento eterno, essa solidão eterna” diria em certo momento. (WOOLF, 2012, p. 33). O momento em que Clarissa toma consciência é quando se apresenta tais “muros absurdos.” Camus esforça-se para que não abandonemos este momento, da tomada de consciência do absurdo, Clarissa, no caso, irá ser suficiente para suportar a tensão que insere o absurdo.

Uma das tentativas de Clarissa de calar estes “monstros” é criar sua festa para celebrar a vitória contra essas criaturas que, no entanto seria o completo desinteresse pela vida, ou seja, à rotina da infelicidade como norma da própria vida. Pela teoria de Camus: “Aquele que, sem o negar, não faz nada para o eterno. Não que a nostalgia lhe seja estranha. Mas ele prefere sua coragem e seu raciocínio.” (CAMUS, 2004, p. 50). Clarissa segue de certa forma esta teoria onde não faz nada para o eterno por preferir ficar na mesmice e continuar com seu raciocínio lógico.

“O homem absurdo é o que não se separa do tempo”. (CAMUS, 2004, p. 54). Camus coloca em evidencia um “coleccionar passados”, o homem absurdo rejeita a saudade, não coleciona retratos e não se apega ao passado. Clarissa de fato não coleciona, porque ao mesmo tempo em que lembra seu passado em outros momentos tinha a certeza que deveria continuar vivendo aquela vida que escolheu, que não poderia ser diferente, que não valeria a pena colecionar certos retratos e viver outra vida a não ser aquela.

Mesmo tendo a certeza que amara muito mais Peter do que Richard, ainda assim preferiu casar-se com Richard por sentir-se mais segura, e era este tipo de segurança que ela procurava e acabou encontrando em Richard: “E Clarissa gostava dele mais do que jamais gostou de Richard.” (WOOLF, 2012, p. 242).

Clarissa em certos momentos até mesmo havia esquecido ou não sabia ao certo quem era ela realmente:

Que curiosa essa sensação de ser invisível; despercebida; desconhecida; agora que já não se tratava mais de casar, de ter filhos, mas apenas seguir esse assombroso e um tanto solene cortejo em meio às outras pessoas, Bond Street acima, sendo essa Mrs. Dalloway; nem mesmo Clarissa; sendo Mrs. Richard Dalloway. (WOOLF, 2012, p. 14).

Dando ênfase a este trecho mencionado acima e contrapondo pelo próprio pensamento de Albert Camus sendo que: "Ainda há, nisso, diversas maneiras de se

suicidar, de que uma é a doação total e o esquecimento de sua própria pessoa". (CAMUS, 2004, p. 54), Clarissa se equivalia da mesma teoria já que simplesmente dava suas famosas festas, porém não sabia como agir e nem quem ela era de fato nessas recepções. Pode-se pensar que apesar de que a vida tem essa rotina, bastaria se tentar ver um lado novo em tudo, fazer outra coisa, logo, porém, ainda assim haveria uma rotina em que esmagaria um momento novo que Clarissa poderia viver: "Sempre era invadida por essa sensação de que era muito, muito perigoso viver, ainda que por um dia." (WOOLF, 2012, p. 11).

Clarissa se torna trágica quando se torna consciente, consciente de carregar todos os dias a pedra da existência: "Refletiu enquanto esperava para cruzar a rua, ela não fazia as coisas simplesmente, sem outros motivos; e sim para que as pessoas pensassem isso ou aquilo; o que era uma rematada tolice". (WOOLF, 2012, p. 13). Mesmo assim continuava viver porque essas atividades davam significados à vida de Mrs. Dalloway, podendo dizer que levar uma pedra até o topo de uma montanha, ver ela rolar e continuar tudo novamente, nada mais é que a vida de Clarissa, essa pedra, pode-se dizer que é um sonho, um objetivo ou uma simples tarefa, um sentido a existência.

Camus em seu ensaio tece a tese de que não recomenda o suicídio para o absurdo, não recomenda nada, mas o ser humano é responsável pelo seu próprio ato. Em um momento Mrs Dalloway chega a pensar nesta questão de Albert Camus: "Fazia diferença se ela inevitavelmente iria deixar de existir por completo; mesmo com sua ausência, tudo isto vai continuar; era algo para se lamentar, ou havia consolo em ver na morte o fim de tudo? (WOOLF, 2012, p. 12). Mas, Camus afirma que: "O suicídio, como salto, é a aceitação em seu limite". (CAMUS, 2004, p. 42). Podemos entender melhor na obra de Mrs. Dalloway, quando em sua festa, escuta um comentário:

Lady Bradshaw (pobre tonta – não havia como desgostar dela) sussurrou que, "bem na hora em que estávamos saindo, meu marido foi chamado ao telefone, uma história muito triste. Um rapaz (isso é o que Sir William contava a Mr. Dalloway) havia se suicidado. Ele servira no exército". Ó meu Deus!, ocorreu a Clarissa, bem no meio da minha festa, eis que chega a morte, pensou. (WOOLF, 2012, p. 231-232).

Desde o presente momento, para Clarissa, sua festa havia se desmoronado, e chegou a ficar no seu próprio fluxo de consciência debatendo-se sobre o rapaz, Septimus, que havia se matado e chegou a pensar se a morte não seria mesmo uma saída para o seu

próprio absurdo, se também teria coragem de cometer o suicídio: “Morrer agora seria a suprema felicidade”, certa vez dissera a si mesma, descendo a escada, vestida de branco”. (WOOLF, 2012, p. 233).

Camus não recomendava cometer o suicídio diante do absurdo, pois o próprio absurdo nada mais era que o encontro racional, o homem como racional e o mundo como o irracional, o encontro do homem que é consciente do próprio sofrimento, do seu próprio destino para com o mundo que é irracional e é absurdo. Diante do absurdo da vida dever-se-ia revoltar, ter a consciência do destino esmagador, lidar com esta infelicidade, de forma fervorosa, ter consciência disso, não viver arrastando-se em aceitação da loucura, deste absurdo, viver como um indivíduo de fato revoltado. Com consciência ampla, de que nada faz sentido, e isso para Camus a lucidez deste próprio absurdo, a consciência vai gerar uma espécie de coroa ao indivíduo, se imaginando feliz diante desta loucura.

Considerando então que Sísifo encontrou na pedra um sentido, o aceitou e tem consciência diante do seu próprio absurdo, podemos tentar imaginar Sísifo feliz, assim como Clarissa Dalloway que mesmo tendo a mesma rotina de sempre, sem grandes emoções, as mesmas festas organizadas para a sociedade, tendo seu casamento nem tão perfeito assim, ainda viu um sentido para continuar nesta mesma vida, pois esta vida ainda tem um sentido, mesmo sendo consciente de seu próprio absurdo e revolta.

Podemos constatar que Mrs. Dalloway de certa forma se encaixa nas teorias de Albert Camus, tendo o absurdo, a revolta e a ação na obra, em que o absurdo como já vimos anteriormente é a própria rotina diária de Clarissa em que um certo momento toma consciência da inutilidade da vida em que está inserida e se revolta perante a isso, e com os conceitos de Camus ao revolta-se Clarissa nega uma determinada desordem, mas, posteriormente, surge a ação, ela diz “sim” a algo em sua vida que não pode acabar em suicídio e que ainda tem valores e princípios que valerão a pena ainda continuar vivendo, mas vivendo consciente do seu próprio absurdo, assim como Sísifo, seu destino lhe pertence e seu rochedo é a sua questão:

Toda a alegria silenciosa de Sísifo está aí. Seu destino lhe pertence. Seu rochedo é sua questão. Da mesma forma o homem absurdo, quando contempla o seu tormento, faz calar todos os ídolos. No universo subitamente restituído ao seu silêncio, elevam-se as mil pequenas vozes maravilhadas da terra. Apelos inconscientes e secretos, convites de todos os rostos, são o reverso necessário e o

preço da vitória. Não existe sol sem sombra, e é preciso conhecer a noite. O homem absurdo diz sim e seu esforço não acaba mais. Se há um destino pessoal, não há nenhuma destinação superior ou, pelo menos, só existe uma, que ele julga fatal e desprezível. No mais, ele se tem como senhor de seus dias. Nesse instante sutil em que o homem se volta sobre sua vida, Sísifo, vindo de novo para seu rochedo, contempla essa seqüência de atos sem nexos que se torna seu destino, criado por ele, unificado sob o olhar de sua memória e em breve selado por sua morte. Assim, convencido da origem toda humana de tudo o que é humano, cego que quer ver e que sabe que a noite não tem fim, ele está sempre caminhando. O rochedo continua a rolar. (CAMUS, 2004, p 87-88).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

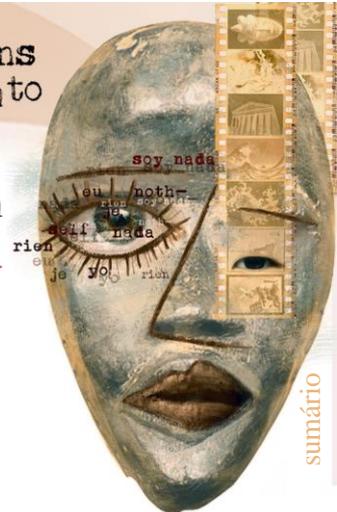
Com este trabalho procuramos verificar, com os conceitos de Albert Camus quanto às teorias do absurdo e da revolta interligados com a personagem Clarissa Dalloway, a importância e relevância que se tem perante a segunda obra supracitada, ou seja, o absurdo, para Camus nada mais é que um exemplo de Clarissa, de uma tensão do homem com o mundo.

O homem revoltado, ao agir, acaba não tendo tais respostas precisas, mas ela oferece ao menos a consciência concreta, em busca de uma direção para ação.

Tais questões complexas e relevantes que o trabalho suscita ainda deverão ser amadurecidas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CAMUS, Albert. **O estrangeiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **O Mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. São Paulo: Leya, 2011.
- LEMASSON, Alexandra. **Virginia Woolf**. São Paulo: L&PM Pocket, 2011.
- HUMPHREY, Robert. **O fluxo de consciência**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- WOOLF, Virginia. **Mrs. Dalloway**. Rio de Janeiro: Cosacnaify, 2012.



**A PONTUAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO RITMO DA ESCRITA
NOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE PARTICIPANTES DO
*EQUIDADE***

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG – PPG¹)

Introdução

Este texto tem como objetivo realizar uma breve discussão sobre a escrita na primeira versão dos relatos autobiográficos do/das ex-participantes um ex- aluno e oito ex-alunas do *Curso de Formação Pré-acadêmica: Equidade na Pós-graduação* que, a pedido da coordenação do *Equidade*, se dispuseram a produzir os textos para compor um livro². Quando produziram os relatos, alguns/algumas já estavam cursando o mestrado.

A perspectiva adotada no curso foi o letramento acadêmico, ou seja, as práticas de leitura e escrita foram tomadas como forma de ensino-aprendizagem que possibilitariam a(o)s cursistas meios de revelar e construir, de maneira crítica, sua condição letrada. O relato autobiográfico não foi trabalhado de forma sistemática durante o curso, mas a sua produção permitiu aos participantes refletirem sobre as experiências por eles vividas, incluindo sua relação com a escrita.

Trata-se de um gênero no qual o vivido é (re)configurado por meio do discurso, o que implica que as experiências são situadas no tempo tendo como referência o momento de enunciação. Dessa forma, nos interessam os modos de construção “e seus efeitos de sentido na interlocução, e não propriamente o grau de veracidade dos fatos relatados ou de autenticidade das intenções do narrador/autor” (SIGNORINI, 2006, p. 56-57). Signorini (2006, p. 57), que analisa relatos reflexivos de professore(a)s em contexto de formação, assume que os modos de construção resultam de “um cálculo estratégico e contingente do narrador/autor” em função de seu comprometimento tanto “com o que considera verdadeiro (fatos e experiências)” como “com o que considera verossímil para o interlocutor naquela

¹ Filologia e Língua Portuguesa da USP/ PNPd Capes
Notas

² Um estudo mais detalhado encontra-se em Saleh (2015).

situação (avaliações, argumentos, graus de comprometimento, etc)”, o que inclui o contexto de produção, tanto mais amplo como o mais imediato.

Diante disso, neste texto pretendo identificar algumas marcas, indícios (GINSBURG, 1989) da subjetividade constituída na relação do autor e das autoras com o modo de enunciação escrito, tomando recorte a relação entre a pontuação e a organização do ritmo da escrita nos relatos autobiográficos do/das participantes do *Equidade*.

Escrita e pontuação: perspectiva enunciativa

Início esta seção com um truísmo: a escrita ocupa o imaginário social sobre a linguagem, uma vez que sempre esteve no centro do ensino escolar. Talvez o que ainda não está tão claro é que, paradoxalmente, nesse universo, a escrita sempre foi, direta, ou indiretamente, atrelada à fala, sendo concebida como representação desta.

Como é sabido, o ensino de língua materna ainda tem na gramática normativa o seu principal pilar. Uma rápida passagem por uma gramática desse tipo permitirá colher diversos exemplos de formulações fundamentadas nesse princípio. Celso Cunha e Lindley Cintra, na Nova Gramática do Português, por exemplo, iniciam o capítulo destinado à pontuação com a seguinte afirmativa: “A língua escrita não dispõe dos inúmeros recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da PONTUAÇÃO” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 625 - ênfase dos autores). É, pois, em referência à língua falada que esses gramáticos situam a escrita, colocando-a numa relação de dependência. Dessa forma, não dizem o que é próprio desta, mas apontam o que, na visão da tradição gramatical, falta a esse modo de realização da linguagem.

Pensar a relação do/das ex-participantes do *Equidade* com a escrita configurada em seus relatos pessoais só é possível fora de uma visão representacionista (DERRIDA, 1973; 1994), mas também fora da dualidade oral/escrito (MESCHONNIC, 2006; CHACON, 1998, CORRÊA, 2004; 2008). Henri Meschonnic defende que esta deve ser abandonada em favor de uma partição tripla entre o escrito, o falado e o oral, o que possibilita reconhecer que o oral pode se realizar tanto na escrita como na fala. A oralidade, entendida pelo autor como o ritmo, a prosódia e a enunciação, é a organização do discurso e do sujeito (MESCHONNIC, 2006). Trata-se do que é da ordem do contínuo, em oposição ao falado e ao escrito, os quais são da ordem do descontínuo por

dizerem respeito às unidades discretas da língua. O oral é, então, “um primado do ritmo e da prosódia, com sua semântica própria, organização subjetiva e cultural de um discurso” (MESCHONNIC, 2006, p. 8). Dessa forma, o que dá especificidade à fala e à escrita não são os meios, já que estes são partilhados por ambas, mas os modos como cada qual os organiza, de acordo com uma pluralidade de modos de significar.

Baseando-se em Meschonnic (1982 apud CHACON, 1998), Chacon assume que a escrita tem uma organização rítmica particular e que a construção desta envolve as dimensões fonológica, sintática, textual e enunciativa da linguagem, sendo, porém, as três primeiras subsumidas à última, uma vez que é a enunciação que organiza “os processos rítmicos específicos a partir dos quais a linguagem (tanto na oralidade quanto na escrita) ao mesmo tempo se estrutura e se movimenta” (CHACON, 1998, p. 86). “Ao organizar a linguagem num ato enunciativo, o ritmo, ao mesmo tempo em que a fragmenta em unidades multidimensionais, promove sua integração num fluxo discursivo” (CHACON, 1998, p. 200), cujo movimento decorre da alternância entre tais unidades.

A especificidade do ritmo da escrita é, segundo Chacon (1998), definida por dois aspectos: o primeiro é a reconfiguração ou transcodificação do oral nas unidades rítmicas, a qual envolve os componentes prosódicos, a lexicalização de elementos da situação de enunciação, tanto verbais como não verbais, bem como o atravessamento do processo de interlocução pelo oral e pelo gráfico; o segundo diz respeito à natureza espacial do código semiótico escrito, tanto por que implica a reconfiguração da temporalidade inscrita nas unidades rítmicas, como por que elementos da situação de enunciação são espacializados “sob a forma de estruturas verbais de natureza gráfico-visual” (CHACON, 1998, p. 281), ou seja, a sintaxe é mais fortemente contextualizadora na escrita do que na oralidade, característica diretamente relacionada à menor espontaneidade do ritmo daquela quando comparada a esta.

Chacon (1998) acredita que a pontuação é um elemento fundamental na análise da produção escrita, já que assinala a atuação do ritmo na construção multidimensional dos elementos lingüísticos, além de pôr em relevo as funções que lhe cabem no estabelecimento da significação, na configuração da atividade enunciativa, assim como no funcionamento temporal da linguagem. A organização do ritmo da escrita pode, então, ser percebida pelo modo como o sujeito, ao se constituir como escrevente na atividade gráfica, registra em seu texto as marcas de pontuação, as quais revelam as suas intuições quanto à indicação de

alternâncias entre unidades rítmicas em seu fluxo verbal. Nos dados por ele analisados, textos de vestibulandos, Chacon (1998) identifica alternâncias entre unidades rítmicas do texto e aspectos que envolvem mais diretamente o contexto de produção, a especificidade da enunciação escrita, a organização semântica, a organização sintática e a coesão textual.

Segundo Bernardes (2002), a pontuação é um mecanismo de interpretação e, por isso, é uma das marcas privilegiadas de inscrição do sujeito no seu texto. Trata-se, pois, de um aspecto relevante de manifestação da singularidade da inserção e da relação do sujeito com a linguagem (BERNARDES, 2002). Os cortes e costuras que o sujeito “realiza em seu texto não são [...] unidades predeterminadas e sim, unidades imaginárias que se produzem num movimento interpretativo do sujeito em relação à sua própria escrita” (BERNARDES, 2002, p. 142).

Dahlet (2006a; 2006b) entende a escrita como “um espaço gráfico bidimensional cujo funcionamento é distinto do oral tanto no nível das unidades distintivas quanto no nível dos marcadores sintático-enunciativos” (DAHLET, 2006b, p. 296). A pontuação é, pois, um sistema de sinais “visíveis”, “um aparato de marcas visuais indicadoras de operações que guiam o tratamento da informação, operações que se dispensam do recurso ao oral.” (DAHLET, 2006b, p. 297).

De acordo com a autora, a partir das funções predominantes que desempenham, separam-se em duas classes (2006a; 2006b): 1 - sinais de *seqüencialização*, englobando os sinais que operam em nível sintagmático e segmentam o contínuo da escrita guiados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos: alínea, o ponto e seus derivados - ponto de exclamação e de interrogação, reticências - o ponto-e-vírgula e a vírgula; 2 - sinais de *enunciação*, incluindo os sinais que manifestam interação com o co-enunciador. Assim, segundo sua classificação, alguns sinais - ponto de exclamação, de interrogação e reticências - figuram tanto como sinais de seqüencialização como de enunciação; da mesma forma, um mesmo sinal pode adquirir valor distinto se o contexto for monologal ou dialogal.

A pontuação decorre, então, de um fazer enunciativo próprio da escrita, o qual de forma alguma pode ser garantido nem pelas práticas orais das quais participa o sujeito nem pelo saber normativo tal como ensinado na escola, ainda que pressuponha traços/manifestações dessas práticas e desse saber (CORRÊA, 2004; 2008). Isso significa que as regras e convenções efetivas são fixadas pelo uso, que é sempre plástico em alguma

medida, e não coincidem totalmente com o que prescreve a gramática normativa, ainda que não a desconsidere totalmente.

A pontuação nos relatos autobiográficos: um lugar para a subjetividade

As orientações que nortearam a elaboração dos relatos autobiográficos propunham, por meio de um roteiro, que o/a autor(a) situasse a sua própria história em relação à da família, a sua história de escolarização básica e de graduação, o *Equidade* e as realizações e expectativas acadêmicas.

Busco neles indícios da relação que, nesses relatos autobiográficos, se estabelece entre a pontuação e a organização do ritmo. Início com uma análise mais global de um dos textos, escrito por Adelaine, pois nele coexistem, de forma bastante marcada, dois modos de organização rítmica.

Na parte inicial, seguindo o roteiro proposto, a narradora/autora situa rapidamente a sua própria história em relação à da família, e rememora aspectos da sua formação escolar básica até a sua entrada na Universidade. Nela predomina um ritmo rápido, produzido pela recorrência de enunciados curtos, encerrados majoritariamente pelo ponto final, conforme indicam, respectivamente, o primeiro e o último parágrafo que a compõe:

(1) Venho de uma família de professores. Aprendi desde cedo o valor da educação em nossas vidas. Estudei em escolas públicas, exceto no 3º ano do Ensino Médio. Minha mãe, além de exercer o papel maternal, também foi uma das minhas professoras. Quando criança, tive dificuldade para aprender a ler e escrever. Fiz aulas de reforço. Sofri bullying por não estar dentro dos padrões estéticos que a sociedade impõe. Entretanto, isto não me impediu de ir atrás dos meus sonhos. Eu era (e ainda sou) uma criança extrovertida. Risonha. Feliz.

Nesse primeiro momento, prevalece a subjetividade da narradora/autora e o ritmo acelerado é um importante elemento na produção desse efeito, favorecendo o envolvimento do(a) leitor(a) com a sua história de vida.

Já o segundo momento diz respeito à formação universitária em diante, incluindo o período da produção do relato, quando Adelaine já é mestranda. Nela, seguindo as orientações recebidas, a autora relata a sua participação em atividades com temáticas relacionadas às discussões empreendidas no *Equidade* e ao tema da sua dissertação de mestrado. O ritmo se torna mais lento; aumenta a extensão e a complexidade gramatical

dos enunciados, tanto nas relações internas aos sintagmas como entre eles, como se vê no parágrafo abaixo, que abre essa parte do relato:

(2) Classificada para uma das vagas ofertadas do referido Programa de Pós-Graduação, dei início ao desenvolvimento de meu projeto de dissertação ao qual constava como questão central: 'Como o preconceito homofóbico dos docentes do Ensino Médio da cidade de Ponta Grossa compõe o espaço escolar?'. Desta forma, os caminhos estabelecidos de reflexão buscam compreender de que forma o preconceito homofóbico docente se estabelece e se estrutura no espaço escolar e como se funda o preconceito homofóbico na prática docente em sala de aula.

Não me parece um mero acaso a mudança de ritmo na parte final do relato. Com o foco em seu processo de formação profissional durante e após a graduação, Adelaine se aproxima mais do estilo dos gêneros acadêmicos ao procurar evidenciar as credenciais que foi acumulando ao longo do percurso e que justificam o mérito da sua aprovação na seleção para o Programa de Pós-Graduação. Ao falar do seu projeto, a narradora/autora dialoga explicitamente com as discussões acadêmicas, trazendo para o seu relato elementos que fazem parte desses gêneros, como indica o trecho *'Como o preconceito homofóbico dos docentes do Ensino Médio da cidade de Ponta Grossa compõe o espaço escolar?*, que pode ser identificado com a *pergunta de pesquisa*, e *“Desta forma, os caminhos estabelecidos de reflexão buscam compreender de que forma o preconceito homofóbico docente se estabelece e se estrutura no espaço escolar e como se funda o preconceito homofóbico na prática docente em sala de aula”*, que pode ser identificado com os *objetivos da pesquisa*, os quais figuram, por exemplo, no projeto, no artigo e na tese/dissertação. Dessa forma, o ritmo que aí se configura se aproxima daquele de textos acadêmicos, nos quais os enunciados tendem a ser mais extensos e de configuração gramatical mais complexa.

Dahlet (2006b) vê a frase em termos funcionais, isto é, como “‘unidades de ação linguageira’, que correspondem às cláusulas”, entendidas estas como enunciações “não decomponíveis em unidades menores” (p. 130), as quais se sucedem na cadeia, de forma a compor uma totalidade, um “período”. Este, por sua vez, não equivale ao período gramatical como conjunto de orações, já que estas se restringem às relações gramaticais, sem levar em conta a dimensão comunicativa. Nessa perspectiva, a frase resulta de duas sintaxes distintas, de dois processos simultâneos, regido, cada qual, por um princípio específico, sendo, então “possível dizer que a segmentação frasal comporta *pele menos* uma unidade comunicacional que, como tal, portanto, não pode ser decomponível em

unidade menor. Correlativamente, o período, segmento que vai de ponto a ponto, pode incluir várias cláusulas.” (DAHLET, 2006b, p. 131 - ênfase da autora). Diante disso, embora o ponto tenha a função de segmentar o contínuo gráfico, o lugar de sua intervenção depende da posição enunciativa do autor.

O relato de Adelaine exibe um uso bastante singular do ponto. Na primeira parte, há uma maior tendência da frase coincidir com a cláusula, ou “unidade de ação linguageira” (DAHLET, 2006b). A recorrência desse padrão imprime o ritmo da primeira parte do texto. Na segunda, o padrão de segmentação se altera e a tendência são frases constituídas por mais de uma cláusula, com maior ocorrência de relações semânticas estabelecidas por meio de operadores discursivos, configurando um ritmo diferente do inicial. Em ambos os casos, porém, associado ao ritmo evidencia-se o caráter espacial da escrita.

Além disso, em diversos momentos, em termos de segmentação, o ponto poderia ser substituído pelo ponto e vírgula, ou pela vírgula ou ainda pelos dois-pontos. Um exemplo emblemático é o trecho “*Eu era (e ainda sou) uma criança extrovertida. Risonha. Feliz.*” A substituição do ponto por vírgula, por exemplo, daria lugar a apenas uma frase gráfica: “*Eu era (e ainda sou) uma criança extrovertida, risonha, feliz.*”. Mas diante de alterações como essas, de forma alguma poderíamos falar que a versão reformulada tem o mesmo valor enunciativo que a original. Por outro lado, se a segunda parte do relato fosse reescrita com frases curtas, mantendo-se basicamente o mesmo conteúdo referencial, o efeito produzido no leitor não seria mesmo.

Interessante observar que diversos relatos apresentam uma ou mais frases *minimalistas* (DAHLET, 2006b), que se opõem à tendência geral do texto:

(3) [...] *Eu tinha treze anos e foi quando minha sexualidade bateu à porta pela primeira vez. Era um tanto quanto difícil viver numa cidade nova, longe dos meus amigos e parentes próximos, meu irmão agora não morava mais conosco, ele havia iniciado o curso de Farmácia e vivia em Ponta Grossa, PR. Descobrir que eu era diferente do socialmente imposto, fora da suposta norma e não ter ninguém como referência ou alguém para conversar sobre isso era sufocante. **Fiquei na minha. Recolhi.*** (Pablo)

(4) *Nesse tempo, escrevi meu projeto, mudei de emprego, agora trabalho como professora do município. [...] O saudosismo, a tosca ideia de que as professoras que estão entrando são incapazes, o confronto com as equipes pedagógicas que tem uma visão retrograda da educação e por vezes agem de forma passional e nada profissional. Que recusam o inovador, os novos instrumentos de ensino-aprendizagem. **Sobrevivi.*** (Simone)

(5) *Após terminar o curso de Equidade segui como aluna especial na disciplina da professora Aparecida e em seguida da professora Ione. Aulas maravilhosas. Inesquecíveis. Através destas aulas compreendi muita coisa sobre a minha própria vida, sobre o que é ter nascido mulher, e enfrentado tantas dificuldades sem se dar conta do preconceito existente contra a mulher.* (Rosana)

Em todos esses casos, as frases *minimalistas* têm como efeito evidenciar a subjetividade do(a) narrador(a)/autor(a), pois, em contraste com as frases que as circundam, põem em destaque fatos/situações (re)configuradas como marcantes na vidas dele(a)s (no excerto (7), vale observar também o contraste da extensão do parágrafo, também entendido como pontuação na perspectiva enunciativa de Dahlet (2006a; 2006).

Assim, evidenciam a função enunciativa da pontuação nos relatos autobiográficos, mas também evidenciam que esse modo de enunciar não pode ser adquirido por meio de um processo de ensino formal (e/ou informal) baseado em uma visão representacionista da escrita bem como em regras estanques que pretendem dar conta do uso da pontuação em frases, aqui no sentido que a tradição gramatical empresta ao termo. As ocorrências acima exibem uma pontuação que só pode se realizar via processo de letramento, ou seja, por um sujeito em cuja constituição da subjetividade a escrita, com a rítmica que lhe é própria, tem um papel significativo.

Até o momento explorei a relação entre o ritmo de um dos relatos autobiográficos e o papel que, na sua organização, desempenha o ponto final. Com isso, procurei evidenciar a função enunciativa desse sinal para além do seu papel de segmentador do contínuo gráfico. Na sequência, me volto para os sinais que Dahlet (2006a; 2006b) considera como eminentemente enunciativos. Analiso algumas ocorrências em trechos pontuais sem, no entanto, pretender dar conta da totalidade do *corpus*.

Parênteses

Os parênteses são considerados por Dahlet (2006b) como hierarquizadores discursivos. Assim, de acordo com a autora, sua “função é inserir um segmento num enunciado receptor”, que pode ou não ser sintática e semanticamente autônomo. De nossa parte, parece-nos que nos relatos em que foram usados os parênteses estes indiciam a um só tempo a volta do autor(a)/narrador(a) sobre o seu próprio dizer e sobre o outro, o leitor (SALEH, 2012), revelando sua função interativa. É o que indica o fragmento dos relato da Caroline:

(6) *Nas primeiras semanas as professoras integrantes do NUREGS [...] explicaram os objetivos e finalidades do curso, e o que nós, como alunas do curso (de uma turma de mais ou menos 20 pessoas havia apenas um homem, que desistiu logo nas primeiras semanas) tínhamos que ter como objetivos até o final do curso, que era nos preparar para os processos de seleção para o ingresso nos programas de mestrado nas diversas universidades.* (Caroline)

Nos dois casos, o uso dos parênteses marca a avaliação da narradora/autora quanto ao seu próprio dizer e, conseqüentemente, quanto à natureza do dado acrescentado/informado a(o) leitor(a) por meio da pontuação. Nessas ocorrências, os parênteses indiciam, então, uma atividade enunciativa, ou seja, revelam traços interacionais que marcam discursivamente a presença daquele(a) que produz o texto, assim como do(a) seu/sua interlocutor (a).

Reticências

Para Dahlet, ao contrário do cotexto dialogal (representação de um diálogo), no cotexto monologal as reticências indicam “*sempre* algo a mais” (ênfase da autora), ficando a cargo do leitor completar o sentido, ou seja, trata-se de um sinal altamente interativo: “[...] o *escriptor* passa o bastão para o leitor, que se torna então enunciador do dito que originalmente está faltando. O recuo do enunciador-*escriptor* é inversamente proporcional ao avanço do leitor co-enunciador”. (DAHLET, 2006b). No corpus elas ocorreram em apenas um dos relatos, o da Carla:

(7) *Não, não me tornei juíza... Também descobri que não temos uma essência e que o grande mérito que faz com que se possa usufruir de uma vida exitosa e de sucesso é estar disponível e sensível às mudanças.* (Carla)

Por convocarem o leitor a completar o sentido, as reticências, assim como os demais sinais enunciativos, deixam à mostra a subjetividade do autor/narrador, constituída pela relação com o outro.

Aspas

Dahlet (2006b), baseando-se em Maingueneau (2001³), considera que, no cotexto monologal, as aspas funcionam como um *indicador interpretativo*, ou seja, um sinal que

³ MAINGUENEAU, D. Análise de textos da comunicação. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, n. 19, jul./dez.,1990.

BERNARDES, A. C.A. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. 153 f. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, Unicamp, Campinas, 2002.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 9, p. 201-211, 2008.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, C. LINDLEY, C. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 287-314, 2006a. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlc/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Dahlet.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

_____. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanita, 2006b.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. *A voz e o fenômeno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais - Morfologia e História*. Trad. de F. Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

MESCHONNIC, Henry. *Linguagem, ritmo e vida*. Extratos traduzidos por Cristiano Florentino. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

SALEH, P. B. de O. O sujeito e a pontuação na aquisição de narrativas escritas. In: FIGUEIREDO, D. de C. & OUTROS (Org.). *Sociedade, cognição e linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 201-219.

_____. Aspectos enunciativos da pontuação em relatos autobiográficos de participantes do Equidade. In: JOVINO, Ione da Silva (org.). *Equidade na Pós-graduação: experiências e possibilidades*. Bluemanu: Nova Letra, 2015. p. 141-164

alerta para a necessidade de uma interpretação peculiar do segmento que ele recobre. As aspas de conotação autonímica, que são as que nos interessam aqui, indicam, segundo a autora, “um distanciamento do enunciador, que se coloca em situação de ‘dizer e não dizer’ (Rey-Debove, 1978:264)” (DAHLET, 2006b). Ou seja, a palavra aspeada é apresentada como sendo e não sendo do enunciador:

(8) [...] eu sempre tinha um dicionário bem surrado que eu “**roubava**” de uma mala velha de meu pai. (Linite)

Nesses excertos, as aspas marcam que o dizer das autoras vem de um(a) outro(a) e, assim como no caso do parênteses, marcam o distanciamento delas em relação ao seu dizer, bem como a presença do leitor(a)/interlocutor(a) no que é dito. Mas, diferentemente dos parênteses, as aspas aí indicam também, como afirma Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade constitutiva do discurso e mostram um tipo específico dessa heterogeneidade, qual seja, os “processos de representação, num discurso, de sua constituição” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.32).

Barra

Ressalto que nem as gramáticas normativas nem Dahlet incluem a barra entre os sinais de pontuação, mas me parece pertinente considerá-la como tal, pois ela segmenta o contínuo gráfico, estabelecendo uma relação de sentido entre o termo que a antecede e o que a segue. A barra aparece apenas no relato de Sillionara.

(9) *Honro minha vaga conquistada por meio da cotas destinadas para afrodescendentes/negros e negras.* (Sillionara)

Nesse caso, a barra funciona como uma instrução de leitura, indicando que *afrodescendentes* deve ser lido/interpretado como *negros e negras*. Assim, marca a

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. O gênero *relato reflexivo* produzido por professores da escola pública. In: _____. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 71-91

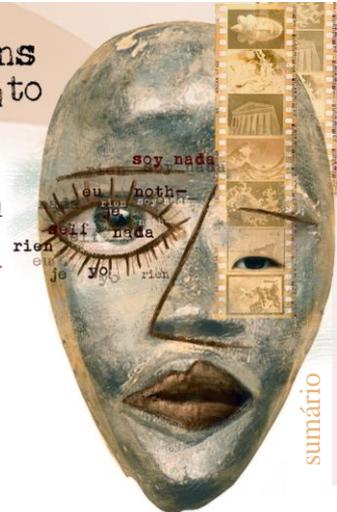
posição, assumida pela autora, de questionar o sistema de gênero gramatical instituído na língua, que faz prevalecer o gênero masculino, de forma a chamar a atenção para o domínio masculino na nossa sociedade e dar visibilidade à mulher, além de dialogar com a proposta do *Equidade*.

As ocorrências de todos os sinais de pontuação enunciativos acima abordados, incluindo a barra, revelam que não é possível separar narrador(a)/autor(a) do seu relato. Ao contrário, este se mostra e mostra o(a) leitor(a)/interlocutor(a) no seu dizer. A análise da pontuação também indica que se trata muito claramente de um modo de dizer que é próprio da escrita, de um ritmo que é próprio desse modo de enunciação.

Considerações finais

Apesar da abordagem escolar essencialmente normativa e centrada numa visão sintática e fonológica bastante reducionista da pontuação, essa breve análise do seu uso nos relatos, procurando relacioná-lo com o ritmo, revela um modo de enunciação próprio da escrita, uma subjetividade constituída na/pela escrita.

As marcas, os indícios (GINSBURG, 1989) que trouxe para a análise são indicativos da relação do autor e das autoras com o modo de enunciação escrito, por meio do qual ele(a)s ressignificaram as experiências por ele(a)s vividas, numa situação específica de enunciação. A inserção nesse modo de funcionamento da linguagem, embora pressuponha os sentidos dos dizeres normativos sobre a escrita, certamente se deu sobretudo pelo processo de letramento vivenciado ao longo da vida, tanto no processo de educação formal, como em outros espaços sociais. Dessa forma, me parece que investigar o que a pontuação nos relatos autobiográficos dizem da relação do seu autor e das suas autoras com esse modo de enunciação pode contribuir para uma visão mais abrangente sobre a constituição da sua subjetividade.



A PRESENÇA DO AGENTE E DO AGENCIAMENTO NOS ATOS DE FALA: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

Marcela Marabeli de Moraes (UEPG)

Primeiras palavras

Ao nos referirmos à atuação do agente e da linguagem nas questões de política linguística, estamos relacionando às escolhas imbuídas por meio do seu livre arbítrio ou não, atribuindo aos agentes responsabilidades, as quais farão parte das *práxis* e das condutas deles no espaço social. Esta suposta autonomia dada ao agente de política linguística não é a mesma dedicada ao sujeito da linguagem por caracterizar duas correntes diferentes “pelo menos em algumas orientações teóricas mais bem conhecidas” (RAJAGOPALAN, 2013, p.35).

O sujeito caminha no sentido do assujeitamento a uma estrutura hegemônica, a qual lhe aprisiona e determina as suas eleições, conseqüentemente, seus atos, sem ter a “sua própria voz nem vez” (RAJAGOPALAN, 2013, p.35). Em contrapartida, o agente afirma sua posição independentemente das normas de uma estrutura, a fim de se estabelecer à mercê dos seus desejos e direitos de agir condizente com a sua liberdade de escolha e atitude, sem desconsiderar que as suas ações influenciam e são influenciadas por estruturas sociais e políticas mais sólidas, evidenciando que, assim como a sociedade moldura os agentes, estes também atuam sobre ela. Naspalavras de Ahearn (2000):

How people’s actions influence, and are influenced by, larger social and political structures. In the late 1970s and early 1980s, sociologist Anthony Giddens first popularized the term *agency* and, along with anthropologists such as Pierre Bourdieu and Marshall Sahlins, focused on the ways in which human actions are dialectically related to social structure in a mutually constitutive manner. The scholars, in addition to cultural Marxists such as Raymond Williams, noted that human beings make society even as society makes them. (AHEARN, 2000, p.12)¹.

¹ “Como as ações das pessoas influenciam e são influenciadas por maiores estruturas sociais e políticas. No final dos anos 1970 e início de 1980, o sociólogo Anthony Giddens foi o primeiro a popularizar o termo agência e junto com antropologistas como Bourdieu e Marshall Sahlins focaram nas maneiras pelas as quais as ações humanas são dialeticamente relacionadas à estrutura social de uma forma mútua constitutiva. Estes

As relações dialéticas e as sociais, portanto, são ministradas pelas agências, as quais configuram estruturas hegemônicas que são “dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções” (PINTO, 2014, p.60). Isso significa que, apesar das capacidades do discurso hegemônico, estes são administrados pelos agentes linguísticos através do consentimento ou da repressão, circulando em contradição uns discursos com os outros, e “experimentando tanto cumplicidade quanto resistência a sua atualidade local” (PINTO, 2014, p.60). Nessesentido, “agency today serves primarily to define a completed personal action from within an indefinite network of causality by attributing to an actor responsibility to power”² (ASAD, 2000, p. 33), nestecaso, o poderhegemônico.

O termo agência, desse modo, demarca a sua complexidade relacional no trânsito da vida em sociedade, entre outras razões, por emergir sentidos “withinsemanticandinstitutional network that define andmakepossible particular waysofdealingwithpeopleandthings”³ (ASAD, 2000, p.35) por meio da linguagem, a qual intrinsecamente se preocupa com a capacidade humana de agir dentro dos agenciamentos, seja de forma emancipatória ou não. Por conseguinte, as agências também direcionam a favor da progressão humana numa estrutura democrática. Sem esta interferência, “os sistemas autoritários permaneceriam intactos e perdurariam para uma eternidade” (RAJAGOPALAN, 2013, p.35).

Em contrapartida, o agente de política linguística não possui autonomia integral de se posicionar politicamente frente às tomadas de decisões do poder, pois estão imersos às agências sistematicamente hegemônicas e, por consequência, protagonizam agenciamentos, nem sempre de cunho emancipatório, ainda que “os discursos hegemônicos não [sejam] estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos” (PINTO, 2014, p.60).

De forma mais pontual, os agenciamentos caracterizam movimentos de gestão frente ao trânsito sociolinguístico que configuram nossas *práxis*, desafiando-nos a

acadêmicos, em conjunto com marxistas como Raymond Williams, notaram que os seres humanos fazem a sociedade assim como a sociedade os faz”. (tradução nossa).

² “Agência hoje serve principalmente para definir uma ação pessoal concluída a partir de uma rede indefinida de causalidade, atribuindo a uma responsabilidade atuante ao poder” (tradução nossa).

³ “(...) dentro da rede semântica e institucional que define possíveis modos particulares de lidar com as pessoas e as coisas” (Tradução nossa).

descobrir manobras suficientes que deem conta dos significados, os quais são compreendidos, nesse estudo, como uma “fusão da forma linguística com o contexto”, segundo a leitura de Silva; Alencar (2014, p.260) sobre Hanks (1996), a fim de aprimorar que “o significado é algo que ‘emerge’ da interação entre a língua e suas circunstâncias” (ibidem, p.260), e não, uma ferramenta isolada. Concomitante a este princípio, entram em cena neste momento as representações e as condutas dos agentes, as quais nos permitem articular a ideia de que “o ser humano ‘age’ ao conhecer e conhece ‘agindo” (RAJAGOPALAN, 2014, p.14), a fim de evidenciar as identidades políticas, sobretudo, as reflexões críticas dele.

Portanto, por meio dos agenciamentos, como a “organização das práticas de interação social, entre as quais estão as práticas linguísticas” (CORREA, 2014, p. 30), o agente da linguagem estampa a política e, sobretudo, a criticidade dele. A primeira, enquanto distante do que está ligado ao exercício do poder “político”, se instala no campo das “atividades explícita e lúcida que diz respeito à instauração das instituições desejáveis” (BAUMAN, 2000, p.90), que são garantidas pela última por caracterizar a “essência de toda autêntica política” (BAUMAN, 2000, p.90). Nessa perspectiva,

A reflexão crítica é guiada pela necessidade de examinar validade *de jure*⁴ das instituições e significações humanas. A política é um esforço efetivo e prático para subjugar instituições que exaltam a validade *de facto*⁵ do teste da validade *de jure*⁶. E a democracia é um local de reflexão crítica que extrai sua típica identidade dessa reflexão. (BAUMAN, 2000, p.90).

De acordo com este sociólogo, a diferença entre a validade *de facto* e a *de jure* se orchestra da seguinte maneira:

A validade de facto é produto da inércia institucional que se levanta contra a incisividade da razão. (...). Uma sociedade que tende à tolerância só pode honrar a validade *de jure*, produto da reflexão e deliberação e que sabe que é isso e não outra coisa. Se a validade *de facto* é dada, a validade *de jure* é sempre *uma tarefa*, algo ainda a ser estabelecido, algo que se busca e nunca é encontrado de forma “absoluta”, definitiva, de uma vez por todas. (BAUMAN, 2000, p.89).

⁴ Grifo do autor.

⁵ Grifo do autor.

⁶ Grifo do autor.

Diante destas implicações, se torna possível pensarmos que, ao ocorrer agenciamentos organizados por agentes linguísticos, há inevitavelmente a produção de reflexões críticas (re)estabelecidas e (re)visadas de forma contínua, em paralelo, movimentos políticos dotados da validade *de jure*⁷, de tarefas, as quais também se articulam de maneira inacabada, sempre por completar. A partir disso, as tarefas são “necessárias para que o conceito não se torne ultrapassado, descontextualizado, levando-se em conta os pontos de vista histórico, cultural e sociopolítico de modo que se verifiquem melhor as exigências prescritivas e estruturais” (CORREA, 2014, p.32).

Nesse viés, os agenciamentos podem ser emancipatórios ou não, entre outras razões, dependendo da gestão do agente de política linguística frente às validades, *de facto* e *de jure*, dadas, haja vista que “a busca pela validade *de jure* pede uma reflexão crítica e impede que qualquer coisa seja isentada desse exame, incluindo a si própria” (BAUMAN, 2000, p.89), ao contrário da validade *de facto*, a qual não necessariamente possui esta exigência, ressaltando a inércia ainda que não na totalidade. Em paralelo a esta discussão, as questões de liberdade dos agentes da linguagem atuam nos agenciamentos, uma vez que “a liberdade que de fato existe é definida como a ausência de restrições impostas por uma autoridade política” (BAUMAN, 2000, p.78), reiterando as reflexões sobre hegemonia desenvolvidas anteriormente.

Em meio a esta falta de liberdade, os agentes não são, na grande maioria dos casos, seres autônomos, pois “não são eles que formulam as regras que guiam seu comportamento nem estabelecem o leque de alternativas que podem perfilar e examinar ao tomar suas grandes e pequenas decisões” (BAUMAN, 2000, p.85). Embora esta ausência pareça opressiva para muitos dos agentes linguísticos, ela também se comporta como alento para outros, uma forma de comodismo às regras e aos comandos de uma voz superior. Para o sociólogo polonês supracitado, a falta de liberdade torna-se “opressão quando os agentes são forçados a agir contra a vontade e sofrem, portanto por não serem capazes de se portar de acordo com o próprio desejo e estarem a fazer o que não fariam por vontade própria” (BAUMAN, 2000, p.85).

Para tanto, a falta de liberdade dada aos agentes da linguagem é uma condição intrinsecamente dúbia, até mesmo, ambígua, facilitando as ações hegemônicas que,

⁷ Grifo nosso.

muitas vezes, se preocupam em mascarar a disciplina e a obediência das suas ordens: o “autoritarismo do poder pastoral sempre está à beira da opressão, mas com muita frequência tende a ser aceito com gratidão e mesmo procurado ansiosamente pelo rebanho, como garantia confiável de uma rotina cotidiana segura e certa” (BAUMAN, 2000, p.85).

A presença do agente e do agenciamento: uma visão a partir dos atos de fala

Com o intuito de dialogar estas questões com situações efetivas de agenciamento selecionamos algumas passagens do artigo *Pragmática engajada: performances de resistência no funk carioca* da pesquisadora Adriana Carvalho Lopes (2014). O trabalho de Lopes (2014) refere-se ao movimento político dos *funkeiros* da cidade do Rio de Janeiro em agosto de 2008, numa militância que denuncia a marginalização histórica do ritmo e, conseqüentemente, dos seus envolvidos que se identificam, na sua grande maioria, a juventude negra de periferias e favelas.

É sabido que o *funk* de modo geral no Brasil, como poucas práticas musicais da história nacional, é alvo de iniciativas discriminatórias, as quais mobilizam forças que requerem ações políticas a favor do silêncio do som que vem “do morro” e invade, cada vez mais, “o asfalto”, metaforicamente. No Rio de Janeiro em especial, este ritmo “foi objeto de inúmeras leis, sanções e até mesmo de uma investigação instaurada por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)” (LOPES, 2014, p.232), a fim de defender que o funk corresponde a uma questão de segurança pública, em paralelo, um caso de polícia.

A fim de se posicionarem frente a estas acusações, aqueles que constituem o chamado universo do *funk* carioca (Lopes, 2014)- MCs, DJs, produtores e empresários - se reuniram numa audiência pública, no prédio da Alerj (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro) com o objetivo, mesmo que intuitivamente, de mostrar que a linguagem é uma forma de ação política ministrada por agenciamentos endossados pela eleição e, primordialmente, pela responsabilidade social.

Em sua essência, os *funkeiros*, precursores desse movimento, buscavam “debater uma lei estadual na qual o funk seria reconhecido como um das maiores manifestações culturais da cidade do Rio de Janeiro” (LOPES, 2014, p.234), esta postura de caráter, primordialmente, político marcou, sobretudo, a presença de agenciamentos sustentados

pelas perspectivas da reflexão crítica por visar à exposição, em paralelo, tanto a realidade social e política desse grupo quanto a necessidade da premência da legislação como tentativa de garantia dos direitos.

O princípio mobilizador desse movimento dos funkeiros caminha na direção, essencialmente, da respeitabilidade para com a voz e a identidade de agentes linguísticos marginalizados, que fazem parte de um coletivo, de uma nação e desejam, em efetivo, participar de forma ativa desta instituição. Dentro da assembleia pública, os agenciamentos naquele momento ocorreram por meio da arte musical, ferramenta esta de maior domínio dos agentes linguísticos que ali protestavam.

Durante a sessão, “alguns MCs, ao fundo da plenária, começaram a entoar os versos do famoso funk ‘Rap do Silva’, contagiando a todos e fazendo com que aquele parlamento cantasse” (LOPES, 2014, p. 235), a fim de emergir agenciamentos abstratos e subjetivos, que ultrapassam a hegemonia das leis e revelam a identidade e a subjetividade de cada um, sejam negros, favelados, travestis, *dragqueens*. Nessa perspectiva, “por meio do funk, as vozes desses sujeitos, habitantes de posições sociais tão distantes dos padrões hegemônicos de uma classe média branca, faziam-se ouvir” (LOPES, 2014, p.236).

Com isso, observamos que os atos de fala estabelecidos nos versos do “Rap do Silva” permitem que os agentes linguísticos que acompanhavam ou não a sessão, se identificassem não somente com os funkeiros, mas também com o favelado, o negro, o pobre que pertence à classe oprimida. Esses atos de fala, portanto, se comportam como fatores modificadores e vetores de força com o discurso hegemônico, naquele contexto, a fim de justificar as inquietações e as solicitações do grupo, que encontram na arte musical o alicerce para se posicionarem frente à agência. A hegemonia pode não ser rompida na sua totalidade, mas há uma reflexão crítica sobre ela, ou seja, uma tarefa incessante de (re)pensar as posições e os princípios deste poder na vida em comum.

Os atos de fala, nesta ocorrência, também demarcaram uma sociedade honrada para com a validade *de jure* no movimento prático de subjugar estruturas e instituições previamente definidas que não compreendiam, até aquele instante, que o *funk* é muito mais do que elemento motivador, mas uma necessidade da condição humana. O “Rap do Silva”, portanto, não estanca as discussões de política, articulando a outras duas vertentes: agenciamentos e hegemonias.

Rap do Silva
MC Marcinho

*Todo mundo devia nessa história se ligar
Porque tem muito amigo que vai pro baile dançar.
Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o DJ detonar.*

*Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família.*

*Era um domingo de sol, ele saiu de manhã
Para jogar seu futebol, deu uma rosa para a irmã.
Deu um beijo nas crianças, prometeu não demorar
Falou para sua esposa que ia vim pra almoçar.*

*Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família.*

*Era trabalhador, pegava o trem lotado
Tinha boa vizinhança, era considerado.
Todo mundo dizia que era um cara maneiro
Outros o criticavam porque ele era funkeiro.*

*O funk não é motivo, é uma necessidade
É pra calar os gemidos que existem nessa cidade.
Todo mundo devia nessa história se ligar
Porque tem muito amigo que vem pro baile dançar.
Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o DJ detonar.*

*Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família.*

*E anoitecia, ele se preparava
Para curtir o seu baile que em suas veias rolava.
Foi com a melhor camisa, tênis que comprou soado
E bem antes da hora ele já estava arrumado.
Se reuniu com a galera, pegou o bonde lotado
Os seus olhos brilhavam, ele estava animado*

*Sua alegria era tanto, ao ver que tinha chegado
Foi o primeiro a descer, e por alguns foi saudado.
Mas naquela triste esquina, um sujeito apareceu
Com a cara amarrada, sua mão estava um breu.
Carregava um ferro em uma de suas mãos
Apertou o gatilho sem dar qualquer explicação.
E o pobre do nosso amigo, que foi pro baile curtir
Hoje com sua família, ele não irá dormir!*

Era só mais um Silva que a estrela não brilha

Ele era funkeiro, mas era pai de família.

*Mas naquela triste esquina, um sujeito apareceu
Com a cara amarrada, sua mão estava um breu.
Carregava um ferro em uma de suas mãos
Apertou o gatilho sem dar qualquer explicação.
E o pobre do nosso amigo, que foi pro baile curtir
Hoje com sua família, ele não irá dormir!*

*Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família.
(Letras.mus.br; 2014)*

Analisando o “Rap do Silva” e as circunstâncias nas quais esses atos de fala foram entoados, é possível prever a partir da performatividade da linguagem que o ato “não é algo individual, haja vista um enunciado se deslocar (ou nunca se sustentar na individualização) do sujeito – falante/locutor em prol de toda transformação de seu ato de fala no jogo da recepção – *uptake*: a produção de sentido é mesmo incontrolável” (MELO, 2014, p.87). Para tanto, “nosso ato de fala, nesse momento, está comprometido com nossa leitura do objeto em análise, nossa interpretação sobre tal” (Ibidem, 2014). Dessa forma, o contexto no qual os atos de fala são administrados se torna elemento fundamental para que essa leitura seja produzida de maneira apurada e condizente com as mensagens apresentadas, seja pelo funkeiros ou pelo discurso hegemônico.

Silva e Alencar (2014) aprimoram a discussão ao afirmarem que:

Os contextos de uso não podem ser vistos como cenas isoladas de um eterno presente, onde dois ou mais indivíduos intencionais interagem; os contextos são, ao contrário, atos históricos e sociais onde dois ou mais agentes sociais interagem por meio da linguagem. O que tais agentes sociais pronunciam não são propriamente palavras, “carregadas” de significado violento ou não, mas “atos de fala”, que funcionam (ou falham) precisamente porque “ecoam ações prévias”. (SILVA; ALENCAR, 2014, p. 260).

Por ora, podemos compreender, de acordo com as discussões desenvolvidas sobre a presença do agente e do agenciamento, que não há casos ou ferramentas direcionadas à linguagem e à política de caráter estanque ou inerte, nem mesmo, o discurso hegemônico, em especial, porque “agencyis emergente in sociocultural andlinguisticpractices”⁸, nos permitindo “recognizethatactions are Always alreadysocially, culturally,

⁸ “Agência é emergente nas práticas socioculturais e linguísticas” (Tradução nossa).

andlinguisticallyconstrained”⁹ (AHEARN, 2000, p.13), a fim de reiterar a hipótese de que os agenciamentos por meio das intervenções políticas e os atos de fala são delimitados, na grande maioria, pelo viés linguístico.

Considerações finais

Com o objetivo de trazer para a discussão questões relacionadas à presença do agente e do agenciamento nos atos de fala, retomamos a ideia de que não há como separar as faces dessas vertentes, dentre outras razões, pelo fato de que todo agente linguístico é constituído por um arsenal de posicionamentos, culturas e linguagens, as quais são (re)moldadas no intercâmbio social.

Compreendemos que a presente pesquisa trouxe à tona inúmeras reflexões pautadas nas relações entre linguagem, política linguística e atos de fala, a fim de evidenciar posicionamentos que permeiam a diferença entre agente de política linguística e sujeito da linguagem; definições de agenciamentos e agências, visualizando-os como estruturas hegemônicas que demarcam a complexidade relacional no trânsito social. Além disso, este trabalho nos permitiu pensar sobre reflexões críticas e as tarefas dos agentes por meio dos atos de fala deles, refletindo, sobretudo, sobre as condutas e as políticas que os formam.

Por meio dessas discussões foi possível compreender que o homem age ao conhecer e conhece agindo, tendo como suporte primordialmente suas práticas de agenciamento, que como uma organização da interação social caracteriza-se como o meio pelo qual o agente linguístico estampa a política e a criticidade social dele, validados através de tarefas permanentes. Em paralelo, retomamos a presença das agências, as quais são administradas pelos agentes linguísticos por meio de consensos e coerções condizentes com a liberdade de escolha e atitudes dos agentes sem desconsiderar a presença do poder hegemônico.

Retomamos, dessa forma, que os atos de fala não são fenômenos individuais, mas uma produção conjunta em que os contextos e as intenções comunicativas se tornam elementos essenciais para que as tarefas do agente sejam alcançadas com propriedade.

⁹ “Reconhecer que as ações são, quase sempre, socialmente, culturalmente e linguisticamente restritas” (Tradução nossa).

Frente a isto, ressaltamos que não tivemos o intuito de apresentar um trabalho acabado e irrevogável, ao contrário, procuramos apresentar um estudo aberto às novas considerações e diferentes possibilidades de análises.

Referências

AHEARN, Laura M..Agency. **Journal Of Linguistic Anthropology**, South Carolina, v. 9, p.12-15, 2000.

ASAD, Talal.Agency and Pain: an exploration. **Culture And Religion: An Interdisciplinary Journal**, New York, v. 1, n. 1, p.29-60, maio 2000.

CORREA, DjaneAntonucci. **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MELO, Sandra Helena Dias de. Pragmática e educação: um olhar sobre documentos oficiais e seus atos de fala. In: CORREA, DjaneAntonucci. **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 83-98.

PINTO, Joana Plaza. **Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil**. In: DjaneAntonucci Correa. (Org.). **Política Linguística e ensino de línguas**. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. , p. 59-72.

LOPES, Adriana Carvalho. Pragmática engajada: performances de resistência no funk carioca. In: SILVA, Daniel Nascimento; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N.. **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 231-258.

_____. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?**. In: Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tilio, Rogério; Rocha, Hilsdorf Claudia (Orgs.). (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1ed.Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, v. 1, p. 19-42.

_____. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país**. In: DjaneAntonucci Correa. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. 00ed.Campinas - SP: Pontes, 2014, v. 1, p. 73-82.

SILVA, Daniel do Nascimento e; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Violência e significação: uma perspectiva pragmática. In: SILVA, Daniel Nascimento; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N.. **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 259-286.



A REPRESENTAÇÃO SOCIAL, INTERTEXTUALIDADE E O PAPEL DA SECRETÁRIA EXECUTIVA NO FILME “ERIN BRONCOVICH” E NA MÚSICA “SECRETÁRIA”

Ana Claudia Mattos (G-IESSA)¹

Fernanda Garcia (G-IESSA)²

Thatianne Rafaella Gonçalves (G-IESSA)³

Cláudia Maris Tullio (IESSA)⁴

Resumo: O presente artigo faz um estudo sobre as Representações Sociais, Intertextualidade e o Papel da Secretária. O objetivo central é analisar a profissão da secretária dentre os assuntos propostos. Tem como objetivos específicos identificar a relação entre as Representações Sociais, Intertextualidade e o Papel da Secretária no filme “Erin Broncovich” (2001) e a música “Secretária” (2001). A pesquisa é considerada básica quanto a sua natureza, qualitativa com relação a sua abordagem e no que diz respeito aos objetivos é bibliográfica e documental. Os veículos midiáticos auxiliaram no estudo e análise do tema. A Intertextualidade, que se refere ao diálogo entre os textos, possui abordagem ao mesmo assunto, portanto, é temática. Tanto a música quanto o filme demonstram o papel da profissional de secretariado como tendo evoluído, pois suas atribuições passaram de simples a complexas, a partir da década de 90 a profissão passou a exigir conhecimentos em outras áreas e idiomas.

Palavras-chave: Representações Sociais, Intertextualidade, Papel da Secretária, análise, Veículos Midiáticos.

SOCIAL REPRESENTATION, INTERTEXTUALITY AND THE ROLE OF THE EXECUTIVE SECRETARY ON THE MOVIE "ERIN BRONCOVICH" AND MUSIC "SECRETARY"

Abstract: This article is a study of social representations, Intertextuality and the role of Secretary. Its main aim is to analyze the secretary's occupation according to the issued mentioned above. Its specific objectives are to identify the relationship between the social representations, Intertextuality and the Role of the Secretary in the movie "Erin Broncovich" (2001) and the song "Secretary" (2001). The survey is considered as basic to its nature, qualitative with respect to its approach and with regard to the objectives is bibliographical. The media was used as a tool to accomplish the task and to analyze the theme. The Intertextuality, which refers to the dialogue between the texts own approach to this subject is therefore thematic. Both the music and the movie show the role the evolution of a professional secretary, once their activities came from simple to complex, since the 90s such a profession has required knowledge in other field and in languages as well.

Keywords: Social Representations, Intertextuality, Secretary's Role, analysis, the media.

¹ a.c_mattos@ig.com.br

² fergarciaa@icloud.com

³ thatianne_goncalves@hotmail.com

⁴ Orientadora

1. Introdução

O objetivo central desse trabalho é analisar a profissão secretária dentre os assuntos propostos e os objetivos específicos são apontar as relações existentes entre os temas Representação Sociais, Intertextualidade e o Papel da Secretária no filme “Erin Broncovich” e na música “Secretária”.

A pesquisa é considerada básica quanto a sua natureza, qualitativa quanto a abordagem do problema e referente aos objetivos é apontada como bibliográfica e documental.

Com o passar das décadas o papel da mulher e da secretária sofreram alterações, descrever-se-ão alguns itens pertinentes ao tema proposto.

A profissão de secretária nas décadas de 60 e 70 era vista com a finalidade de atender ao telefone e servir café, representando uma mulher sexy e que realizava favores sexuais aos seus chefes.

Os dois veículos midiáticos, o filme “Erin Broncovich” e a música “Secretária”, mostram as atribuições e como a secretária passou a ser vista e valorizada.

Mesmo que antigamente o profissional era representado pela figura de servir café e atender telefone, a secretária evoluiu tanto na maneira de vestir-se como em seu perfil profissional, que foi redimensionado, e o profissional de secretariado executivo passa de simples auxiliar administrativo a empreendedor, assessor, gestor e consultor.

Os veículos midiáticos “dialogam” entre si, apresentando assim uma abordagem temática em relação à representação da secretária.

2. Referencial Teórico

Descrever-se-ão nesse tópico os assuntos Representações Sociais, Intertextualidade e o Papel da Secretária, levando em consideração os veículos midiáticos selecionados, o filme “Erin Broncovich” (2001) e a música “Secretária” (2001).

2.1 Representações Sociais

Serge Moscovici difundiu o tema Representações Sociais (RS) na França, a partir de uma vertente sociológica da Psicologia Social, foi discípulo de Émile Durkheim que

escrevia sobre Representações Coletivas. Escolheu amostragens do conhecimento “as representações estão presentes tanto “no mundo”, como “na mente” e elas devem ser pesquisadas em ambos” (Guareschi, Jovchelovitch, 2009, p. 33 apud Farr, 1995).

Investiga como as pessoas transformam conhecimento científico em senso comum, tornando familiar o que não é. Define Representação Social como:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2007, p. 21)

Para facilitar o entendimento e o convívio entre os indivíduos, culturas e grupos foram necessário muito estudo e pesquisa.

Segundo o psicólogo social romeno, Moscovici, Representações Sociais são tudo que nos permite fazer entender pessoas, objetos, crenças e explicações dos mais variados assuntos, e tudo que se consegue representar tem como resultado o nosso meio compreendido.

A vida de todos os indivíduos é utilizada como fonte para estabelecer associações que ligam uns aos outros, cada ser tem a sua individualidade, porém, a RS explica o ser humano de maneira geral.

O contexto das representações sociais é apresentado como uma espécie de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre as pessoas (Moscovici, 1978).

Cada grupo, cultura e época produzem sua própria comunicação e sua maneira de se expressar, sempre ligando ao seu interesse os objetos que consomem e as relações que estabelecem com o meio.

É uma maneira de conhecimento que tem como “o propósito de todas as representações é tornar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade, familiar” (Moscovici, 2007, p. 20).

Mesmo que cada indivíduo seja único, ele pertence a um mundo que engloba a todos, e cada um tem a sua individualidade e sua maneira de entender e portar-se diante de uma situação, sendo assim ele interpreta e entende o mundo à sua maneira, à sua percepção, que é única e decorrente de suas experiências.

Segundo Guareschi, Jovchelovitch (2009, p. 81), “As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais (os indivíduos) para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”.

O indivíduo se constrói a partir de suas experiências, sendo que estas podem ser próprias ou alheias.

a referência para a experiência individual é a coletiva; assim, a tradição é importante para a formação do indivíduo: uma tradição viva, dinâmica. Se a experiência não reaviva a tradição, essa perde continuamente o sentido, se não serve de referência, não há como haver acúmulo de experiência individual. CROCHÍK (2010, p. 388)

Tudo que é ou foi criado pela RS representa algo pertinente a uma época e/ou cultura, seja desenvolvida por afinidade ou por um contexto social. As pessoas, comportamentos e maneiras de reagir a determinadas situações mudam. Assim como em uma década os indivíduos possuem um pensamento em relação a algo, na década seguinte podem apresentar outra visão sobre o mesmo assunto.

As RS são criadas por dois mecanismos, a ancoragem e a objetivação, sendo que aquela tem como finalidade classificar e nomear alguma coisa e esta torna perceptível para uma geração o que não era para outra, tornando claro um conceito, reproduzindo-o em uma imagem.

Segundo Crochík (2010, p. 53), “a subjetividade na modernidade apresenta-se cindida: uma esfera consciente e superficial, destinada à vivência e uma esfera inconsciente, no qual se apresentam as experiências”.

Subjetividade é algo que muda de acordo com a percepção de cada pessoa, é um tema que cada indivíduo interpreta a sua maneira, que é subjetivo. Segundo Maheirie (2002, p. 33) “os objetos/coisas, como sendo a própria subjetividade”. É algo que altera de acordo com cada pessoa, por exemplo, gosto musical, cada um possui o seu, portanto é algo subjetivo.

Cada ser percebe o mundo conforme suas percepções, ideias e respostas que lhe são enviadas através do que estimulam para entender e conseguir perceber as RS, sendo influenciados pelo ambiente em que vivem.

A todo o momento criam-se novas percepções, um novo senso comum, afinal de contas, o conhecimento está cada vez mais acessível, pessoas, grupos e culturas adotam

e buscam novos conceitos e diferentes maneiras de conhecimento para analisar tudo o que acontece.

Pode-se tomar como exemplo, uma que mulher que usa roupa curta e justa, dizer e acreditar que a mesma não leva nenhum homem a sério, esse é um exemplo de Representações Sociais, pois, para nós, constitui uma realidade, afinal, ainda vivemos em uma sociedade machista.

Representações Sociais, como teorias científicas, religiões, ou mitologias, são representações de alguma coisa ou de alguém. Elas têm um conteúdo específico – implicando, esse específico, além do mais, que ele difere de uma sociedade para outra. (MOSCOVICI, 2007, p. 106).

Desde que o “mundo é mundo” a mulher foi vista como submissa, formadora e cuidadora da família, sendo obrigação dela o dever de casar, cuidar do lar e de seus filhos. Com o passar do tempo e evolução das civilizações, ela recebeu o direito de estudar, votar e também trabalhar fora. Nos anos 70 com a grande oferta de consumo e necessidade de aumento da renda familiar, a mulher viu-se no direito e dever de ajudar nas despesas. “A partir do ano de 1979, começam a ser organizados encontros de mulheres, palestras, seminários e congressos, com objetivos de discutir o papel da mulher na sociedade e seus direitos” (Cabral, 1999, p. 93).

Quando a mulher começou a trabalhar fora, recebia remuneração menor que a do homem, mesmo desempenhando função igual. Em 1919, foi aprovado o princípio de salário igual para trabalho igual, sem distinção de sexo, porém, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de acordo com uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010, apresenta que apesar das diferenças salariais terem diminuído as mulheres ainda recebem 30% menos que os homens.

2.2 Intertextualidade

A intertextualidade ocorre quando um texto dialoga com outro texto – o que é dito como intertexto – produzido depois do primeiro, para ser utilizado como referência para acontecer o intertexto, de acordo com Koch et al (2007). É necessário que o texto se refira a outros textos ou partes de um texto que já foram produzidos, e estabeleçam uma relação entre si para que a intertextualidade aconteça.

Maingueneau (1984; apud Marcurschi, 2008) difere intertextualidade de intertexto, dizendo que intertexto seriam fragmentos discursivos que aparecem e a intertextualidade é o que rege as formas de como isso irá acontecer, ou seja, as regras do intertexto se manifestar, que podem ser diversas na literatura, ciência, etc. O autor também cita uma intertextualidade interna (mesmo campo discursivo) e externa (campos discursivos diferentes, por exemplo, entre a teologia e a ciência).

De acordo com Marcuschi (2008), hoje pode ser admitido que todos os textos possuem uma relação um com o outro. Nenhum texto é isolado e solitário, e também não poderiam ser avaliados ou compreendidos de tal forma. Bakhtin (apud Koch).

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidade e não de coisas. (apud Koch, 2007, p. 16)

O termo “Intertextualidade” é muitas vezes utilizado pelos autores para descrever casos em que se recorre a intertextos alheios. Porém, existe a presença da autotextualidade ou intratextualidade. É caracterizada por autores que inserem em seus textos fragmentos de sua própria autoria. Pode-se citar o autor Eça de Queirós, em sua obra *A Cidade e as serras* (1901), que tem como esboço o conto *A Civilização* (Reis, 1995, p. 24 apud Silva).

A intertextualidade pode ser compreendida como temática, explícita, estilística, implícita, tipológica e intergenérica.

2.2.1 Intertextualidade Temática

Encontrada em textos científicos que pertencem a mesma área de estudo ou corrente de pensamento, áreas que partilham de temas, conceitos e terminologia próprios. Um exemplo são matérias de jornais e mídia em geral que são apresentados em um mesmo dia, ou período em que tal matéria possui um foco.

Revistas semanais e matérias jornalísticas da semana; textos literários da mesma escola ou de um mesmo gênero como, por exemplo, epopeias, ou mesmo textos literários de gêneros e estilos diferentes (por exemplo, temas que se retomam ao longo do tempo); contos de fadas tradicionais e lendas que fazem parte do folclore de diversas culturas,

como é o caso do dilúvio, da caixa da Pandora, encontradas em muitas histórias mitológicas, porém em versões diferentes.

2.2.2 Intertextualidade Explícita

Está presente quando no próprio texto é feita menção à fonte do intertexto. Quando um outro texto ou fragmento é citado como, por exemplo, “Como diz o povo...”, “segundo os antigos...”. É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções. Também encontrado em textos argumentativos, quando empregado o argumento de autoridade; interações face a face, retomadas do texto do parceiro a fim de contraditá-lo ou ao contrário, ou até mesmo para demonstrar atenção ou interesse na interação.

- Eu não acredito em duendes.
- Eu não acredito em duendes... Quero só ver se isso é mesmo verdade!

O diálogo acima demonstra uma interação face a face, em que a segunda frase discorda com a primeira, e retoma o que a primeira diz.

2.2.3 Intertextualidade Estilística

Essa intertextualidade ocorre quando o produtor do texto repete, imita, parodia certos ou variedades linguísticas. São comuns textos que reproduzem a linguagem bíblica, um dialeto, estilo de um determinado gênero ou autor. Exemplo abaixo, divulgado na Internet, que tem como intertexto a oração do Pai Nosso.

Oração dos Gamers
Console nosso que estás na estante,
Santificada seja vossa fonte,
Venha a nós o nosso controle,
Seja jogada a nossa vontade,
Assim no plasma como no *LCD*,
O recorde nosso de cada dia nos dai hoje,
Perdoai-nos as nossas trapaças,
assim como nós perdoamos os *bugs* que nos tem ofendido.
Não nos deixeis que acabe a luz durante o *save*,
E livrai-nos de jogos ruins,
Amém.

2.2.4 Intertextualidade Implícita

Existe quando se introduz no próprio texto um intertexto alheio, sem qualquer menção de sua fonte, com objetivo de seguir a orientação argumentativa, contradizer, ridicularizar, ou argumentar com sentido contrário. No primeiro caso, estão às paráfrases, um pouco próximas do texto-fonte. Sant'Anna (1985) diz que “intertextualidade das semelhanças”, e para Grésillon e Maingueneau captação. No segundo, estão os enunciados parodísticos ou irônicos, apropriações, reformulações concessivas, afirmação ou negação. É a intertextualidade das diferenças, para Sant'Anna, e subversão para Grésillon e Maingueneau.

Neste caso de intertextualidade, o autor espera que o leitor ou ouvinte reconheça a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, e se ele não perceber a construção do sentido será prejudicada, ainda mais quando há presença da subversão. Nos casos de captação, a reativação do texto primeiro se afigura de relevância, porém, como se trata de uma paráfrase, quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que possa compreender o texto atual.

Há casos, como do plágio, em que essa recuperação citada se torna altamente indesejável. O plágio é um tipo particular de intertextualidade implícita, no qual o produtor do texto espera que o interlocutor não tenha memória do intertexto e da sua fonte, procurando camuflá-lo mudando a ordem linguística, apagamentos, substituir termos usados, etc.

Na intertextualidade de subversão, a descoberta do intertexto é fundamental para ter sentido. Por serem fontes de intertexto, trechos de obras literárias, músicas populares, textos de ampla divulgação pela mídia, bordões de programas de humor, etc., tais texto-fonte fazem parte da memória coletiva da comunidade, e podem ser facilmente acessados por ocasião do processamento textual.

Existem muitos exemplos, como na publicidade, literatura, música popular, humor, e mídia em geral. Um dos maiores exemplos, que é frequentemente usado, é a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, que tem servido de intertexto há vários outros autores.

Canção do Exílio (Gonçalves Dias)
Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá
As aves que aqui gorgeariam
Não gorgeariam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas
Nossas várzeas têm mais flores
Nossos bosques têm mais vida
Nossa vida mais amores.

Canção do Exílio (Casimiro de Abreu)

Eu nasci além dos mares;
Os meus lares,
Meus amores ficam lá
Onde canta nos retiros
Seus suspiros
Suspiros o Sabiá!
Oh! Que céu, que terra aquela,
Rica e bela
Como o céu de claro anil!
Que seiva, que luz, que galas,
Não exalas,
Não exalas, meu Brasil

2.2.5 Intertextualidade intergenérica

Pode ser denominada também, segundo Marcuschi (2002), de configuração híbrida porque ocorre uma mescla de gêneros e um gênero pode exercer a função de outro, com objetivo de provocar uma comunicação. A intertextualidade intergenérica pode ser encontrada em anúncios, tirinhas, artigos de opinião, contos infantis, charges políticas.

Um exemplo é o texto de Millôr Fernandes, que não está na forma de um soneto, porém não transmite uma mensagem sem nenhum sentido, segundo o próprio.

Soneto

Penicilina puma de casapopéia
Que vais peniça cataramascuma
Se parte carmo tu que esperepéia
Já crima volta pinda cataruma.
Estando instinto catalomascoso
sem ter mavorte fide lastimina
és todavia piso de horroroso
e eu reclamo - Pina! Pina! Pina!
Casa por fim, morre peridimaco
martume ezole, ezole martumar
que tua para enfim é mesmo um taco.
e se rabela capa de casar.

2.2.6 Intertextualidade tipológica

É caracterizada pelos vários tipos que os gêneros textuais podem ser designados. Por exemplo: narrativos, descritivos, explicativos, argumentativos, etc. São um conjunto

de características comuns entre esses estilos em termos de estruturação, uso de tempos verbais, advérbios, seleção lexical, e assim podem ser agrupados em uma classe.

2.3 Papel da Secretária Executiva

O papel da secretária é muito antigo, já era desenvolvido por escribas, os quais se destacavam por serem sujeitos pensantes, sendo que

O escriba é o homem que domina escrita, faz as contas, classifica os arquivos, redige as ordens, aquele que é capaz de recebê-las por escrito e que, por conseguinte, é naturalmente encarregado de sua execução.(GUIMARÃES, 2001, p.25).

Dentre outras habilidades, organização e classificação de arquivos possibilitava ao escriba maior agilidade para execução dos trabalhos. No ano de 1860, com a Revolução Industrial, o Inventor norte-americano, Charles Scholes, inventou a máquina de escrever e foi sua filha Lilian a utilizá-la pela primeira vez.

A categoria de secretária teve a regulamentação, aonde alguns critérios foram estabelecidos, exigiu-se formação técnica e aperfeiçoamento da cultura para a secretária. Essa regulamentação trouxe resultados positivos para a profissão, como o surgimento do sindicato.

A atuação e a qualificação dos profissionais de secretariado está ainda mais estratégica e atendendo a todas necessidades das organizações. A Secretária moderna é uma assessora, passando a ser a executadora de seus trabalhos, e cada vez mais envolvida com os negócios da empresa.

Segundo Guimarães (2001, p. 37), “O executivo está delegando mais responsabilidades, exigindo mais da secretária, não se satisfazendo só com seu trabalho operacional”.

O desempenho da secretária está sofrendo grandes mudanças, para poder atender às exigências das grandes empresas, com o auxílio de

artigos, entrevistas e livros alertaram a profissional de secretariado sobre a mudança do perfil, as adequações impostas e cobradas pelo mercado de trabalho e, principalmente, sobre afirmação de que a secretária deixou de ser meramente servidora operacional para se tornar parceira dos poderes decisórios (MAZULO, 2010 p.19).

A secretária executiva que possuir uma formação acadêmica terá mais oportunidades, o mercado profissional exige profissionais que tenham domínio de uma língua estrangeira, prática na organização de eventos, conhecimentos em geral.

Conquistou papel de gestora, pois é quem executa as ordens, precisa conhecer as técnicas que são usadas pelo executivo.

Apesar do reconhecimento para o profissional, ainda existem questionamentos da necessidade de formação acadêmica para ser uma secretária executiva. O aperfeiçoamento profissional está sendo exigido cada vez mais pelas empresas e com sua formação mais abrangerá mais capacidade em sua área.

O profissional de secretariado executivo tem muitas atribuições estabelecidas e é fundamental o conhecimento de idiomas e também de outras áreas do conhecimento.

Com a crescente demanda de tarefas, as empresas precisam ser administradas por pessoas que solucionem o problema seja qual for a situação, sendo necessário secretariar de forma segura e responsável. A profissional de secretariado está envolvida com toda área de atendimento, tem contato direto e indireto com clientes, diretores, fornecedores entre outros. Cada um em busca de uma necessidade diferente, e a espera de uma solução eficiente.

Segundo Mazulo (2010, p.27) “discernimento na apresentação pessoal deve ser característica da secretária, porque ela é imagem de sua área de atuação, da sua empresa”, a secretária deve ser ética, ter discernimento, ser clara e objetiva.

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa básica quanto a sua natureza, pois, segundo Gil (2002, p. 27) “são pesquisas destinadas unicamente à ampliação do conhecimento, sem qualquer preocupação com possíveis benefícios”, ou seja, envolve interesses acadêmicos em adquirir conhecimentos.

Quanto à forma de abordagem do problema é qualitativa, porque não há como “cortar a relação” entre o mundo real e o sujeito, pois, não é possível apresentar tudo numericamente. Realizou-se a interpretação de fenômenos e atribuiu-se significados no processo de pesquisa qualitativa.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela internet. (GIL, 2002, p. 29)

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, utilizaram-se os seguintes aportes teóricos para as Representações Sociais, Guareschi, Jovchelovitch (2009) e Moscovici (2007), Koch Et al (2007), Marcuschi (2008) para Intertextualidade e Mazulo, Liendo (2010) e Guimarães (2001) para descrever o Papel da Secretária.

Apresenta-se como pesquisa documental, pois mostra o filme “Erin Broncovich” e a música “Secretária” como objetos capazes de comprovar suas representações.

4. Seleção e análise de dados

A partir do tema proposto para a realização desse trabalho, buscaram-se artigos e livros pertinentes ao tema. Após realizar uma leitura superficial do assunto, foi realizada uma busca por veículos midiáticos que pudessem agregar conhecimentos e fossem capazes de comprovar o que o referencial teórico propunha.

Após definidos os veículos midiáticos é que se realizaram estudos aprofundados referentes ao tema.

4.1 Resumo do filme “Erin Broncovich”

O filme retrata a história real da estadunidense Erin Brockovich-Ellis. Foi gravado em 2001 e retrata Erin Brockovich (Julia Roberts), uma mulher batalhadora que luta pelos seus filhos, para dar carinho e assistência a eles.

Um acidente de trânsito faz com que conheça o advogado Ed, que aceita sua causa, porém não a vence. Desesperada, Erin vai ao escritório e diz que vai trabalhar lá, que não sai de lá sem nenhum emprego, mesmo inexperiente e com roupas inadequadas ela insiste.

Cuida do arquivo, abre processo e auxilia Ed em seus deveres. Busca provas para uma grande causa do escritório, desloca-se até o local para averiguar. É surpreendida quando sua babá a “deixa na mão” e o vizinho cuida de seus filhos.

Mostra-se interessada e proativa em seu trabalho. É uma excelente mãe, acaba deixando sua vida pessoal de lado para dedicar-se ao trabalho. Perde momentos com seus filhos, como a primeira vez em que sua filha fala.

Com o passar do filme ela apresenta notável desenvoltura, melhora até mesmo sua maneira de se vestir. É respeitada em seu trabalho e torna-se parte importante no escritório, assim como as secretárias da época, que também já eram notadas de maneira diferente.

4.2 Resumo da Música “Secretária”

Amado Rodrigues Batista nasceu em Catalão, Goiás, em 17 de fevereiro de 1951 e é um cantor e compositor, mais conhecido como Amado Batista. Veio de uma família muito simples e apesar de sua origem pobre, deu a volta por cima e se tornou um dos artistas brasileiros mais populares no cenário da música.

A música “Secretária”, composição de José Teixeira de Paula Irmão foi registrada na Ordem dos Músicos do Brasil, Seccional da Paraíba, em 5 de abril de 1996, integrou o CD “Amor” de Amado Batista, lançado em 2001 e é considerada um de seus grandes sucessos.

No ano em que a música foi gravada, a secretária já era vista como parte importante em uma organização e que desempenhava um papel importante junto à administração da empresa.

A letra retrata algumas atribuições de uma secretária, como anotar recados e atender clientes, bem como ser delicada e sorridente.

Apresenta uma angústia de seu chefe, que a elogia e deseja aproximar-se dela, mas sabe que isso pode acarretar em assédio sexual, ou seja, apresenta claramente que não quer assediá-la e que a vê como uma gestora.

4.3 Análise de dados

A análise entre os veículos midiáticos escolhidos, o filme “Erin Broncovich” (2001) e a música “Secretária” (2001) apresentam o profissional do Secretariado do Secretariado Executivo de maneira muito semelhante.

O filme mostra a secretária como sendo uma mulher dinâmica, inteligente, prestativa e com alto poder de persuasão, e que além de seu emprego possui uma família para tomar conta.

A música retrata a profissional como uma mulher bela, que realiza suas tarefas de maneira correta e sempre com delicadeza e um sorriso, colocando-se sempre a disposição de seu chefe de maneira profissional.

Ambas assessoram, atendem telefone, recebem os clientes, desempenham as “n” funções que lhes são atribuídas.

Os dois veículos midiáticos, o filme “Erin Broncovich” e a música “Secretária”, mostram as atribuições e como a secretária passou a ser vista e valorizada.

Mesmo que antigamente o profissional era representado pela figura de servir café e atender telefone, a secretária evoluiu tanto na maneira de vestir-se como em seu perfil profissional, que foi redimensionado, e o profissional de secretariado executivo passa de simples auxiliar administrativo a empreendedor, assessor, gestor e consultor.

A intertextualidade presente tanto no filme como na música é a temática, pois abordam o mesmo assunto, tanto um como o outro mostram o papel e funções das secretárias, que realizam mais de uma função e acima de tudo são mulheres, como família e casa para cuidar.

5. Considerações Finais

Observa-se que os veículos midiáticos analisados representam muito bem o papel da secretária, que está mais complexo a cada dia que passa. A atuação e a qualificação dos profissionais de secretariado está ainda mais estratégica e atendendo a todas necessidades das organizações. A Secretária moderna é uma assessora, passando a ser a executadora de seus trabalhos, e cada vez mais envolvida com os negócios da empresa.

Há muito tempo a secretária deixou de ser a profissional que apenas datilografava e servia café.

A subjetividade diz respeito ao sentimento de cada pessoa, sua opinião sobre determinado assunto. Varia de acordo com os sentimentos e hábitos de cada um, é uma reação e opinião individual, não é passivo de discussão, uma vez que cada um dá valor para uma coisa específica. A subjetividade é formada através das crenças e valores do

indivíduo, com suas experiências e histórias de vida, ou seja, mesmo que sejam atribuídas outras representações às secretárias, muitos ainda terão a respeito delas uma visão arcaica.

As funções das secretárias expandiram muito, atualmente elas devem gerir, controlar, capacitar e facilitar o dia a dia de seu(s) chefe(s) e possuir conhecimento nas mais diversas áreas, adaptando-se ao mundo globalizado.

6. Referências Bibliográficas

CABRAL, Márcia Regina; Trabalho de Monografia, **O mercado de trabalho na década de 90. Um mundo em transformação.** Itajaí- SC, 1999, p. 63.

CROCHÍK, José Leon; Artigo, **A Constituição do Sujeito na Contemporaneidade.** Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo-SP: Atlas, 2002.
GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 11. 5d. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOCH, Ingedore G. V.; Anna Cristina B.; Mônica M. C. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-30.

MAHEIRIE, Kátia. Artigo, **Constituição do Sujeito, Subjetividade e Identidade.** Florianópolis-SC, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 129-132 p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social.** .5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTINS, Diogo. **Desigualdade de renda entre homens e mulheres.** Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/3760452/desigualdade-de-renda-cai-mas-mulher-ainda-ganha-30-menos-diz-ibge>>. Acesso em 16 de março de 2015.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio; FARIA, Melissa Bortoloto. **A intertextualidade no gênero resenha.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322012000100005&script=sci_arttext> Acesso em: 26 de março 2015.

SILVA, Veridiana Marzon Barbosa da. **A Intertextualidade mostrada em Millôr Fernandes.** Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/SABC/Intertextualidade.pdf>> Acesso em: 26 de março de 2015.

SILVA, Patrícia Soares. **Dos antigos e dos modernos se enriquece o pecúlio comum: Machado de Assis e a literatura greco-romana.** Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7525/arquivo7473_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 26 de março de 2015.

Filme: Erin Brockovich (Erin Brockovich - Uma Mulher de Sucesso), 2000 dirigido por Steven Soderbergh e escrito por Susannah Grant. Música: Secretária - Composição: José Teixeira de Paula, 1996.



A UTILIZAÇÃO DO RECURSO PIXTON COMO APOIO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Fernanda Bassani¹

Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos²

Resumo: A ferramenta Pixton permite criar tiras, charges e histórias em quadrinhos, neste contexto permitindo ao aluno e professor uma aprendizagem colaborativa para auxiliar no ensino de línguas estrangeiras. Ao mesmo que é possível torná-la aplicável eficaz no processo de ensino-aprendizagem por ser uma ferramenta de fácil de utilização, promove uma contextualização da história e de seus personagens com movimentos simples, expressões singulares, podendo inserir também sons e imagens. A facilidade de poder compartilhar na web o material elaborado pode divulgar ainda mais seus projetos. Faz-se imprescindível a necessidade de integrar novas ferramentas tecnológicas nas diversas práticas de ensino. Ao passo que acrescentamos as TICs – Tecnologias da Comunicação e Informação no contexto acadêmico abrimos um leque de oportunidades para o saber fazer dentro da sala de aula. As histórias em quadrinhos apresentam aos educadores diversas possibilidades metodológicas, e este suporte pedagógico pode contribuir num roteiro mais atrativo para as atividades cotidianas. A proposta é apresentar suas funcionalidades e articulações ao ensino de línguas, proporcionando um meio interessante não só para a análise, mas também a construção dos quadrinhos tanto para professores e alunos.

Palavras-chave: História em Quadrinhos; Tecnologia; Ensino de Línguas Estrangeiras.

Introdução

A motivação no aprendizado é um fator relevante em relação ao estudo que pode promover boas expectativas nos alunos, principalmente pelo uso de tecnologias.

Piva Junior (2013, p.84) ao tratar de comunidades, colaboração e conectividade ressalta:

Temos que manter contato com as tecnologia e recursos que as crianças e os jovens utilizam diariamente e, dessa experiência, retirar algo que possamos utilizar em nossas prática.

¹ Especialista em Mídias para Educação e Gestão Pública. Bacharel em História. Vinculada ao Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: nanda.bassanicruz@gmail.com.

² Mestre em Sistemas de Informação. Especialista em Mídias para Educação. Vinculada ao Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: mluzia@gmail.com.

Dessa forma, nos aproximaremos do modelo mental desses jovens e nossa atuação será mais eficaz.

Ao descrever alguns recursos tecnológicos comuns aos jovens, Piva Junior (2013, p.84) reforça o fato de professores ficarem atentos ao uso das tecnologias para utilizá-las da melhor forma possível.

Para Tori (2010, p. 219),

A Web 2.0 está chegando às escolas, seja pelas mãos de professores que estão migrando para esse novo paradigma, seja pelos próprios estudantes. As redes sociais, os blogs, as wikis, os tags, os editores on-line de textos, planilhas, apresentações e outras mídias, os mashups, mapas e tantos outros serviços e conteúdos, criados e/ou enriquecidos pelos próprios usuários, são recursos riquíssimos para envolver e aproximar os alunos.

Segundo Fava (2014, p. 138),

o grande desafio está no desenvolvimento de habilidades do saber ser, pois este envolve as emoções, a criatividade, o comprometimento, as relações interpessoais, intrapessoais, relacionais, as atitudes de querer fazer, agir, transformar como também a capacidade de comunicação, as qualidades essenciais dos seres humanos [...].

As histórias em quadrinhos (HQ) estão presentes nas produções impressas de jornais, revistas, livros, gibis, sites entre outras publicações e destacam-se em famosas tirinhas, charges e cartuns.

Vasco et al. (2008) relatam o uso de um software de história em quadrinhos para apoio ao ensino de língua portuguesa e matemática escolhendo um software criativo como um instrumento motivador e facilitador de aprendizagem. Os resultados observados demonstraram concentração dos alunos e empenho na realização das atividades, tornando a prática do processo de aprendizagem divertida e prazerosa.

Vergueiro (2010, p.22) afirma que com as HQ promove-se o letramento multissemiótico³ onde:

Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem [...] amplia a compreensão de conceitos [...]. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos [...] representa muito mais que um simples acréscimo de uma linguagem a outra.

³ **Multissemiótica:** Habilidade de leitura e domínio dos gêneros da mídia. (<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/multissemi%C3%B3tico/9712/>).

Lima (2011) defende que o gênero história em quadrinho é bastante apreciado pelo público infanto-juvenil, bem como possibilita o trabalho com competências importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira. Em seu estudo destaca que além da leitura, as histórias em quadrinhos podem contribuir para ajudar no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras desenvolvendo as competências: leitor compreensiva, oral, escrita, leitor, escritor, argumentativa, senso crítico, imaginário e criatividade, capacidade para decodificação e apropriação de diferentes linguagens.

As propostas trabalhadas por Lima (2011) foram texto a partir da imagem, imagem a partir do texto; leitura, compreensão e discussão da HQ e produção da HQ a partir de um tema discutido em sala de aula.

Acosta e Souza (2012) relatam e analisam as experiências obtidas em oficinas de Quadrinhos onde os alunos mostraram conhecimentos sobre os recursos verbais e não verbais utilizando a ferramenta Pixton para produção de história em quadrinhos online publicadas em blogs.

De acordo com Cândido (2012, p.1) as HQs,

abrangem aspectos riquíssimos da linguagem, como por exemplo, o coloquialismo, as imagens, o texto escrito, o texto visual que demonstra os comportamentos através dos gestos, as mensagens que ficam subentendidas nos diálogos e os aspectos do qual o autor da HQ se apropria para instigar a imaginação do leitor.

Cândido (2012) apresenta sua experiência com o uso de HQs como ferramenta para o ensino reflexivo da língua portuguesa e em sua conclusão afirma que o uso gênero textual das HQs é um recurso a mais, com a descoberta e prazer de conhecer diversas formas de diálogo e interpretá-los, tornando as aulas mais divertidas e criativas com aplicabilidade de recursos linguísticos apresentados neste gênero textual.

Guedes; Oliveira e Xavier (2012) investigam a HQ para o ensino da língua portuguesa, considerando que esse gênero textual é um dos mais acessíveis na literatura e destacam as razões pelas quais as HQs auxiliam no ensino. Em suas conclusões indicam essa ferramenta como um riquíssimo material para trabalhar em sala de aula mas, alertam para as propostas bem planejadas e elaboradas para atingir o objetivo do ensino da língua portuguesa.

No estudo de Souza e Dias (2013) são verificadas a aceitabilidade e eficácia do gênero textual HQ no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola. Destacam

os códigos visual e verbal e outros elementos comunicacionais que identificam a linguagem onde podem trazer contribuição para o ensino de línguas e formação de leitores, bem como constitui-se em um material didático sugerido em documentos oficiais da educação.

O trabalho de Ferro (2014) visa a discussão e análise de uma obra clássica para os quadrinhos para nortear perspectivas didáticas para explorar o gênero HQ no ensino de língua estrangeira e uma das possibilidades propostas foi o recurso PIXTON com o objetivo de libertar a criatividade.

Schweikart e Santos (2014) apresentam o resultado de oficinas de língua inglesa para crianças, aprendendo com o uso das tecnologias digitais e escrita em vários gêneros textuais. Dentre as atividades relacionadas utilizaram o programa ou recurso on-line no site www.pixton.com para criação de HQs em inglês. As atividades foram elaboradas seguindo uma sequência que envolviam diálogos entre professor e alunos para obter o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, apresentação de uma variedade de HQs e suas características, elaboração do texto em língua inglesa para esse gênero textual em programa de editoração de textos e posteriormente uma HQ.

O Pixton

É um aplicativo da web 2.0 (acessível através do endereço: <http://www.pixton.com/br/>) que permite a criação de história em quadrinhos com a possibilidade de escolha dos cenários, adereços, balões de fala e personagens; sem ser necessário que seus usuários possuam competências na área do desenho.

Vários são os autores que trabalham com este recurso, segundo Carvalho (2014, p. 90) o Pixton,

é uma ferramenta que permite criar bandas desenhadas online, baseada numa tecnologia patenteada e que permite, através de um sistema de drag-and-drop, [...] Os utilizadores, após a criação da sua conta, podem definir a quantidade e a disposição dos painéis a utilizar (limitadas na versão gratuita), seleccionar de entre uma panóplia variada de personagens, cenários e adereços, para comporem a sua banda desenhada; todos os elementos adicionados são editáveis, podendo ser redimensionados, rodados e recoloridos. No caso das personagens, é possível optar por poses a partir de uma lista diversificada ou mover directamente os seus pontos articuláveis até obter a pose desejada; os utilizadores podem ainda escolher uma de várias emoções faciais. A introdução de balões de fala permite acrescentar texto e onomatopéias à banda desenhada.

Acosta e Souza (2012, p.7) definem o Pixton como um:

software que permite a edição de tiras em quadrinhos e possui três versões: Pixton para diversão [única livre], para empresas e o escolar. Os usuários desse programa produzem os quadrinhos a partir de um conjunto de recursos verbais e não verbais disponibilizados quadro a quadro. Esse software permite, entre outras coisas, personalizar os cenários, personagens, modificar expressões faciais, posturas, aproximar e distanciar os elementos que fazem parte de cada cena e modificar as cores do cenário.

O trabalho de Souza e Germano (2011) “Pixton é um excelente recurso motivador para o processo de ensino/aprendizagem, pois inspira e motiva seus alunos a aprender, a criar histórias e colaborar de forma criativa e um ambiente particular.”

Nos depoimentos, obtidos dos participantes do estudo de Souza e Germano (2011) são relatados que o uso da ferramenta Pixton pode contribuir efetivamente para o processo de construção da aprendizagem, pois possibilita o prazer da descoberta, da liberdade de produção e criação, promove a motivação e alegria, e a emoção de poder criar seu próprio texto, cenários e personagens e compartilhar com seus pares e com outros usuários da ferramenta.

Vantagens destacadas por Souza do Ó e Germano (2011) são:

- criação coletiva após edição da história;
- é um software de autoria, sem necessidade de conhecer códigos de diagramação;
- criar personagens, cenários e episódios com elementos pré-desenhados;
- editar e fazer publicação;
- modificar episódios de outras criações sem alterar a criação original;
- não há necessidade de saber desenhar- funciona como uma rede social;
- possibilita a remixagem de produções prontas;
- permite trabalhar com várias áreas do conhecimento.

A pesquisa de Carvalho (2014) analisa o potencial pedagógico das ferramentas 2.0 no contexto do ensino a distância de Ciências Naturais, dentre elas o recurso Pixton. Em seus resultados evidencia as vantagens e desvantagens, porém conclui que são inovadoras e divertidas e desenvolvem competências digitais e o potencial pedagógico dos alunos.

Quadro 1 - Síntese descritiva do potencial pedagógico da ferramenta Pixton

PIXTON	
Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none">. Não é necessário saber desenhar para criar uma história em quadrinhos (HQ);. vários cenários disponíveis;. personagens pré-concebidas, mas com pontos articuláveis que podem ser manipulados;. poses, ações e emoções pré-concebidas;. vários adereços e efeitos disponíveis;. diversos balões de fala;. interface relativamente intuitiva;. compartilhamento das histórias em quadrinhos através de um link e/ou código HTML;. versão em português (do Brasil);. funciona como um browser;. vídeos tutoriais traduzidos em português.	<ul style="list-style-type: none">. versão gratuita apresenta limitações no número de quadrinhos da HQ;. versão gratuita não permite criar novos personagens;. obrigatoriedade de criar a conta.
Potencial pedagógico	
<ul style="list-style-type: none">. Excelente ferramenta para aplicação de conhecimentos aprendidos pelos alunos;. Permite comunicar Conhecimento através de um meio visual e apelativo;. Boa ferramenta para sintetizar conteúdos;. Faz uso da criatividade dos alunos;. É uma ferramenta bastante dinâmica, com interface que rapidamente é assimilada pela maioria de seus usuários;. O conteúdo gratuito pré-concebido é vasto e bastante versátil, possibilitando a originalidade.	

Fonte: Adaptação de Carvalho (2014, p. 90).

De acordo com a pesquisa de Carvalho (2014, p.138) as principais dificuldades assinaladas pelos alunos quanto ao uso do Pixton foram: criar conta na ferramenta; escolher layout mais apropriado; inserir personagens novas; inserir cenários ou elementos; alterar as poses/expressões dos personagens; publicar a HQ (quando pede a autorização do adulto); obter um link para obter a HQ pessoal e dificuldade em abrir o resultado no computador próprio. No entanto, foram elencadas várias características que facilitaram o uso do Pixton pelos alunos, tais como: ferramenta é fácil e simples de utilizar (intuitividade); os botões e ícones utilizados pela ferramenta são familiares; navegar pelas

várias áreas da ferramenta é simples e rápido; o aspecto gráfico da ferramenta é apelativo; a ferramenta é flexível no que respeita a criação e disposição dos elementos na HQ; a ferramenta oferece escolhas e liberdades para realizar o projeto da HQ; a existência de arquivos ou páginas de ajuda e principalmente porque a ferramenta está em português.

Especificamente no ensino de Línguas Estrangeiras, poucos são os estudos entre HQ e o PIXTON, mas podemos elencar o trabalho de Acosta e Souza (2012) relatam e analisam as experiências obtidas em oficinas de Quadrinhos onde os alunos mostraram conhecimentos sobre os recursos verbais e não verbais utilizando a ferramenta Pixton para produção de história em quadrinhos online publicadas em blogs. Concluíram que as atividades desenvolvidas, por meio do Pixton, ampliaram as habilidades de leitura e produção textual multissemiótica.

Destaca-se ainda as possibilidades de estratégias linguísticas, textuais e discursivas.

De acordo com Silva Junior 2012, ao abordar a tecnologia no ensino de língua estrangeira no Brasil ele destaca o desenvolvimento de tecnologias e possibilidades de uso para fins pedagógicos onde conclui que as tecnologias nas aulas permitem a formação continuada de professores e o desenvolvimento das habilidades tecnológicas para o ensino.

Objetivos

Apresentar uma ferramenta para trabalhar com o gênero textual história em quadrinhos (HQ) para o ensino de línguas estrangeiras.

Objetivos específicos

- Indicar as formas de acesso a ferramenta Pixton para produção de HQs.
- Destacar as facilidades e potencialidades de uso da ferramenta Pixton para atividades de ensino.
- Despertar o interesse pela integração de um gênero de escrita e uma competência digital.

Aplicações da Ferramenta

Figura 1 – O aplicativo Pixton



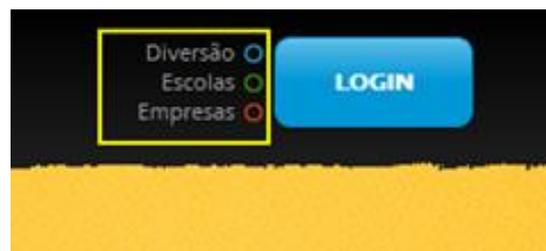
Fonte: www.pixton.com.br

O Pixton é um aplicativo da Web 2.0 que ajuda, através de ferramentas de arrastar e soltar, a criar histórias em quadrinhos rapidamente, de forma gratuita e com uma excelente qualidade. É possível ainda compartilhar na rede as histórias criadas. O Pixton foi criado pelo casal Clive & Daina Goodinson, British Columbia, Canadá. Esta ferramenta, nos anos de 2008 e 2012, ganhou 20 prêmios internacionais pela qualidade e inovação.

A criação da conta no aplicativo PIXTON é gratuita e fácil, basta seguir os seguintes passos:

1. Acesse o site <http://www.pixton.com/br/>
2. No menu superior direito escolha “**Diversão**” e clique em “**Login**”;

Figura 2 – Tela de login



Fonte: www.pixton.com.br

Agora você pode criar a conta clicando em “**Registre-se**” ou usar sua conta do Facebook ou do Google para entrar.

1. Usando sua conta do Facebook ou Google, basta clicar no botão “Login com o Facebook” ou “Login com o Google” e clicar em OK na próxima tela.
 2. Na tela seguinte clique em “Ainda não tenho um nome de usuário Pixton”, escolha o nome e clique em “Aceito”
- Seu cadastro está criado, e para você criar a sua história em quadrinhos, seguem

os passos:

Clique em “Crie um quadrinho”.

Figura 3 – Criando um quadro



Fonte: www.pixton.com.br

Agora é só escolher o tipo de quadrinho que melhor se adequa a sua história. Ao nos depararmos com uma nova ferramenta encontramos alguma dificuldade, pensando nisso a equipe do Aplicativo Pixton criou uma série de vídeos para você aprender a utilizar a ferramenta. Para acessar os vídeos, basta usar o menu superior em Ajuda – Vídeos de Treinamento.

Considerações finais

Entre as principais características observadas por Carvalho (2014) sobre o PIXTON estão: ferramenta divertida, desafiante e motivadora. Para o gênero de HQs torna a aprendizagem criativa e vantajosa do ponto de vista lúdico-científico. A ferramenta trabalha a elaboração de texto verbal, desenvolve decodificação de imagem, estimula a competência escrita, desenvolve a capacidade criativa, traz competência oral,

senso crítico, competência argumentativa, influenciando o comportamento do aluno como escritor e leitor.

Para o ensino da atualidade o professor e o aluno desenvolvem suas competências ao utilizarem uma ferramenta significativa em termos pedagógicos, tal como o Pixton, cabendo aprimorar sua aplicabilidade para obter resultados que evidenciem o processo de ensino aprendizagem

Referências

ACOSTA, Joana D´Arc; SOUZA, Antônia Nilda de. Programa Pixton: promovendo o letramento multissemiótico por meio da produção de tiras em quadrinhos online. Disponível em: http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2015.

CANDIDO, Suely da Silva. O uso de história em quadrinhos (HQs) como ferramenta para o ensino reflexivo de língua portuguesa no ensino fundamental II. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA E LITERATURA, 3, 2012. **Anais Eletrônicos**. Itabaiana –SE: ENILL, 2012.

CARVALHO, Sérgio Miguel Estróia de. **O potencial pedagógico das ferramentas na Web 2.0 no ensino on-line das Ciências Naturais**: as perspectivas dos alunos. Dissertação (Mestrado em Tecnologias e Metodologias em E-learning. 222f., 2014. Instituto de Educação. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2014.
FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERRO, Ana Paula Rodrigues. Clássicos literários adaptados para história em quadrinhos: um recurso para ensinar línguas e despertar para a leitura. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiróz**, ano 4, n. 16, nov. 2014.

GUEDES, Karol Costa; OLIVEIRA, Karen Guedes; XAVIER, Manassés Morais. História em quadrinhos em sala de aula de língua portuguesa: despertar novas leituras. In: FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4, 2012. **Anais Eletrônicos**. Campina Grande: REALIZE, 2012.

LIMA, Erida Souza. Trabalhando com o gênero textual história em quadrinhos no ensino de línguas estrangeiras. In: COLOQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 5, 2011. **Anais eletrônicos**. São Cristovão –SE, 2011.

LIMA, Erida Souza; DIAS, Marília Silva. As histórias em quadrinhos como ferramenta didática no processo ensino/aprendizagem de E/LE. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2013.

PIVA JUNIOR, D. **Sala de aula digital:** uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

SCHWEIKART, Juliana Freitag; SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. **Oficinas de língua inglesa para crianças:** aprendendo com as tecnologias digitais. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v.6, n.2, p.223-251, jul./dez.2014.

SILVA JUNIOR, José Henrique. **O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira.** Revista HELB, ano 6, n. 6, 2012.

SOUZA de Ó, Ana Paula; GERMANO, Maria do Rosário Gomes. **História em quadrinhos na Web:** Pixton ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem. 2011. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/anacgpb/histrias-em-quadrinhos-na-web-pixton-ferramenta-mediadora-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 25 abr. 2015.

TORI, Romero. Videoconferência. In: _____. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Ed. SENAC, 2010. 173-183.

VASCO, Aline M. et al. **Software de autoria de história em quadrinhos para apoio ao ensino de língua portuguesa e matemática.** Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/outros/ArtigoHQ.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Anexo – Modelo de HQ no Pixton



Tutoriais em vídeos

Pixton: crie sua própria tirinhas em quadrinhos. Disponível em: <http://olhardigital.uol.com.br/video/pixton-crie-sua-propria-tirinha-em-quadrinhos/9697>. Acesso em: 24 abr. 2015.

Tutorial Pixton. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hEIVHcCE_mo. Acesso em: 25 abr. 2015.



AMPLIANDO OS HORIZONTES

Laiane Lima dos Santos (autora)

Luana da Costa Freitas (co-autora)

Resumo: Vivemos em um mundo globalizado em que se faz necessário conhecer o máximo de culturas e línguas diferentes para podermos destacarmo-nos, ou até mesmo, para melhor compreendermos a nossa própria cultura. Ponderando o que fora apresentado, o presente trabalho tem o intuito de mostrar a importância do ensino de novas línguas e culturas na escola. Para tal, consideramos um dos objetivos citados pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência): “o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural;” (CAPES,2013). Respaldamo-nos no subprojeto intitulado Língua Portuguesa e Língua Francesa integradas na escola da Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG) para que possamos desconstruir a ideia de que a língua (neste caso a francesa) existe de maneira isolada; defendemos que toda e qualquer língua é indissociável de elementos culturais. Considerando tais elementos, tentamos levar os alunos de duas escolas estaduais a refletirem sobre o diálogo entre a cultura brasileira e culturas de língua francesa.

Palavras chaves: ensino, língua estrangeira, culturas.

Introdução

Ampliar os horizontes é ver além do que já estamos habituados a ver, é buscar novas informações, ampliar os horizontes é preciso, já que atualmente, vem sendo cada vez mais importante conhecer o máximo de culturas e línguas diferentes para que possamos destacarmo-nos, ou até mesmo conhecermos a nossa própria cultura. Qualquer motivo que nos faça buscar novos conhecimentos é sempre de grande valia. Tendo em vista a necessidade da busca por novos horizontes, o presente trabalho busca apresentar a importância do ensino de novas línguas, novas culturas e apreciação da própria cultura, dentro da sala de aula. Sendo assim, concordamos com Weininger ao afirmar:

“os processos de globalização econômica e cultural deixam suas marcas profundas em inúmeras áreas das sociedades. Uma delas é a necessidade de competências estrangeiras para segmentos profissionais mais variados, muito além das áreas tradicionalmente ligadas ao comércio internacional.” (2008p.46).

Aceitando a premissa acima, estamos percebendo que nossos alunos podem e devem escolher qualquer caminho, mas que em muitos deles vão esbarrar com a

necessidade de um língua estrangeira, porém, isso não deverá nunca o impedir de seguir em frente, a necessidade de uma nova língua em sua vida é apenas uma oportunidade de aprender ainda mais. Aprender uma nova língua ou sobre uma nova cultura, não deve ser para o educando algo a temer mas sim uma nova porta se abrindo. Assim como na introdução dos PCN's de língua estrangeiras nos fazem refletir:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrarse no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (1998,p 15).

Ponderando o que fora apresentado, nós como futuras professoras, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), visamos por meio do nosso projeto mostrar aos nossos alunos esse novo horizonte, para que eles sejam capazes de futuramente ampliá-los cada vez mais. Afim de que estes discentes possam ser autores do seu próprio conhecimento, uma vez que o interesse seja despertado no aluno, ele buscará novos caminhos para o seu aprendizado.

Considerando um dos objetivos do programa “o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural;” (CAPES,2013), fica ainda mais evidente a nossa busca por conduzir nossos educandos a um universo mais amplo, com novas culturas, línguas e com a busca de reconhecimento das nossa própria cultura, para então podermos manter um diálogo intercultural. Dentro do nosso subprojeto, intitulado “Língua Portuguesa e Língua Francesa integradas na escola” realizado pela Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG), nosso foco é inserir a língua francesa e a sua cultura (pois entendemos que elas caminham juntas), por meio de tal, nós levamos os discentes a refletirem não só sobre a cultura e língua francesa,mas sobre a sua própria cultura, seus hábitos e costumes. É importante destacarmos que ao inserir essa nova língua no ambiente escolar, atentamos para que os alunos percebam que a língua não existe de maneira isolada, pois ela sofre influência direta da cultura das pessoas que as falam. Nosso maior objetivo é ampliar horizontes para que eles possam se tornarem autores do seu próprio conhecimento, uma vez que : “o aluno deveria ser o sujeito consciente e responsável do seu próprio processo de aprendizagem” (WEININGER, 2008 p.50) . Para alcançarmos tais objetivos, aplicamos o nosso subprojeto, já mencionado, em duas instituições de ensino estaduais

da cidade de Ponta Grossa, sendo elas: Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila e Colégio Estadual Professor Amálio Pinheiro. A fim de que não haja uma exposição dos Colégios, neste trabalho os denominaremos como Colégio 1 e Colégio 2.

Para que nosso objetivo principal, levar aos educandos a ampliarem seus horizontes, seja atingido, foi necessária muita pesquisa e muito estudo de nossa parte como educadores. Como preveem os Pcn's de língua estrangeiras: "a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno.", sendo assim, o ensino de língua estrangeira além de possibilitar aos discentes o conhecimento de uma segunda língua, permite também que este mesmo aluno enriqueça seu aprendizado na sua língua materna. Tendo em mente que o aprendizado não é algo isolado, o aluno levará de uma disciplina a outra os conhecimentos aprendidos, não há como ignorar o fato.

Inserir a língua e a cultura francesa na escola não é uma tarefa simples, uma vez que sua grande maioria de alunos está acostumado com a língua e cultura inglesa e ou a espanhola. E foi pensando exatamente nesse fato que nós traçamos um meio de inserção em que não assustássemos os educandos e ao mesmo tempo os deixassem curiosos e ansiosos para o começo das atividades.

Nosso trabalho começou com observações em sala de aula, quisemos antes perceber como eram os alunos, o ambiente escolar, suas necessidades, seus anseios, sonhos e buscas, para só então começarmos um trabalho lento de sensibilização. Durante esse trabalho de sensibilização, encontramos várias circunstâncias, tais como de alunos que imediatamente se apaixonaram pela língua e quiseram saber mais sobre cultura e língua, também tivemos alunos que por curiosidade acabaram aceitando o desafio e então se apaixonando, e obviamente, também tivemos alunos que não quiseram seguir a diante, infelizmente.

Os ambientes em que nosso projeto foram inseridos apresentavam contextos bem distintos. No Colégio I, neste primeiro espaço eles participavam do "Projeto Mais Educação" (desenvolvido pelo Governo Estadual do Paraná) que possibilita ao aluno realizar atividades diversificadas no contra- turno escolar. Em uma das atividades oferecidas, os alunos contavam com uma oficina sobre a língua francesa, e foi neste ambiente que nós inserimos o nosso projeto. Como já havia um projeto voltado para a Língua Francesa, não houve por parte dos alunos uma surpresa muito grande, se não o

fato de novos professores (bolsistas do PIBID) passarem a fazer parte de seus cotidianos a partir da integração dos projetos, mais educação e o PIBID. Outras características deste grupo de discentes, era um contra- turno, os alunos não eram obrigados a participar do projeto de língua francesa, podendo eles optarem por outros projetos. Já no Colégio II, onde os alunos participavam dos nonos anos do Ensino Fundamental II, nosso trabalho foi desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa e já na apresentação do projeto aos discentes, houve um encantamento deles pela Língua Francesa. Nossas intervenções eram realizadas nos vinte minutos finais de cada aula de Língua Portuguesa, vinte minutos que sempre foram muito esperados pelos alunos, desde nossas apresentações.

Após o trabalho de sensibilização, com a língua francesa, levamos aos educandos a perceberem o quão rica é a nossa própria cultura e que as vezes por mero comodismo acabamos esquecendo de apreciar ou perceber-la. Posteriormente, mostramos que uma língua não existe sem sua cultura, assim como sua cultura não existe sem sua língua, pois são intrínsecas e não há como ignorar a existência de uma delas no aprendizado de uma nova língua. Assim os alunos puderam perceber que nossa língua e nossa cultura muito se compara à francesa em vários aspectos, assim como da mesma forma, também muito se difere da mesma. Para tal, no Colégio I, desenvolvemos um projeto intitulado “projeto Copa”, aproveitando o fato de que estávamos em 2014 em ano de Copa do Mundo, projeto em que os alunos aprenderam sobre curiosidades do mundo do futebol em francês, curiosidades sobre os países francófonos e suas culturas em geral, os alunos mostravam-se fascinados ao descobrirem que além da França existem outros lugares que se fala a língua francesa, durante esse projeto os alunos montaram cartazes, maquetes, atividades em classe, tudo de forma bem lúdica e divertida, deixando-os cada vez mais entusiasmados.

Ainda no Colégio I esse processo rendeu aos alunos muitas mudanças de hábitos outrora esquecidos ou deixados de lado, pudemos perceber que muitos alunos ao resgatar hábitos de boa convivência dentro das aulas de francês também acabaram contagiando outros alunos, que contagiaram outros e outros, girando um grande círculo de boas convívências, alunos que antes chegavam atrasados e tumultuando a sala de aula, passaram a cumprir horários e a usar a gentileza com os colegas, professores e funcionários da escola. Em alguns casos alunos que melhoraram seus rendimentos escolares em outras

disciplinas, após o projeto. Tivemos também casos de alunos que relembrou o interesse pelas demais aulas depois de integrar-se ao projeto.

O último passo foi trazer aos discentes uma iniciação à língua francesa, verbos, palavra, curiosidades, adjetivos, nomes, para essa etapa, partimos do princípio que a língua não é um fenômeno isolado, e como tal deve ser vista dentro do seu meio social, o texto, trouxemos aos alunos, textos, curtas-metragens, fábulas, músicas, histórias, etc. Essa era a etapa mais esperada pelos alunos, essas aulas foram muito bem recebidas pelos mesmos, era notável que cada aula era mais que esperada por eles e cada término de aula os alunos se mostravam ainda mais interessados, quando o ano chegou ao fim, após muitas dificuldades, descobertas e crescimento, despedirmo-nos dos alunos fora a nossa tarefa mais difícil, não apenas por nós e por termos acompanhado o crescimento deles durante todo um ano letivo, mas também por eles, que se descobriram muito dentro de nossas aulas e não queriam que nós fossemos embora. Nós, enquanto profissionais e alunos crescemos tanto ou mais que nossos próprios educandos, a experiência com o ensino da língua e a cultura francesa nos fez compreender ainda mais sobre nossa futura profissão, seus desafios, vitórias, medos, alegrias, etc.

No segundo Colégio as atividades se dividiram em quatro etapas. A primeira delas consistiu também na sensibilização da língua e cultura francesa através das palavras mágicas (lesmots magiques). Nessa fase trabalhávamos a importância de algumas palavras essenciais para uma boa convivência entre pessoas. Este trabalho foi essencial para fazer com que os discentes refletissem sobre seu comportamento uns com os outros, pois um dos problemas relatados pela supervisora da classe era a falta de respeito entre eles na sala, após esse primeiro trabalho percebemos a melhora gradativa que chegou a ser quase que total em relação ao comportamento deles.

Passado esse trabalho, desenvolvemos o projeto Copa, uma vez que o ano de 2014 foi o ano da Copa do Mundo no Brasil. Neste trabalho, os alunos realizaram pesquisas sobre países francófonos que participaram da Copa do Mundo de 2014, essa atividade permitiu que eles percebessem que existiam outros países além da França que possuíam como língua oficial o francês. Após essa atividade os alunos, com a nossa ajuda, confeccionaram uma mesa de futebol de botão onde denominaram em francês todos os elementos que compõem um campo de futebol.

Feita esta atividade, notamos que os alunos apresentavam um baixa estima por si mesmo e que a maioria deles não possuía grandes planos para os seus futuros, pensando nisso criamos o trabalho “Quem Sou Eu?”, neste trabalho propusemos a eles que fizessem uma redação onde teriam que escrever quem eles eram, o que pretendiam ser e o que estavam fazendo para alcançar seus objetivos. Esta atividade permitiu que os alunos refletissem sobre suas atitudes e que eles são os principais responsáveis pela construção dos seus futuros. Essa atividade nos levou a refletir sobre nossos alunos, e como, mesmo sendo todos tão jovens, muitos haviam poucos sonhos e esperanças para o futuro, nos fazendo perceber o quanto aqueles seres ainda em formação precisavam de pessoas acreditando neles e mostrando a eles o quão são capazes são hoje mesmo com tão poucas idades, e que ainda há tempo de escolherem um futuro melhor para eles.

Após esse trabalho, nosso desafio aumentou, queríamos que todos aqueles alunos passassem a acreditar neles mesmo e na força que eles tem, para isso trouxemos as discussões a tona com os alunos, quisemos ouvir o que tinham a dizer, e buscar junto a eles uma causa e uma solução para o problema de baixa estima que nossos educandos apresentavam. Por fim, desenvolvemos o projeto “Le Petite Prince” que tomou como base o livro Pequeno Príncipe de Antoine Saint- Expéry, este trabalho teve como foco trazer valores leitura da obra, elaboração de aquarelas do livro, conversas com os alunos, questionário para avaliar a compreensão dos alunos.

Outro foco desse trabalho era mostrar a força de um jovem príncipe mesmo que deslocado de seu mundo, que assim como ele, nossos alunos deveriam lutar e mostrar a força que tem, mesmo que muitas das vezes eles pensem não a ter. O Pequeno Príncipe, mesmo ingênuo e frágil, mostrou-se forte frente as diversidades entradas longe de seu país. Essa atividade nos mostrou uma evolução significativa dos nossos educandos, que mostravam-se mais animados, mais sonhadores e mais confiantes. A melhora dos alunos era tão significativa que já podíamos ver em várias áreas essa mudança.

Trabalhar em duas escolas diferentes e podermos discutir sobre, só nos acrescentou. Nós futuros professores pudemos perceber que mesmo com o mesmo objetivo nem sempre podemos trabalhar da mesma forma com os alunos, cada turma é única, cada realidade tem sua particularidade, cada local traz seus desafios e benefícios. Mesmo trabalhando em escolas estaduais localizadas na mesma cidade, nem sempre

podíamos contar com os mesmos recursos, ora por não existirem os recursos, ora por não existirem espaços para atividades pensadas.

Todos sabemos que ser professor é uma grande desafio, porém, ser professor de língua estrangeira é ainda maior o desafio, esbarramos como tempo escasso de apenas uma aula por semana em sua grande maioria das escolas, o que pode nos impedir de muitas artimanhas pedagógicas, como filmes, por levarem muito tempo e termos que usar mais aulas para passar a íntegra do filme, o que nos leva a ter que abrir mão de outras atividades, alguns jogos que levem mais que o tempo da aula também são complicados de usar, em alguns casos quando o conteúdo é um pouco mais delicado, na aula seguinte precisamos retomá-los, considerando que no máximo temos cinco aulas por semana, cada segundo de nossas aulas torna-se precioso e por isso temos que escolher com muito cuidado o que iremos fazer de nos 45/50 minutos de aula.

É preciso ter em mente que mesmo tendo pouco tempo de aula e poucas aulas, devemos nos preocupar com o modo com que transferimos o conhecimento aos nossos alunos, devemos capacitá-los a construir sua competência linguística e cultural, da língua que nós nos propusermos a ensinar, só depositar o conteúdo em sala não é garantia de aprendizagem. Assim como ressalta Weininger:

Não se trata apenas de transferir conhecimentos, mas sim de construir competências linguísticas e culturais da língua alvo junto com um letramento cultural, informacional e tecnológico adequado. Para isso, o professor deve escolher os recursos, a linha didática, o ritmo, etc., (2008, p. 63)

Não existe uma fórmula mágica para ensinar ou aprender, nem um único método que sempre dê certo, é preciso que o professor esteja disposto a ensinar e os alunos dispostos a aprender. Também é preciso que nós testemos os métodos pedagógicos que mais se adequam a cada turma, como já mencionamos cada realidade é uma e requer seu próprio método.

Referências

- CAPES. **PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>. Acesso em: 16 mai. 2015.
- LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 45-72.



MEC,PORTAL. **Ministério da Educação.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2008



APLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO *HANGOUTS* AIR PARA APOIO AO ENSINO DE LÍNGUAS

Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos¹

Fernanda Bassani²

Resumo: Uma ferramenta dos usuários do Google+, que consiste numa chamada de vídeo ao vivo ou um telefonema através do computador, telefone ou dispositivo móvel. Permite compartilhar documentos, vídeos ou fotos dentro dessas chamadas de vídeo e assim ajudar estudantes que precisam de mais suporte no ensino de línguas. Pretende-se portanto, mostrar sua aplicabilidade na reunião de estudantes, auxiliando com telas, conversação e compartilhando documentos simultaneamente. Um recurso para ensinar on-line, para preparar vídeoaulas ou mesmo conexão simultânea por convite on-line. Permite a comunicação com estudantes colaborando para, transmitir e arquivar aulas ao vivo, bem como disponibilizá-las no YouTube para posterior uso pelos alunos. Pretende-se portanto, mostrar as suas funcionalidades e exemplos práticos de sua aplicabilidade no apoio para professores e alunos no processo de ensino, considerando a grande utilidade do uso da voz e do vídeo. Espera-se que a ferramenta seja de grande benefício tanto para professores quanto para alunos trabalharem colaborativamente em projetos através do *Hangouts*.

Palavras-chave: Google+. Ferramentas. Tecnologia. Educação. Interatividade.

Introdução

Em pleno século XXI, num cenário em que as tecnologias evoluem em alta velocidade proporcionando evoluções em vários campos da educação, os alunos são os grandes interessados nos novos estilos de comunicação e aprendizagem.

O mundo globalizado e a sociedade do conhecimento apresentam transformações na educação, no processo comunicacional e no mundo do trabalho. Criatividade, criticidade, pensamento e atos precisam aderir às mudanças com atitude, iniciativa e adaptabilidade.

¹Mestre em Sistemas de Informação. Especialista em Mídias para Educação. Vinculada ao Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: mluzia@gmail.com .

²Especialista em Mídias para Educação e Gestão Pública. Bacharel em História. Vinculada ao Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: nandabassanicruz@gmail.com.

A diferença, entre as gerações, é evidenciada nas atitudes e hábitos impostos a sociedade e, principalmente, aos jovens nativos digitais que destinam grande parte do seu tempo conectados à Internet, buscando experiências de sociabilidade em formas rápidas de comunicação.

Kenski (2012) argumenta “as novas tecnologias da informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.”

Piva Junior (2013, p. 82) ao tratar das comunidades, colaboração e conectividade destaca recursos ou tecnologias comuns aos jovens e formas de utilizá-las no contexto educacional como: blogs, Twitter, Facebook, YouTube, Skype, Wiki, e os mundos virtuais e simulações, bem como argumenta que “o professor que pretende manter-se na profissão deve não só aprender a utilizar os recursos da Internet, mas principalmente, saber como aplicá-la de forma pedagógica, envolvendo e guiando os alunos de forma efetiva e eficiente, priorizando a qualidade da informação.” (PIVA JUNIOR, 2013, p.60)

Na história dos meios de comunicação observa-se uma nova mídia e a reprodução de referenciais de programas de um meio de comunicação, destacados por Palange e Fernandez (2014) onde o importante é identificar que cada um desses meios tem linguagem e discurso próprios, onde se pode ousar e verificar os resultados.

O Google+ oferece ótimas ferramentas para professores e estudantes aprenderem e compartilharem aprendizados conectados aos círculos do mesmo oferecendo diversidades para trabalhar nas aulas.

Silva e Spanhol (2014, p. 75) argumentam que “não existe uma fórmula de aprendizagem. Inexiste um modelo único de ensino. O processo de ensino-aprendizagem pode variar em conformidade com os objetivos almejados, a situação de aprendizagem proposta, o tema a ser estudado. [...] devemos elaborar um material didático que seja hipertextual, interdisciplinar e transversal às diferentes realidades e necessidades.”

De acordo com Palange e Fernandez (2014, p. 256):

o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação trouxe novas formas de organização antes restritas a pequenos grupos ou círculos de pessoas. A Internet tornou a informação acessível a todos, destruindo a hierarquia, pois, na web, cada um pode acessar e postar o conteúdo que desejar sem que para isso necessite de autorizações.

Marinho (2014, p.2) destaca que “o uso das tecnologias está cada vez maior e mais comum, ou seja, o uso das redes sociais e de aparelhos modernos não precisam ser um empecilho para o ensino, muito pelo contrário, os mesmos, podem se tornar excelentes aliados no ensino.”

O Hangouts

O uso das videoconferências nos processos de aprendizagem, dinamizam e incorporam animação interativa no processo de comunicação despertando maior interesse por um tema.

Tori (2010, p.174) define a videoconferência como “a utilização de telecomunicação para transmissão de vídeo bidirecional, em tempo real, entre pessoas que se encontram afastadas, possibilitando que estas se vejam e se comuniquem como se estivessem no mesmo local.”

Piva Junior (2013, p.115) salienta que “[...] a introdução de computadores no processo de ensino desafia as crenças dos professores sobre suas identidades, com suas bases de autoridade e sua noção sobre valor que agregam ao ensino.”

Para Ricardo (2013, p. 83) “é preciso olhar a prática do docente a distância em sua integralidade e despertar a sua autoria como componente essencial da ação pedagógica, capaz de promover o diálogo entre professores e alunos e o despertar de seus processos criativos.” E a ainda enfatiza que “Como professores, precisamos ter a consciência de que a nossa incompletude requer de nós sempre a reflexão e a revisão de nossas práticas e formações.” (RICARDO, 2013, p.85)

O uso do *Hangouts*, de acordo com Martins (2013) pode ocorrer para:

- **Uso pessoal:** você pode utilizar o Hangout para juntar todos os seus amigos e conversar, bater um papo sobre o que quiserem. Caso alguém não tenha *webcam*, não tem problema, é possível participar apenas via áudio também.
- **Uso profissional:** pela ferramenta, sua empresa pode otimizar tempo e reduzir custos. Gastos com viagens, para realizar encontros ou reuniões, não são mais necessários. É possível realizar tudo via Hangout, com facilidade e segurança. Além disso, sua empresa ganha tempo, já que não é preciso gastar horas dentro de aviões para ir às reuniões. Com apenas alguns segundos você se conecta pela ferramenta online e fica o tempo que desejar.

As características do *Hangouts*, destacados por Martins (2013) são:

- **Tecnologia baseado na nuvem:** para usufruir dos recursos do Hangout, você precisa apenas instalar *umpuglin* em seu computador. Feito isso, você já está pronto para usá-lo. A ferramenta funciona pelo seu navegador de Internet e possui configurações intuitivas, fáceis de usar.
- **Sem custos:** diferente de outros programas, o Hangout não exige nenhum pagamento para realizar as chamadas de áudio ou vídeo. É só instalar *opuglin* e começar a usar, você não precisa pagar nada a menos que não seja uma ligação para telefone celular ou fixo.
- **Multiplataforma:** você pode fazer chamadas via computador, *smartphone* ou até *mesmotablet*. Você conversa com quem quiser e quando quiser. Independente de qual seja seu sistema operacional, você poderá se comunicar com seus colegas, uma vez que o *Hangouts* funciona tanto em Windows quanto em Linux e Mac, ou seja, ninguém fica de fora.

O *Hangouts* é uma das ferramentas Google com função de promover conversas via áudio ou vídeo com até 15 pessoas ao mesmo tempo. Apesar de já existir outros programas dedicados a esta mesma tarefa, o programa da Google dispõe de algumas particularidades que fazem toda a diferença. (MARTINS, 2013)

Marinho (2014, p.3) define o *Hangouts*,

é uma rede social criado para que a experiência das aulas em uma sala fosse muito além do que o normal, ou seja, o uso de diversos recursos, como vídeos do próprio professor e do YouTube podem ser um grande diferencial para que as aulas rendam muito mais e a interatividade com os alunos pode ser bem maior, ou seja, não é aquele negócio que o professor fala e o aluno ouve (ou dorme).

Baptista e Sopelete (2014, p.1) definem a ferramenta *Hangouts* como um aplicativo que “permite a troca de mensagens de texto, fotos e vídeos entre usuários através de um computador ou dispositivo móvel.”

Palange e Fernandez (2014) ressaltam:

As imagens e os vídeos são profundamente sedutores e, muitas vezes, no momento de escolha, não se avalia profundamente o que eles agregam e como podem facilitar a aprendizagem. Estamos aprendendo a usar a hipermídia e, aos poucos, a dominar as diversas linguagens, sua convergência no espaço virtual e sua contribuição para o ensino. Mas é preciso ousar e verificar os resultados.

Marinho (2014, p. 4) ainda destaca que “a experiência com este tipo de aplicativo pode ser bem melhor aproveitada se o professor aprender bem a usar o *Hangouts* e assim poder gravar um vídeo, ensinando os alunos a como usar o máximo deste aplicativo e na próxima aula, a interatividade com os alunos vai ser muito maior.”

Para dinamizar as aulas e torná-las mais interativas pode-se fazer uso do *Hangouts* para promover debates, conferências e trocas de informações e ainda gravar a ação e disponibilizá-la no YouTube para futuras consultas.

As dinâmicas da tecnologia para o ensino de línguas

Para a pronúncia correta de palavras o uso de interfaces baseada em voz é extremamente importante no auxílio do aprendizado da língua estrangeira, pois visa inserir o aprendiz no contexto com atividades práticas de escuta e compreensão do idioma.

Conforme defendido por Dias e Leite (2010, p.103) “as modalidades de comunicação podem ser compreendidas como conjuntos de possibilidades de interação mediadas por um software.”

O estudo de Martins e Brasiliano (2012) indica técnicas de reconhecimento de síntese de voz na interação homem-máquina no ensino de língua estrangeira, uma vez que a voz é uma forma natural de interação entre as pessoas. Para tanto foram discutidas e apresentadas as etapas do desenvolvimento, desde a análise de requisitos até os testes, e as tecnologias utilizadas na criação da aplicação VAL (Voice Application Learning) ou seja, um ambiente para exercitar a escuta do idioma estrangeiro, compreensão de textos e prática de pronúncia de palavras.

Kenski (2012, p.129) ressalta que “os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação de ensinar e aprender. Orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim um novo cidadão para uma nova sociedade.

Vislumbra-se então, uma nova linguagem comunicacional se apresentando no ambiente educacional digital. Kenski (2012) defende então a conexão como “um momento em que muitos se encontram em torno de uma mesma ideia, acompanhando de seus lugares a mesma linha de raciocínio.” Destaca ainda as descobertas, as repostas e a ultrapassagem de barreiras para alcançar, superar, vencer e aprender pressupondo a interação e o envolvimento.

Martins e Brasileiro (2012) concluem que o contexto atual de desenvolvimento e pesquisa de interfaces do usuário com o computador destaca o uso da voz como uma modalidade de muita relevância na interação entre o ser humano e os dispositivos digitais.

Para Kesnki (2013, p.21) “articuladas as tecnologias da inteligência nós temos as ‘tecnologias de comunicação e informação’ que, por meio de seus suportes [...] realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo o mundo.”

Evidencia-se, portanto, que o uso de ferramentas que proporcionem a interatividade do texto, imagem e voz são facilitadoras para práticas de exercícios de compreensão e prática da pronúncia da língua estrangeira.

Embora o *Hangouts on air* não se constitua numa aplicação VAL, é um recurso que permite trabalhar com pronúncias e a prática da conversão e alia recursos para proporcionar uma visibilidade, conversação e explanação sobre o ensino de idiomas, quer seja na realização de videoconferências em grupos ou para que o professor produza uma aula, grave e disponibilize para o aluno rever em outra oportunidade.

Fava (2014, p. 34) que trata da Educação 3.0 ressaltando as mudanças e inovações educacionais ressalta que essa educação

[...] está no olho do furacão dessa extraordinária alomorfia de conjuntura provocada por tecnologia, Internet, banda larga, mídias, redes sociais e virtualização de muitas das atividades humanas nas quais a caracterização de tempo e espaço é drasticamente nova. Surge a cultura interativa, cultura participativa, novo perfil do ser humano digital, novas maneiras de ensinar, nova forma de aprender.

Identifica-se então, no uso do *hangouts on air*, a possibilidade de desenvolver habilidades no perfil profissional para uma nova dinâmica social e inovação no processo de ensino.

Objetivos

Apresentar a opção de aplicar o *hangouts on air* no ensino em salas de aula, através da integração de internet, vídeo, som e reconhecimento de voz;

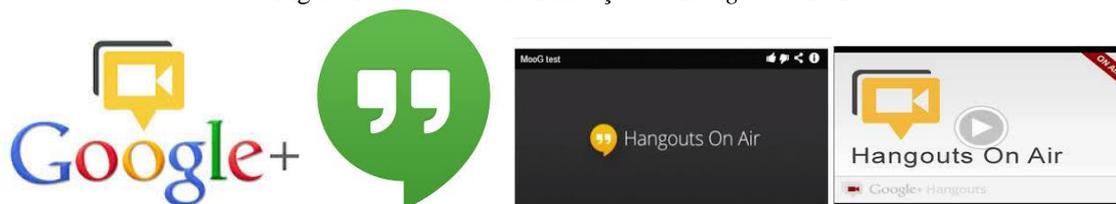
Objetivos específicos

- Apresentar uma ferramenta para apoiar a atividade pedagógica para o ensino de línguas.
- Apresentar as funcionalidades do uso do *Hangouts* on air e suas aplicabilidades para a criação de uma videoconferência e/ou vídeo-aula.

Aplicabilidade do Recurso *Hangouts* on air

Os símbolos que identificam o *Hangouts* são:

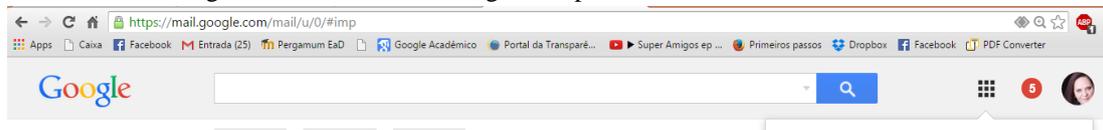
Figura 1 – Ícones de identificação do *Hangouts* on air



Para utilizar o *Hangouts* on air é necessário possuir um computador com boa configuração operacional e conexão com a Internet de alta velocidade e com os acessórios microfone e *webcam*.

Deve-se possuir uma conta do Gmail (www.gmail.com) ou conta Google, e conta no YouTube (canal YouTube - www.youtube.com). Para tanto basta fazer o cadastro nos respectivos sites.

Figura 2 - Acessando o Google + - após conectado a sua conta de Gmail



Uma outra etapa importante é ter círculos de amigos do Google+ estruturados como: amigos, alunos, turmas ou outra denominação escolhida.

Figura 3 – Criando círculos de grupos e/ou contatos



Importante ainda, cuidar do ambiente ou cenário onde ocorrerá a conexão com o *Hangouts* como por exemplo: iluminação (luz natural e artificial), sonoridade (barulhos externos) e também o fundo que aparecerá na conexão.

Em relação as vantagens e benefícios do uso deste recurso destacam-se:

- Facilitador (estudantes combinar horários e discutir questões *on line*);
- Palestras (vídeos de palestras ou conversas em locais distantes);
- Lições de casa (receber orientação para resolver tarefas);
- Expansão de contatos (contato com outros professores e alunos)
- Aumentar tempo de ensino (reuniões e discussões em outros horários)
- Conferências (realizar fóruns de discussões)
- Conversações online (discussão de projetos, prática de conversação)
- Compartilhar aulas (compartilhar aulas, ideias entre outros)
- Desenvolvimento profissional (conferências, conversas, *networking*, discussões)
- Grupos de estudo (discussões e trocas antes das provas)
- Dividir telas (mostrar conteúdos, documentos durante a conversa)
- Gravar conteúdos para depois (deixar conteúdos gravados para os alunos assistirem depois). (BITTENCOURT, 2015)

No quadro 1 estão indicadas as possíveis maneiras de utilizar o *Hangouts* on air:

Quadro 1 – Maneiras de usar os *Hangouts* do Google+

Ação	Exemplo de aplicabilidade
Facilitador de trabalhos em grupo	Estudantes podem depois das aulas tirar dúvidas sobre trabalhos, sem sair de casa, combinando horários para resolver pendências on-line.
Palestras	Pela opção de vídeo pode ser uma ótima opção para discutir com pessoas geograficamente distantes, convidar pessoas para falar com os alunos.
Lições de casa	Os alunos podem conversar com os professores e pedir orientação para uma tarefa.
Expandir rede de contatos	Uma ótima ferramenta para manter contato entre outros professores, trocar ideias e até mesmo pedir ajuda.
Aumentar tempo de ensino	Promover discussões educacionais entre professores, entre alunos e entre professores e alunos.
Sessões de notas	Podem promover discussões em situações democráticas para atribuição de notas aos trabalhos e avaliações.
Comparecer a conferências	Assistir conferências em tempo real ou ver o que foi discutido depois.
Discussões de sala on-line	Agendar horários com os alunos para discussões on-line. Promover interações entre professores

Compartilhar aulas	Compartilhar ideias, calendários e aulas, promover interdisciplinaridade.
Desenvolvimento profissional	Participar de conferências, <i>networking</i> , conversas e discussões buscando ampliar conhecimentos e trocas de informações.
Grupos de estudo	Criação de grupos de estudo on-line antes de provas para revisões e tirar dúvidas ou para promover discussões sobre temas de interesse.
Dividir sua tela	Mostrar ou esclarecer conteúdos os estudantes compartilhando documentos e telas do seu computador.
Lousas digitais	Pode-se criar lousas digitais colocando telas para explicar conteúdos e que podem ser compartilhadas com outros usuários.
Gravar conteúdos para depois	Pode-se gravar conteúdos e compartilhar com os alunos o conteúdo para ser consultado mais tarde.

Fonte: Dados elaborados com base nas informações do site 15 maneiras de Usar o *Hangouts* do Google+ (PROFESSORES: 15 maneiras... 2012).

Considerações finais

O século XXI apresenta dilemas aos educadores onde a decisão do que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar e com o que ensinar?

Computadores, ferramentas, sistemas inteligentes, aplicativos entre outros recursos assumem as tarefas em conjunto com o papel de profissionais da educação requerendo competências intelectual, social e tecnológica.

Como recomendado por Tori (2010) a aprendizagem via videoconferência poder ser uma experiência produtiva, quanto frustrante e tediosa, por isso a importância do planejamento da ação de aprendizagem considerando os princípios de elaboração de um roteiro de uma aula.

Kenski (2012) destaca os grandes desafios para a ação da escola viabilizando espaço crítico em relação ao uso das tecnologias da comunicação e informação reconhecendo a importância da interferência no modo de ser e agir das pessoas, mas ressalta que situações de aprendizagem em ambiente digital não excluí a ação do docente, a qual deve ser mediada pelas tecnologias sem alterar as formas de ensinar e aprender.

Essa evolução das tecnologias da comunicação, aliam produtos sofisticados, nem sempre acessíveis pela sociedade, porém quando se tem a opção da gratuidade e de um

recurso acessível a todas as pessoas proporciona-se a evolução do estágio tecnológico e refletem na organização e natureza do trabalho e da produção. (KENSKI, 2012).

Com o uso do *Hangouts* on air pode-se aproximar os atores da aprendizagem utilizando um sistema de comunicação instantânea, com baixo custo e com poucos recursos tecnológicos, eliminando-se a necessidade de salas equipadas e recursos sofisticados, onde os participantes podem permanecer em suas casas ou em locais escolhidos, bastando a conexão com a Internet, *webcam* utilizando um recurso gratuito, contando ainda com a gravação da palestra/aula e disponibilizá-la de forma assíncrona posteriormente aos alunos.

Referências

BAPTISTA, S. R. N.; SOPOLETE, M. C. **Hangout**: uma alternativa sincrônica e assincrônica para videoconferência e videoaulas. 2014. Disponível em: <http://www.next.wiki.br/repositorio/sites/arquivos.next.icict.fiocruz.br/files/Artigo%20Hangout%20-%20Semin%C3%A1rio%20EaD%20UFU.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2015.

BITTENCOURT, Dênia Falcão de. **O que e porque usar o hangout?** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bz4Ik65hnlNwVVFrxZz6T0FtS3M/view>. Acesso em: 21 abr. 2015.

COMO utilizar o *Hangouts* para dar aula. Disponível em: <http://www.pontorh.com.br/como-usar-hangouts-para-dar-aulas/>. Acesso em 30 abr. 2015.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FIGUEIREDO, P. **Como utilizar o Google Hangouts on air?** Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/08/como-usar-o-google-hangouts-air.html>. Acesso em: 03 jun. 2015.

MARINHO, B. **O que é um Hangout?** Como os professores podem usar esta ferramenta para dar aula para os seus alunos? 2014. Disponível em: <http://academiadoinfoprodutor.com.br/blog/o-que-e-um-hangout-como-os-professores-podem-usar-esta-ferramenta-para-dar-aula-para-os-seus-alunos/>. Acesso em: 24 abr. 2015.

MARTINS, R. **Google Hangouts**: ferramenta gratuita para chamadas de áudio e vídeo. 2013. Disponível em: <http://www.qinetwork.com.br/google-hangouts-ferramenta-gratuita-para-chamadas-de-audio-e-video/>. Acesso em: 11 maio 2015.

MARTINS, Valéria Farinazzo; BRASILIANO, André. Interface do usuário baseada em voz como ferramenta para promover o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **REAVI** – Revista Eletrônica do Alto Vale do Itajaí, Itajaí, n.1, p.34 - 42, 2012.

PROFESSORES: 15 maneiras de usar os *hangouts* do Google+. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/vida-universitaria/noticia/2012/09/05/964314/professores-15-maneiras-usar-os-hangouts-do-google.html>. Acesso em: 11 maio 2015.

PIVA JUNIOR, D. **Sala de aula digital**: uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

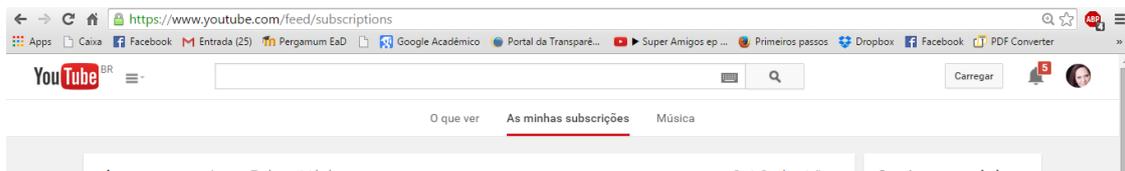
QUEIRÓZ, V. **Tutorial Hangout**. 2014. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/romerotori/tutorial-hangout>. Acesso em: 12 jun. 2015.

RICARDO, E. J. **Educação a distância**: professores-autores em tempos de cibercultura. São Paulo: Atlas, 2013.

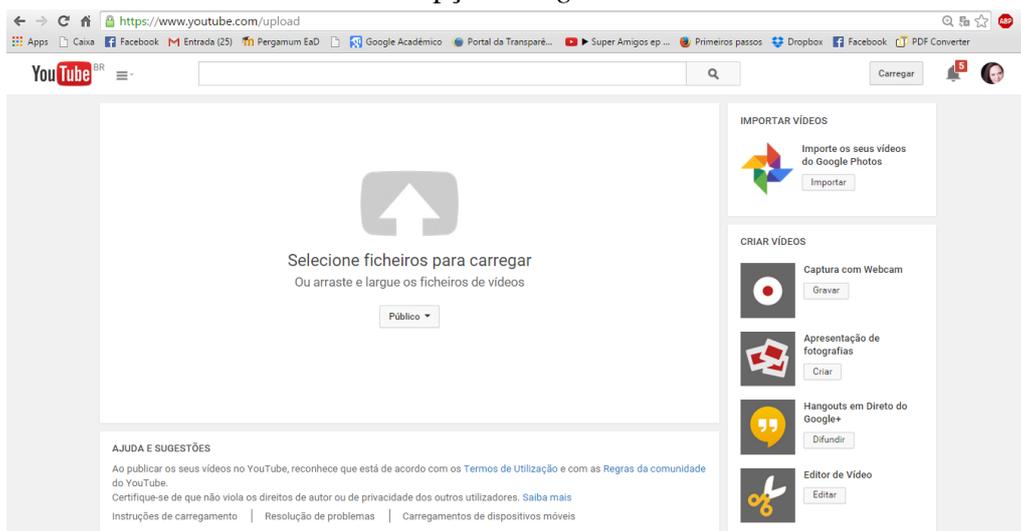
TORI, Romero. Videoconferência. In: _____. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Ed. SENAC, 2010. 173-183.

Anexo – passo a passo para produção do Hangout's on air

Para gravar sua videoconferência pelo YouTube e depois transformar no vídeo – Conectar-se ao seu canal YouTube – clique em Carregar 



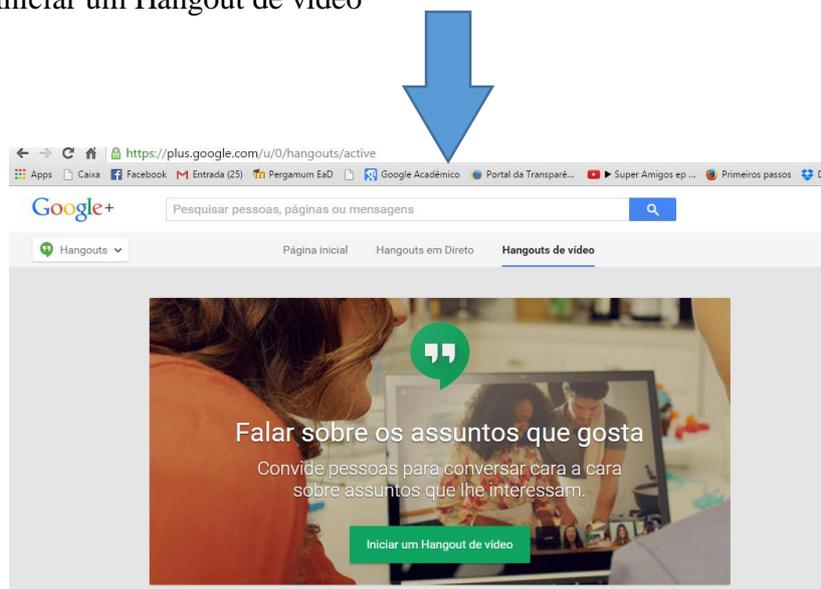
Opção Hangouts



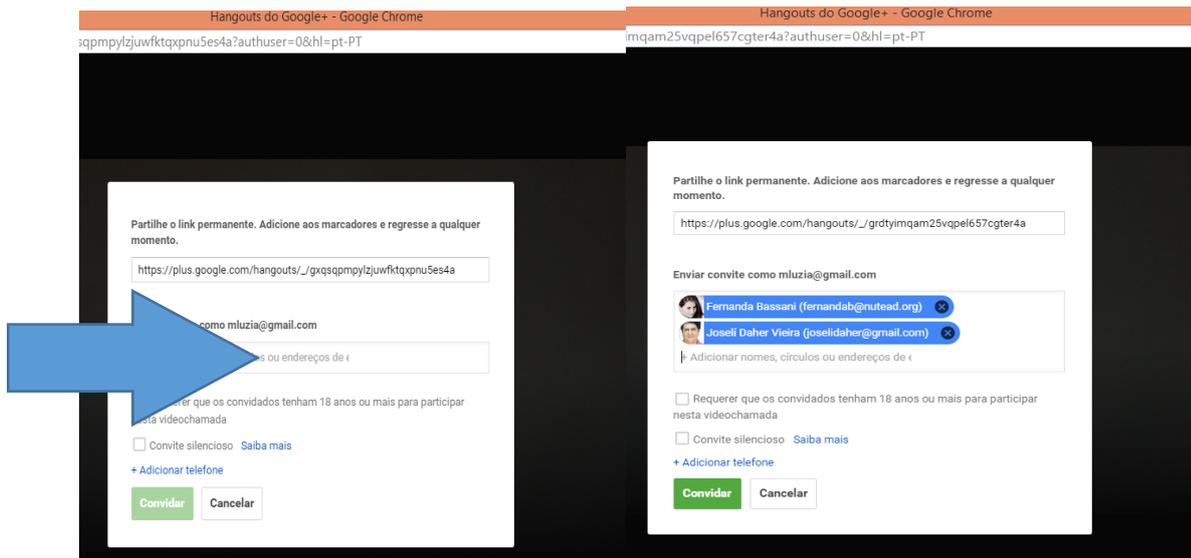
Clique em Hangout's de vídeo



Clique em Iniciar um Hangout de vídeo



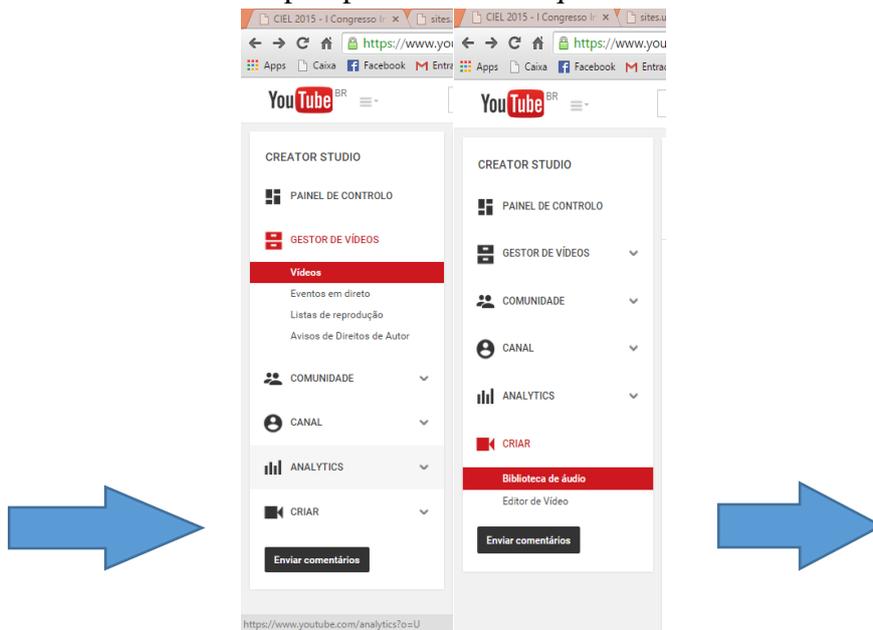
Abirão as telas para marcar horários e fazer convites



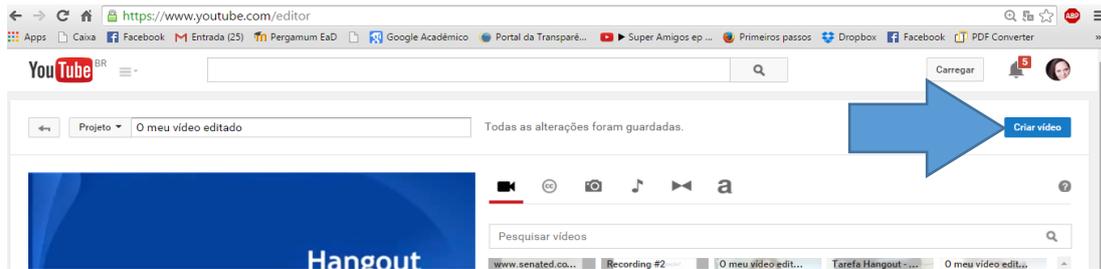
Para editar o seu vídeo volte ao canal Youtube



Optar por criar e na sequência



Opção criar vídeo

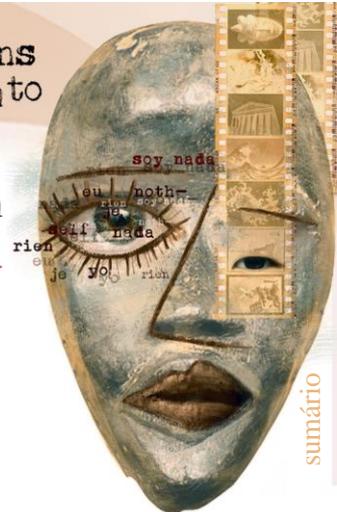


Explore os recursos e edição do YouTube

Tutoriais de uso do *Hangouts* on air

<https://www.google.com/+/learnmore/hangouts/>

https://www.youtube.com/watch?v=fEqP5f_QdOY



**APOCALIPSE PIRULITO: COMO O LETRAMENTO PODE
CONSTRUIR MOVIMENTOS AUTORAIS EM TEXTOS
ESCOLARES¹**

Tayane Freitas Machado (graduada) - UEPG

Simone Carvalho do Prado dos Santos (Orientadora) - UEPG

1. Introdução

Na dimensão epistemológica que alicerça este trabalho, o texto tem papel fundamental para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, pois, como instaurador de sentidos, o texto requer do leitor/escritor ações linguísticas que provocam sentidos, sentidos que são materializados em diferentes gêneros de textos que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 155)

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...], os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Nesse constante movimento textual, há sempre, entre texto e leitor, uma relação de cooperação² e é devido a essa interação que agências, eventos e práticas de letramento (SOARES, 2003 e 2010; JUNG, 2009; ROJO, 2009; 2010; KLEIMAN, 1995 e 2005; SITO, 2010) adquirem fundamental importância. Os espaços de letramentos nos permitem circular nos “dizeres do outro” e ampliar os nossos próprios “dizeres”, e todo esse aparato que conduz ao aprendizado da leitura e da escrita, utilizando a linguagem, não ocorre somente em âmbito escolar, mas sim em diferentes agências de letramento. Dessa maneira, torna-se possível vislumbrar a importância de práticas e eventos de

¹Trata-se aqui de um recorte do trabalho de conclusão de curso defendido em 2014. O texto original “Alguns textos de Alexandre: como o letramento pode construir movimentos autorais em textos escolares”, apresenta 3 (três) análises em diferentes produções textuais de um único sujeito.

² Segundo Cavalcanti (2010, p. 13), “a concepção dialógica de linguagem implica a assunção de um *leitor ativo*, um sujeito que interage, via texto, com outras vozes, dentre elas a voz de quem produz o texto objeto de leitura”.

letramentos para que o aluno tenha instrumentos com os quais construa o seu texto para que assim possam ser identificados nele indícios de autoria.

Para a realização desse trabalho foi selecionada uma produção textual de um menino, sendo no ano: a) sétimo ano do Ensino Fundamental. Para verificar como as práticas e eventos de letramento podem interferir na concretização de autoria nesse texto, teremos como base as seguintes perguntas norteadoras: a. Quais marcas linguísticas podem evidenciar práticas e eventos de letramento no texto desse sujeito? b. Como ocorre a relação entre o sujeito enunciador e a autoria em seu texto?

O artigo está dividido em três tópicos, os quais são: 1- Referencial teórico, 2- Metodologia e 3- Buscando autoria, evidenciando letramento. No primeiro tópico, abordamos conceitos de letramento (agências, eventos e práticas), bem como o conceito de autoria. No segundo tópico, mostramos como foram escolhidos os textos que serão analisados. No terceiro, desenvolvemos a análise no texto de Alexandre em busca de autoria e como o letramento interfere nesse processo.

2. Letramentos: agências, eventos e práticas

Podemos considerar que o termo *letramento* é uma “palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2010, p. 15), uma vez que as primeiras ocorrências em torno desse termo aconteceram em meados da década de 80. Não há *um* modo de pensar sobre o letramento, teóricos como Jung (2009), Rojo (2009) e Soares (2010) concordam que, de certa maneira, não há pessoas iletradas, pois as práticas sociais que envolvem a escrita estão por toda a parte em nossa sociedade. Para esse trabalho, acreditamos ser mais relevante compreender mais especificamente os conceitos de agência, práticas e eventos de letramento (JUNG, 2010; ROJO, 2009; KLEIMAN, 2005; SITO, 2010; SOARES; 2010), uma vez que tais conceitos complementam uns aos outros.

Para Soares (2010), letramento é “o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida” (SOARES, 2010, p.44). Assim, para que um indivíduo seja considerado como letrado ele não, necessariamente, precisa ser alfabetizado. O termo letramento está diretamente ligado às diferentes práticas sociais de

leitura e escrita, independentemente do nível de alfabetização do sujeito em questão. Dessa maneira, a escola não é a única responsável pelo nível de letramento do aluno, mas participa desse processo junto com outras instituições sociais.

De acordo com Jung (2009, p. 51), “[...] a interação social é reconhecida como tendo papel fundamental na aquisição de letramentos, pois em cada domínio o participante pode encontrar formas diferenciadas de fazer uso da leitura e escrita”. Tal interação social, que envolve leitura e escrita, proporciona ao aluno o reconhecimento de aspectos do letramento ou *práticas de letramento* a que teve acesso e que pode/deve utilizar em determinadas situações sociais e ainda experimentar novos letramentos de modo consciente. Ou seja, além de fazer uso, também poder refletir e verbalizar sobre quais modos de dizer poderão ser utilizados para uma conversa entre os familiares e perceber que esses serão diferentes dos modos de dizer utilizados na apresentação de um trabalho na escola, por exemplo.

Assim, podemos considerar a escola, a família e outros grupos sociais como *agências de letramento*, pois essas agências “promovem e constituem usos e valores para a escrita” (SITO, 2010, p.22). Conseguimos refletir, então, que a família é uma agência de letramento seja intencional ou não. Exemplificando, quando os pais leem para seu filho, pode existir a intenção direta em tornar essa criança letrada, independentemente se os pais conhecem ou não tal conceito, os pais estão colocando a criança em contato com a escrita. Ou, quando os pais que tem acesso a um desenho animado no qual aparece o gênero textual legenda e explicam ao filho sobre o que se trata tal legenda, neste caso pode não existir a intenção em letrar diretamente, porém, inevitavelmente, o processo de letramento está sendo agenciado pela família.

Sendo assim, quando falamos em práticas “atravessadas” por textos, estamos falando em *eventos de letramento*. Segundo Jung (op. cit. p.48) eventos de letramento seriam “todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma situação específica”. Por exemplo, depois de ler o comunicado escolar, a partir desse gênero, um estudante conversa e, até mesmo, negocia com seus pais sobre as atividades extras que gostaria de realizar na escola. Nesse momento, tanto os pais quanto o estudante estão participando de um *evento de letramento*, pois foi a partir de um texto escrito que principiou tal conversa.

Entendemos que é função da escola trabalhar com modelos diferentes de letramento, considerando a heterogeneidade cultural que uma sala de aula apresenta. Assim entendido, o sujeito tanto na escola quanto em outras práticas sociais, segundo Barton (1994, p.37), citado por Jung (2009, p.49), levará seus “padrões culturais de uso da leitura e da escrita” para uma situação específica, ou seja, ele estará usando suas práticas de letramento no processo de aprendizagem (seja ele formal ou informal) e de construção de sentido.

As *práticas de letramento* são atividades que envolvem a língua escrita, que tem por objetivo alcançar um determinado resultado que esteja associado a diferentes saberes, tecnologias e competências (KLEIMAN, 2005, p.12). Quando um indivíduo tem o domínio de formas específicas de uso da leitura e escrita e consegue encaixá-las em metas sociais e culturais distintas, caracterizam-se, assim, diferentes práticas de letramento. Para exemplificar, temos um sujeito que durante a semana precisa entregar na escola um trabalho (gênero escolar) sobre a leitura de algum livro, solicitado pelo professor. Esse sujeito terá que decidir sobre quais padrões de letramento/escrita utilizará para que fiquem claros seus argumentos, porém esses recursos não podem fluir em uma linguagem informal, uma vez que “as práticas sociais são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder” (JUNG, 2009, p.49). No decorrer dessa mesma semana, esse mesmo sujeito se depara com uma situação particular em que precisa escrever um e-mail para um amigo, convidá-lo para uma festa no final de semana. Neste momento, ele fará uso de outros/novos padrões de letramento exigidos por esse gênero, pois ocorreu uma mudança no modo sociocultural da interação e, conseqüentemente, nas relações de poder, primeiramente situadas entre professor/aluno e depois entre amigos.

A partir de todas essas considerações conseguimos perceber que não existe um “grau zero” de letramento, uma vez que vivemos em uma sociedade cercada por práticas sociais que envolvem a escrita, mesmo um analfabeto (como já comentado anteriormente) não pode ser considerado como iletrado, pois esse consegue fazer uso da escrita/leitura por meio de diferentes agências, eventos e práticas. Porém, é possível falar em distintos *níveis de letramento* e tais níveis dependem das condições socioculturais em que o sujeito ou grupo social está inserido (SOARES, 2010, p.58). No próximo tópico serão abordadas concepções de autoria a partir de Possenti (2002, 2009) e Mendes (2013).

2.1 Indícios de autoria: estilo e singularidade

Considerando as concepções já discutidas no tópico 1 (p.2 até p.7) em relação ao termo letramento, coloca-se a questão sobre como esses eventos e práticas estão presentes/marcam o texto dos alunos? E se tais marcas de fato existem, a partir de que teoria poderiam ser analisadas? Para tais respostas, optamos por desenvolver possíveis conexões entre a teoria dos E.L. (Estudos do Letramento) e da perspectiva de autoria apresentada por Possenti (2002).

Possenti (2002) afirma que para pensar na análise de autoria em textos escolares, deve-se considerar a noção de singularidade, da qual está aproximada a questão de estilo. Acreditamos ser possível propor, vincula-se às experiências de letramento do aluno, pois tais experiências são da ordem do discurso e para Possenti o que precisa ser desenvolvido é um olhar discursivo para o texto, um texto “bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade [...] muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática” (POSSENTI, 2002, p. 109). Ou seja, para afirmarmos que um texto é autoral, devemos atentar sobre as estratégias de *como* o autor o escreveu. Assim, ao analisarmos um texto com o intuito de reconhecer sua autoria, seria necessário atentar não apenas para os aspectos gramaticais e/ou textuais, nosso olhar deveria voltar-se para determinadas estratégias que o aluno/sujeito utilizou para construir o seu texto e a quais experiências de letramento essas estratégias estão relacionadas. Nas palavras de Possenti, “(...) trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posições” e essas marcas que podem ser observadas ou não nos textos escolares estão relacionadas com o conhecimento de mundo, com outros discursos e a memória social do sujeito que escreve o texto.

A subjetividade emerge de um texto com autoria. Por esse motivo essa questão é fundamental para Possenti, o autor ressalta que se pode considerar, também, “o interdiscurso, os múltiplos sentidos, a exigência de interpretação etc.” (2009, p. 106). O sujeito-autor ao expressar-se com detalhes, caracterizando os objetos de uma cena ou mostrando que está inserido em uma cultura e que pode dialogar com fatos do seu cotidiano é um sujeito que revela sua subjetividade por meio de seu texto. Para tanto, para que ocorra esse posicionamento em relação ao que está senso escrito, acreditamos que a interferência dos eventos e práticas de letramento são a fonte para a construção do sujeito-autor. Por isso, a importância de que se reconheça o aluno inserido em eventos e práticas

de letramento (dentro e fora da escola) para que seja desenvolvido o potencial de autoria.

Para Possenti (2009, p.93) “a escolha é um efeito da multiplicidade dos recursos, que competem entre si a todo instante”. O estilo que o autor utiliza em seu texto permite que este não se torne mais um entre vários, evita que o texto caía na banalidade, na qual qualquer um poderia escrever, sem notar uma distinção, que é a autoria.

Para materializar singularidade e autoria, segundo Possenti (2002, p. 112-113), o sujeito que escreve um texto toma algumas atitudes, são elas: *dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto e evitar a mesmice*. Sendo assim, para um texto ser considerado com autoria, além da voz do próprio autor, este deve mostrar posicionamentos diferentes do seu, com os quais dialogue e que retomem opiniões correntes, que façam sentido (POSSENTI, 2009, p.111). Para que um texto apresente indícios de autoria, uma das hipóteses a ser considerada seria quando o autor faz um apelo a “uma memória mínima de seu interlocutor”. Ou seja, para que a leitura de um texto se torne realmente proveitosa temos que acionar conhecimento de mundo. Nesse momento podemos pensar, mais uma vez, em indícios de autoria relacionados diretamente a níveis de letramento, pois ao inserir diferentes fatos históricos (ou locais) o sujeito-autor relembra e nos faz lembrar ou acessar nossa “bagagem” de letramento. Além de *dar voz a outros enunciadores*, fazendo com que outras opiniões “apareçam” em seu texto, o sujeito-autor pode retomar discursos que fazem parte do senso comum. Vale ressaltar, que mesmo no texto em que apareçam discursos do senso comum, isso não o torna comum, sempre dependerá de *como* esse conhecimento auxilia na construção do texto. De acordo com Possenti (2002), o discurso do autor é atravessado por outros discursos, o que o torna com autoria é a maneira *como* esse autor se utiliza desses discursos.

Em relação a *manter distância em relação ao próprio texto*, Possenti (2009) explica que o autor pode interromper o que está escrevendo já pensando na reação que o seu leitor terá diante de tal afirmação e para isso, introduz uma explicação, sendo ela para avaliar, retomar ou resumir. Porém essa explicação/avaliação/retomada ou resumo será, apenas, para falar de diferentes maneiras a mesma mensagem. Possenti afirma que essa

maneira de não produzir outra mensagem é uma função metaenunciativa³, que representa que a escolha correta por alguma palavra foi encontrada, porém as outras palavras não foram apagadas. Podemos perceber essa função metaenunciativa em uso no exemplo dado por esse mesmo autor ao analisar o trecho de um texto de Gabriel Garcia Marques, que em certo momento usa a expressão *linguajar florido* e em outro momento retoma com a expressão *realismo cru*. Para Possenti, são “retomadas coesivas, num sentido [...], mas são, principalmente, intervenções de um autor” (p.113).

Outro aspecto a ser analisado quando se trata de indícios de autoria, seria o *evitando a mesmice*. De acordo com Possenti (2009, p.115) essa atitude estaria relacionada diretamente ao *como: como* dar voz aos outros. Para *evitar a mesmice* é desejável que o sujeito-autor, em seus textos mantenha um “jogo de formas” que não se repetem e a escolha de tais formas deve ser guiada por fatores contextuais para indicar o posicionamento do autor e/ou produzir efeitos de sentido para além do explícito (MENDES, 2013, p.112).

3. Metodologia

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, no qual foram investigadas as concepções teóricas sobre *agências, práticas e eventos de letramento* (SOARES, 2003 e 2010; JUNG, 2009; ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995 e 2005; SITO, 2010) e sobre *autoria* (POSSENTI, 2002; MENDES, 2013; BAKHTIN, 2003), que engloba *condições de singularidade e estilo*.

Após a construção do referencial teórico, foi analisado um texto de um único sujeito. A produção foi escrita no ano de 2013, quando o sujeito cursava o 7º ano Ensino Fundamental aos 12 anos e tem como título *Apocalipse Pirulito*, trata-se de uma narrativa.

O sujeito que produziu o texto analisado tem laço direto de parentesco comigo, é meu sobrinho e seu nome é Alexandre. Devido a sua escrita peculiar, tal texto acabou chegando às minhas mãos. Assim surgiu a ideia em se trabalhar a análise autoral em relação a esse texto que, é possível dizer, liga-se, diretamente, a questão de letramento (agências, eventos e práticas).

³ Segundo Possenti, quem melhor caracterizou essa atividade foi Jacqueline Authier-Revuz, “os textos publicados em *Palavras Incertas* dão uma boa ideia desse tipo de ocorrência” (2009, p. 112)

No próximo tópico será apresentada a análise relacionada a indícios de movimento autoral nos textos de Alexandre, bem como análise de como esses indícios de autoria podem se relacionar diretamente com letramento (agências, eventos e práticas).

4. Análise “Apocalipse pirulito” (Anexo 1)

O texto em questão foi escrito por Alexandre durante o 7º ano do Ensino Fundamental, em 2013. Conforme relato do próprio Alexandre, para a elaboração desse texto a professora, primeiramente, pediu para que os alunos respondessem a um questionário, no qual deveriam criar uma personagem e suas características. Somente em uma próxima aula a professora contou que, a partir daquele questionário, os alunos iriam produzir um texto.

Em relação à estrutura composicional, verificamos a completude desse item, com introdução, desenvolvimento e conclusão nesse texto. Trata-se de uma narrativa⁴, por meio da qual percebemos o envolvimento de Alexandre tanto em agências quanto em eventos de letramento diferenciados, que serão discutidos após a análise relacionada a indícios de autoria.

Podemos dizer que a maneira com que Alexandre cria suas personagens é um movimento autoral, pois cada personagem fictício dessa narrativa é na verdade uma figura ou um produto (no caso dos doces) que de fato existem. Assim, Alexandre faz um apelo à memória do leitor, ou seja, para que o texto de fato tenha sentido para quem o esteja lendo, esse deve saber um pouco sobre a história do terrorista Osama Bin Laden⁵, que assim como na vida real e na narrativa está envolvido com questões relacionadas à violência, como é possível observar no trecho abaixo:

Trecho 1: “Já o Gelatin Bin Laden, não teve um final tão feliz, foi chamado de Osama Bin Laden e tornou-se o terrorista mais temido e caçado pelo FBI”.

⁴Verificamos que o texto analisado contém todos os elementos da narrativa: tempo, espaço, personagem, enredo, narrador e foco narrativo.

⁵ Osama Bin Laden foi um terrorista mundialmente conhecido, foi o responsável pelo maior atentado terrorista no mundo, em 11 de setembro, contra as torres gêmeas do World Trade Center (Estados Unidos). No dia 1 de maio de 2011, os Estados Unidos capturou o terrorista e anunciou que ele foi morto com um tiro na cabeça. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/historia/osama-bin-laden.htm>>. Acesso em 23 de set. de 2014.

Bem como conhecer um pouco sobre as histórias dos atores Chuck Norris⁶ e Arnold Schwarzenegger⁷, que geralmente participavam de filmes de ação com cenas que podem ser relacionadas com algumas passagens da narrativa de Alexandre, como no caso do trecho 2:

Trecho 2: “... menos os três, é claro, que estavam protegidos e armados”.

A maneira como Alexandre “amarra” seu texto, também pode ser considerado como um movimento autoral. *Apocalypse Pirulito*, inicia com a personagem Gelatin Bin Laden e depois, de todo o desenrolar de uma história, a última frase do texto está ligada diretamente a primeira frase e, conseqüentemente, a primeira personagem que é apresentada no texto, ou seja, há uma preocupação em um desfecho coerente para cada personagem, finalizando com aquele que provocou o desenvolvimento, o enredo. Essa e outras conexões ao decorrer de todo o texto cooperam para que a narrativa tenha sentido e demonstre a subjetividade de Alexandre. A maneira de *como* Alexandre se utiliza dessas formas não deixa que o seu texto seja classificado como, nas palavras de Possenti (2009, p. 109), insosso.

Outro indício de autoria nessa narrativa de Alexandre é o distanciamento que ele mantém ao decorrer do texto. Como podemos perceber no trecho 3 a seguir:

Trecho 3: “Em quinze dias o resto do mundo já estava infectado, menos os três, é claro, que estavam protegidos e armados, preparando-se para uma grande batalha”.

Ao escrever que as personagens estavam protegidas e armadas, Alexandre está retomando algo que pode não ter ficado tão claro anteriormente, ele usa a função metaenunciativa para explicar melhor sobre a situação que se encontravam as

⁶ Chuck Norris é um ator norte-americano, lutador de artes marciais, veterano da Força Aérea americana e escritor. Seus filmes são, geralmente, de ação e artes marciais. Disponível em <<http://www.chucknorris.com/biography.htm>> Acesso em 23 de set. de 2014.

⁷ Arnold Schwarzenegger, ex-fisioculturista, é ator, principalmente, de filmes de ação e foi governador do estado de Califórnia entre os anos de 2003 a 2010. Disponível em <<http://www.schwarzenegger.com/bio>>. Acesso em 23 de set. de 2014.

personagens, pois, segundo Possenti “a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente” (2009, p.113). Outro ponto a ser analisado nesse mesmo trecho, é a preocupação de Alexandre em delimitar o tempo em que ocorre a narração, Alexandre não deixa ao leitor a função em pensar sobre quanto tempo se passou até que o seu mundo (fictício) fosse todo infectado. Ao utilizar a expressão “Em quinze dias...”, Alexandre quer mostrar aos seus leitores que a infecção causada por *Pirulitos zumbis* não aconteceu rapidamente, ao contrário, foram quinze dias para que ocorresse uma infecção em massa. Dessa maneira, Alexandre apresenta movimento autoral quando consegue descrever que esse fato não aconteceu do nada, que houve outros fatos anteriores que se relacionam diretamente com esse e, assim, esse evento não fica desconectado de eventos anteriores (POSSENTI, 2002, p. 112).

A maneira de *como* Alexandre ironiza as personagens ao decorrer de todo texto também é visto como um movimento autoral. Personagens reais ligados diretamente a fatos ou cenas violentas (como já comentado anteriormente), acabam na narração de Alexandre como simples doces. Cabe comentar, também, como Alexandre “brinca” com o final feliz ao encerrar sua história, ao escrever “não teve um final tão feliz” para a personagem Gelatin Bin Laden, o autor desconstrói o que é esperado ao final das histórias narradas, um final feliz para o protagonista da narrativa.

Podemos perceber desde o princípio desse texto o envolvimento de Alexandre com agências, eventos e práticas de letramento. O próprio título dessa produção indica que Alexandre participa de agências e/ou eventos de letramento que o possibilitam recriar sobre a tão conhecida história do Apocalipse. Nesse momento, é possível perceber tanto a igreja quanto a família como agência de letramento, que pode ter permitido a Alexandre o acesso em torno do livro sobre o fim do mundo. No texto de Alexandre, “Pirulitos Zumbis” atacam e destroem o país Chocobala. Também, é possível relacionar o título do texto com filmes que tratam sobre o fim do mundo, sendo assim podemos perceber o envolvimento de Alexandre com letramento de diferentes maneiras.

Para eventos de letramento, podemos cogitar a possibilidade de Alexandre ter assistido ou lido (tanto em sites da internet ou revista/jornal) sobre o terrorista Osama Bin Laden, bem como sobre os atores Chuck Norris e Arnold Schwarzenegger, tais personagens que existem na vida real se tornam fictícios no texto de Alexandre através da mescla com os nomes de doces junto com os sobrenomes dos personagens da vida real,

porém (como já comentado anteriormente) não deixam de se relacionar com a vida real desses personagens. Também, é possível perceber nesse texto de Alexandre o envolvimento entre ficção e jogos de vídeo game, que não deixam de ser eventos de letramento e assim, segundo Tusting (2000) citado por Jung (2009) “as práticas de letramento emergem de repetições rítmicas de eventos de letramento similares” (p. 50). Toda a “batalha” que acontece entre as personagens e os pirulitos zumbis, a fuga por um esconderijo, a busca por um antídoto e um portal, podem ser facilmente ser relacionadas a jogos de vídeo game que meninos dessa faixa etária costumam jogar.

Sendo assim, a partir de agências e eventos de letramento, podemos observar as práticas de letramento que Alexandre traz em seu texto. Ao finalizá-lo, deixa que a bala (7bla) continue, no texto e vida real, sendo uma famosa “guloseima”, que os amigos Choco Norris e Jujuba Schwarzenegger se tornem os já citados atores da vida real e que Gelatin Bin Laden, permaneça como o famoso terrorista que ainda é “caçado pelo FBI”.

Considerações finais

Ao discutirmos, primeiramente, as questões que envolvem os EL, nossa intenção foi mostrar como níveis de letramento podem interferir diretamente nas produções textuais. Em diferentes momentos desse trabalho ressaltamos que textos com, nas palavras de Possenti (2009), historicidade, conhecimento de mundo, tomada de posições, são textos que apresentam movimentos autorais. Tais elementos (historicidade, conhecimento de mundo e tomada de posições), são adquiridos por meio do contato direto ou não com a escrita, ou seja, por meio do letramento.

Foi possível perceber com a análise dessa produção textual, que o nível de letramento interferiu significativamente na autoria de um sujeito. O sujeito estar inserido em práticas que valorizam a escrita, participar de diferentes agências de letramento, pode resultar em um sujeito que, ao escrever, seja autor de seus textos, que seus textos não façam parte de um senso comum, que suas produções sejam singulares.

Portanto, podemos concluir que para desenvolver a autoria em um sujeito, não basta ter ou ver somente a escola como única responsável nesse processo. Assim como afirma Kleiman (2005) citada por Santos (2013, p. 52), “dentre as agências de letramento, a escola é, sem dúvida a mais importante”, porém não a única. Como foi possível

perceber, tanto escola quanto outras agências de letramento (família, igreja ou outras instituições) são responsáveis por possibilitar que um sujeito se torne um sujeito-autor. O texto, analisado nesse trabalho, é um exemplo disso, a maneira como Alexandre apresentou diferentes práticas de letramento, nas quais demonstra que esse menino está envolvido em questões relacionadas a letramento em diferentes momentos/etapas de sua vida, dentro e fora da escola.

Assim como já comentado anteriormente, além da análise que foi feita neste trabalho, pode-se pensar em trabalhos futuros relacionando a questão de autoria com a de letramento e de identidade, com referenciais teóricos adequados que abranjam tais temas. Bem como também será possível a comparação entre textos escolares com e sem movimento autoral e como o letramento pode interferir ou não nesses aspectos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Maritns Fontes, 2003, p. 261-306.

CAVALCANTI, J.R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

JUNG, N. M. O letramento como prática social. In: **A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009. p. 46-56.

KLEIMAN, A.B. Preciso “ensinar” o letramento? - Não basta ensinar a ler e a escrever?. In: **Linguagem e letramento em foco**. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

MENDES, S. F. **Indícios de autoria em textos de opinião escolares escritos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

MOISÉS, M. **Dicionários de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
 POSSENTI, S. Indícios de autoria. **Indícios de autoria**. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

_____. Indícios de autoria. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 103-117.

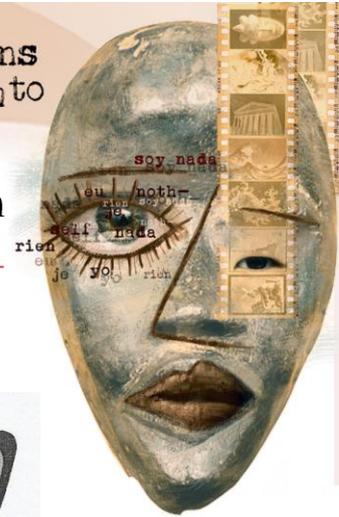
_____. Enunciação, autoria e estilo. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 91-101.

SANTOS, S. C. do P. **“Aqui eles são muito desconfiados”** letramentos, identidade e educação no campo. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, p. 50-54, 2013.

SITO, Luanda. **“Ali tá aí a palavras deles”** Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Unicamp, Campinas, p.17-24, 2010. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/dis_luanda_protegida.pdf> Acesso em 11 jul. 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26^a Reunião Anual da ANPEd, 25, 2003.



(Anexo 1)

Apocalipse pirulito

Tudo ocorria bem para o Gelatin Bin Laden, naquele dia ele já havia matado 6 jujubas e 2 balas. A vida continuava até que ele leu a seguinte notícia: "Pirulitos zumbis são encontrados no país Chocobala".

Gelatin lembrou-se que um amigo seu tinha se contaminado com vírus extremamente perigoso, no país Chocobala. Este amigo virou um zumbi e acabou morrendo. Preocupado Gelatin chamou seus melhores amigos: Choco Norris e Jujuba Schwarzenegger. Ele explicou tudo a eles e então decidiram fugir para o país Geladoce, onde fica o Morro Juba, que serviria de esconderijo. Em quinze dias o resto do mundo já estava infectado, menos os três, é claro, que estavam protegidos e armados, preparando-se para uma grande batalha.

De repente apareceram vários zumbis e a batalha começou. Os amigos conseguiram eliminar quase todos, porém um zumbi chegou sorrateiramente e mordeu o Jujuba. Todos ficaram desesperados pois sabiam que precisavam achar o antídoto para salvar Jujuba. Só que o antídoto estava a quilômetros de distância.

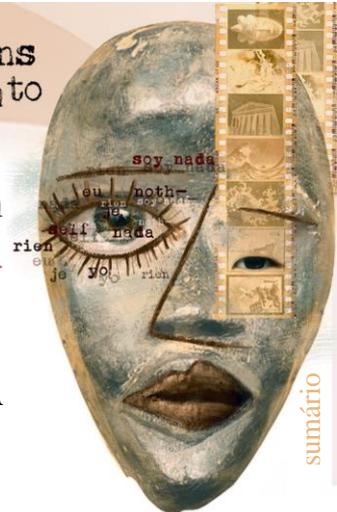
E saíram correndo alucinadamente atrás do antídoto. Ao chegar no cofre, onde ele estava trancado, havia uma bala de morango chamada 7bla, atacando os zumbis que estavam por lá.

Então eles se aliaram a 7bla. Enquanto ela e o Choco Norris matavam os zumbis o Gelatin abria o cofre. Porém ao abri-lo além do antídoto havia uma caixa muito misteriosa dentro do cofre, ela era preta feita de um metal muito resistente e na tampa estava escrito TERRA.

Jujuba tomou o antídoto antes que se transformasse em um zumbi, e após isso abriram a caixa que se transformou em um portal para o nosso planeta Terra. Os quatro entraram no portal, pois era sua única saída para escapar dos zumbis. 7bla continuou sendo a bala de morango de sempre, mas para surpresa dos outros três, eles se transformaram em humanos.

7bla virou presidenta da empresa de doces 7Blo, grande sucesso brasileiro. O Jujuba Schwarzenegger e o Choco Norris foram trabalhar na TV e ficaram famosos como Arnold Schwarzenegger e Chuck Norris. Já o Gelatin Bin Laden, não teve um final tão feliz, foi chamado de Osama Bin Laden e tornou-se o terrorista mais temido e caçado pelo FBI.

Alexandre Faisst, 7º ano B



APONTAMENTOS SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO PLANO AMOROSO EM JOSÉ DE ALENCAR E JOÃO GUIMARÃES ROSA

Geisa Mueller (doutoranda) – UFPR

1. Introdução

Por primeiro, os enredos de *A estória de Lélío e Lina* (1956) e de *O sertanejo* (1875) para, em seguida, traçar algumas linhas a respeito do período correspondente a cada uma das narrativas. Após essa introdução, é averiguado como as escolhas estéticas de cada escritor estabelecem pontos de contato entre as obras; as aproximações também são investigadas através da justaposição do plano amoroso e do estatuto sertanejo, focando a convenção do amor romântico que separa as esferas sexual e sentimental do amor.

A estória de Lélío e Lina narra um trecho da vida de Lélío do Higino, cobrindo a saída do vaqueiro de Tromba-d'Anta até a permanência no Pinhém. Ao sair de Tromba-d'Anta, Lélío integra uma comitiva que segue para Paracatú e, porque só lhe restava estar platonicamente apaixonado pela moça rica que acompanhava nessa viagem, desse caminho se desvia indo parar no Pinhém, na fazenda do seo Senclér, onde é admitido como o décimo segundo vaqueiro. É também no Pinhém que conhece Rosalina, de quem não mais consegue se separar e com quem foge no desfecho da narrativa.

O enredo de *O sertanejo* é estruturado pelos feitos heroicos de Arnaldo Louredo, prodígios que figuram como núcleo do arranjo ficcional, pois o tema a ser tratado é a intrepidez do vaqueiro. Além da floresta, outro espaço que concentra a ação do herói é a Fazenda Oiticica, propriedade do Capitão-mor Gonçalo Pires Campelo, em que moram Flor e D. Genoveva, filha e esposa do Capitão-mor, respectivamente. A fazenda também abriga os agregados, com destaque para Justa, mãe de Arnaldo e ama de leite de Flor; Alina, órfã recolhida aos cuidados da família Campelo; Padre Teles e Agrela, o ajudante do Capitão-mor. Jó é um ermitão com passado misterioso que desempenha o papel de mentor de Arnaldo, emblemático os aspectos selvagens da terra. Flor é amada

platonicamente por Arnaldo e cobiçada pelo proprietário da Fazenda do Bargado, o rival Marcos Fragoso. Os feitos de Arnaldo então se relacionam com a proteção de sua amada e da Fazenda Oiticica contra as investidas dos inimigos.

A estória de Lélío e Linaé uma das sete novelas que integra a obra *Corpo de baile*, publicada na segunda metade do século XX. Período em que a intelectualidade brasileira está debruçada sobre as consequências oriundas da ideia de progresso, nutrida desde o romantismo pelo projeto de modernização do país. Neste sentido, a criação literária volta-se uma vez mais para o elemento topográfico e a narrativa concentra a interpretação dos aspectos sociais e históricos. Visada permeada pela “consciência do subdesenvolvimento”, que é posterior à Segunda Guerra Mundial e evidencia “a realidade dos solos pobres, das técnicas arcaicas, da miséria pasmosa das populações, da sua incultura paralisante.” (CANDIDO, 1989, p.142).

O sertanejo, publicado em 1875, é fruto do romantismo e, por isso mesmo, traz marcas textuais que corroboram o movimento, tais como: a natureza como expressão do eu-divino e o amor que se congere com a sua não consumação. Destaca-se destacar como subitem “a separação entre as esferas sexual e sentimental do amor [...]” (NUNES, 2005, p.55). O movimento romântico é também permeado pela ideia de nação, cujas mitopoéticas foram articuladas por Herder na segunda metade do século XVIII¹; no romantismo brasileiro, a *brasilidade* foi erigida principalmente através da aclimação da língua portuguesa, tendo em vista as especificidades do ambiente natural, pois coube à literatura efetivar a independência ocorrida no plano político, distinguindo o modo de ser brasileiro do jeitinho português.

Recortados os dois momentos históricos em relação ao plano da criação literária, o dado a ser salientado é não haver a categoria herói n’*A estória de Lélío e Lina*, como há n’*O sertanejo*. Se no romantismo, o amor é uma convenção que remonta ao romance bretão e aos rastros do mito de Tristão e Isolda (ROUGEMONT, 2003), no espaço sertanejo, as ações, inclusive as realizadas em nome do amor, são regidas por um código de honra, que possibilita a investigação de pontos de contato entre ambas as narrativas.

¹ “Herder, é sabido, desenvolveu toda uma filosofia da cultura, da história e da linguagem, na qual noções como a de *gênio*, de *povo*, de *poesia popular*, de *mito* e de *nação* adquirem seus títulos de nobreza.” (BERMAN, 2002, p.71-72, grifos no original).

2. A escolha dos procedimentos expressivos e a linhagem literária

Indicada nos sumários de *Corpo de baile*², a hibridez de gêneros literários constitutiva da obra faz pensar no acúmulo dos recursos expressivos através da noção de linhagem literária³; logo, a aproximação entre as escolhas estéticas feitas por Rosa e o regionalismo despontado no romantismo⁴ toca no desrecalque de nossa “ambiguidade fundamental: a de sermos um povo *latino*, de herança cultural europeia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas.” (CANDIDO, 1965, p.143, grifo no original). Vestindo a máscara da antropofagia, o modernismo despiu a diversidade de nossas matrizes culturais ao retomar questões linguísticas, etnográficas e antropológicas caras aos românticos, quando estes empreenderam sua navegação ao passado, tendo como bússola o indianismo e, como norte, a formação do sistema literário brasileiro.

Depois de o conto sertanejo ter sido narrado através da história de Arnaldo Louredo e de o modernismo ter sido o responsável pelo estouro da boiada, parece óbvio que a voz do vaqueiro rosiano pudesse alcançar tantas e singulares notas no aboiar. Mas, talvez, não seja tão óbvio assim, motivo pelo qual é preciso referendar as escolhas estéticas de José de Alencar.

Em *O sertanejo*, a emulação das gestas dos romances de cavalaria foi inspirada nas vaquejadas cantadas pelas trovas populares “Boi Espaço” e “Rabicho da geralda”, poemas que Alencar arqueologicamente coletou e restaurou. Esse trabalho permitiu-lhe identificar a originalidade da poesia pastoril cearense, que não apresenta nenhuma

² “Em ambas as versões [1956 e 1960], o livro apresenta dois sumários, um para o começo e outro para o fim da obra. O primeiro sumário contém o subtítulo ‘sete novelas’ entre parênteses, além de um índice de abertura que conta com a denominação ‘poemas’ para todos os textos. O segundo sumário, inserido no final do(s) volume(s), separa e classifica os textos de outra forma: I. “Gerais” (os romances): “Campo geral”, “A história de Lélío e Lina”, “Dão-Lalalão” e “Buriti”; II. Parábases (os contos): “Uma estória de amor”, “O recado do morro” e “Cara-de-Bronze.” (DIAS, 2010, p.13-14).

³ Por linhagem literária compreendo a percepção de aspectos do construto de um determinado período e/ou escritor, passíveis de identificação por serem ressignificados em obras posteriores. Por exemplo, Eduardo Vieira Martins (1997), quando formula as duas instâncias hierárquicas, a natural e a social, sob as quais se movem as personagens de *O sertanejo*, aponta que a relação simbiótica entre natureza e personagem, verificada em Alencar, também está presente na construção das personagens rosianas.

⁴ A incorporação da paisagem e dos costumes do campo, especialmente do espaço sertanejo, culminou em um *corpus* de romances oitocentistas que podem ser abordados através da concepção de regionalismo de Franklin Távora (1977): literatura que visa sondar as diferentes regiões do país no intuito de sublinhar os traços socioculturais que as distinguem entre si.

semelhança com o caráter idílico das éclogas clássicas, nem com os apólogos que personificam os animais, já que no cancioneiro cearense o boi figura como herói; os animais apresentam cunho mítico nas lendas sertanejas porque “resumem os entusiasmos dos vaqueiros pela raça generosa, companheira inseparável de suas fadigas, e provida mãe que o alimenta e veste.” (ALENCAR, 1994, p.52). Nota-se, então, que a convenção romanesca da cavalaria estrutura o enredo de modo a figurar o campear à sertaneja, razão pela qual a estampa épica do vaqueiro é derivada do fato de, após a invasão holandesa, os animais trazidos pelos colonizadores terem adquirido características selvagens ao se espalharem no vasto sertão, originando uma cultura diferente do sistema europeu, pois “obrigava o homem a uma luta constante.” (ALENCAR, 1994, p.22). José de Alencar provavelmente não escolhe plasmar a convenção romanesca da cavalaria com a única finalidade de atender o exigente gosto folhetinesco de seus leitores; além de o romance também cumprir a função de entreter a sociedade leitora da época, há mais uma camada no texto responsável por desestabilizar o princípio maniqueísta, corroendo a heroicidade. A ambivalência que estrutura o romance está concentrada na construção das personagens, por exemplo, Arnaldo oscila entre as categorias herói e anti-herói por estar no limiar do banditismo: o fio que sustenta as ações desse herói é tão fino quanto a lâmina do punhal que o sertanejo não hesita em desembainhar em prol do próprio interesse (amoroso).

Portanto, a convenção romanesca é arranjada, na fabulação, de forma a criar categorias narrativas que se complementam através da oposição, por esse motivo, os caracteres do protagonista abarcam a oscilação descrita. A construção dessa ambiguidade parece acentuar a transição inscrita no tempo histórico de José de Alencar. Em outras palavras, na figuração do espaço sertanejo, a paisagem e o elemento humano marcam a convivência da ordem patriarcal com o influxo cultural estrangeiro. Eis um ponto de contato entre as narrativas alencarina e rosiana, pois, o sertanismo de Alencar, germinado no indianismo romântico, erige um repertório expressivo capaz de expandir as raízes da tradição moderna da literatura brasileira. Isso significa que a ambivalência verificada na estrutura de *O sertanejo* consiste numa linha de força que atravessa a interpretação, realizada pela ficção, dos diferentes momentos do processo de modernização do país, fazendo com que os narradores rosianos e o narrador de *O sertanejo* desconfiem da ideia de progresso atada a tal processo.

Em *Corpo de baile*, o entrecruzamento degêneros parece figurar a tessitura metamórfica dos mitos, cujas histórias podem ter mais de um começo e também nascerem umas das outras, por exemplo, os “Gerais” funcionam como categoria espacial que engendra variações filosóficas no enredo das sete novelas; personagens sempre em movimento, viajando de uma localidade a outra e, no caso de Miguilim, Drelina, Chica, Tomé e Grivo, movendo-se entre uma e outra narrativa. *A estória de Lélío e Lina* mescla discurso direto, indireto livre e o narrador em terceira pessoa alterna os pontos de vistas sob os quais são informados os caracteres das personagens. A linguagem orquestra o fluxo, como se a narrativa brotasse regato que se avoluma conforme a vida sertaneja vai sendo desfiada, através da lida dos doze vaqueiros dos romances de Lélío, surpreendido pelo poema Rosalina:

[...] Lélío ainda não quis voltar para a Casa. Dali era perto, e ele nem estava com fome. Foi andando a meio rumo, ao deus-dar. *Tomou por um trilho-de-vaca, que beirava o cerrado ralo. Um gavião gritava por outro, rodavam em alto voo, o tempo do dia se esquentava; sempre como sempre. A chã, por onde ia, descambava; ele pensou: “Daqui, vou dar numa vereda... Andou mais, embecendo tempo. E, vai, a solto, sem espera, seu coração se resumiu: vestida de claro, ali perto, de costas para ele, uma moça se curvava, por pegar alguma coisa do chão. Uma mocinha.* (ROSA, 2010, p.352, grifos meus).

As expressões “meio rumo”, “sempre como sempre”, “embecendo tempo” e “a solto, sem espera” fazem do narrador um demiurgo contemplativo que surpreende o acaso, visto que constituem um campo semântico no qual o tempo do olhar é apreendido, tempo que compreende a filosofia do outro-sertanejo, reescrita na geografia do detalhe empreendida pelo narrador. Assim, o “trilho-de-vaca” leva Lélío até o poema visual que é Rosalina: uma metáfora da paisagem. Ela é tão velha como a bruxa dos contos de fada e ao mesmo tempo tão nova como o instante do olhar. Essa simultaneidade entre temporalidade e espacialidade, da qual Rosalina é emblema, consiste na trama de amor na resignificação da convenção romântica; Rosalina é tanto a mocinha que Lélío acaba de ver como a velhinha que ele ajuda a carregar os gravetos, e nele desperta a ideia de que “ele fosse o rapazinho da estória: que encontrava uma velhinha na estrada, e ajudava-a a pôr o atilho de lenhas às costas, e nem sabia quem ela era, nem que tinha poderes...” (ROSA, 2010, p. 354).

2.1.O estatuto sertanejo transfigurado em plano amoroso

Ao discorrer sobre os costumes eleitorais vigentes no Império, o historiador Pedro Calmon (2002) indica a ausência de instâncias administrativas e jurídicas no interior do país, bem como a indiferença da corte pelas questões sertanejas, deixadas sob a tutela do grande proprietário rural. Essa espécie de *ordem monárquica* reavivou, no latifundiário, os capitães-mores da época colonial, revigorando a antiga disputa dos clãs (feudais) de outrora. Nos limites imprecisos do sertão, caracterizado pela população rarefeita cuja sobrevivência estava atada ao poder do patriarca, o potentado foi o cidadão empossado pelo Império, e “seu interesse [do fazendeiro] consistia em manter a ordem, com o ‘código de Honra’ do sertão: o respeito da propriedade, do lar, do trabalho; a punição dos crimes, a expulsão dos indesejáveis, e a conservação do seu prestígio, custasse o que custasse.” (CALMON, 2002, p.211).

A entronização da instância judiciária no indivíduo-fazendeiro naturaliza a utilização da violência como instrumento de pacificação, propiciando, na fatura de Rosa, a ambivalência de um narrador como Riobaldo: “A ver. Chegassem aqui com guerra em mim, com más partes, com outras leis, ou com sobejos olhares, e eu ainda sorteio de acender esta zona, ai, se, se! É na boca do trabuco [...] E sozinho não estou, há-de-o. Pra não isso, coloquei redor meu minha gente.” (ROSA, 1986, p.15). Mesmo aposentado e usufruindo dos cuidados de uma Penélope chamada Otacília, o proprietário torce para poder uma vez mais aplicar o código sertanejo.

Alencar (1994, p. 22) menciona as lutas travadas entre famílias rivais no decurso do século XVIII, geradas pela ganância dos posseiros em relação aos desafetos causados pelas concessões de sesmarias, sob esse aspecto, o tempo da narrativa de *O sertanejo* é 1764 e o narrador comenta que tais guerras integram a memória coletiva: “Ainda hoje [tempo da escrita: 1874-1875] está viva no sertão a lembrança das horríveis carnificinas, consequências das lutas acirradas dos Montes e Feitosas [...]” (ALENCAR, 1967, p.285). Elementos da crônica histórica são incorporados ao enredo de *O sertanejo*, plasmando o ódio entre famílias rivais, na guerra entre Fragoso e Campelo. Na batalha final, os exércitos particulares dos fazendeiros mostram como a estratégia bélica ligada à instância cidadina cede lugar ao estatuto sertanejo: “– Cá no sertão o que decide é a gente e a

valentia. O capitão-mor tem uma escolta de cem homens, além dos agregados e escravos da fazenda. Para atacá-lo é preciso aumentar a nossa bandeira." (ALENCAR, 1967, p. 329). Como evidencia a fala de Daniel Ferro, primo de Fragoso, no sertão vigora a valentia e o sistema de apadrinhamento. Neste sentido, dialogando com o romance *Dom Quixote*, o narrador realiza o pastiche das personagens de Cervantes na dupla Capitão-mor Gonçalo Pires Campelo e seu ajudante Agrela, tornando o fazendeiro risível através da caricatura do mandonismo do grande proprietário rural⁵. Tal procedimento amplifica o efeito de desestabilização da heroicidade, desfolhando a estupidez de Campelo.

A explanação sobre a apropriação do código do sertão por ambas as narrativas objetiva sublinhar como a valentia e a honra são valores compartilhados pelos indivíduos masculinos – proprietário, homem pobre, jagunço, agregado ou vaqueiro regem suas ações pelo mesmo estatuto. Isso importa na medida em que as relações humanas, mais especificamente as estabelecidas com o sexo feminino, são também orientadas por essa mesma mentalidade, tão bem aclarada por Diadorim: “Mulher é gente tão infeliz...” (ROSA, 1986, p.148). Dito isso, o plano amoroso de *A estória de Lélío e Lina* é estruturado em função da escassez de mulheres, principalmente as consideradas aptas ao casamento (leia-se: virgens). A classificação do núcleo de personagens pode ser feita da seguinte maneira: casados oficialmente (Seo Senclér e dona Rute, Soussouza e Maria Júlia, Fradim e Drelina, Lorindão e Dorica, Lidebrando e Benvinda), amigos (Aristó e Aparecida, Ustavo e Adélia Baiana, Tomé Cássio e Jiní), comprometidas (Biluca, noiva de Marçal e Manuela, namorada de Canuto), casadoiras (Mariinha e Chica), meretrizes (Tomázia e Conceição).

Algumas personagens se movem entre duas ou mais categorias, caracterizando uma ciranda de (des)afetos que expõem a moda da quadrilha de Drummond.

D. Rute é casada com seo Senclér, que teve como amásias Adélia Baiana e Jiní, e também é a paixão secreta de Mariinha, que é uma das paixões de Lélío, que também se entortou para o lado de Manuela, que é namorada do Canuto, que não quer casar com ela por ela não ser virgem, por isso, corteja Chica, que veio do Mutúm e também é cortejada por Delmiro, que admira muito D. Rute, que deu uma prensa no seo Senclér, que largou

⁵Discorri sobre o emprego desse procedimento expressivo no último capítulo da dissertação “O romanesco como estrutura basilar do construto literário de José de Alencar”, defendida em março de 2014 (ver referências bibliográficas).

a Adélia Baiana, que se amigou com o Ustavo e, quando ele morreu, ficou com o Mingôlo, que antes era noivo de uma moça lá de Andrade-do-Amparo, que Lélío não conheceu como conheceu a Jiní, que era amiga de Tomé, que foi embora depois de descobrir que Lélío era amante de Jiní, que passou a sustentar-se como prostituta, que não é como as tias Tomázia e Conceição, que não cobram do Pernambo, do Placidino, do Zé-Amarel, do J'sé-Jórjo, do Mingôlo, do Delmiro, do Canuto, do Ilírio Carreiro, do Lorindão, que é casado com a Dorica, do Soussouza, que é casado com Maria Júlia, que não sabe que a moça rica Sinhá Linda é a paixão platônica de Lélío, que foge com Rosalina.

A ciranda afetiva/erótica sob a qual se estrutura o plano amoroso ocasiona eventos ficcionais insólitos, caracterizados, por exemplo, pela constituição de uma tensão na qual a violência está prestes a irromper e na oficialização de uniões improváveis. No primeiro caso, ao invés de “lavar a honra” quando descobre que Jiní e Lélío farreavam pelas suas costas, Tomé decide ir embora, no entanto, a tensão do desencadeamento da violência é sustentada até a partida de Tomé pelo discurso indireto da consciência culpada de Lélío; no segundo caso, acontece o casamento de Jiní com um grande fazendeiro, tornando uma prostituta em sinhá. Descompassados com o código de honra do sertão, tais eventos evocam o imaginário dos contos de fada e preparam a fuga de Lélío e (Rosa) Lina. Nesse descompasso, em que os conflitos são aplainados em prol de um final que, se não é triste, também não é exatamente feliz, aponto uma aproximação com o romance de Alencar.

A convenção romântica deslocada para o universo rural patriarcal esquadrinha, em *O sertanejo*, dois tipos de uniões, a de D. Flor com algum pretendente rico, no caso, o primo Leandro ou o fazendeiro Fragoso ou a de Arnaldo com Alina, ambos sobrevivendo graças à generosidade de Campelo; ele destinado ao cargo de vaqueiro-geral, que fora de seu pai, ela, criada para ser “capaz de entender [...] o serviço da queijaria e o trato das crias.” (ALENCAR, 1967, p.218). Porém, Arnaldo faz um juramento: “Flor não pertencerá a nenhum homem na terra. Ainda que seja à custa de minha salvação eterna!” (ALENCAR, 1967, p.233). *O flashback* dos capítulos “A infância” e “Adolescência” comprova como Arnaldo é o objeto do desejo de Flor, através das pistas sistematicamente lançadas desde as páginas iniciais, quando Arnaldo salva Flor do incêndio na chegada do comboio à Oiticica, sendo que a revelação do amor platônico é operada após Arnaldo arrancar do corpo de Flor o mimo oferecido por Fragoso. O ciúme do sertanejo deixa a donzela ensimesmada, a sondar a variação dos próprios sentimentos:

Por que chorava?

Foi a interrogação que dirigiu à sua consciência, confusa e perturbada com aquele pranto súbito. A severidade que usara com Arnaldo, ela a devia ter; não se arrependia da exprobração que fizera ao seu colação, antes parecia-lhe que ainda fora muito branda, pois ante a ousadia do rude sertanejo, cumpria-lhe mostrar maior rigor. (ALENCAR, 1967, p. 307).

É na algaravia dos sentimentos (raiva, tristeza, ternura) causados pelo gesto de ciúme de Arnaldo que o narrador introduz o *flashback*, transportando Flor para a infância, fundindo o Arnaldo homem e o Arnaldo menino no espírito altivo da herdeira da Oiticica. Daí em diante, Flor não mais reconhecerá Arnaldo como agregado da fazenda de seu pai, mas como o cavaleiro cuja face o lenço mantinha incógnita e que tantas vezes por ela se arriscou, sabendo que o real motivo das ações do vaqueiro não é a subserviência do empregado, mas o casto amor há tanto cultivado. Somente depois desse reconhecimento é que Flor pode, no final do romance, unir seu destino ao solitário destino do sertanejo, visto que a condição que os une é o ideal espargido na infância.

No desenlace, a ironia empregada pelo narrador denega o final feliz presente na convenção romanesca cômica e faz com que não aconteça nenhum matrimônio no desfecho da narrativa, destacando, dessa forma, o trágico que encerra o destino de Flor e Arnaldo: continuam juntos mas eternamente separados. Assim, o narrador também tripudia sobre expectativa do leitor afeito aos matrimônios folhetinescos quando arruína o final almejado por Alina, “que tinha gênio mais romanesco” e imaginava que, tendo a princesa (Flor) a sua dama (Alina), “assim como o príncipe devia ter seu pajem. Esses dois papéis [dama e pajem] tocavam a ela Alina e a Arnaldo, parecendo de razão que os criados fiéis se reunissem como acontecia nos romances [...], de modo, que em vez de um, houvesse dois casamentos.” (ALENCAR, 1967, p.319). Tal desconstrução do *happy endings* suscita a convenção romântica do amor inatingível, sendo a castidade de Arnaldo emblema da separação entre as esferas sexual e sentimental do amor, visto que a união física de Flor e Arnaldo sugere o incesto, razão pela qual o plano amoroso se desenrola mais na condição de ambos serem irmãos de leite do que no fato de ela ser a filha do patrão.

A castidade, ou melhor, a separação entre a união carnal e a união espiritual, em que o sentimento do amor transcende o sexo, sem a exclusão do erotismo, também está

presente em *A estória de Lélío e Lina*. Pois ambas as personagens têm consciência de que não podem viver uma sem a outra, sabendo que a diferença de idade impossibilita a união carnal. Essa questão Rosalina explicita em alguns momentos da narrativa, quando expressa o desejo de amor que Lélío aviva nela, sublinhando o fato de ambos terem contado o tempo diferentemente: “– ‘Agora é que você vem vindo, e eu já vou-m’embora. A gente contra-verte. Direito e avesso... Ou fui eu que nasci de mais cedo, ou você nasceu tarde demais. Deus pune só por meio de pesadelo. Quem sabe foi mesmo por um castigo?...’” (ROSA, 2010, p.359).

Dáí que os desfechos de ambas as narrativas desenredam a espécie de amor que une o destino das quatro personagens, amor que se constrói por ser ele próprio o motivo do impedimento. Cada qual no seu tempo – ambos os pares ficam juntos estando separados.

Referências

ALENCAR, José de. **Romances ilustrados**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967. v.5.

_____. **O nosso cancioneiro**. São Paulo: Pontes, 1994.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin**. Tradução: Maria Emília Pereira Chanut. São Paulo: EDUSC, 2002.

CALMON, Pedro. **História social do Brasil: espírito da sociedade imperial**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v.2.

CANDIDO, Antonio. Literatura e cultura de 1900 a 1945. In: **Literatura e sociedade**. São Paulo: Editora Ática, 1965. p. 129-165.

_____. Literatura e subdesenvolvimento. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Editora Ática, 1989. p. 140-162.

DIAS, Juliana Silva. Entre beleza e tristeza: experiência e memória em “Campo geral”, de Guimarães Rosa. São José do Rio Preto, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista,

MARTINS, Eduardo Vieira. A imagem do sertão em José de Alencar. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

MUELLER, Geisa. O romanesco como estrutura basilar do construto literário de José de Alencar. Curitiba, 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) –Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

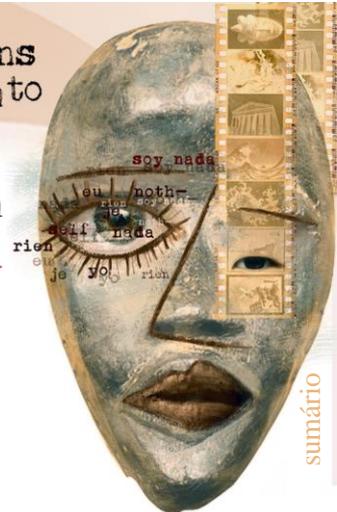
NUNES, Benedito. A visão romântica. In: **O romantismo**. J. Guinsburg (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 51-74.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Corpo de baile**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. v.1.

ROUGEMONT, Denis de. **História do amor no ocidente**. Tradução: Paulo Brandi e Ethel Brandi Cachapuz. São Paulo: Ediouro, 2003.

TÁVORA, Franklin. Prefácio. In: **O cabeleira**. São Paulo: Ática, 1977. p. 7-11.



ARGUMENTAÇÃO, DISCURSO E ENSINO

Raquel Oliveira Couto Weçolovis (Graduanda)- UEPG
Eliane Santos Raupp (Mestre) - UEPG

Resumo: Na sociedade atual é imprescindível formar cidadãos que possam atuar de maneira ativa no contexto em que estão inseridos, assumindo uma posição crítica diante das situações que se lhes apresentam. É importante que o indivíduo saiba dominar o uso do discurso para expressar-se e para defender seu ponto de vista. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a escola tem papel fundamental para que o aluno aprenda “a ter voz e fazer uso da palavra” (PARANÁ, 2008, p. 38). Nessa perspectiva, o presente trabalho visa aprimorar o desempenho do aluno por meio do recurso da argumentação, uma vez que “todo discurso tem uma dimensão argumentativa” (FIORIN, 2015, p. 9). Serão abordados os implícitos, que oferecem aos gêneros discursivos um forte caráter persuasivo. O objetivo é, por meio de atividades previamente planejadas, levar o aluno a analisar o que vai além da linguagem explícita, observando elementos que atuam como mecanismos de persuasão. O trabalho terá como foco o gênero propaganda, pois entende-se que este faz parte do cotidiano do aluno, o que poderá tornar o trabalho interessante e agradável. A fundamentação teórica está embasada em textos dos PCN’s, das DCE’s e, também, dos autores Marcuschi, Fiorin, Antunes, entre outros.

Palavras-chave: Argumentação. Implícitos. Gênero Propaganda.

Introdução

No processo de interação social, o discurso se faz presente nas mais variadas formas, como fator indispensável na comunicação. É fundamental que o indivíduo saiba compreender e interpretar os discursos presentes nas diversas esferas sociais, para que se posicione diante das situações que se apresentam no seu cotidiano.

Nesse sentido, a escola tem importante papel na formação de cidadãos capazes de atuar ativamente no contexto em que vivem. Ao abordar os gêneros discursivos, a escola proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver seu raciocínio crítico e assim, questionar e expor seu ponto de vista, utilizando-se de recursos argumentativos. O trabalho com a argumentação auxilia o aluno a entender a intencionalidade do discurso, a ver as mensagens implícitas, fazer inferências e buscar construir um sentido para o texto.

É oportuno ressaltar que o conteúdo sobre a argumentação já se faz presente nos livros didáticos há algum tempo e o tema já tem sido trabalhado nas escolas, mas, por tratar-se de um assunto muito amplo e que pode ser analisado por vários ângulos, entende-

se que ainda há muito o que ser explorado no - e a partir - do gênero textual propaganda publicitária nas aulas de língua portuguesa.

O presente trabalho visa, portanto, discorrer sobre a argumentação, utilizando-se do gênero propaganda por considerar que este apresenta uma variedade de mecanismos que oferecem ao texto um caráter persuasivo.

Nessa direção, pretende-se inicialmente fazer um levantamento bibliográfico sobre o gênero propaganda, suas características estruturais e estilo e, posteriormente, realizar um projeto de intervenção a fim de aplicar uma oficina de leitura e produção do gênero e verificar os resultados alcançados após a ação interventiva.

1 Objetivos

Diante do exposto, considera-se necessário delimitar alguns objetivos a serem alcançados:

Possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de identificação, análise, compreensão e reflexão dos implícitos presentes no gênero propaganda.

Desenvolver a capacidade de leitura crítica e produção autônoma de textos.

Ressaltar a importância do gênero propaganda como propiciador do desenvolvimento da leitura e da produção de textos.

2 Fundamentação Teórica

Segundo Bakhtin (1992), o uso da língua se desenvolve nas diferentes esferas sociais, apresentando-se em forma de enunciados, sendo que estes manifestam as situações e os propósitos dessas esferas. O autor afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Considerando que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas” (BAKHTIN, 1992, p. 279), é fundamental que o indivíduo saiba fazer uso desses gêneros nas atividades comunicativas do seu cotidiano.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), enfatizam o papel da escola no sentido de proporcionar ao aluno o uso proficiente da língua nas mais diversas situações. Destacam que “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções,

se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro” (BRASIL, 1998, p. 20). É nessa perspectiva, que muito se tem enfatizado a importância de formar cidadãos que possam atuar ativamente na sociedade em que estão inseridos. Para que isso aconteça, é necessário que o indivíduo saiba posicionar-se de maneira crítica diante das situações que se lhe apresentam.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), por sua vez, destacam que é fundamental a escola oferecer condições para que o aluno aprenda “a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões” (PARANÁ, 2008, p. 38). Para essas diretrizes é importante que o aluno desenvolva a capacidade de expressar as suas ideias com clareza e, assim possa questionar, criticar e opinar, contribuindo para que ocorram mudanças no contexto em que vive.

Ao abordar o ensino da língua, Marcuschi (2008) destaca que “além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e de raciocínio crítico” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Sendo assim, o indivíduo deve ser preparado para o exercício desse raciocínio, estando apto a posicionar-se não apenas para expor seu ponto de vista, mas também para compreender as mensagens que se apresentam implícitas no discurso, muitas vezes, com a intenção de manipular o seu interlocutor.

No prefácio do livro *Argumentação*, Fiorin (2015) destaca que:

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias. No contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinavam a arte da persuasão (FIORIN, 2015, p. 9).

Considerando a importância do discurso no processo de interação social, a “arte da persuasão” destacada por Fiorin, faz parte do cotidiano, pois as pessoas argumentam a todo tempo, mesmo sem perceber. Segundo o autor, ao expor um ponto de vista o indivíduo constantemente procura persuadir o outro a aderir às suas ideias ou opiniões, por isso, a argumentação se faz presente em todo discurso, seja de modo explícito ou implícito.

Nessa mesma linha de pensamento, Koch (1996) enfatiza que:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem constantemente, avalia, julga, crítica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões” (KOCH, 1996, p. 19).

Segundo a autora, ao analisar um texto, é preciso levar em conta que quem comunica, sempre comunica com alguma intenção. Portanto, para que se efetue uma boa compreensão do texto é importante “apreender essas intenções” (KOCH, 1996, p. 24).

Para que essa intencionalidade se torne evidente no discurso, e este atinja seu caráter argumentativo, faz-se necessário a utilização de recursos que corroboram para que isso aconteça. A argumentação pode ser expressa através de elementos que são combinados e articulados para dar sentido ao texto, fazendo-se presentes por meio da linguagem verbal ou não verbal. A linguagem não verbal pode se apresentar em forma de cores, imagens, disposição gráfica, recursos estes que, sendo bem aproveitados, atuam como mecanismos de persuasão.

O discurso precisa observar fatores sociais, históricos e ideológicos, que são imprescindíveis para que os recursos utilizados na argumentação assumam seu caráter persuasivo, fazendo com que o indivíduo analise ideias que estão subentendidas, e acione seu conhecimento de mundo para entender o que está nas entrelinhas.

Portanto, para que haja uma boa compreensão das práticas discursivas, é necessário que o leitor não fique limitado a uma análise superficial, mas busque o sentido do texto, que muitas vezes está além do que o enunciado apresenta.

Segundo Raupp e Laarberg (2012):

Quando lemos fazemos (ou deveríamos fazer) levantamento de hipóteses, relacionando texto e contexto, realizando inferências que são possíveis e necessárias, uma vez que todo texto tem uma série de lacunas, implícitos e pressupostos que exigem do leitor uma atitude de “caçador de indícios”, e tais indícios nos conduzem a uma determinada conclusão a respeito do que lemos (RAUPP & LAARBERG, 2012, p. 36).

As autoras enfatizam, que para que haja uma boa compreensão do texto, não basta conhecer a língua, mas é preciso construir sentidos para as palavras. Então, é necessário assumir essa postura de caçador e buscar diligentemente nas entrelinhas os indícios que possibilitam essa construção de sentidos.

Do ponto de vista de Antunes (2009), “a incompletude do discurso é uma das marcas de sua coerência”, uma vez, que sem esses “vazios” a comunicação se tornaria muito desagradável. A autora argumenta que o leitor/ouvinte acredita que o autor do discurso se utilizará de uma linguagem coerente que possibilite a interpretação e produza sentido. Por sua vez, o autor espera que aquele que lê ou ouve seu discurso, não poupe esforços para compreender o que ficou implícito. A pesquisadora destaca ainda que para a análise de um texto é imprescindível que sejam consideradas as “suas condições de produção e circulação” (ANTUNES, 2009, p. 112).

Fiorin (2015) ao expor seu ponto de vista sobre a argumentação, apresenta as inferências como responsáveis pelo desenvolvimento do discurso. O autor define inferência como sendo “a operação pela qual se admite como correta uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições consideradas verdadeiras” (FIORIN, 2015, p.31). Destaca também que estas podem ser “de ordem lógica, de ordem semântica e de ordem pragmática” (FIORIN, 2015, p. 32).

O autor explica que a inferência de ordem lógica ocorre quando há uma ligação entre as proposições, sendo este um fator determinante para que se concretize esse tipo de inferência. O autor menciona um exemplo, utilizando-se do silogismo, ou seja, um raciocínio formado por três proposições, em que as duas primeiras servem de base para a conclusão da terceira.

Todas as cidades grandes são perigosas.
São Paulo é uma cidade grande.
Logo, São Paulo é perigosa. (FIORIN, 2015, p.32)

No que diz respeito à inferência semântica, Fiorin apresenta a diferença entre o *posto* e o *pressuposto*, esclarecendo que o *posto* é a informação que está explícita no discurso e o *pressuposto* trata-se da informação implícita. O autor entende que o *posto* apresentado no texto é discutível, porém o *pressuposto* é incontestável, e por isso, de forte caráter argumentativo, pois “torna o interlocutor cúmplice da perspectiva do enunciador, pois o que é *pressuposto* não está em discussão, é apresentado como algo certo” (FIORIN, 2015, p. 37). O autor analisa a frase: *Hoje não se fuma mais nas salas de aula*, e esclarece que esta só faz sentido, se for aceito como verdade que um dia as pessoas já fumaram nas salas de aula.

Segundo Fiorin, “chama-se inferência pragmática aquela que resulta da utilização dos princípios que governam a utilização da linguagem na troca verbal” (FIORIN, 2015, p. 40). O autor destaca que neste tipo de inferência é necessário que haja cooperação entre “os parceiros da enunciação”, possibilitando assim, uma interpretação adequada. Ainda a respeito da inferência pragmática, Fiorin destaca algumas figuras de linguagem, como a metáfora e a ironia. Utiliza como exemplo a seguinte frase: *Ele é um osso duro de roer*, e explica que ao expressar essa ideia não se afirma “que, de fato, ele é um osso duro de roer, mas ele é como um osso duro de roer”. Portanto, é uma pessoa difícil (FIORIN, 2015, p. 44). Essa conclusão requer dos envolvidos na situação comunicativa uma atitude de “caçador de indícios” (RAUPP & LAARBERG, 2012, p. 36), que possibilite a compreensão do sentido implícito no enunciado.

Ao analisar o ponto de vista dos autores mencionados, é possível perceber que a língua oferece muitos recursos que, ao serem utilizados na argumentação, podem tornar o discurso convincente.

Quando se pensa em trabalhar a argumentação por meio do gênero propaganda entende-se que este abrange vários recursos linguísticos, proporcionando ao aluno a oportunidade de ampliar sua capacidade de produção e compreensão de textos. Ao analisar os implícitos que ocorrem no gênero propaganda, o aluno desenvolve a habilidade de perceber o que é dito nas entrelinhas e assim, constrói um sentido para o texto. Nessa perspectiva, Ilari (2001) afirma que “algumas mensagens da propaganda, em vez de argumentarem diretamente a favor do produto que querem promover, nos obrigam a raciocinar para descobrir esse mesmo argumento” (ILARI, 2001, p. 95).

Trabalhar com o gênero propaganda pode despertar a atenção e interesse do aluno, uma vez que este gênero faz parte do seu cotidiano e, muitas vezes, se utiliza de uma linguagem própria do jovem ou adolescente. Sendo assim, o presente trabalho visa atender as perspectivas dos PCN’s (1998) quando propõem que “a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar” (BRASIL, 1998, p. 26).

O trabalho almeja atender também as propostas das DCE’s (2008), quando estas enfatizam que abordar gêneros que estão presentes no cotidiano do aluno colabora “com a não fragmentação entre a língua e a vida do aluno” e permite que ele tenha “contato com

textos presentes nos diversos espaços de sociabilização que frequenta” (PARANÁ, 2008, p. 53).

3 Metodologia

O processo metodológico deste trabalho teve início com a pesquisa bibliográfica, ainda em andamento. Foram abordados os pontos de vista de diversos autores, visando aprofundar o conhecimento sobre o tema proposto. Na sequência serão planejados os métodos e estratégias de aplicação das oficinas, bem como serão definidos os modos de encaminhamento do pesquisador a uma escola pública, para a execução do projeto.

Em princípio, será feito o contato com a equipe pedagógica para a inserção na escola e para a apresentação do trabalho a ser desenvolvido. Durante essa etapa, serão abordadas as expectativas em relação ao projeto, o caminho que será percorrido, os resultados almejados e as dificuldades a serem superadas para que o trabalho alcance êxito. É importante que se estabeleça um ambiente de cooperação e de envolvimento entre o pesquisador, a equipe pedagógica e os alunos, para que todos cresçam em conhecimento.

Será solicitado um período de acompanhamento das aulas para um procedimento de observação e interação com os alunos. Durante esse período, serão analisadas as expectativas e necessidades dos alunos no que se refere ao trabalho com a argumentação e com os gêneros discursivos. Paralelamente ao período de observação, será realizado o plano de trabalho, com a preparação das oficinas que serão aplicadas. Na sequência, serão efetuadas as intervenções.

Considerando o aspecto argumentativo do gênero propaganda, o trabalho visa ampliar no aluno a capacidade de reconhecer os implícitos presentes no discurso, para compreender as mensagens que são transmitidas. Serão analisadas propagandas e o aluno será estimulado a participar, identificando os pressupostos e acionando seus conhecimentos textual, linguístico e de mundo para a construção de sentidos e a percepção da intencionalidade do discurso.

No trabalho com a produção dos gêneros textuais, o aluno receberá instruções sobre como utilizar a linguagem verbal e não verbal, estabelecendo coerência entre elas. Também aprenderá a articular as cores, imagens e disposição gráfica como mecanismos

que darão ao texto um caráter persuasivo. A intenção é desafiar o aluno a produzir seu próprio gênero propaganda. Para isso, deverá considerar o suporte onde o gênero irá circular, o público-alvo e o tema a ser abordado. Deverá observar também o uso da norma culta ou da linguagem coloquial, levando em conta o tema e o público-alvo. Depois de efetuada a primeira versão será proposta aos alunos, uma avaliação sobre os trabalhos e, se for necessário, serão elaboradas outras versões, até que se considere o texto produzido, adequado à situação.

Os trabalhos poderão circular na escola, por meio de cartazes, boletins informativos ou no mural, dependendo do tema abordado. Os pais e amigos que fazem parte da comunidade serão incentivados a conhecer os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

É de suma importância que durante todo o trabalho, haja envolvimento e cooperação entre os pesquisadores e a equipe pedagógica, para que se façam constantes avaliações e, se for necessário, mudanças na maneira de conduzir o projeto, sempre visando o melhor aproveitamento do aluno.

4 Resultados esperados

A expectativa com relação ao trabalho é que o aluno tenha uma participação ativa na construção do seu conhecimento, seguindo a perspectiva de Piaget, em que “o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos à criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração: a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento” (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 54). Nesse sentido, espera-se atender também a perspectiva de Vigotsky, em que o professor deve conhecer o que “o aluno precisa para produzir novas experiências com autonomia” (BUOSI, 2009, p. 23). Por meio de intervenções, o professor facilita o acesso do aluno às informações que possam contribuir para o seu desenvolvimento linguístico, social e cognitivo.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF,1998.

BUOSI, R. B. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento: abordagem histórico-cultural. In: CAMARGO, J. S.; ROSIN, S. M. (Orgs.) **Psicologia da aprendizagem.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.p. 11-25

FIORIN, J.L. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

ILARI, R. **Introdução à semântica:** brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001. 2. ed.

KOCH, I. **Argumentação e Linguagem.** 4.ed. São Paulo. Cortez, 1996.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAUPP, E.S.; LAARBERG, P.M.T. **Língua Portuguesa VIII.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2012.

SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Paraná, 2008.



ARTE ENGAJADA: POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTREARTE E LITERATURA

Carla Emilia Nascimento (mestre) UEPG

Objetiva-se apresentar uma análise sobre um recorte da produção do engajamento político/social nas artes visuais, por meio de gravuras específicas produzidas entre 1940 e 1960, por artistas brasileiros, reconhecidamente engajados, como Carlos Scliar e Renina Katz, entre outros. A discussão relaciona e contrapõe ideias sobre o engajamento por meio das artes visuais, tendo como parâmetro discussões provenientes da literatura, baseado nos argumentos sobre as possibilidades do engajamento artístico em Jean Paul Sartre, contrapostos as ideais de Ferreira Gullar. Este trabalho tem como base inicial teórica a literatura, mas desenvolve-se por meio de uma metodologia específica de leitura de imagem, tendo como principal referencial teórico o historiador da arte Michael Baxandall. De acordo com o referencial teórico apresentado, a análise das imagens constrói-se a partir de relações contextuais em que a produção imagética esteve inserida, do estudo de características iconográficas pontuais e da narrativa construída pelas representações. Este trabalho visa contribuir com o debate sobre o papel da arte e do artista na sociedade, e sobre as relações entre arte e literatura, considerando as diferenças conceituais e específicas de época sobre o engajamento, a contradição entre os autores escolhidos e a atualidade de tais discussões.

Introdução

O presente texto expõe uma parte da pesquisa de mestrado intitulada Nilo Previdi: contradições entre a arte moderna e arte engajada em Curitiba, entre os anos 1940-60¹, na qual o artista curitibano Previdi foi apresentado por meio da exposição crítica de sua obra, em uma tentativa de analisar o perfil engajado, até então atribuído a ele.

¹ A referida pesquisa apresentou e discutiu os conceitos de arte moderna e arte engajada por meio da pesquisa histórica da trajetória artística do artista Nilo Previdi (1913-1982), relacionando dados contextuais às características das obras do artista, incluindo desenhos, pinturas e gravuras.

Ressalta-se que a pesquisa trabalhou desde o início com os indícios mais evidentes sobre o artista, entre eles, a fama associada ao engajamento social, sendo esta uma das características a ser procurada e evidenciada na obra do artista. Desta forma, salienta-se a importância da diferenciação do engajamento tido no plano ético, referentes às ações e intenções do sujeito, do engajamento externado no plano formal das obras, objeto de análise deste texto. Tratada especificamente no último capítulo da dissertação, a análise formal do engajamento de Previdi privilegiou o estudo da produção das gravuras do artista com base na análise comparativa entre suas obras e a de outros artistas gravadores engajados, o que possibilitou a descoberta das poéticas de artistas como Carlos Scliar, Renina, Vasco Prado e Renina Katz.

1 – O engajamento na literatura

A definição do termo engajamento foi fundamental para a análise em questão. A pesquisa bibliográfica do termo remeteu não às artes plásticas, mas sim a literatura e a Jean Paul Sartre como figura exponencial. Mas a literatura não é arte? Este é um ponto importante, pois para Sartre, nem toda literatura se presta ao engajamento, como por exemplo, a poesia.

Segundo Sartre (1999, p.11), o escritor dirige o leitor, enquanto o pintor é mudo. Em uma representação vemos o que queremos e são infinitas as palavras que podemos usar para expressá-la. Quem ousaria exigir do pintor que se engaja? Esta é uma questão lançada por Sartre.

Deste modo, a pintura é tida como ineficiente para o engajamento, assim como a poesia, o autor a desconsidera como gênero literário capaz de servir ao engajamento. A poesia como a pintura não teria, de acordo com Sartre, a capacidade de conduzir a leitura do observador, como o escritor da prosa pode fazer.

De acordo com o exposto, evidencia-se na opção por Sartre para abordar o conceito de engajamento na arte um problema inicial: como utilizá-lo se sua premissa parte da ideia de que a pintura (e entenda-se as artes plásticas em geral) não servem ao engajamento?

Neste caso, a leitura de Sartre serviu como um norte para a compreensão geral do sentido do engajamento e a sua identificação no plano ético, ao passo que estendemos as

características da escrita engajada, às ações e intenções do sujeito. Para Sartre, a escrita engajada é aquela comprometida com a contemporaneidade, estando a dimensão estética dependente da ética. O indivíduo engajado é aquele que sente vontade de mudar o mundo, assumindo uma participação efetiva e recusando toda passividade.

Denis (2002, p. 17-18) considera a inscrição histórica da literatura engajada em dois sentidos: como um momento específico da literatura francesa, cujo apogeu é o pós-guerra e a associação da figura de Jean Paul Sartre e como possibilidade transistórica, sendo que a defesa de valores universais, como a liberdade e a justiça são associadas a diferentes formas ao longo da história.

As ideias de Sartre foram bastante difundidas no Brasil no início década de 1960, e neste mesmo período o poeta brasileiro Ferreira Gullar², também influente no campo artístico e literário, especialmente por meio do concretismo e neoconcretismo começou a questionar-se sobre a distância entre a obra de arte (a arte abstrata) e o público. Gullar também é um autor que pode ser considerado engajado, especialmente por sua luta política e intelectual em defesa da justiça social(COCCHIARALE, 1987). Para Gullar, “a obra deve ser concebida como um tipo de ação sobre a realidade social e deve-se buscar o modo mais eficaz de fazê-la exercer essa ação. (COUTO, 2004, p.171-172).

No caso das gravuras que serão analisadas, Sartre e Gullar são referências de autores engajados, contraditórios entre si, mas contextualmente situados na problemática do tempo vivida pelos artistas aqui apresentados. Sartre representou um marco do pós guerra na Europa, cujas discussões alcançaram o Brasil, e Gullar inicialmente representou uma vertente oposta ao figurativismo social e aos artistas plásticos engajados, mas posteriormente voltou-se a arte popular e seu potencial revolucionário.

2 – A arte engajada: artistas brasileiros e a gravura

Dentre as diferentes manifestações artísticas, a gravura ocupa destaque central nesta discussão. Trata-se de levar em consideração uma característica intrínseca a gravura, que reside em sua função de reprodutibilidade.

²Ferreira Gullar Ferreira Gullar (1930), poeta, dramaturgo e crítico de arte. Além do seu envolvimento com a arte concreta desde 1952, foi teórico do neoconcretismo, movimento do qual se desliga na década de 1960. Em 1961 dirige a Fundação Cultural de Brasília e adere ao movimento de cultura popular, trabalhando no Centro Popular de Cultura da União Nacional dos estudantes(CPC-UNE).

Os artistas escolhidos para compor a base de análise deste texto são Carlos Scliar, Vasco Prado e Renina Katz e Nilo Previdi. A escolha destes artistas atende a uma preocupação de considerar possíveis referências e inferências, portanto são artistas do mesmo contexto, além do fato de que são pessoas que assumiram em determinado período a postura de engajados.

O engajamento de Scliar tem um sentido partidário e militante, o artista tornou-se um intelectual reconhecido quando voltou da Campanha da Força Expedicionária Brasileira (FEB). Ele produziu um álbum de desenhos sobre a guerra e depois expôs no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, partindo em 1947 para a *École des Beaux Arts* em Paris, ocasião em que começou a participar dos movimentos esquerdistas pela paz e o banimento da bomba atômica. (SCARINCI, 1982, p.73).

Scliar, Vasco Prado e Danúbio Gonçalves, artistas que estudaram na Europa e vivenciaram o clima pós-guerra, ao retornarem ao Brasil fundaram o Clube dos Amigos da Gravura, no início da década de 1950. Destaca-se entre os clubes de gravura, que então se espalharam por várias cidades, a centralidade na ideia de um projeto político, cuja inspiração vinha do México, por meio da *Gráfica Popular*³.

Destaca-se em Vasco Prado, que também produziu gravuras engajadas aos moldes de Scliar, a figuração regionalista. De certo modo, os gaúchos gravadores da década de 1950 deram uma resposta nacionalista às linguagens abstratas que entravam no país via Bienais de São Paulo. Conforme Pietá (1996, p.10), o abstracionismo soava como algo colonizador, antinacional, inatingível o povo e vazio, ao passo que o regionalismo gaúcho evoluiu em busca de raízes brasileiras.

Renina Katz teve participação nos Clubes de Gravura de São Paulo e Santos, de acordo com Scaranci (1982, p.90). Entre 1948 e 1956, a artista produziu xilogravuras com temáticas sociais, especialmente retratando cenas de retirantes nordestinos que desembarcavam em São Paulo, pessoas que ela via e registrava em forma de croquis no local. A obra da artista, compreendida neste período é tida como de conteúdo político-social, e de exímia beleza e qualidade. (SPINELLI, 1987, p.8).

³ Informações retiradas do Catálogo de exposição **Projeto Cultur – Grupo de Bagé**, Rio Grande do Sul, s/d.

Nilo Previdi, cuja obra é reconhecidamente social e figurativa, é um artista importante para a compreensão da formação das instituições de arte no Paraná, e em Curitiba, além de ter uma história relacionada ao Centro de Gravura do Paraná⁴. (NASCIMENTO, 2013).

3 – Metodologia aplicada à análise de imagens

Conforme objetivo apresentado no início do texto, pretende-se analisar o engajamento presente nas obras de Carlos Scliar, Vasco Prado e Renina Katz, salientando que tal exercício foi resultado da análise das obras do artista Nilo Previdi, e da tentativa de identificar em sua obra as características do engajamento⁵.

Enfatiza-se o fato de que os artistas têm em comum o trabalho com a mesma temática e a recorrência das mesmas características formais. Mais do que salientar uma evidência clara, tal constatação parte da ideia de que ao apresentarem as mesmas respostas formais, os artistas estavam tentando resolver os mesmos problemas, expressos em opções plásticas, portanto trabalhando com questões específicas surgidas em determinado contexto. Interpretando Baxandal (2006), as obras de arte, e as criações humanas proporcionam “modos de perceber e sentir” e transformam-se em documentos históricos. A representação figurada dos gravadores engajados possibilita pensar no que o autor chama de “esquema de percepção de época”, ou seja, um modo de representação relacionado ao modo de viver, ao contexto.

Um segundo critério metodológico utilizado foi a comparação entre obras. Conforme Fracina (1998, p.6), caracterizar algo significa fazer isso em relação a alguma coisa e estabelecer pontos de referência relevantes, “pois os tipos de juízo que fazemos sobre as obras de arte tendem a girar em torno dos tipos de contexto em que estão inseridas.”

⁴ O Centro de Gravura do Paraná originou-se do Clube de Gravura Paranaense, fundado depois da visita de Carlos Scliar no Paraná. Tornou-se após um ano, uma escola aberta dirigida por Nilo Previdi, na qual ele ensina a xilogravura as pessoas da comunidade, entre outras atividades humanistas promovidas pelo artista, caracterizando-se como um engajado, comprometido com as questões sociais e políticas de seu tempo.

⁵ Considerou-se importante para verificar o engajamento do artista Nilo Previdi, as referências que ele teve de outros artistas sociais e engajados. Tanto no caso de Scliar quanto de Katz, verificou-se, entre outras conexões contextuais, a participação na Revista Joaquim, então importante periódico que circulou por Curitiba no final da década de 1940 e da qual Previdi tinha acesso e também participou como gravurista.

Nesta comparação considerou-se o tipo de gravura, sendo as mais frequentes a xilogravura e a gravura em metal; as escolhas compositivas, tais como enquadramento, representação de tipos sociais como o trabalhador braçal (rural ou urbano), a lavadeira, o retirante, a inserção da escrita na obra e o estilo empregado.

Com os critérios estabelecidos alguns pontos podem ser expostos, a partir da apresentação das gravuras no anexo, da seguinte forma:

a) Gravuras de Renina Katz

A figura 1 do anexo corresponde a gravura “Trabalhando em café”, (1952). No plano temático trata-se de uma representação social, centrada em figuras femininas. Formalmente, destaca-se uma composição harmoniosa, cujos planos evidenciam um conteúdo claro e objetivo, centrado na questão do trabalho.

b) Vasco Prado

Apresentam-se duas imagens de Vasco Prado, a figura 2 e 4, destacando-se diferentes abordagens: a primeira de cunho regionalista e a segunda referente a um cartaz posteriormente reproduzido na Revista Horizonte.

Percebe-se em termos formais, por meio do tratamento dada às gravuras o exímio estilo do artista, mas que na figura 4 revela uma sobreposição do conteúdo à estética, o que nos remete às considerações de Sartre sobre a primazia do conteúdo sobre a forma. Outra característica importante é o uso da escrita no desenho, como uma forma de condução da leitura do observador, de modo apelativo e imperativo: “Assine o apelo por um pacto de paz”.

c) Carlos Scliar

A figura 3 do anexo corresponde a uma linóleogravura, semelhante à figura 4 de Vasco Prado, tanto pela técnica quanto pela finalidade a que se destinaram. As duas imagens são as que melhor representam os aspectos formais do engajamento: a construção de composições de conteúdo objetivo, apresentação por meio de tipos sociais identificáveis (homem trabalhador, mulher/mãe, população unida, elementos naturais e frases construídas). Tais tipos podem ser assim descritos pela recorrência de elementos

como: instrumentos de trabalho nas mãos do homem e a proximidade da criança com a mulher, ambas, figuras de primeiro plano e apresentadas cada qual em um canto da imagem delimitando o enquadramento. No mesmo plano apresentam-se as crianças reunidas e em seqüência homens e mulheres de punhos erguidos sob o sol de fundo, encoberto pela bandeira da paz. Na referida imagem constata-se uma narrativa poética, mas nem por isso a mensagem deixa de ser objetiva.

d) Nilo Previdi

As figuras 5 e 6 são gravuras do artista Previdi, cujo tratamento formal apresenta à recorrência à temática social, ao uso de tipos específicos como a lavadeira e o trabalhador, a clareza da composição: escolha de elementos-chave (esfregadeira, cestos, chapéu, ferramentas de trabalho) e uma narrativa situada (as mulheres estendendo a roupa, o homem trabalhando).

É importante salientar que as imagens mencionadas são os exemplares que mais se aproximam das gravuras de Renina Katz e Carlos Scliar, artistas que assumiram em determinado período de suas trajetórias artísticas o realismo social, por meio de declarações públicas, participação direta no Clubes de Gravura e na Revista Horizonte, mas que principalmente conseguiram manter as características formais do engajamento em parte considerável de suas produções.

No caso de Previdi, não há uma produção significativa com características formais do engajamento descrito, as gravuras do artista apresentam variações de estilo, e embora em sua maioria sejam figurativas e sociais, não chegam ao grau de estilização encontrada, especialmente em Scliar.

4 – Considerações finais

A leitura sobre o engajamento em Sartre foi de fundamental importância para pensar as ações éticas e os posicionamentos ideológicos dos artistas analisados. Apesar do impasse inicial lançado pelo próprio autor, ao considerar que nem toda arte se presta ao engajamento, as características da literatura engajada descritas por ele como: a valorização do conteúdo em relação à forma, a função apelativa da escrita e a urgência de

se tratar das questões da contemporaneidade puderam ser observadas tanto no perfil dos artistas escolhidas e especialmente nas imagens analisadas.

A menção a Ferreira Gullar expõe o caso de um autor brasileiro, também envolvido com questões políticas, sociais e com as artes plásticas. Ligado inicialmente a uma vertente contrária à figuração engajada dos clubes de gravura, o reconhecimento que o autor demonstrou da distância existente entre a arte neocroneta e o povo, apenas reforça a figuração como uma das características da arte engajada aqui analisada.

A análise formal das gravuras só foi possível por meio de comparações entre obras e pela consideração abrangente do trabalho dos artistas, questão que não pode ser exposta neste artigo, mas que foi de fundamental papel, por exemplo, para concluir que no plano formal as gravuras de Previdi não apresentaram as características engajadas procuradas, evidenciadas principalmente em Scliar.

Bibliografia

BAXANDALL, Michel. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. Companhia das Letras: 2006.

COCCHIARALE, Fernando & GEIGER, Anna Bella. **Abstracionismo geométrico e informal: a vanguarda brasileira nos anos cinqüenta**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1987.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. **Por uma vanguarda nacional: a crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940-1960)**. São Paulo: UNICAMP, 2004.

DENIS, Benoit. **Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre**, Bauru, São Paulo: Edusc, 2002.

FRACINA, Francis, *et alii*. **Modernidade e Modernismo: A pintura francesa no século XX**. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

NASCIMENTO, Carla E. **Nilo Previdi: contradições entre a arte moderna e arte engajada no Paraná entre os anos 1940-60**. (Mestrado em História) UFPR, Curitiba, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é literatura**. São Paulo: Ática, 3^oed. 1999.

SCARINCI, Carlos. **A gravura no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SPINELLI, João. Renina e Djanira: o encontro da arte política com a popular. **Gravura e gravadores**. São Paulo: Editora Clube da Gravura, ano I, n^o4, Inverno de 1987, p.8.

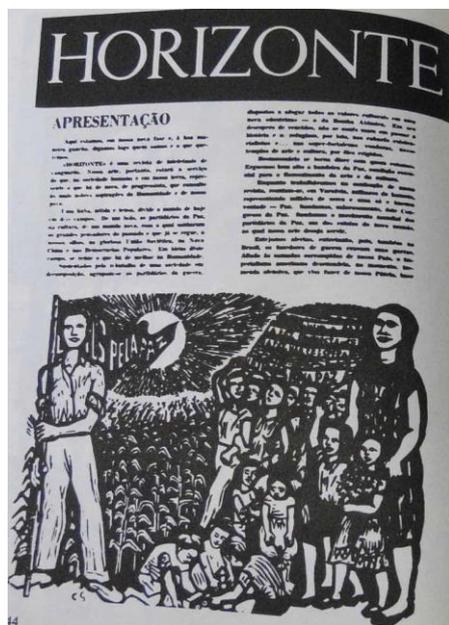
Anexos



1 – KATZ, Renina, “Trabalhando em café”, 1952. Os Clubes de Gravura do Brasil, Pinacoteca Seu Museu, agosto, 1994, p.23.



2 –PRADO, Vasco. s/p. Farroupilhas.GravurasGauchas, 1950-52. Editora Estampa: Rio.



3 – SCLIAR, Carlos. 1953, linóleogravura.



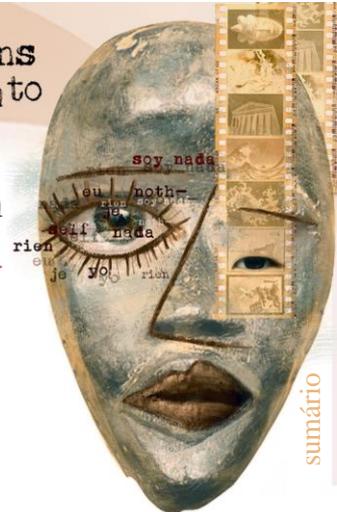
4 – PRADO, Vasco. Soldado Morto, 1952. Cartaz para o movimento da paz. Linóleogravura.



5 – PREVIDI, Nilo. Revista Panorama, 1958.



6 – PREVIDI, Nilo. 1953. Acervo: Studio R. Krieger.
Foto: Carla Emilia Nascimento.



**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO CINEMAS E TEMAS PARA
AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E CINEMA EM
PONTA GROSSA (2009-2015)**

Fábio Augusto Steyer¹ (doutor) – UEPG

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar algumas das contribuições do projeto de extensão “Cinemas e Temas”, vinculado ao Departamento de Estudos da Linguagem e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais da UEPG, e por mim coordenado, para as relações entre literatura e cinema em Ponta Grossa e região, desde sua criação, em 2009, até o presente ano de 2015. Estas contribuições vão desde a realização de atividades de extensão até a participação em eventos científicos e produção acadêmica de alunos e professores envolvidos.

Palavras-chave: cinema; literatura; extensão universitária.

Introdução

O projeto de extensão “Cinemas e Temas” foi criado em 2009 com o objetivo inicial de realizar eventos para a comunidade acadêmica e geral de Ponta Grossa que, de uma ou outra forma, relacionassem o cinema com outras áreas de conhecimento, aprofundando a análise de temáticas específicas em cada ciclo programado por seus integrantes. Aos poucos, no entanto, começaram a surgir outras demandas dentro da própria UEPG que levaram o projeto para o campo da pesquisa e do ensino (para além da extensão propriamente dita) e aumentaram o número de participantes internos e externos. Também surgiram demandas de outras instituições da cidade e mesmo de municípios vizinhos, o que aumentou significativamente o campo de atuação do mesmo.

Pela própria origem do projeto, no curso de Letras, além da minha formação interdisciplinar como coordenador, naturalmente uma das temáticas mais abordadas foi a das relações entre cinema e literatura. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar algumas das contribuições do “Cinemas e Temas” para as relações entre literatura e

¹ Professor de Literatura Brasileira no Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuando na graduação e Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da instituição. Doutor em Letras/Literatura (UFRGS), Mestre em História (PUCRS) e Especialista em Cinema (PUCRS).

cinema em Ponta Grossa e região, desde sua criação, em 2009, até o presente ano de 2015. Estas contribuições vão desde a realização de atividades de extensão até a participação em eventos científicos e produção acadêmica de alunos e professores envolvidos.

Sobre o projeto “Cinemas e Temas”

Desde sua invenção e consolidação como produto artístico, com linguagem e características próprias, e também midiático, o cinema vem adquirindo uma importância sociocultural cada vez maior em todo o mundo. As múltiplas possibilidades de relações entre o cinema e outras áreas de conhecimento têm se mostrado como oportunidades relevantes para estimular a reflexão e o pensamento crítico sobre os mais variados temas de nossa realidade, nos seus mais diversos aspectos.

No entanto, pelas próprias características do mercado cinematográfico mundial, envolvidos aí os processos de produção, distribuição, exibição e recepção dos filmes, a Sétima Arte carece de reflexões mais aprofundadas e menos fragmentadas. Isso pode ser feito, por exemplo, através da análise em conjunto de obras que tratam dos mesmos temas ou de vários filmes do mesmo diretor ou ator, etc.

A idéia deste projeto é justamente esta: reunir pessoas interessadas em discutir e analisar de forma mais aprofundada alguns temas e suas relações com o cinema. Isso é feito a partir da reflexão sobre alguns importantes filmes da história do cinema, exibidos em blocos temáticos, e de suas relações entre si e com outras obras, numa proposta interdisciplinar que contemple áreas próximas ao cinema, como Letras, Comunicação, História, Psicologia, etc.

Desta forma, o que se espera com o “Cinemas e Temas”, desde o seu início até hoje, é estimular a pesquisa e a reflexão sobre as relações entre o cinema e outras áreas de conhecimento, tanto em termos de temáticas quanto com relação às diferentes linguagens envolvidas.

Eventos do projeto

Uma das principais contribuições do “Cinemas e Temas” para o incremento das relações entre literatura e cinema na cidade de Ponta Grossa e região é a realização de eventos surgidos no âmbito do projeto centrados nesta temática. Não nos interessa aqui

um relato de todas as atividades desenvolvidas, até porque isso seria muito extenso e enfadonho. Iremos comentar apenas alguns exemplos delas, em especial que tratam das relações entre cinema e literatura.

Muitas destas atividades de extensão surgiram a partir de idéias do coordenador do projeto, professor Fábio Augusto Steyer. Este é o caso de “Diálogos entre literatura e cinema” (ANEXO 1), evento realizado entre os anos de 2010 e 2012, com sessões mensais comentadas de filmes que de uma ou outra forma permitiam o debate sobre as relações entre as duas áreas. Sempre aos sábados, o evento durou três anos, ininterruptamente, com a participação de convidados comentadores da UEPG e de outras instituições de ensino superior do município, além de ampla participação da comunidade acadêmica e geral.

Outras atividades surgiram a partir de pesquisas realizadas por alunos integrantes do projeto. Esse é o caso do ciclo de filmes de Alfred Hitchcock (realizado em 2010), cuja origem foram as pesquisas da então acadêmica de Letras Português/Inglês Paula Starke, que fez iniciação científica, TCC de graduação e agora Mestrado sobre as relações entre a obra cinematográfica do cineasta inglês e a literatura. Outro exemplo é “Uma introdução ao cinema de horror” (2013), que nasceu da pesquisa de iniciação científica da graduanda Andressa Saldanha sobre as relações entre a literatura e o nascimento do gênero horror no cinema. (ANEXO 2)

O projeto também atendeu, no decorrer de seu desenvolvimento, demandas de outros setores do curso de Letras e mesmo da UEPG. É o caso de “Quadrinhos e Cinema”, de 2014, (ANEXO 3), idealizado pelo aluno Phellip Gruber, que não fazia parte do projeto mas procurou a nossa equipe para desenvolver a sua idéia através do Cinemas e Temas. Este evento foi importante por permitir a discussão sobre o próprio conceito de literatura (quadrinhos são literatura?), além de suas relações com os filmes. O ciclo “O cinema fala francês” (ANEXO 5) é outro evento originário de demandas do curso de Letras/Francês, cujo idealizador, o então graduando Leandro Guimarães Ferreira, acabou se incorporando ao projeto. Acontece desde 2013 até hoje, com sessões mensais, sempre aos sábados, de filmes que de uma ou outra forma estão ligados à cultura francófona.

“Edgar Allan Poe vai ao Cinema”, de 2013, (ANEXO 6) é exemplo de evento idealizado não pelo coordenador do projeto nem pelos alunos, mas por um de seus professores supervisores – no caso, a professora Keli Pacheco - e um grupo de estudantes

da graduação. Outro evento com temática específica sobre as relações entre literatura e cinema que gostaríamos de destacar aqui é “Agatha Christie no Cinema” (ANEXO 4), ciclo de filmes baseados na obra da escritora inglesa realizado em 2010.

Eventos em parceria com outras instituições

Além dos eventos próprios, o Cinemas e Temas sempre promoveu diversas atividades de extensão em parceria com outras instituições do município de Ponta Grossa. Gostaríamos de destacar algumas delas. “Livros & Filmes”, realizado desde 2013 em parceria com o curso de Letras das Faculdades SECAL, substituiu o evento “Diálogos entre literatura e cinema”, levando o debate para fora da UEPG e ocupando outros espaços culturais e acadêmicos da cidade, como o SESC, o Teatro Ópera e auditórios da entidade parceira. São sessões mensais, sempre comentadas, de filmes que possuem alguma relação com a literatura, no mesmo modelo do evento anteriormente realizado na UEPG.

Muito importante para o projeto tem sido a parceria com o Centro de Estudos Cênicos Integrado (CECI), escola de teatro fundada em Ponta Grossa no ano de 2013, idealizada pela atriz e diretora Heloísa Frehse Pereira. Nestes eventos a discussão tem sido sobre as relações entre cinema, literatura e teatro. Em 2014, neste formato, fizemos duas atividades de extensão, uma sobre Hilda Hilst e outra sobre Clarice Lispector (ANEXO 8), com exibição de filmes, palestras e apresentação das peças teatrais “Prisioneiros em Copas” (ANEXO 9 - releitura da obra de Hilda Hilst, em diálogo com “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll) e “A Hora da Estrela” (baseada na obra de Lispector), encenadas pela equipe do CECI.

No município vizinho de Palmeira, em parceria com a Prefeitura Municipal e o Pólo Palmeira da Universidade Aberta do Brasil, realizamos três mostras de filmes no teatro municipal da cidade, nos anos de 2012, 2013 e 2014, sempre com enorme participação de público e com o debate cinema e literatura presente. (ANEXO 10)

Não podemos deixar de mencionar as palestras de formação cinematográfica (em especial sobre a linguagem do cinema) realizadas em parceria com o Colégio Sagrada Família (para alunos de ensino médio), com o Núcleo Regional de Educação/SEED/Paraná (para alunos e professores da rede estadual) e com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (também para alunos de ensino médio da rede estadual), que

também incluíram diretamente o debate das relações entre cinema e literatura e entre as linguagens textual e visual.

Produção científica

Outra contribuição significativa do Cinemas e Temas para as relações entre literatura e cinema tem sido a produção científica de seus integrantes. Um levantamento preliminar permite afirmar que entre 2009 e 2015 tivemos mais de 80 trabalhos apresentados em congressos de extensão e pesquisa, muitos deles publicados sob a forma de resumos, resumos expandidos e textos completos. Isso em eventos nacionais e internacionais, como o CONEX (UEPG/Ponta Grossa), SEURS (edições realizadas em Santa Maria, RS, e Florianópolis, SC), Semana de Letras da UFPR, Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (PUCRS, Porto Alegre, RS), Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (edição de Porto Alegre, RS), Extenso/AUGM (edição de Montevideu, Uruguai), Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária (edição de Santa Fé, Argentina) e IARTEM Brazil 2012 (UFPR, Curitiba, PR).

Além disso, desde 2009 até 2015 foram mais de 20 alunos de iniciação científica que realizaram pesquisas relacionadas a temáticas do projeto, contando apenas os orientandos do coordenador do Cinemas e Temas, professor Fábio Augusto Steyer. Isso nas modalidades PIBIC (bolsa universal), BIC (bolsa para cotistas oriundos de escola pública) e PROVIC (iniciação científica voluntária). Vários desses projetos de pesquisa originaram TCCs de graduação e mesmo trabalhos de pós-graduação, em nível de Especialização e Mestrado.

Desde 2011 o Cinemas e Temas possui bolsistas de extensão universitária, tanto na modalidade universal quanto para cotistas. Pelas suas contribuições ao meio acadêmico da UEPG e para a comunidade, além de sua significativa produção científica, o Cinemas e Temas foi um dos agraciados, em 2012, com o Prêmio Extensão Universitária, concedido pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Assuntos Culturais da UEPG.

Enfim... Estas foram algumas contribuições do projeto para o debate a respeito das relações entre literatura e cinema no município de Ponta Grossa e região. O projeto

continua firme e forte e igualmente as parcerias, que devem ser intensificadas ao longo do atual biênio 2015/2016.

Referências bibliográficas básicas do projeto “Cinemas e Temas”:

ARAÚJO, Inácio. **Alfred Hitchcock**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 1995.
AUMONT, Jacques. **A Estética do Filme**. Campinas: Papyrus, 1995.

BILHARINHO, Guido. **Cem Anos de Cinema**. Uberaba: Instituto Triangulino de Cultura, 1996.

COSTA, Flávia Cesarino. **O Primeiro Cinema – Espetáculo, Narração, Domesticação**. São Paulo: Scritta, 1995.

FERREIRA, Carlos Melo. **O cinema de Alfred Hitchcock**. Porto: Afrontamento, 1985.
FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FORD, Charles e JEANNE, René. **Historia ilustrada del cine (1) – El cine mudo**. Madrid: Alianza, 1995.

HAUSTRATE, Gaston. **O Guia do Cinema – Iniciação à História e Estética do Cinema – Tomos 1 e 2**. Lisboa: Pergaminho, 1991.

MORIN, Edgar. **As Estrelas – Mito e Sedução no Cinema**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

SADOUL, Georges. **História do Cinema Mundial – I**. Lisboa: Horizonte, 1983.

XAVIER, Ismail. **Cinema e Teatro – A Noção Clássica de Representação e a Teoria do Espetáculo, de Griffith a Hitchcock**. In: XAVIER, Ismael (Org.). **O Cinema no Século**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 247-266.

ANEXOS

UEPG
Projeto
CINEMAS E TEMAS

DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA
edição 2012

25/08
A ÚLTIMA TEMPESTADE
(Inglaterra/França/1991)
De Peter Greenaway.
Livre adaptação da peça de William Shakespeare.

29/09
FAIRENHEIT 451
(França/1966)
De François Truffaut
Baseado no romance de Ray Bradbury.

27/10
MEDEIA
(Itália/1969)
De Pier Paolo Pasolini.
Inspirado na tragédia de Eurípedes.

24/11
ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS
(EU/Inglaterra/2010)
De Tim Burton.
Baseado na obra literária de Lewis Carroll.

01/12
CÃO SEM DONO
(Brasil/2007)
De Beto Brant.
Baseado na obra literária de Daniel Galera.

Sala B-108, Campus Central da UEPG, sempre às 14 horas.
Mais informações acesse:
<http://www.cinemasctemasuepg.blogspot.com/>

ANEXO 1

Cartaz de uma das edições do evento “Diálogos entre literatura e cinema”, idealizado pelo coordenador do projeto, professor Fábio Augusto Steyer.

ANEXO 2

Cartaz do ciclo de palestras e filmes “Uma introdução ao cinema de horror”, exemplo de evento originado a partir da pesquisa de iniciação científica de um de seus integrantes – no caso, a então graduanda Andressa Saldanha.

CINEMAS E TEMAS **UEPG**

Apresentam:

UMA INTRODUÇÃO AO CINEMA DE HORROR

24 e 25 de maio de 2013
Local: Pequeno Auditório, bloco A, campus central da UEPG.

24/05
Palestra:
19 horas
Uma introdução à história do cinema de horror
* Acadêmica Andressa Fernanda Saldanha e professor Fábio Augusto Steyer.

Exibição dos filmes:
10 horas
“Nosferatu”, de F. W. Murnau (1922).
14 horas
“A noite dos mortos vivos”, de George A. Romero (1968).
16 horas
“Desafio do além”, de Robert Wise (1963).

25/05
Exibição do filme:
10 horas
“O estranho mundo de Zé do Caixão”, de José Mojica Marins (1968).
ENTRADA FRANCA COM EMISSÃO DE CERTIFICADOS PELA PROEX.

Coordenação: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer e acadêmica Andressa Fernanda Saldanha.
Maiores informações no blog do projeto Cinemas e Temas:
<http://www.cinemasctemasuepg.blogspot.com.br/>



ANEXO 3

Cartaz do ciclo “Quadrinhos & cinema”, exemplo de evento originado a partir da demanda e do interesse de um grupo de alunos que não integravam o projeto, mas se interessavam na temática proposta e buscaram o Cinemas e Temas para a realização do mesmo.

ANEXO 4

Cartaz do ciclo de filmes baseados na obra de Agatha Christie, evento com temática específica sobre as relações entre cinema e literatura.



UEPG Projeto **CINEMAS E TEMAS** Prof. Roberto de Almeida e Assuntos Culturais

APRESENTAM:
CICLO O CINEMA FALA FRANCÊS

14/06—sábado
Às 14 horas, na sala B-108 do campus central da UEPG.

OS AMORES IMAGINÁRIOS (Canadá/2010).
Um filme de Xavier Dolan.

Comentários e palestra:
“O célebre Xavier Dolan”.
Por Leandro Guimarães Ferreira.

Certificado de 04 horas. Participação gratuita.

ANEXO 5

Cartaz de uma das sessões do ciclo “O cinema fala francês”, outro evento originário de demandas do curso de Letras/Francês, cujo idealizador, o então graduando Leandro Guimarães Ferreira, acabou se incorporando ao projeto.

ANEXO 6

Cartaz do evento “Edgar Allan Poe vai ao Cinema”, exemplo de evento idealizado não pelo coordenador do projeto, mas por um de seus professores supervisores – no caso, a professora Keli Pacheco e um grupo de alunos da graduação.

UEPG Projeto **CINEMAS E TEMAS** e alunos do curso de Letras da UEPG, sob a supervisão da Prof.ª Keli Pacheco.

apresentam:

EDGAR ALLAN POE VAI AO CINEMA

09/05/2013 – quinta-feira - 14 horas
ABERTURA – curta de animação
VINCENT (1789)
Dir. Tim Burton
Comentários de Isabel Cristina Bichinski (Acadêmica de Letras-Ingês)

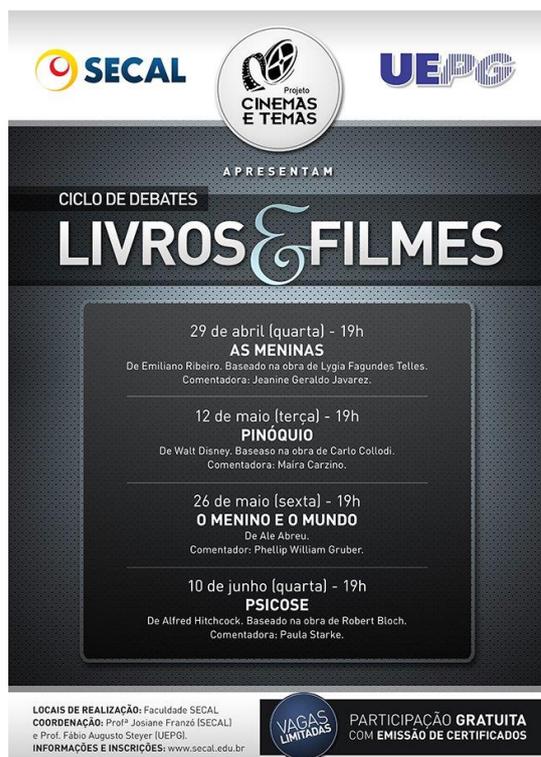
A QUEDA DA CASA DE UZNEH (FRANÇA/1978)
Dir. Jean Epstein
Baseado em conto homônimo de E. A. Poe. Comentários de Diego André Rocha, Giordano Bruno de Oliveira e Felipe Gabriel Lopes Mendes (Acadêmicos de Letras-Ingês)

10/05/2013 – sexta-feira - 14 horas
OS ASSUSTADOS DA RUA MONCEUR (FRANÇA/1972)
Dir. Robert Flory
Baseado em conto homônimo de E. A. Poe. Comentários de Juliane Denise dos Santos (Acadêmica de Letras-Espanhol)

11/05/2013 – sábado - 09:00 horas
MEMBRES DO PAVOR (FRANÇA/1961) DIR. ROGEE COMMAN
Baseado nos contos Morela; O Gato Preto e A Verdade Sobre o Caso do Sr. Waldemar, de E. A. Poe. Comentários de Alana Berton (Acadêmica de Letras-Ingês), Sérgio Vinícius Kubaski Borges (Acadêmico de Letras-Espanhol) e Juliana Ristow Weisz (Acadêmica de Letras-Francês), sob a orientação de Luah Xugler (Formanda de Letras-Ingês).

11/05/2013 – sábado - 14:00 horas
HISTÓRIAS EXTRAORDINÁRIAS (FRANÇA-ITÁLIA/1964)
Dir. Frederico Fellini; Louis Malle e Roger Vadim.
Baseado nos contos Mesmerizante; William Wilson e Nunca oposte sua cabeça com o diabo, de E. A. Poe. Comentários de Tatiane Cristiane Schneider, Isabel Cristina Bichinski (Acadêmicas de Letras-Ingês), João Israel Ribeiro e Murilo Augusto de Oliveira (Acadêmicos de Letras-Francês).

Todas as sessões acontecerão na sala B-108 (Mini-auditório do Bloco B - Campus Central UEPG). Serão emitidos certificados, pela PROEX, de 04 horas de participação para cada sessão.





APRESENTAM
CICLO DE DEBATES
LIVROS & FILMES

29 de abril (quarta) - 19h
AS MENINAS
 De Emiliano Ribeiro. Baseado na obra de Lygia Fagundes Telles.
 Comentadora: Jeanine Geraldo Javarez.

12 de maio (terça) - 19h
PINÓQUIO
 De Walt Disney. Baseado na obra de Carlo Collodi.
 Comentadora: Maira Carzino.

26 de maio (sexta) - 19h
O MENINO E O MUNDO
 De Ale Abreu.
 Comentador: Phillip William Gruber.

10 de junho (quarta) - 19h
PSICOSE
 De Alfred Hitchcock. Baseado na obra de Robert Bloch.
 Comentadora: Paula Starke.

LOCALS DE REALIZAÇÃO: Faculdade SECAL
 COORDENAÇÃO: Profª Josiane Franzó (SECAL)
 e Prof. Fábio Augusto Steyer (UEPG)
 INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES: www.secal.edu.br



ANEXO 7

Cartaz de uma das edições do já tradicional evento “Livros & Filmes”, parceria do “Cinemas e Temas”/UEPG com o curso de Letras da Faculdade SECAL.

ANEXO 8

Cartaz de evento interdisciplinar (literatura, teatro e cinema) sobre a obra de Clarice Lispector, numa parceria já consolidada do projeto com a escola de teatro do CECI/Ponta Grossa.





APRESENTAM:
**A HORA DA ESTRELA:
 UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR**
literatura—teatro—cinema
08 e 09 de abril de 2014
Campus central da UEPG/Grande Auditório

PROGRAMAÇÃO:

08/04
 17:30 horas
 Exibição de documentários sobre a vida e a obra de Clarice Lispector.

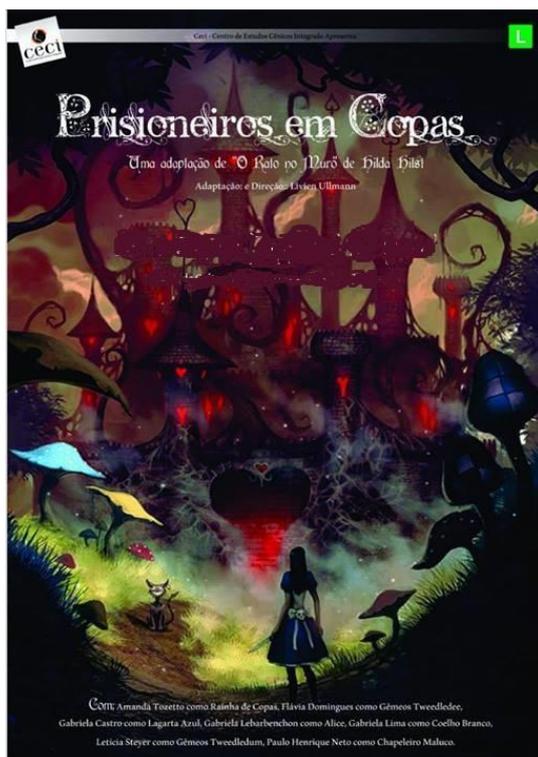
08/04
 20 horas
 Apresentação da peça “A Hora da Estrela”, adaptação teatral feita pelos alunos e professores do CECI/Ponta Grossa.
 Direção: Rafael Pedretti.

09/04
 17:30 horas
 Exibição do filme “A Hora da Estrela” (Brasil/1985). De Suzana Amaral. Com Marcélia Cartaxo (Urso de Prata de Melhor Atriz no Festival de Berlim 1986), José Dumont e Fernanda Montenegro.



PARTICIPAÇÃO GRATUITA.
 CERTIFICADO DE 12 HORAS EMITIDO PELA PROEN/UEPG
 COORDENAÇÃO: PROF. DR. FÁBIO AUGUSTO STEYER E HELOISA FREHSE PEREIRA.
 INFORMAÇÕES NO BLOG DO PROJETO CINEMAS E TT-
 M3S: <http://www.cinemasetemasuepg.blogspot.com.br/>
 * Profª Dra. Keli Pacheco (UEPG).
 * Heloisa Frehse Pereira (Diretora do CECI/Ponta Grossa, atriz e diretora).
 * Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG).





ANEXO 9

Cartaz da peça “Prisioneiros em Copas”, apresentada pelos alunos do CECI/Ponta Grossa em evento sobre a obra da escritora Hilda Hilst. Parceria entre Cinemas e Temas e CECI/Ponta Grossa.

ANEXO 10

Cartaz de uma das mostras de cinema realizada no município vizinho de Palmeira, parceria do Cinemas e Temas com a Prefeitura Municipal de Palmeira e o Pólo Palmeira da Universidade Aberta do Brasil.



CINEMAS E TEMAS **UEPG**

2ª MOSTRA "CINEMAS E TEMAS" EM PALMEIRA

Tema: Cinema e educação.
Sessões comentadas de filmes.
26 a 30 de agosto de 2013
Teatro Municipal de Palmeira – PR.

PARTICIPAÇÃO GRATUITA.
EMISSÃO DE CERTIFICADOS PELA PROEXUEPG (84 HORAS POR SESSÃO).

PROGRAMAÇÃO:

26/08 – segunda – 19 horas
AS MENINAS
(Brasil/1995). De Emiliano Ribeiro.
Comentários: JEANINE GERALDO JAVAREZ.

27/08 – terça – 19 horas
AO MESTRE COM CARINHO 2
(EUA/1996). De Peter Bogdanovich.
Comentários: LUCIANA DE FÁTIMA FONTANA CAMARGO.

28/08 – quarta – 19 horas
ELEFANTE
(EUA/1993). De Gus Van Sant.
Comentários: ELISANGELA IANTAS.

29/08 – quinta – 19 horas
O SHOW DE TRUMAN
(EUA/1998). De Peter Weir.
Comentários: FÁBIO AUGUSTO STEYER.

30/08 – sexta – 19 horas
O ESPELHO TEM DUAS FACES
(EUA/1996). De Barbra Streisand.
Comentários: SABRINA SILVA DE SOUZA.

VISITE O BLOG DO PROJETO: <http://www.cinemasetemasuepg.blogspot.com.br/>

PROEXUEPG
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
PÓLO PALMEIRA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMEIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



AS FORMAS DE EXÍLIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ANAHY DE LAS MISIONES

Rosenéia do Rocio Prestes Hauer (Mestranda) UEPG

Marly Catarina Soares (Doutora) UEPG

1. Introdução

Que a nossa identidade é instável e mutável, já sabemos. Mas, até que ponto essa mudança é apenas uma acomodação subjetiva no contexto social? Neste trabalho apresentaremos a personagem Anahy de Las Misiones e a sua formação de identidade, a partir do contexto sócio/histórico. No entanto, primeiramente, discutiremos quais os motivos que levaram a personagem a construir a sua identidade da forma como fez para que, ao final do texto, concluamos que as nossas identidades também são arquitetadas como mecanismos de defesa, de forma consciente; e não apenas como acomodação conforme o contexto em que estamos. De acordo com Bauman, “as identidades flutuam no ar, algumas a nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (2004, p. 19).

Com o pensamento de Bauman, já é possível identificar as estratégias subjetivas de Anahy com relação a sua personalidade, pois seu entorno estabelece as condições para o seu comportamento. Numa forma de contestação - além de se moldar de acordo com o outro - Anahy, no seu constante estado de mudança, reivindica o lugar da mulher subalterna em uma narrativa, possibilitando novos olhares para uma história cristalizada. E o cinema é uma ferramenta com grande potencial para abrir esse viés de discussão.

2. O cinema nacional e a sua importância nas discussões sobre identidade

O cinema nacional é rico em diversidade de temas; aspectos, entre outras características. No entanto, a década de noventa tem a sua particularidade quando nos referimos à representação do nacional. Foi nesta época que surgiu o “diretor/autor” e este dava ao filme um estilo único. Eram filmes que retratavam os valores nacionais, abrindo

espaço para discussões sobre nossa complexa formação social e as identidades que dela fazem parte. Sobre a importância do cinema na formação de identidade, Oliveira diz: “Para além de problematizar as questões de diferentes identidades, ele também propicia novas identificações” (2004, p.162). Numa média de 30 filmes por ano, considerado o boom cinematográfico, os anos 90 tiveram outros filmes que são considerados pontos de apoio para reflexões sobre a construção da identidade brasileira. São eles: “Carlota Joaquina” (Carla Camurati; 1997); “O quatrilho” (Fábio Barreto; 1995); “O Guarani” (Norma Bengell; 1996); “Kenoma” (Eliana Café; 1996); “Central do Brasil” (Walter Salles, 1998); “Anahy de Las Misiones” (Sérgio Silva, 1996). O último filme, dos elencados anteriormente, será o corpus desse artigo.

O gênero épico é a narrativa em versos que apresenta um episódio heroico na história de um povo, contados por um narrador (Coutinho, 2008). Caracterizamos esse filme com uma essência épica devido a algumas cenas tratadas de forma que Anahy surgisse em meio a nevoeiros, num cenário de batalha, como se fosse uma heroína. As entradas de cenas da personagem, pelo centro do plano: única; determinada e segura de si – dão ao filme essa essência que nos reportamos anteriormente. Para Robert Stam: “o plano oferece uma enorme quantidade de informação e riqueza semiótica” (2000, p. 130). A escolha do filme se deu porque abrange um texto que polariza a Revolução Farroupilha; um episódio que afetou intensamente o Rio Grande do Sul. Em resumo, a história consta do seguinte:

Arrastando um velho carroção sem bois com a ajuda dos filhos - Solano, Teobaldo, Luna e Leonardo, todos de pais distintos - Anahy afronta a guerra, a morte e o medo. Mãe-coragem, ela só tem um intento: manter unida sua família a qualquer custo. Para continuar a viver, peregrinam pelo Rio Grande no rastro das escaramuças entre os farroupilhas e caramurus – os defensores do Império - angariando os despojos das batalhas e comercializando-os nos acampamentos caramurus e farrapos. Ela não toma partido de nenhum dos grupos, o lado que ela defende é o dela mesma. Anahy diz: “Fiz cruz no lombo pra não me aparthá nem com caramuru nem com farrapo. Assim, vendo a tarecama de modo melhor. Sem estorvo nem compasso”. (Silva, 1997)

3. A Guerra dos Farrapos e Anahy de Las Misiones

Sérgio Silva (1996) deu a voz a uma mulher subalterna, marginalizada, pobre e exilada. Não escolheu, como em muitas narrativas que abordam a Revolução Farroupilha, um personagem masculino e histórico como centro; Bento Gonçalves, Giuseppe Garibaldi, por exemplo. O filme todo é centrado na saga de sobrevivência de Anahy de Las Misiones. Portanto, não vemos cenas de batalhas durante o filme, além de algumas cenas isoladas de perseguição, mas, o esforço de uma mãe em manter a família unida a todo custo. O diretor lança mão do clássico e propõe ao leitor um novo recorte no que diz respeito à década de guerrilha. Sobre esse tema, Weinhardt diz:

Quando o assunto é guerra, o período mais frequentado é o da Revolução Farroupilha, com larga margem de vantagem, não só sobre os romances que focalizam lutas armadas, mas sobre o conjunto aqui estudado e provavelmente sobre a totalidade da ficção histórica brasileira (Weinhardt, 2004, p.89)

Resgatar o passado, como fez Sérgio Silva, frequentando a Revolução Farroupilha, implica em uma negociação com as composições que determinaram a História. Do mesmo modo, como o discurso escrito reescreve a História, o discurso fílmico também propõe outros olhares. Ao discutir o passado e a identidade feminina, bem com o papel da mulher - durante a Guerra dos Farrapos - ele traduz, explora e reapropria um viés discursivo que foi deixado à margem por muito tempo: a mulher marginalizada. Sobre essa articulação entre presente/passado, Said diz:

A evocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas. (Said, 1999, p. 33).

O diretor rearticulou o discurso, tirando das mulheres alguns estereótipos que existiam e, ainda existem, sobre elas. Coloca o assunto em discussão, levantando a questão de uma História construída sobre mitos e enganos. Para Bordo (1998, p.19): “a “dama” do século XIX era idealizada em termos de delicadeza, encanto, passividade sexual e uma emocionalidade encantadoramente estável e caprichosa”. Em certo sentido, não existe nada de novo na citação de Bordo, pois o discurso falocêntrico e a hegemonia do poder masculino são elementos considerados “normais” para o século XIX. E isso mostra o quanto somos manipulados pelas forças culturais. Para questionar essa aceitação

é que o diretor se afasta dos estereótipos lançados sobre a identidade feminina e a representação da mulher. Joan Scott (2000) nos doutrina que: “Para articular uma identidade política das mulheres, não podemos nos limitar aos estereótipos existentes sobre ela.” (p.222). O que vai a favor do objetivo de Silva (1996).

Seguindo o pensamento de Scott, transformar a situação da mulher, é livrá-las dos termos carregados de dominação masculina; e mais: abolir as diferenças entre homens e mulheres perante a sociedade. Sendo assim, o filme é um desconstrutor do referente de algumas narrativas, onde a dominação masculina exerce um papel fundamental na construção da identidade gauchesca. Para Alain Touraine, “nada faz mais sucesso do que a dominação masculina, sobretudo quando ela reduz as mulheres a simples efeitos dessa dominação, o que as priva de qualquer meio de emancipar-se dessa dominação” (2011, p.45). É inquestionável a domesticidade da mulher no século XIX, “centrando o papel da mulher na anônima administração do cotidiano, zelando pelo bem estar do marido e cuidando dos filhos” (Flores, 2013, p.7). Entretanto, a desestruturação econômica causada pela revolução arruinou a economia e desorganizou a sociedade rio-grandense. Depois de perderem seus maridos, filhos, irmãos e pais para a guerra, uma pequena parcela da sociedade feminina conseguiu gerir seus recursos e se reinserir na coletividade feminina e se reorganizar economicamente. A mulher saía do casulo doméstico para não sucumbir as suas necessidades mais básicas, porém, não perdia a domesticidade. E mais:

A mulher sulina forjou sua cota de liberdade em temporadas de incerteza em que temia pela partida do companheiro ou rezava por seu pronto retorno, enquanto se via na contingência de, mesmo sem experiência, administrar a propriedade (Flores, 2013, p.12)

Sendo assim, Anahy de Las Misiones se afasta desse contexto, apresentado por Flores dando ao leitor outra possibilidade de configuração sobre a participação da mulher na construção da sociedade; uma re-significação: a História contada a partir da classe feminina e oprimida. Para exemplificarmos essa diferença, em determinado momento, Anahy relata:

ANAHY: China sofre, mas não morre así no mas. Se morresse não tava aqui de prosa. Hoje me defendo.

JOCA RAMIRES: Mas conheço mulheres que vivem protegidas nas estâncias, nas suas querências.

ANAHY: Mas essas mulheres tem a sua riqueza, junta co'as riqueza do pai com as riqueza dos marido e vão aumentando... aumentando.... China não pode se aqreenciá. Nessa terra o mando e as posse são dos home” (Silva, 1997)

E que, em consequência disso, é absorvida por um contexto social que a coloca à margem da sociedade, a tornando uma exilada. Sobre exílio, é pertinente a definição de Said:

O exílio, ao contrário do nacionalismo, é fundamentalmente um estado de ser descontínuo. Os exilados estão separados das raízes, da terra natal, do passado. Em geral, não tem exércitos ou Estados, embora estejam com frequência em busca deles. Portanto, os exilados sentem uma necessidade urgente de reconstituir suas vidas rompidas e preferem ver a si mesmos como parte de uma ideologia triunfante ou de um povo restaurado (Said, 2003, p.50).

Uma mulher forte, astuta e que tentava proteger seus filhos e o pouco que conseguia negociando o que recolhia dos mortos em combate. A necessidade e a vontade de reconstituir sua vida – como explica Said- a fazia assim. A distância de Anahy de tudo e de todos pode ser representada pela amplitude do plano que aparece nas cenas: somente a câmera que se move, mostrando a grandeza dos pampas, a larga extensão territorial e a solidão da família de Anahy.

Uma sequência de fatores, num processo rizomático, determinam o exílio esse exílio e a construção da sua identidade, porém, nenhum desses fatores é centralizador. Ao contrário. Eles possuem uma circulação centrífuga: alastram suas características para fora e elas se interligam a outras. Inicialmente, podemos citar o fator econômico, o qual já foi discutido anteriormente. E, como a figura da mulher subalterna é solitária, o exílio social se faz presente na vida de Anahy. Para a sociedade do século XIX, segundo um periódico da época:

A mulher não aspira outra coisa senão a casar, e logo que consegue não deve cuidar de outra coisa senão fazer a felicidade do marido, cuidando no arranjo de sua casa e na boa educação dos filhos. Sair dessa regra é não ser boa esposa, nem boa mãe de família e querer que se suponha mal dela (Flores, 2013, p.10).

Percebemos, na citação acima, uma naturalização de um referente já constituído e cristalizado com características pré-fixadas sobre o “feminino”. Além da personagem não estar inserida nesse contexto, também não participava de nenhum movimento político organizado pelas mulheres, na época, a exemplo do “Partido Político Femino”; ou o

“Movimento Intramuro” (Flores, 2013). Em nenhum momento Anahy refere-se à outra realidade além da que ela conhece, porém, essa representação não é taciturna. Segundo Blanchot: “não é silenciosa, porque, precisamente o silêncio fala-se nela” (1995, p.45). É necessária uma leitura histórica para entender Anahy enquanto sujeito e não apenas olhar a sua superfície de uma mulher pobre e itinerante. Entender a construção de identidade - tanto simbólica quanto socialmente - é uma das formas de estabelecer sentido a nossa experiência e aquilo que somos.

Diante disso, a mãe-farrapa, dominada pela situação, não estabelece morada fixa e circula pelos pampas com sua carroça, os quatro filhos e a agregada Picumã. Esse exílio geográfico é a engrenagem fundamental do enredo que permite o filme funcionar enquanto marcador de discussão, consentindo a realização do processo dialógico, fundamental para a construção da identidade; os diálogos e as expressões idiossincráticas. Faz com que ela se relacione com o outro lado da situação; o dominador: caramurus e farrapos.

4. A identidade performática de Anahy

Como o sujeito se constrói no efeito do contexto; as identidades ganham vida e/ou se dissipam dependendo das práticas concretas que as organizem. Isto é, somos passíveis de uma construção performática de identidade, pois necessitamos de vários elementos a serem configurados e estes nos completam. Sendo assim, é preciso entender que estamos sempre em processo de formação e construção, quando se trata de identidade. Hall (2005) destaca que somente nos completamos com aquilo que é externo, preenchendo as lacunas da nossa subjetividade. Sendo assim:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (Hall, 2005, p. 38).

Sérgio Silva (1996) optou por iniciar essa construção performática na personagem a partir das roupagens de Anahy: chapéu campeiro, guaiaca; xiripá; facão na cintura; poncho – roupas, tipicamente, masculinas, o que já seria uma transgressão para a época. Outra vertente dessa construção é a sua linguagem: quando está diante dos

combatentes, usa uma linguagem que a coloca no mesmo nível do interlocutor de gênero masculino, que além impor um limite, deixa claro que partilha do mesmo território que eles. Como sabemos a linguagem denota poder; no caso de Anahy, podemos adicionar a resistência, além de deixá-la segura no ambiente que a cerca. Nota-se uma alternância de consciência em Anahy: ela se reconhece exilada, porém é a linguagem que a faz retomar a centralidade das circunstâncias e ficar em posição de igualdade em um ambiente de guerra, dominado pelo gênero masculino. Em uma de suas exclamações, ela diz: “Minha boca seca que não sabe mais beijar, agora sabe comandar” (Silva, 1996). Sobre isso, Bhabha (1998, p.247) afirma que “[...] a identidade é reivindicada a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro: em ambos os sentidos, excêntrica”. Se o exílio econômico, social e geográfico a distancia de tudo e de todos, a linguagem aproxima. A eficácia do seu discurso a recruta enquanto sujeito.

Outro momento a ser considerado é quando ela mente que a filha é leprosa e a cobre com faixas, protegendo-a de um possível estupro. Porém, agrega ao grupo a jovem Picumã e faz desta a escrava sexual dos filhos Leon e Teobaldo. É possível notar nesse contexto: a Anahy com pensamento predominantemente machista e a Anahy mãe-protetora. São atitudes diferentes em uma mesma condição: a de mãe. “Em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com “os campos sociais” nos quais estamos atuando” (Woodward, 2000, p.30). A mãe farrapa apresenta uma identidade cambiante, não existe um ponto de fechamento e sempre a sua posição diante do outro está operando sob-rasura; a fixação torna-se uma impossibilidade diante das posições as quais ela ocupa.

Perante do exílio, subalternidade e marginalidade, propostos para esta personagem, Sérgio Silva (1996) construiu uma personalidade que se molda de acordo com o outro, estando constantemente em processo de mutação; absorvendo as práticas discursivas – ora de gênero feminino; ora de gênero masculino – e, assim, se constituindo como “efeito” do discurso. É por meio desses significados discursivos, absorvidos num contexto de exílio, que surge, então, a identidade híbrida de Anahy de Las Misiones. De acordo com Silva:

O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses

movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos, por meio de escravização, por exemplo, ou podem ser simplesmente metafóricos. “Cruzar fronteiras”, por exemplo, podem significar simplesmente mover-se livremente entre is territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – artificialmente – os limites entre os territórios das diferentes identidades (Silva, 2000, p. 88)

Entendemos que as fronteiras as quais ela cruza são metafóricas, ou seja, são as diferentes identidades e as absorve conforme a conjuntura. Anahy tem uma identidade híbrida; guarda traços de todas as que absorve, mas não acomoda nenhuma. Numa relação conflituosa, desestrutura o binarismo “homem X mulher”; é uma igualdade que se apoia nas diferenças. Os terrenos discursivos pelos quais Anahy desliza estabelecem a desconstrução dessa oposição binária, colocando os termos numa relação de interdependência. Para sobreviver Anahy é homem e Anahy é mulher. Sendo assim, seguindo os estudos de Butler:

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, como consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como masculino, e mulher e feminino tanto um corpo masculino como feminino (Butler, 2014, p. 24).

A personagem se apresenta: ora de gênero masculino em um corpo feminino; ora de gênero feminino em um corpo feminino. Essa construção híbrida e performativa, para Bauman é inesgotável:

Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas estão esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação (Bauman, 2004, p.92)

Além disso, para que essa performatividade de identidade de gênero, em Anahy, ocorra não pode haver exclusão nem de um, nem de outro gênero. Pois a definição se dá no afrente de causa e efeito/ ação e reação entre ambos.

Considerações finais

Anahy constrói a sua identidade com o que tem “na mão”. O hibridismo é consequência do seu movimento nômade, exilado e marginalizado, funcionando como um dos seus mecanismos de defesa. Pois, de acordo com Edward Said (1999), toda

dominação gera uma resistência. Ela não é uma variante das “guerreiras, vivandeiras que se travestem de combatentes para acompanhar seus amados” (Flores, 2013), apesar de ser mais uma personagem periférica para a História. Possui a grandeza dos grandes personagens oficiais, tendo suas características delineadas que podem, inclusive, serem confundidas com aquelas que, tradicionalmente, seriam de grandes líderes. A História, nesse caso, é recontada a partir de baixo: da subalternidade, marginalidade e exílio; indo de encontro à formação ideológica opressora e do discurso falocêntrico. Para Silva, “A hibridização de alguma forma afeta o poder, pois introduz a possibilidade de questionamento” (2000, p.87); trazendo-nos probabilidades de reflexão - objetivo principal do cinema dos anos 90.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 2004.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 1998.

BLANCHOT, Maurice. **O Espaço Literário**. Trad. Álvaro Cabral. RJ: Rocco, 1987.

BORDO, Susan R. **O corpo e a reprodução da feminidade; uma apropriação feminista de Foucault**. IN: JAGGAR M. Alison, BORDO. Susan R., Gênero, Corpo e Conhecimento. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos. 1998.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2014.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. Petrópolis. Editora Vozes. 2008

FLORES, Hilda H. **Mulheres na Guerra dos Farrapos**. Porto Alegre. Martins Livreiro. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2005.

OLIVEIRA, Adriano M. **Identidades em movimento: pensando a cultura nacional por meio do cinema**. IN: Katálysis v.7 n.2 jul./dez. 2004 Florianópolis SC 158-159.

Silva, Sérgio. **Anahy de Las Misiones**. Produção executiva: Mônica Schmiedt. Roteiro: Sérgio Silva e Gustavo Fernandez, com colaboração de Tabajara Ruas. Direção de produção: Gisele Hiltl. Direção de Fotografia: Adrian Cooper. Montagem: Juan Carlos Macias. Direção de arte: Luiz Fernando Pereira. Música: Celso Loureiro Chaves. Edição de som: Ana Chiarini, José Luiz Sasso e Luiz Adelmo. Interpretes: Araci Esteves; Cláudio Gabriel; Dirá Paes; Fernando Alves Pinto; Giovana Gold; Ivo Cutzarida; Marcos

Palmeira; Mateus Nachtergaele; Paulo José e outros. Porto Alegre: M. Schmiedt, 1997. 1 filme (115 min), DVD, son. Color.

SILVA, Tomaz T. **A produção social da identidade e da diferença.** IN: SILVA, Tomaz T. (org). HALL, Stuart. WOODWART, Kathryn. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis. Vozes. 2000.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo.** Trad. Denise Bottman. SP: Cia. das Letras, 1999.

_____. **Reflexões sobre o Exílio e Outros Ensaios.** Trad. Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCOTT, Joan W. **Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista.** In: Debate feminista. Cidadania e feminismo. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1999. pp. 203-222.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema.** São Paulo. Papyrus Editora. 2000.

TORAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres.** Petrópolis. Editora Vozes. 2011.

WEINHARDT, Marilene. **Ficção histórica e regionalismo.** Estudo sobre romances do Sul. Editora UFPR. 2004.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** IN: SILVA, Tomaz T. (org). HALL, Stuart. WOODWART, Kathryn. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis. Vozes. 2000.



**AS INFLUÊNCIAS DAS RENEGOCIAÇÕES CULTURAIS SOBRE
AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE UMA COMUNIDADE DE
IMIGRANTES HOLANDESES EM ARAPOTI-PR**

Ályda Henrietta Zomer(mestranda) - UNICAMP

0.Introdução

Neste texto, tendo em vista a considerável mudança que atinge as relações sociais pelo movimento acelerado da globalização, tornando-as cada vez mais complexas e longínquas de uma simples categorização, o que Vertovec (2007) chama de superdiversidade, proponho-me a fazer algumas reflexões iniciais acerca das influências das renegociações culturais sobre a reconfiguração das políticas linguísticas em uma comunidade de imigrantes holandeses em Arapoti-PR. Com base nisso, pretendo observar, por meio de um diálogo entre a minha pesquisa de mestrado e alguns questionamentos oriundos de discussões sobre políticas linguísticas ao longo das aulas, como a reconfiguração das políticas linguísticas reflete a entrada, cada vez mais intensa, de esposas-mães brasileiras na comunidade à qual pertencem¹. Para pensar acerca da Cultura, bem como da hibridação cultural busco amparo em Cuche (2000), Canclini (2013) e Bhabha(2013), último autor este do qual me aproprio do conceito de entre-espaço, o que me permite olhar para a complexidade das relações sociais, em contraposição ao tradicional conceito de binarismo. Em se tratando de políticas linguísticas, discuto à luz de McCarty(2011) e Ricento(2006), que partem de uma abordagem etnográfica para se pensar nas políticas linguísticas de um determinado contexto. Para tanto, utilizo aqui os dados gerados a partir de entrevistas realizadas com o intuito de chegarmos às narrativas orais de integrantes de diferentes gerações e lugares da comunidade, uma vez que, como já anunciei, este trabalho possui fortes relações com a minha pesquisa de mestrado.

¹ Sobre isso me aterei com mais profundidade no momento em que descrevo, rapidamente, o contexto em que a pesquisa se desenvolve, bem como terá mais clareza ao longo da reflexão sobre os dados.

1. Referencial teórico

Para tanto, parto do pressuposto de que para um trabalho como esse, que fala da área da linguística aplicada a partir da vertente interdisciplinar (CAVALCANTI e KLEIMAN, 2007; CAVALCANTI, 2006; MAHER, 2007, entre outros(as)) utilizo a metáfora do caleidoscópio proposta por César e Cavalcanti(2007), as quais propõem que o conceito de língua deve ser visto como a superfície de um caleidoscópio, ou seja, em constante movimento e com diversas cores e formas em meio às imprevisibilidades das relações sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, assim como olho para a língua como uma prática social, em constante movimento, subverto a visão de cultura como algo estático e inerente ao ser humano, excluindo a necessidade de se pensar em cultura como sociohistoricamente contextualizada. Denys Cuche (2002), ao discutir a noção de cultura, nas ciências sociais, lembra-nos que um dos sentidos de cultura remete ao que é humano, assim como aos seus modos de vida e pensamentos. Diante disso, para o sociólogo, ao conceito cultura:

[...] aplica-se unicamente ao que é humano e ela oferece a possibilidade de conceber a unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença, enfatizando, de acordo com os pesquisadores, a unidade ou a diversidade (CUCHE, 2002. p. 13).

Ao enfatizar a unidade ou a diversidade, Cuche (2002) se refere ao que é unicamente do ser humano, assim como à pluralidade cultural que não só reconheça, mas também valorize as diferenças culturais, uma vez que são os diferentes modos de vida de cada indivíduo, a partir de histórias que são restritas, que são ressignificados constantemente.

Para tanto, há a necessidade de rompermos com uma visão binária de cultura, ancorada em uma concepção estática e homogênea, o que não passa de uma *homogeneidade ilusória*(CUCHE, 2002).É diante dessa homogeneidade ilusória, um desejo que caminha sob a perspectiva do nacionalismo, que o cientista político Benedict Anderson (2008), em seu livro *Comunidades Imaginadas*, argumenta sobre como em um ato de fé todos os integrantes, desconsiderando as diferenças que compõem uma comunidade, imaginam-se, vinculados a um discurso unitário, em comunhão entre si constantemente, ou seja, “um companheirismo profundo e horizontal” (ANDERSON, 2008, p.16). Dessa forma, é imaginada uma reprodução fiel da tradição cultural, passada

de geração e geração, ou seja, que independe da imprevisibilidade das relações interculturais.

O crítico pós-colonialista Homi Bhabha afirma que as identidades culturais devem ser repensadas como processos permanentes de (re)negociação. Isto pois,

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2013, p. 21).

Dessa maneira, subverto o conceito de identidade [cultural] pura, questionando-o e deslocando-o, fazendo com que haja não só o reconhecimento, mas a valorização das diferenças culturais. *Bhabha (2013) estabelece uma crítica* aos discursos totalizantes, que incessantemente visavam homogeneizar diferentes grupos sociais, levando-os a uma narrativa universal, rumo ao então progresso moderno. Canclini também atenta para a necessidade de reconhecermos as diferenças culturais, de quebrarmos com *esse purismo e tradicionalismo folclóricos* (CANCLINI, 2013, XXV) que parecem congelar o caráter flexível da cultura, tornando-a previsível diante da sua imprevisibilidade.

Uma perspectiva fixa e unitária não nos permite pensarmos nas relações de interculturalidade, as quais são vistas por Bhabha (2013) como um processo emergente no *terceiro espaço ou entre-lugar*. Há então a necessidade de olharmos para as renegociações culturais relações entre os integrantes da comunidade, sejam elas entre descendentes/holandeses e brasileiros que cada vez mais se fazem presentes, assim como entre os próprios holandeses/descendentes. O que quero ressaltar são as relações interculturais que estão além de um olhar que enxerga as diferenças somente entre holandeses e brasileiros, integrantes e não integrantes da comunidade, ou seja, trocar as lentes que enxergam essas relações interculturais a partir de binarismos e olhar a sua complexidade, as suas múltiplas diferenças que se dão na/pela linguagem.

Bhabha questiona, logo no início de seu livro *O Local da cultura* os modos como os sujeitos se formam nos “entre-lugares”, [...] nos excedentes da soma das partes da diferença[...]” (BHABHA, 2013, p.20). O crítico pós-colonialista aponta, diante das reproduções das diferenças culturais, a necessidade de romper com o pensamento que se organiza exclusivamente a partir de relações binárias. Bhabha, assim como faz Canclini,

afirma a necessidade de nos atentarmos para além dos binarismos: passado e presente (BHABHA,2013); tradição e cultura popular (CANCLINI, 2013).

É nesse sentido, em consonância à afirmação, que não nos focamos nas diferenças culturais como uma categoria, mas sim como um processado qual resultam os hibridismos. Canclini (2013) também defende o processo de hibridação em meios às relações interculturais. Para o autor latino-americano, a noção de hibridismo nos remete a:

Processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de hibridações razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2013, XIX).

Ou seja, as culturas que se hibridizam já são processos de hibridações, portanto um posicionamento que visa a manter uma cultura pura é equivocado por si só. Diante desses processos de hibridação o autor faz uma ressalva, com relação a esses processos de hibridação cultural: “outra das objeções formuladas ao conceito de hibridação é que pode sugerir fácil integração e fusão de culturas, se dar suficiente peso às contradições e ao que não se deixa hibridar” (CANCLINI, 2013, XXV). Sendo assim, o autor nos chama a atenção para o aspecto fronteiro que está associado aos processos de hibridações. Além disso, faz-se necessário ressaltar que olhamos de maneira não fixa para o *que não se deixa hibridar*, ou seja, como algo que está sempre em processo, sujeito a renegociação no decorrer da história, das relações entre diferentes culturas, portanto em constante (re)negociação.

Assim, ao olhar para essas constantes renegociações culturais entre holandeses e brasileiros ao longo da história da colônia holandesa de Arapoti, conseqüentemente, relaciono a reconfiguração das políticas linguísticas da comunidade, uma vez que as trocas culturais demonstram influenciar as escolhas linguísticas – português e holandês – desses sujeitos em questão, nas mais variadas práticas linguísticas/culturais.

Ricento(2006) afirma que para pesquisar políticas linguísticas faz-se necessária uma abordagem crítica acerca dos usos linguísticos de maneira situada, o que implica uma proximidade do pesquisador com o seu contexto em questão. Ainda conforme o autor os nossos olhares e as nossas buscas por uma melhor compreensão acerca das políticas

linguísticas de um contexto não podem estar no *vácuo*² mas sim nos “[...]discursos e ideologias a elas subjacentes” (RICENTO, 2006, p.15).

Portanto, com base em uma perspectiva etnográfica (McCarty, 2011; Ricento, 2006), olho para as políticas linguísticas considerando as práticas linguísticas locais, uma vez que a geração dos dados, bem como a escolha do caminho teórico a ser percorrido e processo de análise dos dados foram encaminhados com base em uma perspectiva etnográfica³.

Segundo McCarty (2011), as políticas linguísticas existem mesmo quando não são explícitas ou estabelecidas pelas autoridades e podem ser deduzidas a partir das práticas, crenças e ideologias de pessoas. Com base nisso, Ricento (2006) afirma que “as políticas linguísticas são feitas ou são implicitamente reconhecidas e praticadas em todos os domínios sociais (RICENTO, 2006, p.21). A interface com a etnografia se torna de grande relevância quando se busca observar e compreender as políticas linguísticas em um determinado contexto, isto pois as políticas linguísticas são praticadas pelos próprios participantes da pesquisa em meio às práticas linguísticas/culturais locais. Compreender as políticas linguísticas a partir de uma inserção no contexto em questão implica partir das próprias práticas dos participantes sociohistoricamente contextualizados e não a partir de teorias pré-selecionadas e testadas no campo de pesquisa.

Dessa forma, “pesquisas em políticas linguísticas podem contribuir para a nossa compreensão de como as diferenças são experienciadas em contextos variados, e como políticas – explícitas ou implícitas – podem reforçar ou opor, desigualdades sociais e econômicas relacionadas a gênero, etnia, racial, tribal, religião, cultural, regional, e diferenças políticas (RICENTO, 2006, p.21). Portanto, olhar para a influência que as renegociações culturais têm sobre a reconfiguração das políticas linguísticas dessa colônia de holandeses em Arapoti, implica em olharmos para as diferenças que surgem em meio as relações dos sujeitos envolvidos.

Nessa direção, como apontamos acima sobre a necessidade de se olhar para essas questões de maneira situada, faremos uma breve descrição acerca do contexto em questão.

² “[...] this search for answers does not begin in a theoretical or methodological vacuum; researchers begin with assumptions about ‘how the world works’ [...]” (RICENTO, 2006, p. 11).

³ Erickson(1984); Flick(2002)

O primeiro grupo de imigrantes holandeses aportou em Santos-SP no dia 8 de junho de 1960 e desembarcou na cidade de Arapoti-PR em 9 de junho de 1960, em busca de uma “nova” vida. Assim, logo que chegaram, uma escola, uma igreja e uma cooperativa foram fundadas para se tornarem os pilares da comunidade, uma vez que para eles, a religião, a educação, assim como a união sobre uma atividade econômica seriam de grande relevância para o desenvolvimento da comunidade.

Os filhos desses imigrantes pioneiros iam à escola que ficava dentro da comunidade e, no princípio, as aulas eram em holandês. Após um tempo instalados, as crianças passaram a ter aula de português no contra turno. Com isso podemos observar que no início havia políticas e ideologias linguísticas⁴ com base no monolinguísmo, assim como uma visão essencializada (Woodward, 2011; Silva, 2011) sobre a relação entre língua e cultura.

Com o passar do tempo, esses imigrantes foram observando que aprender a língua portuguesa na escola seria de grande importância, bem como inevitável uma vez que seus filhos cresceriam no Brasil. Sendo assim, o português passou a ganhar espaço nas práticas escolares, a ponto de o holandês hoje ser no período contra-turno, duas vezes na semana.

Com relação ao contexto, gostaria de ressaltar o meu pertencimento à comunidade em questão, uma vez que isto torna o trabalho um grande desafio, no sentido de que a necessidade de um estranhamento ao que me é familiar (Erickson, 1984). Assim como informar sobre o meu pertencimento, é tão importante quanto atentar para o lugar⁵ de onde falo na comunidade, uma vez que sou filha de um casal misto⁶, minha mãe é brasileira e meu pai holandês, vindo para o Brasil junto com o primeiro grupo que chegou a Arapoti em 1960.

As renegociações culturais e as políticas linguísticas na colônia⁷

⁴ Wollard (2006, p.03)

⁵ O lugar que ocupo por ser filha de um casal misto ficará mais evidente no momento da análise dos dados.

⁶ O termo “misto” pode levar a discussões polêmicas, relativas à carga valorativa do termo, porém, “casais mistos” é um termo que tanto integrantes da comunidade como não integrantes se apropriaram para designar os casais que são formados por um(a) brasileiro(a) e um(a) holandês(a).

⁷ Os dados aqui apresentados foram transcritos na íntegra, sem alterações. Isto pelo fato de o conceito de língua no qual me amparo, a língua como caleidoscópio (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007) me leva a reconhecer os diferentes usos da língua, sobretudo valorizá-los.

As reflexões partem das conversas com um grupo de pioneiros da comunidade – uma senhora e dois senhores. A senhora é a única sobrevivente que chegou a Arapoti com o primeiro grupo em 1960. Já os outros dois senhores vieram antes para o Brasil, mas somente na década de 1960 se mudaram para Arapoti. Conseqüentemente, juntos, formaram o grupo pioneiro, que deu início ao desenvolvimento da colônia. Segundo estes três pioneiros, em uma conversa sobre como era no início da colônia com relação ao contato com os brasileiros:

P – E o contato com a cultura dos brasileiros? Como foi?

L – ((um tempo, pensando)) Ééé...é certo, foi bom, **mas tinha pouco relação porque nós não falemos português, né?** Nada! E os pais nunca aprenderam nenhuma palavra. Isto foi MUUITO difícil! Também porque **a gente vivia numa colônia, com uma igreja, escola, cooperativa própria falando holandês.** (MARCOS, 2015, p.4)

H – “Ja, ((rindo e gesticulando com as mãos)), era muito duro, porque não tínhamos como conversar, **eles não falavam holandês e nós também não falávamos o português.** Basicamente, não havia uma relação além do comércio e negócios com os brasileiros” (IRIS, 2015, p.4-5).

P – Tinha contato com brasileiros no início! Mas esse contato era com bastante brasileiros?

H – “**Não, um pouquinho só! Porque na começo era tudo em holandês e mais nada. Brasileiros dentro do colônia não tinha nada.** Era só no comércio e com os empregados, mas não no primeiro tempo, sabe? Depois só! **Agora é outro coisa, porque tem bastante brasileiros, quase tudo mundo do colônia fala bem o brasileiro, né? Por causa disso o colônia é BEEM diferente. Sabe, (inc) bom, não é nada quase holandeses com holandeses, sabe?** “ (CARLOS, 2015, p.13)

Os fragmentos das narrativas orais acima nos sugerem que as políticas linguísticas da comunidade no início baseavam-se no monolinguísmo, basicamente era só falado o holandês nas relações entre esses imigrantes, uma vez que as renegociações culturais (BHABHA, 2013; CANCLINI, 2013) entre brasileiros e holandeses não aconteciam com tamanha intensidade, além do comércio e trabalho.

Contudo, como relata este senhor, que hoje, diferentemente do início da colônia, todo mundo sabe falar o português, isto pois, como afirma Cuche, (2002), não há possibilidade de um determinado grupo viver imune às diferenças culturais, com vistas a uma comunidade que vive sob aquela *homogeneidade ilusória ou imaginada*, segundo ANDERSON (2008). Nesse sentido, ao observar esse caráter processual e móvel com que o português foi entrando e entra cada vez mais na comunidade, conforme os dados, Canclini (2013) afirma que há a necessidade de se pensar no que não se deixa hibridizar

contudo, ressalto que diante daquilo que não se hibridizar, reconheço as possíveis tensões em meio às renegociações culturais entre esses holandeses e brasileiros. Contudo, não olho para o que não se deixa hibridizar de maneira fixa, mas sim em constante movimento, portanto diante da possibilidade de ser renegociado nas relações interculturais ao longo da história da comunidade.

Uma senhora que chegou em Arapoti na década de 1980, conversando sobre como as relações de troca cultural entre brasileiros e holandeses se tornam cada vez mais intensas, quando questionada sobre a língua holandesa, afirma:

A – E o holandês com tudo isso?

B – Some! Some! Aah, mas isto é porque, pra...pra quem nasce aqui a holandês é segunda língua, não é mais o primeiro. E se tem a terceira geração que é mais difícil ainda e... / Quando eles casam com brasileiro, depende, quando é o pai é menos, mas quando é a mãe, quem ensina a língua normalmente é a mãe que fica mãos em casa, fica mais com os filhos, então é DI-FÍ-CIL! (BERTA, 2015, p. 13).

A partir da fala da senhora Berta é possível observar a influência das renegociações culturais sobre a reconfiguração das políticas linguísticas da comunidade, em especial, nota-se a crença, geral na comunidade, que os casamentos possuem uma relação direta com as escolhas linguísticas relacionadas ao português-holandês. Isto explica a necessidade de, além de me posicionar como integrante da comunidade, informar que minha mãe é brasileira, portanto sou filha de um casal misto. Sendo assim, não fui obrigada a frequentar as aulas de holandês como é possível verificar abaixo:

B - (...) Fora que, quando **um dos pais é brasileiro**, dae o holandês **difícilmente** vai ser falado em casa e com o resto da família. (...) Você era obrigado?

P – **Não! Nunca** fui obrigada a fazer aula de holandês.

B -Então, isto porque você **tem um dos lados que é brasileiro**, tua mãe é **brasileiro**. Dae, você **não** tinha que falar holandês sempre na casa, nem com a oma, né? Por isso falo que sempre quando tem **um lado dos pais brasileiro**, a criança **difícilmente** vai aprender o holandês. **Já não é algo obrigatório mais!** Antes todos os pais acharam necessário, hoje em dia não. Porque faltam alunos no holandês que você acha, “Nooossa eles não tão no holandês!!”. “Por quê?”. Antes, talvez era cultural da colônia ir pra holandês e também mais necessidade pra falar com os avós, os parentes da Holanda e faz parte, né? O **HOLANDÊIS É O HOLANDÊIS! E hoje em dia não!** Minha neta também não fala holandês” (BERTA, 2015, p. 18).

Este fragmento de uma conversa com uma senhora que chegou a Arapoti na década de 1980 nos sugere que quando um dos cônjuges, especialmente a mulher, é brasileira, o holandês tende a não ser falado, “[...] difícilmente a criança vai aprender o holandês!!”.

Além disso, é possível pensar na não obrigatoriedade do holandês, muitas crianças já não obrigadas a frequentar as aulas de holandês. Diante disso é que esta senhora assume refletir acerca das reconfigurações das políticas linguísticas em meio às renegociações culturais na comunidade, sobretudo, o motivo que leva determinadas crianças a não frequentarem as aulas de holandês. Estas renegociações culturais, sobretudo os casamentos mistos, segundo outra participante, uma das pioneiras, têm feito com que as políticas linguísticas sejam repensadas pelos próprios integrantes, conseqüentemente, o holandês tem perdido espaço para o português,

“E dae com essa mistura, o holandês fica cada vez menos falado. Porque eu tenho uma nora brasileira, ela não gosta quando a gente fala holandês” (TERESA, 2015, p. 18).

Além disso, a partir da fala desta senhora, atento, amparada em Canclini (2013), para a necessidade de que pensar nas hibridizações culturais não implica em excluir as tensões que surgem em meio às trocas culturais entre esses holandeses e brasileiros, ou seja, não é pensar em hibridismo como solução, mas sim como condição, um processo. Nesse sentido, as tensões vão continuar (re)surgindo nessas trocas culturais, afinal, diferenças culturais se fazem presentes. Neste caso acima, falar holandês se configura em uma diferença entre a nora e as pessoas que falam holandês na família, sendo então o que gera a tensão, o fato de a nora não gostar que os demais familiares falem em holandês na sua presença.

Diante disso, é que os casamentos mistos não eram tão bem quistos no início e ao longo da história da comunidade,

Talvez o medo de casamentos misturados tinha a ver com perder língua, mas não adianta vai perder. Mas mesmo se tivesse casamentos somente entre holandeses também ia sair o holandês, talvez não tão ligeiro, mas ia. Porque, por exemplo, Adriano e Odete, os dois são era de pais também holandeses, só que da segunda geração. Pensando bem, o pai da Odete, o Aide já é da segunda geração, ele nasceu já aqui, mas então, **o holandês some mesmo aqui dentro da colônia, dentro de lares em que os dois, pai e mãe são holandeses. Não tem como, a colônia é uma colônia no Brasil, e no Brasil se fala o português. Eles não tão falando tanto em casa então os filhos tem mais dificuldade no holandês sim.** Agora a Tania casou com Edwin e não sei o que eles tão falando em casa com os filhos. Os dois falam holandês, as o Edwin também é segunda geração, então eu não sei como isso vai ser no futuro, **mesmo casando holandês entre holandês vai diminuir** (BERTA, 2015, p. 25).

Os casamentos mistos representavam para a colônia, de acordo com a senhora Berta, uma ameaça à língua holandesa, afinal, segundo os próprios participantes, quando

um dos cônjuges é brasileiro, principalmente a mãe, o holandês perde espaço para o português. Contudo, a senhora Berta afirma que, hoje, mesmo nos casamentos somente entre holandeses, o holandês também vai se perder. Como ela mesmo exemplifica, utilizando um casal em que os dois, pai e mãe, são holandeses da comunidade, mas cujas políticas linguísticas em casa contribuem para que o português tenha cada vez mais espaço. Como Bhabha (2013) coloca, trata-se de olhar para essas relações de interculturalidade que emergem no *entre-lugar* como um processo não entre brasileiros e holandeses, mas também entre os próprios integrantes. O fato de serem da mesma comunidade não implica que todos os integrantes tenham as mesmas políticas linguísticas, isto pois não há a possibilidade de olharmos para uma comunidade a partir de um olhar que imagina todos os integrantes de forma homogênea (ANDERSON, 2008). Mas, com uma visão que vai além dos binômios (Bhabha, 2013) que nesse contexto podem ser resumidos à relação entre holandeses e brasileiros.

Com relação às mudanças ao longo da história da colônia, Clara, casada com um holandês da comunidade, relata que as políticas linguísticas mudaram bastante desde a sua chegada:

“Faz XX anos que eu tô casada, mas mudou muito. **Hoje a gente vê dentro da colônia uma preocupação dos holandeses falarem o português**, atenderem mais a necessidade dos brasileiros” (CLARA, 2015, p.13-14).

Ao longo dos anos, em meio às renegociações cada vez mais intensas entre holandeses e brasileiros, houve uma reconfiguração das políticas linguísticas, como a participante revela que as mudanças são grandes, e, em consequência desse processo de trocas culturais, o português se faz bastante presente dentro da colônia. Em comparação aos primeiros fragmentos que trouxe para a sessão de análise, nos quais os pioneiros comentavam que no início da colônia era falado somente o holandês, realmente é possível observar tamanha mudança. Nessa direção, conforme Canclini (2013) chama a atenção, nem tudo se deixa hibridizar, mas, é preciso olhar para o que não se deixa hibridizar de forma não fixa, ou seja, ao longo do processo de renegociação cultural a língua falada dentro da colônia era somente o holandês, e com o decorrer dos anos o português passou a ganhar espaço em meio às relações entre os integrantes da colônia, inclusive os pioneiros.

A senhora Berta, em dos momentos da entrevista, conta sobre como o português foi entrando na colônia, em meio às trocas culturais entre holandeses e brasileiros:

“A Carla, quando ela ia pra escola ela **só** falava holandês, com 4 anos. Dentro de dois meses ela **misturava já** palavras brasileiras. Quando Poliana foi pra jardim, né? Pra escola ela **já falava** português também. Então é diferente, **cada vez mais** o português ta entrando na escola e na colônia. Na escola **cada vez mais** tinha **brasileiros**, e, então, os filhos levaram o português pra casa, pra aqui, e tinha a diarista pra conversar, **assim o português já entrava mais fácil**. E antes não, era **tudo** e holandês!” (BERTA, 2015, p.18)

O fragmento da senhora Berta, sugere a importância de se olhar para essa reconfiguração das políticas linguísticas de forma processual, bem como uma influência das renegociações culturais. Neste caso, a participante focaliza a escola como um catalizador do português na comunidade, uma vez que ao longo dos anos filhos(as) de brasileiros estavam cada vez mais presentes na escola. Além disso, a segunda filha, cinco anos mais nova, já foi para a escola sabendo algumas palavras do português, enquanto a primeira filha não falava nada de português. E, como a participante comenta, com a entrada cada mais frequente de brasileiros na escola, o português seria falado dentro da colônia.

2. Concluindo

Espero ter apresentado aspectos relevantes da relação entre as renegociações culturais entre estes holandeses e brasileiros e a reconfiguração das políticas linguísticas na/da colônia holandesa de Arapoti. Além dessa relação, busquei demonstrar a importância de uma perspectiva etnográfica ao se olhar para as políticas linguísticas e renegociações culturais de maneira contextualizada, para que dessa forma haja uma intrínseca relação com a perspectiva dos(as) participantes, bem como as relações de maneira contextualizada (McCarty, 2011; Ricento, 2006) e a desconstrução dos contornos que limitam o diálogo entre as diversas áreas que marcam a vertente interdisciplinar da linguística aplicada. Um posicionamento interdisciplinar permite que haja uma melhor compreensão acerca do entre-espaço que segundo Bhabha (2013) é onde ocorrem as deslizantes reconstruções daquelas visões totalizantes que focalizam o processo das renegociações culturais, subvertendo então perspectivas que se amparam em uma visão binômica do contexto. Nesse sentido, ao longo do trabalho foquei nos processos de

renegociação cultural, ou seja, como holandeses e brasileiros se hibridizam (CANCLINI, 2013; BHABHA, 2013) ao longo da história da comunidade. Além disso, atento para o aspecto meta-reflexivo por parte dos próprios integrantes da colônia, os quais, a partir dos dados, demonstram (re)pensar sobre as mudanças que refletem o repensar das políticas linguísticas em meio às renegociações culturais. Por fim, gostaria de concluir com um fragmento da fala de um dos pioneiros da comunidade, ou seja, um participante que acompanhou e acompanha essas deslizantes mudanças em meio às renegociações culturais e suas influências sobre as políticas linguísticas locais:

“Aos poucos o **Brasil estava cada vez mais dentro de casa**...com costumes, língua...”
(CARLOS, 2015, p.13).

Referências bibliográficas

ANDERSON, B. **Comunidade Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: companhia das letras, 2008.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000 (Ensaio Latino-americanos, 1).

CAVALCANTI, M. C; KLEIMAN, A (orgs). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. (2007). **Do Singular ao Multifacetado**: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti, M.; Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-66.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. (2ª edição) Bauru: EDUSC, 2002

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? In: **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 15, 1984. p. 51-66

FRITZEN, M. P. “**Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben**”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

JUNG N. M. **A (re) produção de identidades sociais na comunidade e na escola**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2009.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 117-134.

McCARTY, T. Entry into Conversation: introducing ethnography and language policy. In: McCARTY, T. (Org.) **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2011, p. 1-28.

RICENTO, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy** – theory and method. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

Woolard, Kathryn (1998): “Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry”. In: Schieffelin, Bambi/Woolard, Kathryn/Kroskrity, Paul (eds.): **Language Ideologies. Practice and Theory**. New York/Oxford: Oxford University Press, pp. 3-47.



**AS VARIAÇÕES DA LIBRAS ATRAVÉS DA
TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO DE CANÇÕES: UM ESTUDO
INVESTIGATIVO COM TILS**

Héilton Diego Lau (graduado) – ISAM/FAMEPLAN/UEPG

Gabriele Cristine Rech (mestra) – ISAM/FAMEPLAN

1 Introdução

O sujeito surdo muitas vezes foi marginalizado, desde a não-utilização da sua línguanatural, a língua de sinais (LS), se sentindo *obrigado* a utilizar a língua portuguesa (LP), também conhecida como língua de fronteira¹ (cf. Perlin, 1998, 2003), em todas as modalidades, como um sujeito ouvinte; negando, inclusive, sua identidade surda por pressão da identidade hegemônica (ouvinte), segundo Perlin(1998).

A partir disso, mostraremos um breve histórico acerca do sujeito surdo, mostrando a opressão e conquistas desta comunidade (cf. Bauman, 2005), as filosofias educacionais que tangeram para esta até a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Também esboçaremos como @ surd@² se identifica, comentando a respeito da(s) identidade(s) surda(s).Em seguida, mencionaremos sobre a questão de traduções de canções (cf. Rigo, 2013, 2014) para surd@s como uma forma de justificativa deste trabalho, refletindo acerca das questões culturais.

Mais adiante serão expostos os caminhos que foram trilhados para a realização desse trabalho, a caracterização deste estudo e a coleta de dados. Após, será feita a discussão dos dados e resultados obtidos com essa, finalizando com algumas considerações.

¹ Perlin (2003, p. 16) explica em sua tese o motivo deste termo: “Língua de fronteira, assim denomino ao português, língua escrita que tramita ao meu lado. Não posso dizer que é minha outra língua, pois minha língua é em signos visuais. E desta língua oral utilizo a leitura e a escrita. Mas as utilizo numa forma não tão expressiva de modo a que me fuja a política da palavra quando ela está numa dimensão auditiva”.

²O arroba (@) é utilizado para que as ideias não sejam atreladas a nenhum gênero específico, tornando seu alcance e sua aplicabilidade mais abrangente; juntamente, concordando com Moita Lopes (2013, p. 20-21) em que as variações ideológicas influenciam as mudanças linguísticas, além de uma prática do movimento feminista. Também, para a transcrição da língua de sinais para a LP é utilizada como um “gênero neutro”.

2 @s surd@s e sua história: algumas considerações

Abordar um conceito como a cultura surda implica, de início, que seja retomada a história do povo surdo. Antigamente, @s surd@s eram discriminad@s, considerad@s incapazes de viver e de “serem úteis” em uma sociedade ouvinte, por isso eram sacrificad@s. Filósofos, como Aristóteles, por exemplo, creram que somente os seres humanos ouvintes tivessem capacidades intelectuais e o pensamento fosse projetado somente pelas palavras (cf. Streiechen, 2013, p. 19).

Um marco na educação de surd@s foi o Congresso Internacional de Educação de Surd@s, realizado em Milão, Itália, em 1880. A maioria d@s profissionais presentes eram ouvintes, a presença de surd@s oriund@s dos Estados Unidos e Grã-Bretanha foi ignorada e seus direitos a votos foram negligenciados. Assim, por meio de voto, ficou decidido que o método oral deveria ser adotado para o ensino de surd@s, em detrimento da LS.

Na década de 70, a filosofia oralista foi colocada em dúvida, quando @s estudios@s perceberam que a mesma não estava dando condições para que alun@s surd@s tivessem acesso a uma educação de qualidade. Neste contexto aparece a filosofia da Comunicação Total que “tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e surdos e ouvintes. [...] essa filosofia defende a utilização de recursos-espaco-viso-manuais como facilitadores da comunicação” (GOLDFELD, 2001, p. 38). Com esta abordagem, as formas de comunicação eram várias: LO, mímicas, LS, tudo valia.

Atualmente, a metodologia defendida pel@s educador@s e surd@s é a educação Bilíngue que, no contexto escolar brasileiro, é a aquisição da Libras como primeira língua e a LP na modalidade escrita como segunda língua.

No Brasil, a LS é oficialmente denominada de Libras. Esta é *língua* e não *linguagem*, e possui estrutura e gramática próprias, portanto, quando for sinalizar uma frase é necessário que se tenha conhecimento sobre a estrutura desta língua, pois não é “português sinalizado”, ou seja, não se utiliza a estrutura gramatical da LP.

Para nos comunicarmos oralmente, utilizamos a LP, para nos comunicarmos de forma sinalizada, utilizamos a Libras, ambas oficiais do Brasil, e com o mesmo objetivo:

comunicação. A utilização destas pode ser de duas formas: formal e informal. Utilizamos diversas formas para nos comunicarmos em diferentes ambientes. Sinalizamos como a gramática da própria língua é pregada (LAU, 2015).

Historicamente, é possível perceber como as LS foram marginalizadas, tachadas como *linguagem*, mímica; também ouvia-se falar em surd@-mud@, sabendo que nem tod@ surd@, é mud@! Juntamente com a regulamentação da Libras, firmada pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, “em que possui gramática e estrutura própria e seu sistema linguístico de natureza visual-motora” (BRASIL, 2002), a classifica como *língua*, fazendo-se respeitar a estrutura e gramática desta.

3 A questão identitária e cultural dos sujeitos

Bauman (2005) afirma que em nosso período pós-moderno, o sujeito não possui uma identidade fixa como uma rocha, ao contrário, possui uma identidade líquida, que muda constantemente. Isso se dá pelo fato de o sujeito estar inserido e exposto a diversas “comunidades”, nas quais compartilha sua identidade de diversas formas. Por intermédio dessas “comunidades”, o sujeito é refletido pelo “eu”, como Hall (2006) esboça: somos diferentes a todo momento, nossas identidades não estão fundidas em apenas um “eu”, mas sim em vários. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Ibid., p. 13).

A questão identitária se faz na/com a diferença (PERLIN, 1998, 2003, 2006; BURKE, 2004; HALL, 1997, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; entre outr@s). Com isso, podemos lançar questões a respeito da(s) identidade(s) surda(s): “[...] ser surdo está se referindo a uma ideia velada que, sem querer, menciona formas de invenção da própria existência ligada a questões de experiência e vivência em seu povo” (PERLIN, 2003, p. 62).

As identidades surdas³ refletem o modo do ser particular de cada membro da comunidade surda. Como ressalta Perlin (1998), é uma questão de ponto de vista e uma questão de visão do Outro (cf. Hall, 2006), pois se @ surd@ onvive com ouvintes e estes

³ Perlin (1998), Strobel (2008) e Streichen (2013) conceituam e explanam um pouco a respeito das identidades surdas que são: Identidade surda; Identidade incompleta; Identidade de transição; Identidade embaçada; Identidade híbrida; identidade flutuante e Identidade diáspora.

acham que isso é uma deficiência, algo negativo, provavelmente @ surd@ se verá como deficiente e tentará não utilizar a Libras para a comunicação, e sim, a LP. Diferente d@ surd@ que convive com sua comunidade na ajuda da constituição de sua identidade. “A identidade nos meios culturais sempre foi afetada por um ou outro poder de controle em tempos determinados” (PERLIN, 1998, p. 8).

Para compreender melhor a cultura do povo surdo, é importante ressaltar que a etimologia da palavra *cultura* deriva da natureza, “[...] é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo” (EAGLETON, 2011, p. 9-10). Outrora, cultura significava atividade e, com o tempo, foi se modificando, se tornando abstrata, ao conceito que temos hoje da palavra: “‘cultura’ já uma tal desconstrução” (ibid., p. 11).

Segundo Streiechen “[...] a cultura surda é marcada pela língua de sinais, pelas diferentes identidades, pedagogias, políticas, leis, artes, literatura, entre outros elementos” (Ibid, 2013, p. 113). Ou seja, a questão da cultura surda envolve e engloba os aspectos do povo surdo.

A partir da inserção dos Estudos Culturais em diferentes áreas, nesse caso a educação, vemos que o significado de *cultura(s)* explode.

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36, grifo d@s autor@s).

É nesse sentido que a cultura surda entra, pois o povo surdo, agora, pode mostrar suas artes, língua, literatura, identidades, tudo o que esta possui. Agora, com a questão dos Estudos Culturais, percebemos a expressão e “a diversificação e a singularização que o conceito comporta” (ibid.)

4 A questão da musicalidade para surd@s

Segundo os dicionários de LP, a palavra *música* (substantivo feminino) significa: “Sucessão de sons agradáveis ao *ouvido*” (ROCHA, 2001, p. 421, grifo nosso). Podemos observar que o significado de uma maneira geral exclui a comunidade surda de prestigiar

essa arte. Sabemos que na nossa sociedade pós-moderna isso está sendo revisto, pois música é considerada uma arte e também pode estar acessível à comunidade surda. Apesar de que

[...]“música para surdos” ainda é tida como um tabu social. Sabe-se que algumas esferas, principalmente as acadêmicas e as que existem um engajamento político mais forte e presente de pessoas surdas, o discurso sobre questões de diferenças culturais e linguísticas é bastante forte, assim como questões sobre pós-colonialismo, ouvintismos, audismo, normalização, etc., onde a prática de tradução de canções em alguns casos pode ser vista como um reflexo disso (RIGO, 2013, p. 17-18).

Trabalhar com um fenômeno cultural, no caso da música, fazer a (des)construção desses significados (só ouvintes podem prestigiar músicas?; tod@s @s surd@s gostam de música?) que estão empregados em nossa cultura (entendendo, ainda, cultura pelo ponto de vista dos ouvintes) é um assunto delicado. Entretanto, é possível discutir esse tema considerando os Estudos Surdos.

Apesar dos Estudos Culturais abordarem a respeito do audismo, e da tentativa de imposição da música pelos ouvintes a(o)s surd@s, devemos tomar cuidado ao abordar este assunto, pois música é um assunto delicado para @s surd@s. Os Estudos Surdos vão contra ao audismo, isto é, este programa de pesquisa em educação, onde valoriza a(s) identidade(s), línguas, entre outros temas, busca, a partir da diferença, seu reconhecimento político (cf. Skliar, 1998, p. 5). Ou seja, o coral de surd@s, algumas vezes reflete nesse tema, pois, no passado, a cultura dominante foi imposta a el@s. Com muita delicadeza, pretendemos comentar acerca das traduções de canções como *possibilidade* de acessibilidade a uma expressão da cultura ouvinte, ficando livre ao público surdo a aceitação ou reprovação disso.

Passos (2010, p. 24) comenta a respeito dos Estudos Surdos, que houve uma reviravolta da comunidade surda. Atualmente, percebemos que poucas pessoas falam que surd@s são privadas de pensamento. Porém, algumas pessoas surdas ainda pensam que a LS é inferior comparada à LP, por ser utilizada pela maioria (ouvintes). “[...] o senso de pertencimento a esta minoria linguística está mais relacionado a aquisição/aprendizado de uma língua de sinais e a uma identificação cultural do que a questões biológicas, geográficas ou sociais” (Ibid., p. 25).

5 Um olhar para a tradução/interpretação

Para a realização deste trabalho, foi enviado um questionário aberto para @s tradutor@s e intérpretes de língua de sinais – TILS – de diferentes regiões do Brasil. O questionário é composto por três perguntas, partindo de dados mais gerais a situações específicas. Começamos perguntando qual a finalidade do TILS ao utilizar determinados sinais na tradução da música; questão de transferência cultural e variação linguística.

Antes de cada TILS responder o questionário, perguntamos se estava interessad@, caso a resposta fosse afirmativa, era enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE –, para que assim @ entrevistad@ soubesse do que se tratava a pesquisa. Caso @ participante aceitasse, era enviado o questionário para responder. Muitas dessas trocas de dúvidas a respeito do TCLE e o envio do questionário foram realizadas em ambiente virtual, ora por e-mail ora chat via Facebook.

A primeira pergunta feita a el@s foi: *Como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, qual é a sua finalidade ao utilizar determinados sinais na tradução decanções?* Diante disso, destacamos as respostas:

Augusto	Nunca penso no surdo nas traduções de músicas. Nunca penso em tornar algo acessível, mas em criar algo novo e agradável aos sinalizantes.
Danilo	Meu objetivo principal é fazer com que o público alvo (surdos), compreenda a mensagem, o sentido e a intenção do autor do texto de partida.
Martha	Qualquer sinal utilizado em traduções/interpretações de músicas, diálogos, palestras, conteúdos escolares ou qualquer outro tipo de comunicação, <u>o alvo é sempre atingir a compreensão do surdo</u> , ou seja, passar a mensagem ou informação de forma clara, original e fidedigna.
Michelle	A finalidade de cada escolha lexical vai além de uma tradução “literal”, envolve sentimentos e emoções que precisam ser explorados, afim de que chegue ao receptor a mesma emoção que o autor/escritor se propôs.
Rosiane	A finalidade é sempre proporcionar a melhor compreensão, do contexto por parte do surdo.

Encontramos algumas semelhanças nas respostas de Danilo, Martha, Michelle e Rosiane, pois tod@s se preocupam com suas interpretações/traduições, alguns até @s consideram seu público-alvo. Rigo (2014, p. 129) comenta sobre isso: “Um fator complicador do trabalho de traduções de canções que reforça o desafio da prática é justamente o vasto público-alvo e suas diferentes relações com a música”. Isso também complementa o que foi falado acerca da musicalidade para surd@s e a(s) identidade(s)

del@s que Perlin (2005, p. 53) afirma: “[...] a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural”. Diferente da concepção de Augusto, que não tem preocupação com @s surd@s, de acordo com sua resposta. Isso acarreta um problema:

[...] é importante que se reflita acerca do tradutor-intérprete enquanto ser ouvinte que possui, portanto, outro tipo de relação e percepção musical, diferente por sua vez da percepção do público-alvo de sua tradução. [...] Essa subordinação ao som pode implicar traduções com forte apelo sonoro o que pode não condizer com a percepção visual do público-alvo surdo (RIGO, 2014, p. 127-128).

No quadro abaixo, destacamos as respostas referentes à segunda pergunta para el@s: *Como você faz para transferir, numa questão cultural, a canção para a comunidade surda?*

Augusto	O que os surdos têm em comum é a <u>visualidade</u> , nesse aspecto concentro minha criatividade. Procuro utilizar o máximo de <u>classificadores</u> e incorporações possível.
Danilo	A transferência cultural acontece principalmente nas <u>metáforas e nas expressões idiomáticas da Língua Fonte</u> .
Martha	Algumas músicas trazem consigo mensagens, as quais se utilizam de <u>metáforas, expressões idiomáticas e outros recursos linguísticos que fazem parte das línguas orais</u> .
Michelle	Apesar de sabermos que a “fidelidade tradutória” é impossível justamente por esses aspectos culturais, por outro lado, sabemos que é necessário respeitá-las, todavia sem perder o foco de chegar o mais próximo possível da tão sonhada “ <u>fidelidade</u> ”.
Rosiane	Se a “palavra” tem uma origem cultural diferente da cultura do surdo, devemos <u>dar um exemplo para que ele entenda o que aquela “palavra” significa</u> .

Podemos entender que no ponto de vista de Augusto, ele, inconscientemente, traduz para @s surd@s, portanto, ambos poderão desfrutar da música. O que entra em diferença nesse aspecto é que @s ouvintes poderão apreciar juntamente com o som e a tradução. Por outro lado, para ter esse “duplo domínio”, é necessário que @ ouvinte tenha um conhecimento básico de Libras, pois a tradução de canção não é simplesmente a transferência da Língua Fonte, de acordo com a resposta de Danilo, para a Libras.

Nas demais respostas, e também na de Augusto, podemos notar algumas estratégias, como o uso de classificadores (CL), a questão de preocupação com as metáforas e expressões idiomáticas e a “fidelidade”. No caso da resposta de Augusto, em

que ele pensa no âmbito visual e na utilização de classificadores “que remetem a uma explicitação mais elaborada nas traduções” (RIGO, 2014, p. 141). Como ele menciona da visão como algo em comum de tod@s, ao utilizar os CL é necessário que surd@s e ouvintes tenham conhecimento acerca disso, pois, por exemplo: ao estar traduzindo uma canção que tenha “carro”, será feito o sinal de CARRO, que é com as duas mãos fechadas, como o sinal de S, balançando de um lado para o outro, como se estivesse mexendo em um volante. Se houver muitas repetições dessa palavra, @ TILS poderá fazer a utilização de CL, que, nesse caso, é a mão estendida. Na próxima vez que for mencionar o carro, @ TILS simplesmente apontará no local em que el@ o deixou no espaço visual e/ou fará o uso com o CL.

A respeito de fidelidade, adotamos o conceito de Quadros (2004, p. 28): “a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que *realmente* foi dito”. Se formos pensar nessa questão da interpretação ser fiel, temos algumas dificuldades, porque sempre temos noção, significado do que foi dito através de outras vozes (cf. Bakhtin, 2004). Ou seja, a mesma coisa pode ser dita de diferentes formas, mas nunca será nova, porque já foi dita (cf. Bakhtin, 2004; Orlandi, 2005, 2012; entre outr@s). Enfatizamos o “realmente” porque é complicado você afirmar que está fazendo uma tradução fiel, devido ao *seu* conhecimento de mundo acerca do que está dito na música em questão. É impossível pensar isso como algo neutro.

Portanto, fica um pouco complexo pensarmos que @ TILS está *realmente* passando *exatamente* o que foi dito. Determinado sinal utilizado para determinada palavra/verso da canção é um ato ideológico.

Na resposta de Rosiane, uma questão delicada é encontrada, pois é necessário um bom domínio nas duas línguas, “não somente na área linguística, mas principalmente na cultura e organização social das línguas fonte e origem” (TOURY, 1995 citado por SEGALA, 2010, p. 52). Tratar determinada palavra/verso da canção com algum exemplo, às vezes, pode dificultar e/ou mudar parcialmente e/ou totalmente o entendimento.

E, por fim, perguntamos: *Numa questão de variação linguística da Libras, você se preocupa se um surdo de outro estado, por exemplo, chegue a não entender a sua tradução/interpretação? Caso isso ocorra, qual seria a melhor solução na sua opinião?*

Augusto	<u>A solução será os surdos de liderança na comunidade fundarem a Academia de Letras da LSB</u> ⁴ . Buscarem a <u>padronização</u> da ortografia e normas gramaticais, para isso a disseminação da escrita de sinais é essencial, mesmo que essa busca se inicie fadada a nunca se completar devido natureza de todas as línguas serem “vivas”.
Danilo	Em minhas traduções, procuro sempre substituir as variações linguísticas por técnicas de transferência, tais como, <u>detalhamento do campo semântico (Compressão) ou expansão do campo lexical (expansão) e uso constante de CL.</u> [...] A melhor opção seria o uso de Classificadores e processo anafórico.
Martha	Quando se trata de música, acredito que a compreensão ocorre pelo contexto e não apenas pelos sinais.
Michelle	A preocupação existe, é necessário estar ciente para qual público irá interpretar, no entanto, a variação linguística sempre irá ocorrer, não existe uma única língua de sinais brasileira. Além das variações entre estados já também por regiões e por comunidades. Atualmente tanto os TILS como os surdos podem contar com alguns registros em LS. Temos registros em vídeo, livros em escrita de sinais e dicionários.
Rosiane	Caso seja notória a incompreensão do surdo, no ato da interpretação faria a <u>datilologia</u> e após tentaria mostrar outros sinais que tenham o mesmo significado e também mostrar exemplos para que o mesmo tenha um entendimento completo.

Através dessa questão conseguimos diversas opiniões, apesar de algumas serem um pouco parecidas. Quando Augusto fala a respeito da “padronização”, podemos observar na resposta de Michelle que a Libras, assim como a LP, não é padrão. Isso é visto diariamente. Seria interessante a padronização de determinados sinais. Por exemplo, o sinal de MÃE utilizado em algumas cidades do Paraná é composto pelos sinais MULHER + BENÇÃO. Este possui um significado, pois geralmente filh@s pedem a benção de seus pais antes de dormir. O sinal de PAI é sinalizado de forma semelhante: HOMEM + BENÇÃO. Diferente de algumas localidades do Rio Grande do Sul, em que é utilizado o dedo indicador encostando ao lado do nariz. Este sinal possui um significado histórico, pois quando @s surd@s foram oralizad@s obrigatoriamente, para aprenderem os sons de algumas letras, @ professor@ colocava a mão d@ surd@ próximo ao nariz, por exemplo, para el@ “entender” que aquele é o “som” do M.

Falar de padronização de línguas é um assunto complexo, e para a Libras, não é diferente. Se formos pensar até em determinados sinais, de qual estado será copiado o modelo? Por quê? Será que este sinal é “melhor”, passa mais o significado da(s) palavra(s) do que o da nossa região?

Sob um outro ponto de vista, Martha fala a respeito do contexto, que é importante para o entendimento da canção, assim como a utilização de CL, que Danilo e Augusto

⁴ Língua de Sinais Brasileira.

acham que são importantes. Uma outra estratégia é a datilologia, apontada por Rosiane que também é importante e necessária em alguns casos, em que, por exemplo, @ TILS não saiba ou ainda não tenha um sinal para determinada palavra. Um exemplo é a canção *Faroeste Caboclo*⁵ em cujo vídeo, @ TILS não faz o sinal de Ceilândia, e sim, a datilologia, ou seja, a escrita da palavra utilizando o sinal de cada letra correspondente.

6 Considerações finais

Como pudemos verificar, a Libras é uma língua viva, que sofre modificações ao longo do tempo e de lugar para lugar, já que os sinais são uma leitura da cultura e da história ao redor d@s surd@s. Assim, devemos saber que é impossível que grupos diferentes tenham os mesmos sinais, já que a influência sofrida é diferente. Há a tentativa de se padronizar a Libras, fazendo com que ela seja única no país todo, no entanto, algum grupo/localidade seria privilegiado em detrimento do outro, pois apenas os sinais utilizados pelo grupo hegemônico cultural/social/econômico seriam utilizados e vistos como legítimos.

Ao se fazer uma tradução, devemos ter em mente que Libras e LP são modalidades diferentes de língua, tendo cada uma sua gramática própria, bem como termos próprios, não havendo uma correspondência absoluta entre elas, portanto, sendo impossível fazer uma transferência completa entre elas. As canções em LP utilizam inúmeras metáforas e figuras de linguagem para transmitir sua mensagem, e, muitas vezes, esses mecanismos linguísticos não são adequados para a Libras, dificultando ou mesmo impossibilitando os entendimentos pel@s surd@s. Portanto, @s TILS têm o desafio de fazer uma tradução que seja compreendida pel@s surd@s e, ao mesmo tempo, com o máximo de fidedignidade ao original.

Como cada TILS tem uma origem e uma bagagem cultural diferente, há uma infinidade de possibilidades de tradução, dependendo até mesmo da visão que se tem de mundo. Portanto, a tradução tem um caráter político, já que o intérprete emite uma opinião, ainda que involuntária, ao interpretar uma canção. Tendo isso em vista, podemos ter a noção de que as traduções são diferentes entre si, havendo um grande risco de interpretação com distorção da mensagem. Isso torna necessário um conhecimento muito

⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/R8QDHNvQYak>>.

grande de Libras e de LP pel@s TILS, para que faça a transferência da forma mais imparcial e fidedigna possível.

Por fim, acreditamos que a referente pesquisa traz muitas questões conflituosas, com muitos pontos a serem investigados, abrindo campo para que outras várias pesquisas possam ser realizadas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 17 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 de abril de 2002.

BURKE, Peter. Estereótipos do outro. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em 07 mar. 2015.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAU, Héilton Diego. A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade. **Temática**, Paraíba, v. 11, n. 2, p. 90-101, fev.2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/22957/12682>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____ (org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 11-30.

PASSOS, Gabriele Cristine Rech dos. **Os intérpretes de língua de sinais**: atitudes frente à língua de sinais e às pessoas surdos. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis. 2010.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre. 1998.

_____. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre. 2003.

_____. Identidades surdas. In: SKILIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1636/1484>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PROCTER, James. **Stuart Hall**: Routledge critical thinkers. London: British Library, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIGO, Natália Schleder. **Tradução de canções de LP para LSB**: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis. 2013.

_____. Tradução de canções para língua de sinais: um recorte nos recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes. In: QUADROS, Ronice Müller; WEININGER, Markus J. **Série Estudos de Língua de Sinais**. v. 3. Florianópolis: Insular, 2014, p. 125-149.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 2001.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual**: português brasileiro escrito para a língua brasileira de sinais. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis. 2010.

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

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Libras**: aprender está em suas mãos. Curitiba: CRV, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.



AS VOZES DO TEXTO: UMA ANÁLISE POLIFÔNICA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Paula Adriana de Oliveira da Silva (mestranda) - UEM

0. Introdução

Entende-se que um texto/discurso surge em função de outros, estabelecendo uma relação dialógica, portanto polifônica de sentido, ou seja, uma palavra sempre precede de outra(s) palavra(s) e, conseqüentemente, é carregada de outras “vozes”.

Neste sentido, na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, o texto se define como um tecido de muitas vozes e, assim, reflete a heterogeneidade que o constitui. Com isso, acredita-se que um texto não tem sentido somente em si, mas carrega outros textos que compõe seu sentido, configurando-se, desse modo, em um processo intertextual, seja uma intertextualidade em “sentido amplo” ou “restrito”, como fundamenta Koch (1997).

Contudo, não é fácil trazer o interlocutor para o sentido e a construção do texto. Produzir sentido é um processo amplo e com muitas implicações, pois a interação depende da compreensão linguística/textual e de mundo de cada um.

E, no caso da polifonia textual e, neste sentido, da heterogeneidade presente no texto, exige mobilizar conhecimentos culturais e linguísticos e, assim perceber as diferentes “vozes” que estão explícitas ou implícitas, convergentes ou divergentes, no(s) texto(s) produzido(s). Estabelecendo em seu conteúdo uma relação não somente com o dito, mas também com o não dito, fazendo parte do todo do texto e, conseqüentemente, do sentido enunciado e da enunciação.

O *corpus* utilizado para a análise textual aqui proposta são textos argumentativos proferidos pela jornalista Rachel Sheherazade em seu programa de telejornal, o “SBT Brasil”. A jornalista comenta sobre acontecimentos distintos que envolveram dois adolescentes com atitudes consideradas socialmente “infracionais” ou, digamos, atitudes “conturbadas e problemáticas”.

Então, o estudo aqui proposto traz a temática sobre o adolescente e suas atitudes que subvertem as normas e comportamentos sociais, temas em constante discussão. As

questões ligadas ao “adolescente infrator” são assuntos atuais, estando estas discussões presentes no contexto político, midiático, educacional e popular.

Os textos analisados referem-se, um, ao caso conhecido como do “Marginalzinho amarrado ao poste” e, o outro, sobre alguns acontecimentos relativos à fase “problemática” da adolescência do cantor Justin Bieber, ou seja, atitudes de dois adolescentes que se envolveram em atos “infracionais” que foram noticiados e comentados pela jornalista e também divulgados na mídia *online*. Contudo, as argumentações perpassam por parâmetros diferenciados que são analisados neste estudo.

Nestas perspectivas, o estudo do texto, vai além da análise estrutural do enunciado, pensam-se também em seus efeitos pragmáticos na linguagem.

Com isso, por meio da análise, objetiva-se perceber no *corpus* aqui utilizado se podemos identificar nos discursos uma relação divergente ou convergente nas argumentações expostas nos textos, haja vista se tratar do mesmo enunciador e sobre temáticas afins, embora os atos sejam realizados por sujeitos sociais diferentes. Percebendo, então, as questões polifônicas que se apresentam nos textos e, com isso os efeitos de sentido construídos a partir de enunciações que, de forma geral, se referem à mesma temática: “o comportamento adolescente”.

Neste estudo sobre a heterogeneidade textual utilizar-se-á como suporte teórico os estudos de Bakhtin e de estudiosos como Ducrot, Koch, Passeti, entre outros, que abordam as questões dialógicas e polifônicas da linguagem.

1. A Heterogeneidade do texto

Sabe-se que não há uma única definição de texto ou um consenso sobre isso, contudo para aprofundar melhor as questões que envolvem o estudo do texto, como, dialogismo, polifonia e a intertextualidade, antes de qualquer coisa, é importante pensar uma definição que abarque nossos estudos.

Nesse sentido, entre muitas definições a respeito do texto, podemos utilizar a seguinte, apresentada por Fávero e Koch (1988), que a meu ver, resume e abrange de forma coerente e, talvez, concernente às muitas definições apresentadas nas últimas décadas dentro da chamada Linguística Textual.

Para as autoras:

[...] texto”, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, uma escultura etc), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. [...] texto, em (sentido *estrito*), consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 25).

Portanto, considera-se o texto a materialização da língua/linguagem, podendo se estruturar de várias formas: oral, escrito, visual/imagético, verbo/visual, permitindo o uso de vários recursos linguísticos/textuais (ironia, paródia, paráfrase, metáforas, etc).

Desse modo, pensando a função linguística e pragmática do texto, pode-se também entendê-lo como resultado de uma “[...] atividade comunicativa, que compreende os processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 1997, p. 26).

Nestas perspectivas, para compor a intencionalidade e o sentido do texto, deve-se estudá-lo em seu caráter interacional, ou seja, ligado a seu contexto de produção, analisando sua constituição, seus interlocutores, as ideologias apresentadas, pois a língua não é fechada em si mesma e, conseqüentemente o texto também não o é.

A ideologia aqui mencionada abarca os conceitos dos estudos de Bakhtin, se diferindo da visão marxista de ideologia. Neste caso, é entendida como a consciência social do falante, que por sua vez materializa-se na linguagem, se fazendo presente nos enunciados. A ideologia, neste sentido, reflete e interpreta uma realidade social, constituída na consciência do enunciador, revelando suas percepções de mundo, juízos e valores, marcando, assim, a “valoração” de uma determinada ideologia.

Desde modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá numa esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa [...]. (FARACO, 2003, p. 46-47, grifos do autor).

Neste sentido, entende-se que o trabalho com textos exige mobilizar conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. O processo de conhecimento linguístico-textual implica uma relação dialógica com o sujeito ou os sujeitos enunciantes do texto. É a relação: locutor/interlocutor(es) e interlocutor(es)/mundo, ou seja, o ato de ler e perceber o texto é também um processo de interação entre autor/locutor

e interlocutores (intra e extra textual) e do mundo que os envolvem, que constroem e reconstroem o sentido do e no texto.

Com isso, para se perceber o que o texto “quer dizer”, entre outros fatores, torna-se importante observar sua estrutura física e dialógica, como por exemplo, a linguagem utilizada (formal/informal), a estrutura organizacional do texto, formas gramaticais, de coerência e coesão e, as questões intertextuais, polifônicas que se façam presente, para que assim, entendamos a real significação da enunciação.

De forma geral, fundamentando-se nos estudos de Bakhtin e de outros estudiosos da linguagem, que consideram o texto um processo e não somente um produto, com implicações sociais, culturais, históricas e ideológicas que o compõe e que influenciam em sua construção e interpretação, sabe-se que a formação do texto é sempre um processo dialógico e, conseqüentemente polifônico. Sendo que, o entendimento dialógico, aqui defendido, não significa o sentido do diálogo face a face, mas o reconhecimento das diferentes vozes que constitui o texto.

Relacionando também o processo polifônico da linguagem com o processo intertextual, entende-se que “a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade “interna” das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos” (BARROS, 1994, p. 4).

Neste sentido o texto é compreendido como “um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que os predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe” (KOCH, 1997, p. 46).

Sendo assim, refletindo os estudos aqui apresentados, pensar a heterogeneidade do texto é pensar, primeiramente, seu caráter dialógico e, neste sentido, as questões polifônicas que o envolvem. Pois, como defendeu Bakhtin (1990), a palavra nunca é neutra, assim como a enunciação, ela tanto discute como retrata o mundo. O autor comparava a linguagem como uma luta de classes, estando os sentidos na interação que traz os contextos e posições sociais dos locutores e interlocutores.

2. Polifonia

O conceito de polifonia, que se incorporou aos estudos das ciências da linguagem, advém dos trabalhos de Bakhtin, termo que foi caracterizado no romance de *Dostoiévski*.

Na análise do romance, Bakhtin coloca no mesmo plano a voz do autor e a do herói, entendendo que as vozes refletiam diferentes perspectivas sociais. Assim, para ele:

A personagem interessa a Dostoiévski enquanto ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante. Para Dostoiévski não importa o que sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma. (BAKHTIN, 1981, p.46)

Em sua obra o pensador russo, lança mão do termo polifonia, já utilizado na música para indicar um tipo de composição musical em que várias melodias ou várias vozes sobrepõem-se simultaneamente, para descrever as vozes presentes no romance e com isso, percebe o fato de que um discurso é resultado de uma tessitura de diferentes vozes. Para Bakhtin o termo “voz” é identificado como a consciência do sujeito falante, que traz suas percepções de mundo e juízo de valor, concebendo-o como sujeito atravessado pela coletividade. Assim, por meio de sua análise da obra de *Dostoiévski*, ele traz para o universo das ciências da linguagem o conceito de Polifonia.

Neste sentido, Bakhtin e seus seguidores discordavam dos que entendiam o estudo da língua/linguagem considerando-a como um processo neutro, monológico, estável, individual. Os estudos de Bakhtin, segundo Barros (1994, p.1-2) caracteriza-se “fundamentalmente pela *visão de conjunto* do texto. Critica fortemente as análises parciais, sejam elas internas ou externas, e prega a análise do todo do texto: de sua organização, da interação verbal, do contexto ou do intertexto”.

Pensando a natureza dialógica da linguagem, Bakhtin (2011, p. 297) afirma:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Compreende-se, então, que há em cada enunciado a ação polifônica da linguagem, podendo estar explícito ou implícito, convergindo ou divergindo.

3. Intertextualidade e Polifonia

Baseando-se na perspectiva dialógica da linguagem, e, neste sentido as questões polifônicas e intertextuais que a envolve, Koch (1997, p.57) compreende que “o conceito

de polifonia recobre o de intertextualidade, isto é, todo caso de intertextualidade é um caso de polifonia, não sendo, porém, verdadeira a recíproca: há casos de polifonia que não podem ser vistos como manifestações de intertextualidade”.

Com essas considerações a autora não concebe polifonia e intertextualidade como conceitos totalmente sinônimos, como fazem alguns autores. Grosso modo, nessa vertente, a autora entende que para haver o processo da intertextualidade, é necessário a presença de um intertexto que se agrega ao novo texto. E, a polifonia, por sua vez, caracteriza-se pela existência de outras vozes de enunciadores reais ou virtuais que “incorporaram-se ao texto” representando diferentes “*topoi*” que podem ou não identificar o locutor.

Na perspectiva, dos estudos aqui propostos, pode-se pensar o estudo da intertextualidade em dois sentidos: “a intertextualidade como elemento necessário para a existência do próprio discurso;” e “a intertextualidade como relação existente entre textos “efetivamente” produzidos, ou seja, previamente existentes na cultura” (ROMUALDO, 2000, p. 56).

4. Ironia e Polifonia

Ainda, sobre as concepções polifônicas da enunciação, Ducrot (1987) distinguindo o sujeito empírico do sujeito do discurso, apresenta um locutor “enquanto tal” (“L”) e um locutor “enquanto ser do mundo” (“ λ ”). Neste sentido, afirma:

L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. λ é uma pessoa “completa”, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado – o que não impede que L e λ sejam seres do discurso, constituídos no sentido do enunciado, e cujo estatuto metodológico é, pois, totalmente diferente daquele do sujeito falante (este último deve-se a uma representação “externa” da fala, estranha àquela que é veiculada pelo enunciado) (DUCROT, 1987, p. 188).

O autor, reconhecendo a existência do processo dialógico da linguagem e, portanto, polifônico, evidencia a existência de dois locutores distintos.

Entende-se que o processo polifônico, permite a inserção das vozes do outro no enunciado. Neste sentido, em meio às vozes que compõem e polemiza o texto, pode se encontrar, por exemplo, o recurso da estratégia irônica.

Em nosso estudo, entende-se a ironia como “um recurso estruturador de um texto, que opera com valores e ideologia em tensão, em contradição” (PASSETI, 1995, p. 78).

Sabe-se que uma característica do texto irônico é suscitar ambiguidades. Sendo assim, considera-se a ironia “como um processo que envolve uma dupla enunciação, já que, através da polifonia de locutores, podem-se inserir, na enunciação irônica, pontos de vista normalmente já enunciados em outro contexto histórico-social, ou seja, em outra enunciação” (PASSETI, 1995, p. 49).

De forma geral, considerando as questões dialógicas e ideológicas da linguagem, bem como as características do recurso irônico no texto, podemos afirmar que a polifonia se faz presente, haja vista, a presença das “vozes” que rejeitam ou confirmam a argumentação irônica. Com isso, pode-se dizer que a polifonia é uma característica inerente à ironia.

Então, segundo os estudos de Passeti (1995), torna-se importante para a compreensão do texto irônico, já que mobiliza uma “dupla leitura” encontrar formas de chamar atenção do enunciatário para o discurso e para si próprio.

Assim, a intenção irônica em um texto, oral ou escrito, nem sempre se apresenta de forma explícita, muitas vezes é velada em meio às palavras utilizadas, ficando comprometida a compreensão e interpretação do texto. Neste caso, o verdadeiro sentido do texto pode não ser compreendido e, ser captado ao “pé da letra”, ou seja, ficando no sentido literal, e, com isso, a intenção irônica do autor/locutor se perde na compreensão ou incompreensão do texto.

5. Análise do *corpus*: os textos argumentativos e as diferentes vozes que o compõe

Antes de iniciarmos a apresentação e análise dos textos utilizados como *Corpus* deste estudo, faz-se necessário refletir a respeito da linguagem no campo da argumentação. Neste sentido, utilizando estudos de Koch (1987), sobre este recurso linguístico a autora defende que:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo (KOCH, 1987, p. 19).

Neste sentido, pensando as reflexões de Koch sobre a argumentação e, ligando-as às características dos textos analisados de Rachel Sheherazade, objeto deste estudo, percebe-se que eles (os textos) utilizam claramente a estratégia da argumentatividade para refletir ou questionar os acontecimentos noticiados no telejornal em que apresenta. A jornalista em seus textos, “avalia, julga, critica”. Nota-se o caráter polêmico, persuasivo e algumas vezes irônico em suas argumentações.

Também sobre a argumentação, Ducrot (1987, p. 174) entende como “um ato público, aberto” que não pode “realizar-se sem se denunciar como tal”. Assim, “um enunciado argumentativo apresenta sua enunciação como levando a admitir tal ou tal conclusão”. Nesta perspectiva, o autor entende que o processo enunciativo da argumentação compõe o seu sentido. E, por meio da polifonia de enunciadorees, pode-se chegar a distintas formações discursivas e, que, conseqüentemente, podem levar a condução ideologia do falante.

Apresentamos, então, os textos argumentativos em questão, as declarações da jornalista Rachel Sheherazade, retirados da mídia *online* (youtube).

Texto 1: transcrição das considerações argumentativas da jornalista após um fato noticiado no telejornal, neste caso, a notícia de um adolescente que foi pego praticando furtos no bairro do Flamengo, Rio de Janeiro, em 31 de janeiro de 2014. Devido aos atos, o adolescente foi espancado e amarrado nu a um poste por civis. Vejamos as enunciações:

O marginalzinho amarrado ao poste era tão inocente que invés de prestar queixa contra os seus agressores, preferiu fugir, antes que ele mesmo acabasse preso. É que a ficha do sujeito está mais suja do que pau de galinheiro. Num país que ostenta incríveis 26 assassinatos a cada 100 mil habitantes, que arquiva mais de 80% de inquérito de homicídio, sofre de violência endêmica, a atitude dos vingadores é até compreensível. O Estado é omissos, a polícia desmoralizada, a justiça é falha. O que resta ao cidadão de bem, que ainda por cima foi desarmado? Se defender, é claro. O contra-ataque aos bandidos é o que eu chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um estado de violência sem limites. E, aos defensores dos direitos humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: faça um favor ao Brasil adote um bandido.

Texto 2: Rachel Sheherazade sobre subversões do cantor Justin Bieber.

Menino prodígio ou adolescente problema, namoradinho romântico ou pegador contumaz. Protótipo de *bad boy* ou James Dean repaginado. Afinal quem é hoje o astro Justin Bieber? No instagran postou uma foto onde se lê a frase: ‘Você realmente me conhece?’ Bieber está irreconhecível, cuspiu em fã, deixou o palco, pichou o muro, dormiu com prostitutas. Prato cheio para os paparazzi e fofoqueiros de plantão. Mas atire a primeira pedra quem nunca foi um rebelde sem causa, quem nunca questionou seus valores, quem nunca se perdeu de

si mesmo ou procurou se encontrar. Os médicos dizem que é normal. É a síndrome da adolescência. Para anônimos e famosos como Justin, é fase de turbulência, hormônios em ebulição, conflitos, agressividade, é a busca da própria identidade. Pegue leve com Justin, o menino está só crescendo.

Os textos¹ acima (1 e 2), construídos de forma argumentativa, grosso modo, retratam a visão da jornalista em relação às atitudes “problemáticas” dos adolescentes em questão. No entanto, se relacionarmos os textos, a argumentação utilizada apresentam visões distintas sobre os adolescentes e, conseqüentemente sobre suas atitudes e a própria adolescência.

No texto 1, por exemplo, temos a denominação do adolescente em questão, como: “o marginalzinho”, “o bandido”. Já no texto 2, o jovem cantor famoso é: “menino prodígio”, “um menino que está crescendo”. Ou seja, os adolescentes são conceituados por perspectivas ideológicas diferentes, pois enquanto no texto 1, se apresenta uma visão repressora, punitiva e até mesmo “vingadora” sobre o comportamento do adolescente: “[...] O contra-ataque aos bandidos é o que eu chamo de legítima defesa coletiva [...]”; no texto 2, ao contrário, apresenta uma visão “compreensiva” e justificada, haja vista, que a locutora defende as atitudes, entendendo-as ou tentando convencer o interlocutor a entender, como sendo atitudes normais à fase da adolescência: “[...] É a síndrome da adolescência. Para anônimos e famosos como Justin [...]”.

Percebem-se nos textos, ideologias distintas que fundamentam os princípios argumentativos utilizados sobre o comportamento adolescente, mesmo sendo emitidos pelo mesmo enunciador. Com isso, cada texto é constituído por diferentes visões sobre o adolescente.

Pensando, nas características polifônicas que compõem os textos aqui expostos, nota-se, no texto 1, por exemplo, que nos enunciados utilizados pela jornalista em sua

¹ Os Textos 1 e 2, são transcrições da fala da jornalista Rachel Sheherazade proferidos no telejornal “SBT Brasil” e posteriormente correlacionadas e divulgadas em vídeos *online*, podendo ser encontrados nas páginas eletrônicas: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/02/ta-com-pena-adote-um-bandido.html> ; e <https://www.youtube.com/watch?v=A7u5XqUFLZU> . A primeira argumentação transcrita (texto 1), embora esteja antes nesta análise, foi proferida posteriormente ao texto 2. Ela foi ao ar no dia 4 de fevereiro de 2014, ficando este, conhecido como a notícia do “marginalzinho preso ao poste”; a segunda transcrição, do cantor “Justin Bieber” (texto 2), foi comentada pela jornalista em 07/11/2013.

argumentação, são retomados “outras vozes”, que representam e sustentam a ideologia defendida

Pode-se dizer que no texto 1, destacam-se algumas “vozes”, que são inseridas na argumentação, que de certa formam a sustenta ou fundamenta, como:

A voz popular – quando utiliza a expressão “mais suja do que pau de galinheiro”

A voz “politizada” – “[...] O Estado é omissivo, a polícia desmoralizada, a justiça é falha. [...]”. Destacando a falta de efetividade nas políticas de segurança pública.

A voz “justiceira” – “[...] O contra-ataque aos bandidos é o que eu chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um estado de violência sem limites [...]”. Apresenta a concepção do “olho por olho, dente por dente” dos justiceiros, muito comum em séculos passados, mas não mais nas leis atuais.

A voz discordante e irônica – “[...] E, aos defensores dos direitos humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: faça um favor ao Brasil adote um bandido”. Discordando assim, dos defensores dos direitos humanos e, ainda utilizando para isso o recurso irônico em sua argumentação.

Essa enunciação irônica da jornalista propõe uma “sugestão” àqueles que defendem ou protegem os direitos dos adolescentes infratores, previstos, inclusive em Lei. Aparenta ser uma espécie de recado ou provocação aos discordantes de sua concepção “mais repressora e punitiva”, que ela defende, aos adolescentes em conflito com a Lei. Como, por exemplo, os defensores dos “Direitos Humanos”.

Já no segundo texto não se percebe o uso da ironia. O jogo de antítese apresentado pela conjunção “ou” compõem as relações polifônica no texto, mas a conclusão da jornalista expõe uma posição concordante e não irônica à fase “turbulenta” do cantor:

“Os médicos dizem que é normal. É a síndrome da adolescência. Para anônimos e famosos como Justin, [...]. Pegue leve com Justin, o menino está só crescendo”.

Assim, no texto 2, para fundamentar sua argumentação, a jornalista lança mão de enunciadores que dialogam entre si, formando um jogo de antíteses entre os enunciados e enunciadores que, posteriormente, agregam outros locutores em sua argumentatividade e, que subsidiam sua enunciação. Sustentando, deste modo, sua visão ideológica sobre a “fase turbulenta” que passa o cantor, que para Rachel, é compreensível. Essa ideia se sustenta no enunciado: “É a síndrome da adolescência. Para anônimos e famosos como Justin, [...]”

Pode-se dizer que os textos de Sheherazade, apresentam uma grande riqueza polifônica, pois se concentram em sua argumentatividade, diferentes vozes que fundamentam e constituem sua argumentação.

6. Considerações Finais

Considerando, os estudos realizados aqui sobre a heterogeneidade do texto e, neste sentido, sua constituição dialógica e polifônica, entende-se que a palavra nunca é neutra, assim como a enunciação, ela tanto discute como retrata o mundo. A língua é um fator social fundada na necessidade comunicativa, deve ser pensada como dialógica, viva, dinâmica, considerando os fatores interacionais na linguagem, pois esses exercem um papel de significação no enunciado, e conseqüentemente, na produção de sentidos no texto.

De forma geral, entende-se que tudo é dialógico, portanto, polifônico. A linguagem não se constitui por si só ou a partir de si mesma, mas dialoga social, historicamente e ideologicamente.

E, em particular, pensando na análise dos textos deste estudo, que não buscou uma investigação exaustiva, mas uma contribuição teórico-analítica quanto às questões polifônicas dos textos, percebeu-se na construção argumentativa da jornalista um rico processo polifônico da linguagem, bem como as questões ideológicas que se apresentam. Há na enunciação argumentativa o empenho dialógico das vozes que se fazem presentes, para convencer, criticar, atestar e, talvez, até impor uma determinada visão ideológica.

Sendo assim, os textos apresentados nesta análise, que relatam a temática do comportamento adolescente, trazem na argumentação exposta, características ideológicas, polêmicas e irônicas em seu conteúdo enunciativo e, deste modo, “dotada de intencionalidade”, marcas já conhecidas no discurso da jornalista.

Nesse sentido, buscamos por meio das teorias utilizadas neste estudo, bem como na análise realizada nos textos, entender a importância de identificar e considerar o processo polifônico da linguagem e, conseqüentemente do texto.

Nestas perspectivas, por meio da intertextualidade (em sentido amplo), da polifonia e do dialogismo, que constituem a heterogeneidade textual, podemos perceber a construção e a constituição dos sentidos no texto. E, com isso, defende-se uma língua viva, interativa. A linguagem como um lugar de interação e significação entre os sujeitos.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de, FIORIN, J. L. (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 1-9.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

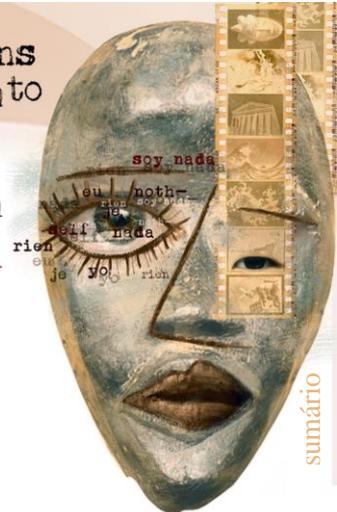
FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: introdução**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto Editora, 1997.

PASSETTI, Maria Célia Cortez. **O discurso irônico**: análise da argumentação irônica em textos opinativos da Folha de S. Paulo. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista-UNESP, Assis, 1995.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia. Um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: Eduem, 2000.



ASPECTOS DIVERGENTES E CONVERGENTES ENTRE A LOUCURA E O CINISMO EM *EL LICENCIADO VIDRIERA*

Murilo Roberto Sansana (graduado) - UEPG

Na presente pesquisa faz-se um estudo analítico do conto *El Licenciado Vidriera*, que compõe a obra *Novelas Ejemplares* (1613), de Miguel de Cervantes. Com base em Nicola Abbagnano em *Dicionário de Filosofia* (1970), Giovane Reale e Dario Antiseri em *História da Filosofia: Filosofia Pagã Antiga* (2003) e López Pinciano em *Philosophía Antigua Poética* (1973), busca-se verificar em que medida a loucura do protagonista de *El Licenciado Vidriera* converge e ao mesmo tempo diverge do modo de vida e dos ideais do Cinismo, observando de que maneira a relação entre Loucura e Cinismo colabora para a construção do enredo. Pretende-se apresentar ao leitor do século XXI algumas possibilidades para se compreender o conto, de modo que possa deleitar-se com a leitura e dela tirar algum proveito.

Miguel de Cervantes, como é sabido, figura como um dos maiores nomes da literatura universal. Seus escritos revelam sua genialidade e erudição. Por diversas vezes, encontramos na obra do autor valores e condutas que apontam para o bem viver humano, possivelmente para propiciar ao leitor deleite e ensino, prerrogativas das artes de seu tempo. López Pinciano, em *Philosophía Antigua Poética* (1596), atualiza o conceito clássico de ensinar deleitando¹ como sendo fundamental para a composição poética:

Allende de ser hecha con plática, para ser legítimo poema. Ha de tener el fin también, que es enseñar y deleytar; que las imitaciones que no lo hazen, no son dignas del venerable nombre poema (LÓPEZ PINCIANO, 1973, p. 199).

¹O conceito de ensinar deleitando foi proposto inicialmente na Poética Clássica por Horácio. Em Epístula aos Pisões, Horácio assevera: "os poetas desejam ser úteis, ou deleitar, ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida [...]. Arrebata todos os sufrágios quem mistura o útil e o agradável, deleitando e ao mesmo tempo instruindo o leitor" (HORÁCIO, 2005, p. 65).

De acordo com este princípio, para ser legítima, uma obra literária deveria ter o fim de deleitar e ensinar, ou seja, proporcionar uma leitura prazerosa, que envolvesse o leitor para que este se aproximasse da obra e por ela tivesse interesse. Além disso, seria necessário também que a obra trouxesse em seu conteúdo algum tipo de ensino, algo que pudesse transmitir ao leitor algum valor ou princípio que fosse proveitoso para a vida.

Inicia-se o estudo do conto *El Licenciado Vidriera* apresentando uma síntese do enredo. A trama começa com o jovem Tomás Rodaja com cerca de onze anos de idade dormindo à beira do Rio Tormes, quando é encontrado por dois cavaleiros estudantes que por ali passavam. Ao indagarem de onde era e o que fazia naquele ermo, Rodaja responde que o nome de sua terra havia esquecido e que ia a Salamanca para buscar um amo a quem servisse e que lhe desse educação, pois tinha o desejo de honrar seus pais e sua terra natal através dos estudos. Admirados com a intenção de Tomás, os dois moços o levam consigo.

Passado algum tempo, em Salamanca, o protagonista se destaca no serviço a seus amos e também na sua aprendizagem. Seu principal empenho é o das leis, mas no que mais se destaca é nas letras humanas e possuía, ainda, uma espantosa memória.

Quando seus senhores terminam sua formação, voltam para sua terra natal e levam consigo Tomás Rodaja. Ele, porém, pede licença para retornar a Salamanca e seguir seus estudos. Quando está no meio do caminho, conhece Diego Valdívia, um capitão de infantaria e dele torna-se amigo. Valdívia elogia a vida militar para Tomás, que fica muito interessado. O capitão, encantado com a desenvoltura de Rodaja, convida-o para viajar com ele para a Itália. Depois de conhecer vários lugares da Itália, o protagonista decide voltar a Salamanca, onde conclui seus estudos.

Chega à cidade uma cortesã que se apaixona por Tomás e, para conquistá-lo, dá a ele uma pera enfeitiçada. Todavia, com esse feitiço Tomás passa a padecer uma estranha loucura e começa a agir de maneira inusitada. Acreditando ser feito de vidro, julga ser detentor de grande sabedoria e sai pelas ruas aconselhando e censurando as pessoas e seus ofícios. Com o tempo, ganha o apelido de Licenciado Vidriera.

Após algum tempo, Vidriera é curado por um religioso da Ordem de São Jerônimo. Ao recobrar seu pleno juízo, adota o nome de Licenciado Rueda e se dispõe a atender as pessoas em sua casa. Porém, sem conseguir ganhar dinheiro, decide retornar à

vida soldadesca e acompanhar o capitão Valdívia. Torna-se militar e morre com fama de soldado valente e prudente.

Durante o período da loucura, pode-se reconhecer que algumas atitudes do licenciado Vidriera se assemelham em grande medida às práticas dos Filósofos Cínicos.

Sobre o Cinismo, Nicola Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia*, aponta que esta foi uma corrente filosófica que teve suas origens por volta do século IV a.C, tendo como precursor o filósofo Antístenes (cf. 1970, p. 131). O autor explica que:

A tese fundamental do cinismo é que o único fim do homem é a felicidade e a felicidade consiste na virtude. Fora da virtude não existem bens de modo que foi peculiar aos Cínicos o desprezo das comodidades, das riquezas e dos prazeres, e a ostentação do mais radical desprezo pelas convenções humanas e em geral por tudo o que afasta o homem da simplicidade natural de que dão exemplos os animais (ABBAGNANO, 1970, p. 131).

Compreende-se que, basicamente, o ideal dos Cínicos é a busca pela felicidade através da virtude da autossuficiência, ou seja, do desprendimento total de todas as normas e regras pré-estabelecidas pelo homem e o meio social.

De acordo com Reale e Antiseri, a filosofia Cínica pertence ao conjunto das chamadas escolas socráticas menores. Os fundadores dessas escolas foram discípulos diretos do filósofo grego Sócrates (470/469 - 399 a.C), contudo, desenvolveram parcialmente alguns princípios de sua doutrina enfatizando e até mesmo modificando alguns de seus conceitos(cf.REALE, ANTISERI, 2007, p. 107). Nesse sentido, para melhor entendermos os princípios do Cinismo, detenhamo-nos primeiramente no pensamento de Sócrates.

A grosso modo, pode-se afirmar que o pensamento de Sócrates concentra-se em uma premissa: a de que o Homem é a sua alma. Acerca do conceito de alma proposto por Sócrates, Reale e Antiseri esclarecem que:

Por alma ele entendia a consciência, a personalidade intelectual e moral (hoje diríamos a capacidade de entender e de querer). "Conhecer a si mesmo", significa, portanto, reconhecer tal verdade(REALE e ANTISERI, 2007, p. 91).

A partir desse entendimento de Alma, proposto pelo filósofo, partem os conceitos de felicidade e liberdade. Sendo a alma a essência do Homem, para ser feliz é necessário que o indivíduo torne-se virtuoso, pois as virtudes conferem à alma a satisfação plena.

Ainda sobre o entendimento de virtude, proposto por Sócrates, Reale e Antiseri explicam que:

A "virtude" do Homem outra não pode ser senão aquilo que faz com que a alma seja tal como sua natureza determina que seja, isto é, boa e perfeita. E, segundo Sócrates, esse elemento é a "ciência" ou o "conhecimento", ao passo que o vício seria a privação de ciência ou de conhecimento, ou seja, a "ignorância" (REALE e ANTISERI, 2007, p. 95).

Pode-se compreender, portanto, que para Sócrates a virtude é uma espécie de ciência, uma inteligência que exerce o papel de aprimorar a alma, de lapidá-la para o bem. Um sujeito virtuoso é então, aquele que consegue cumprir as funções próprias da alma. Nesse sentido, só será feliz o homem que for virtuoso e livre de todas as coisas exteriores e se preocupe em cuidar de sua alma, pois a alma é a essência do homem, dessa forma, o homem é a sua alma.

Outro princípio relevante da filosofia socrática é a ironia. Esta figura de pensamento "indica o jogo brincalhão, múltiplo e variado das ficções e dos estratagemas realizados por Sócrates para levar o interlocutor a dar conta de si mesmo" (REALE e ANTISERI, 2007, p. 101). Sócrates utilizava-se deste meio de simulação para fazer com que seus interlocutores caíssem em si, para buscar sua essência, deixando de lado as ilusões do saber.

De acordo com Reale e Antiseri, os Cínicos seguiram essa mesma linha de pensamento, porém, de forma muito radical. Utilizando-se da ironia socrática, tornaram a busca pela essência do homem, através dos ideais de autarquia e de bastar-se a si mesmo, o sentido único da vida, desprezando tudo aquilo que, em sua concepção, não tivesse relação com essa busca (cf. REALE, ANTISERI, 2007, p. 253). Assim como Sócrates, os Cínicos afirmavam que para ser feliz, o homem deve ser livre de tudo aquilo que não está de acordo com a alma, inclusive as convenções humanas.

A liberdade dos Cínicos dava-se através do desapego total das exterioridades. Eles acreditavam que para alcançar o ideal de autarquia era preciso que o homem desprezasse todos os prazeres, em razão disso, através do exercício e da fadiga se submetiam a um estilo de vida rígido e disciplinado e, por meio de suas ações, davam o exemplo de como o homem pode ser verdadeiramente feliz.

Nesta pesquisa, tem-se como objeto de estudo as convergências e as divergências entre alguns princípios do Cinismo e o enredo do conto de Cervantes, particularmente nas

ações do protagonista no período em que está padecendo a loucura. Apresenta-se a seguir, uma breve análise desta incomum loucura que passa a sofrer o protagonista após provar a pera envenenada.

Por acreditar ter o corpo feito de vidro, Tomás Rodajadá sinais claros de sua loucura, tais como a fragilidade, sutileza e delicadeza. Essas características se manifestam quando alguém se aproxima de Tomás, ele dá terríveis gritos, suplicando que não se aproximem porque o quebrariam (CERVANTES, 1993, p. 310). Outra evidenciada incomum loucura de acreditar ser de vidro, é seu descontrole emocional:

Para sacarle de esta extraña imaginación, muchos, sin atender a sus voces y rogativas, arremetieron a él y le abrazaron, diciéndole que advirtiese y mirase cómo no se quebraba. Pero lo que se granjeaba en esto era que el pobre se echaba en el suelo dando mil gritos, y luego le tomaba un desmayo del cual no volvía en sí en cuatro horas (CERVANTES, 1993, p. 310).

Observa-se que a intenção das pessoas em demonstrar para Tomás que seu corpo não era de vidro tomava proporções diferentes das esperadas e ao invés de se reconhecer como de carne e osso, ao contrário, o personagem perdia o controle de suas emoções e sentia pânico como se, de fato, fosse se quebrar. A narrativa descreve outras atitudes de Rodaja que evidenciam sua loucura:

[...] Cuando andaba por las calles iba por la mitad dellas, mirando a los tejados, temeroso no le cayese alguna teja encima y le quebrase [...] Cuando tronaba, temblaba como un azogado, y se salía al campo y no entraba en poblado hasta haber pasado la tempestad. (CERVANTES, 1993, p. 311).

Para destacar como o protagonista tremia de medo, o narrador utiliza o termo "temblaba como unazogado". Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas apontam que este termo significa: "Frase vulgar con que por comparación se da a entender que por algun motivo o sentimiento interior está alguno sobresaltado y temblando (SEVILLA, REY (ed.), 1993, p. 311). Podemos então compreender que Tomás Rodaja demonstrava possuir medo e insegurança diante dos trovões e ao andar nas ruas. É possível verificar que o temor de se quebrar acompanhava Vidriera em todos os momentos, durante sua loucura, a expressão "temblaba como unazogado" serve então, para enfatizar que nas tempestades esse temor se intensificava, provocando um tremor intenso.

Pode-se observar, portanto, que as características de descontrole emocional, medo e insegurança decorrentes da sensação de ser de vidro são manifestações da loucura de Tomás Rodaja.

Entende-se que tais considerações sobre a loucura de Tomás Rodaja são de fundamental importância para a compreensão da narrativa, pois a loucura é a causa de todas as suas escolhas e ações posteriores que convergem com o Cinismo.

Nota-se a convergência entre a loucura do protagonista e o ideal de desprendimento proposto pelos Cínicos no trecho em que há uma descrição do modo de vida adotado por Tomás Rodaja, após o envenenamento e a consequente loucura. Neste trecho, descreve-se que o personagem principal passou a usar uma roupa larga, que cingiu com uma corda de algodão, e passou a andar descalço. Quanto à alimentação, passou a comer somente as frutas da época e de nenhuma maneira comia carne. Bebia somente água das fontes ou rios. Nos verões dormia a céu aberto e, no inverno, repousava em uma estalagem, cobrindo-se com palha até o pescoço (cf. CERVANTES, 1993, p. 311).

Com o argumento de que seu corpo de vidro era frágil e quebradiço, Tomás Rodaja se veste de maneira extremamente simples e passa a andar descalço. É possível inferir que o uso de roupas simples pode indicar, no protagonista, o desprezo que os Cínicos tinham por todo tipo de vaidade e riquezas. Ao fazer a dura escolha de andar sem nenhum calçado, o Licenciado Vidriera demonstra possuir disciplina e autodomínio, qualidades da mente que se predispõem ao exercício e à fadiga, como meios para temperar o espírito e alcançar uma alma virtuosa.

Em sua loucura, o protagonista opta por alimentar-se apenas com frutas da época e beber somente água das fontes e rios (CERVANTES, 1993, p. 311). É possível considerar que o indivíduo que consegue fazer uma renúncia como a de Vidriera, demonstra possuir a virtude da autarquia, pois consegue tornar-se livre dos prazeres exteriores, tais como uma alimentação requintada.

A força da loucura de Vidriera, que o faz crer que é de vidro, leva-o à diferentes práticas de exercício e fadiga que resultam na recusa dos prazeres, uma delas é o fato de não possuir moradia fixa, sendo que nos verões dormia a céu aberto e nos invernos repousava seu corpo no palheiro de alguma estalagem.

Pode-se supor que, com esta atitude, o Licenciado Vidriera demonstra ser autárquico e ter autodomínio, por libertar-se da necessidade de uma moradia fixa, convencionada socialmente.

Um dos mais destacados atributos do Cinismo é a liberdade de palavra (REALE e ANTISERI, 2007, p. 254). Os Cínicos não mediam palavras ao se dirigir às pessoas e não guardavam para si seu ponto de vista. Falavam às claras, censuravam as pessoas e seus costumes por meio da ironia socrática, do deboche e da sátira. Sua indiferença era tanta no trato com as pessoas que não se continham, sequer ante os mais poderosos.

Por diversas vezes, durante sua loucura, o Licenciado Vidriera, como os Cínicos, se utiliza do deboche e da ironia, sendo muito rígido ao censurar as pessoas, chegando às vezes a ser arrogante, inclusive com pessoas ilustres, superiores a ele. Como exemplo, pode-se mencionar o trecho em que o Licenciado Vidriera é convidado por um personagem da corte a se hospedar em sua casa. Nessa ocasião, percebendo a presença de pássaros usados para a caça, Vidriera admoesta o nobre dizendo que a caça de altanaria era digna de príncipes e grandes senhores, todavia era feita apenas por diversão e prazer, sem nenhuma finalidade, sendo assim vã e desnecessária (Cf. CERVANTES, 1993, p. 314). Julga-se que nesta ocasião Vidriera é arrogante, pois faz uma censura a um nobre da corte, hierarquicamente superior a ele. Nesse sentido, podemos verificar que, assim como os Cínicos, o protagonista também evidencia sua liberdade de palavra, sendo igualmente indiferente no trato com as pessoas.

Pode-se considerar que um dos elementos de convergência entre a loucura do protagonista e o Cinismo está na convicção do licenciado sobre a natureza da sua alma. Por pensar que é de vidro, o protagonista ganha a qualidade de possuir uma alma também de vidro: sutil, transparente e delicada.

Decía que le hablasen desde lejos y le preguntasen lo que quisiesen, porque a todos les respondería con más entendimiento, por ser hombre de vidrio y no de carne: que el vidrio, por ser de materia sutil y delicada, obraba por ella el alma con más promptitud y eficacia que no por la del cuerpo, pesada y terrestre (CERVANTES, 1991, p. 311).

De acordo com essa deliberação do licenciado compreende-se que, assim como o vidro é transparente e delicado, uma alma virtuosa e livre de todas as exterioridades possui essas mesmas características. Pode-se pensar que a alma sutil, delicada e transparente está

propensa às virtudes, ao passo que uma alma escrava das convenções humanas é pesada e terrestre, pois está presa aos vícios e às exterioridades.

É possível considerar, portanto, que quando afirma ser feito de vidro, o protagonista se autodenomina virtuoso e livre de todas as exterioridades terrestres, pois seu corpo deixa transparecer sua alma, boa e perfeita. Todas as ações do protagonista são justificadas pela loucura que o faz acreditar ter o corpo de vidro. Esse fato o obriga a submeter-se às duras práticas de despojamento, o que o torna desapegado e livre das coisas terrestres. Nesse sentido, Vidriera julga possuir uma alma limpa e cristalina, o que o faz virtuoso, de acordo com os princípios do Cinismo. Ao contrário, se seu corpo fosse de carne, Vidriera seria apegado às coisas terrestres e não possuiria uma alma virtuosa.

Tendo uma alma virtuosa, conseqüentemente, o Licenciado teria condições de responder a qualquer tipo de questão com mais entendimento, pois suas virtudes o fazem possuir o conhecimento necessário para tanto.

A convicção sobre a virtude de sua alma, então, está em sua loucura de acreditar ser feito de vidro. Seu corpo de vidro é sua essência, deixa transparecer sua alma, frágil e delicada. Em razão disso, é desapegado das exterioridades e convenções, submetendo-se a duras práticas de disciplina e autodomínio.

A partir do que foi exposto, pode-se considerar que há aspectos do louco Licenciado Vidriera que estão em desacordo com os princípios da Filosofia Cínica, tais como seu descontrole emocional, sua fragilidade, sutileza e delicadeza, além de seu medo e insegurança. Essas atitudes do protagonista divergem de alguns ideais Cínicos de autarquia e desprendimento. No entanto, esses aspectos são manifestações da loucura do protagonista, que pensa que é de vidro. Por acreditar que é de vidro, adota um rígido modo de viver. É possível considerar, então, que as práticas de despojamento de Vidriera só são possíveis graças à sua estranha loucura. Existem, portanto, divergências entre o enlouquecido e o Cinismo, essas divergências são os sinais de sua loucura, e a loucura, por sua vez, é a causa das convergências. Apesar de ser um louco, o Licenciado Vidriera alcança os ideais Cínicos.

Outro ponto a se destacar é que, as práticas rígidas do louco Vidriera são contínuas, uma vez que não há nenhum registro de práticas de exceção no conto. É cabível observar também, que as práticas de disciplina e autodomínio, bem como o rígido e

austero modo de vida é para os Cínicos uma escolha feita por meio de uma decisão racional e para Vidriera, no entanto, é a consequência de sua extraordinária loucura.

O leitor contemporâneo poderia perceber no conto a loucura do protagonista como sendo uma grande ironia. Poderia pensar que o personagem que censurava e julgava os erros e a falta de honestidade de outras pessoas, não percebia sua própria loucura, não distinguia sua própria arrogância em se considerar superior aos outros.

Um apreciador da obra Cervantina poderia se deleitar em reconhecer a nobreza do intuito do jovem Rodaja em se tornar famoso por meio das Letras, poderia se deleitar também viajando junto com Rodaja, por meio da detalhada descrição da Itália, das experiências e das sensações que provou percorrendo os diferentes lugares. Podemos nos deleitar também com as censuras do Licenciado Vidriera que com tanta naturalidade satiriza, debocha e ironiza a falta de honestidade das pessoas.

É possível considerar que os conceitos filosóficos aplicados na composição do enredo exprimem a erudição e a engenhosidade do autor. Dessa maneira, julga-se que Cervantes, além de deleitar o leitor com uma obra bem construída, transmite diversos ensinamentos em torno da filosofia que são proveitosos para a vida.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

CERVANTES, Miguel de. El Licenciado Vidriera. In: **Novelas Ejemplares**. Ed. F. Sevilla Arroyo; A. Rey Hazas. Madrid: Espasa-Calpe, 1991, v.1, p. 299-233.

RIQUER, Martín de. Edición, introducción y notas. In: CERVANTES, Miguel de. **DonQuijote de la Mancha**. Madrid: Planeta, 2009.

HORÁCIO. **Arte Poética: Epistula ad Pisones**. In: ARISTOTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A Poética Clássica**. Introdução Roberto de Oliveira Brandão. Tradução Jaime Bruna. 12 Ed. São Paulo: Cultrix, 2005, p. 53-68.

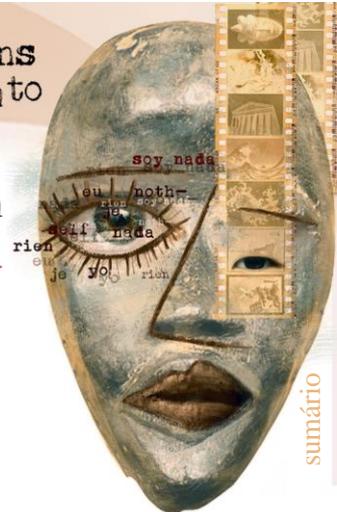
LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Tradução do grego, introdução e notas Mário da Gama. 2.ed. reimpressão. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

LÓPEZ PINCIANO. **Philosophía Antigua Poética** (1596). Ed. Alfredo Carballo Picazo. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes, 1973. 2v.



REALE, Giovanni, ANTISERI Dario. **História da Filosofia: Filosofia Pagã Antiga 1.** 3ªed. São Paulo: Paulus, 2007.

SEVILLA ARROYO, Florencio; REY HAZAS, Antonio. Edición, introducción y notas. In: CERVANTES, Miguel de. **Novelas Ejemplares.** Madrid: Espasa-Calpe, 1991. 2v.



ASPECTOS SOCIAIS DO ENSINO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA: FORMAR PARA QUÊ?

Gabrielle Staniszewski¹ (Mestra) – UNICENTRO

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões acerca da formação de publicitários, objetivando repensar a função social – compreendendo-a como base fundante de qualquer comunicador – de um curso cujo ensino ainda se encontra em meio às tensões entre academia e mercado. Foram aplicados questionários com alunos do 1º ao 4º ano do curso em Guarapuava-PR, cujas respostas são interpretadas à luz da Pragmática. Sob este enfoque, a linguagem torna-se ponto de partida para que se possa compreender como os futuros publicitários percebem sua própria formação. Os resultados apontam que a função social aparece, em geral, pontuada através de iniciativas docentes e trabalhos realizados em sala de aula. Ao final, questiona-se o modelo de formação que vem sendo construída em tempos de complexidade, em um curso cuja própria identidade encontra-se em transformação. Afinal, em um século em que a sociedade demanda que a publicidade atue também de forma cidadã, formar (apenas) para o mercado não é mais suficiente.

Palavras-chave: Pragmática da Comunicação; Formação de Publicitários; Aspectos Sociais.

1. Introdução – da Publicidade

Este artigo apresenta parte de estudo em que nos ancoramos na linguagem a fim de procurar responder à questão: Onde foram parar os “aspectos sociais” de uma formação em Comunicação Social? As reflexões tomam como ponto de partida a imagem negativa da profissão de publicitário na sociedade, posto que costumamos ser vistos como manipuladores, incentivadores do consumismo infantil, vendedores de mentiras:

a publicidade assumiu papel imprescindível nos novos conceitos de *marketing*. Nesse sentido, a publicidade fortaleceu seu vínculo necessário para a sobrevivência e para o desenvolvimento do sistema como ferramenta orientadora das atividades para atingir objetivos mercadológicos. E é dentro desse cenário que a associação da publicidade fica ancorada na disseminação de valores individualistas duvidosos. (TOMITA, 2009, p. 829)

Compreendendo que Publicidade não é algo unicamente mau e procurando refletir acerca do ensino no campo da Comunicação, partimos do pressuposto pragmático que observa o caráter performativo da linguagem (AUSTIN, 1962a, 1962b, 1990) ou seja, considera que linguagem é ação e, portanto, todo dizer é um fazer. É fato que,

¹ Mestra em Comunicação, Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Contato: comunicacao.gabrielle@gmail.com

publicitários, somos profissionais cuja matéria-prima é a linguagem, não apenas a oral e cotidiana, mas uma linguagem cuja intencionalidade é predominantemente persuasiva, e precisamos repensar nosso papel de comunicadores para que possamos agir no mundo social de forma mais positiva que a atual.

Desse modo, consideramos que a Publicidade, enquanto subárea da Comunicação Social possui também função social, e não apenas aquela direcionada ao mercado e cujo fim maior é o lucro. Nosso objetivo neste trabalho é, portanto, investigar em que medida ou, mais especificamente, em que ações do Curso de Publicidade e Propaganda os alunos compreendem que se encontram o que denominamos “aspectos sociais” em analogia ao que Rajagopalan (2010) aponta no texto “Aspectos sociais da Pragmática”, quando afirma que a expressão chega a ser redundante, mas que alguns autores ignoram esta relação.

1.1 Tensões academia X mercado

É válido resgatar também que, por se tratar de uma profissão extremamente prática, o ensino de Publicidade enfrenta tensões entre academia e mercado. As primeiras Escolas de Comunicação contavam predominantemente com profissionais de agências de comunicação, então pode-se dizer que o curso já nasceu “filho da prática”, como podemos observar em levantamentos históricos de alguns pesquisadores (MOURA, 2002; BARRETO, 2006; HANSEN, NEUMANN, SILVA, 2010).

Há também por parte dos alunos uma certa “cobrança”, de que o corpo docente dos cursos de Comunicação das Universidades públicas possui formação acadêmica de carreira, com vários professores Doutores e que, portanto, privilegiam a reflexão mais teórica.

Percebemos o conflito mercado x academia nas pesquisas realizadas anteriormente a esta, ambas partes constituintes do mesmo Projeto de Pesquisa (STANISZEWSKI, 2014, 201): inicialmente realizamos um estudo do ementário do curso e identificamos que a maior parte das disciplinas apresentam orientação mercadológica; porém, quando questionamos os alunos, a grande maioria afirmou que sente falta de mais disciplinas práticas em sua formação, visto que consideram que as disciplinas/professores priorizam a teoria.

2. Os atos de fala

A fim de compreendermos as respostas dos alunos, entendemos que é preciso antes refletir acerca da linguagem em uso. O legado austiniano postula que os atos de fala têm como pressuposto o fato propriamente dito de serem “atos”, ou seja, de considerar que a linguagem, mais que compor uma simples sentença a ser proferida, realiza ações ao ser utilizada, e tem, portanto, uma intenção que obedece a determinadas normas/convenções. Austin (1962a) explica que, quando dizemos algo como “aceito”, “batizo”, “aposto”, etc., não estamos descrevendo ou declarando aquilo que estamos fazendo, mas efetivamente realizando a ação de aceitar, batizar, apostar.

Para uma explanação mais completa acerca dos atos de fala, recorramos ao próprio Austin:

Em primeiro lugar, distinguimos um conjunto de coisas que fazemos ao dizer algo, que sintetizamos dizendo que realizamos um *ato locucionário*, o que equivale, a grosso modo, a proferir determinada sentença com determinado sentido e referência, o que, por sua vez, equivale, a grosso modo, a “significado” no sentido tradicional do termo. Em segundo lugar dissemos que também realizamos *atos ilocucionários* tais como informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se, etc., isto é, proferimentos que têm uma certa força (convencional). Em terceiro lugar também podemos realizar *atos perlocucionários*, os quais produzimos *porque* dizemos algo, tais como convencer, persuadir, impedir ou, mesmo, surpreender ou confundir. (AUSTIN, 1999, p. 95, ênfase no original).

Obviamente esses atos constituem uma taxonomia que visa tornar possível um melhor entendimento da linguagem em uso, pois é certo que todo ato linguístico é locucionário, ilocucionário e perlocucionário de uma só vez. O que é necessário observar é o fato de que os atos de fala podem ser definidos como enunciações verbais, unidades comunicativas da fala atreladas a contextos determinados e, portanto, o sentido das frases só pode ser constituído no momento de seu uso.

Oliveira (2005, p. 19) aponta também que “todos os enunciados contêm, ao mesmo tempo, elementos *constativos* e *performativos* (classificação inicial da teoria austiniana), ou seja: eles estão ‘dizendo’ e ‘fazendo’ ao mesmo tempo”. Apesar dessa divisão inicial, a pragmática austiniana traz, em um segundo momento, que todos os enunciados são performativos – realizam ações. Austin indica que há determinadas condições necessárias para o acontecimento desse performativo, ou seja, a felicidade ou infelicidade do ato está relacionada à obediência a determinadas exigências, como convenções e procedimentos aceitos em torno da enunciação.

Na palavra escrita, é através da escolha do vocabulário e outros signos verbais e enunciações que os atos ilocucionários/ou perlocucionários buscam encontrar o receptor. Assim, lembrando que na teoria dos atos de fala o contexto é essencial para elucidar o sentido de determinada enunciação, Iser (1996, p. 116) explica que no texto escrito “a situação e suas circunstâncias formam um contexto bem definido, pelo qual as frases não só se transformam em enunciações, mas também constituem uma relação dialógica; este é o pressuposto necessário para a comunicação entre falante e receptor”.

Na realidade o que acontece é que há sempre um efeito (ato perlocutório), que nem sempre condiz com o intencionado (ato ilocutório). A questão é que esses efeitos não podem ser controlados, ou interpretados sob determinadas regras, do que resulta que não há como sabermos quando devemos levar as palavras proferidas “ao pé da letra”, podemos apenas considerar qual uso foi feito destas palavras.

A teoria dos atos de fala também possui alguns outros tópicos comuns de investigação, como o subentendido ou implicatura conversacional, a polidez, e o contexto (OLIVEIRA, 2005). Embora de difícil delimitação, “parece evidente que o campo de equivocidade da palavra ‘comunicação’ se deixa maciçamente reduzir pelos limites do que se chama noção de contexto” (DERRIDA, 1991², citado por ALENCAR; FERREIRA, 2012).

Explicando a importância da concepção de contexto para o estudo austiniano, Danilo Marcondes, na apresentação à edição brasileira³ de *HowTo Do ThingsWithWords*, diz:

quando analisamos a linguagem nossa finalidade não é apenas analisar a linguagem enquanto tal, mas investigar o contexto social e cultural no qual é usada, as práticas sociais, os paradigmas e valores, a ‘racionalidade’, enfim, desta comunidade, elementos estes dos quais a linguagem é indissociável. A linguagem é uma prática social concreta e como tal deve ser analisada (AUSTIN, 1999, p. 19).

Assim, partimos desses conceitos para construir a nossa pesquisa em torno dos aspectos sociais da Publicidade, em busca de uma Pragmática da Comunicação.

² DERRIDA, J. Assinatura, acontecimento, contexto. In: _____. Margens da filosofia. São Paulo: Papyrus, 1991.

³ Embora a tradução de Marcondes seja extremamente criticada, optamos por levá-la em consideração neste trabalho, partindo da reflexão do próprio Austin de que “um único e mesmo objeto pode ser ao mesmo tempo um x real e não ser um y real; um objeto que se parece muito com um pato pode ser uma verdadeira imitação de um pato (não apenas um pato de brinquedo)” (AUSTIN, 2004, p. 76).

3. Métodos de pesquisa

Seguimos para construção da nossa pesquisa alguns elementos da estratégia abdutiva (BLAIKIE, 1993), para a qual os atores sociais realizam suas atividades cotidianas sem reflexão e somente quando indagados por outrem é que realizam essa reflexão.

Também utilizamos a ideia de pesquisa inserida na ação, ou seja, de utilizar o próprio campo de atuação como campo de pesquisa (BRAGA, 2011). No caso, aplicamos a pesquisa com os alunos da instituição de atuação da pesquisadora, a Universidade Estadual do Centro-Oeste em Guarapuava-PR.

Foram aplicados questionários com 39 alunos do 1º ao 4º anos de Publicidade e Propaganda, no mês de novembro de 2014. Os questionários estavam compostos de 11 questões, entre abertas e fechadas, as quais versavam sobre aspectos da formação do aluno, como disciplinas teóricas x práticas, expectativas e outros. Para este trabalho, daremos destaque às questões que buscavam identificar possíveis aspectos sociais da formação.

Utilizando a linguagem como centro da investigação, adotamos também como orientação a Pragmática, anteriormente citada. Assim, unindo linguagem, comunicação e pesquisa, o entendimento das respostas é realizado adotando-se a perspectiva Pragmática, junto com uma “metodologia que consiste em uma interpretação pessoal dos hábitos de acordo com o nosso conhecimento implícito e explícito dos indivíduos e suas crenças e com as expectativas que decorrem deste conhecimento” (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

4. Resultados sob o olhar da linguagem

Observando as questões em torno da temática abordada, percebemos alguns elementos recorrentes na 7ª questão, que assim se apresentava: “Explique como você compreende que o social aparece representado em sua formação, visto que Publicidade e Propaganda é uma habilitação do curso de ‘COMUNICAÇÃO SOCIAL’”. Alguns termos chamaram a atenção nas respostas dos alunos, que apresentaram o seguinte padrão: a) alunos do 1º ano indicaram que o social está na **interação** social; b) alunos do 2º ano apontaram relações da prática publicitária **sobre** a sociedade; c) 3º ano compreende os aspectos como uma representação social, relacionada a hábitos de **consumo** e pessoas e

d) o 4º ano indica que é necessário entender a sociedade para **aprimorar a emissão** de mensagens publicitárias.

O que se pode observar dessas respostas é o uso de termos que indicam claramente um possível contexto – no caso o estágio do curso em que o aluno se encontra, pois no início da graduação é comum que a comunicação ainda seja compreendida apenas como diálogo entre duas ou mais pessoas, conceito que será aprimorado no decorrer do curso. Da mesma forma, a ideia de que a publicidade atua “sobre” a sociedade é mais predominante no público leigo, visto que embora haja o poder de se ter voz para falar para a sociedade, por outro lado a publicidade também escolhe no mundo da vida modelos que serão representados e a Comunicação é compreendida como um processo de trocas (falar “com” a sociedade); assim, existe a ação no momento mesmo em que existe a linguagem, mas isso é constatado também em diálogos de pessoas comuns, como vimos nos atos de fala. Já as afirmações contidas nas respostas do 3º e 4º anos estão claramente ligadas à já iminente prática profissional, e o social é apontado pelos estudantes não como uma função ou preocupação social, mas como uma oportunidade de conhecer melhor o público consumidor que constitui essa sociedade e, assim, direcionar a ele produtos publicitários construídos com uma linguagem mais adequada.

Em outra questão, de número 11, foi solicitado aos alunos que dessem exemplos de “aspectos sociais” trabalhados por professores/disciplinas em sua visão. Todas as respostas estavam relacionadas a trabalhos temáticos próprios das disciplinas: a) 1º ano: relacionados ao conceito de cultura e trabalhos realizados em sala na disciplina de Sociedade, Cultura e Comunicação; b) 2º ano: projetos sociais e/ou de extensão, e assuntos em disciplina que contempla Ética; c) 3º ano: estudos de minorias e aspectos trabalhados na disciplina de Psicologia do Consumidor; d) 4º ano: leis e regulamentações de Publicidade e Propaganda que respeitam o consumidor, conforme aprendido na disciplina de Legislação Publicitária.

Podemos inferir, portanto, que ao pensar sobre os aspectos sociais que orientam sua reflexão, os alunos apresentaram mais uma reprodução do discurso de seus mestres do que uma reflexão própria acerca da temática. Embora a questão estivesse orientada à prática docente e seja válido considerar o papel do professor como mediador deste processo, também é importante destacar que neste momento já havia sido apresentado aos alunos uma possível definição do que a pesquisadora estaria compreendendo acerca dos

tais “aspectos sociais”(em questão anterior), considerando que aspectos sociais do ensino de Publicidade e Propaganda se referem à “possível presença da transmissão de valores que não estimulem os sentimentos capitalistas comumente reforçados por mensagens publicitárias”, como Peruzzo(2003, p. 121) afirma que deve ser o ensino universitário como um todo.

Havia uma expectativa por parte da pesquisadora de que o aluno fosse além e fizesse sua reflexão com o olhar voltado à sociedade como um todo, mas inferimos que isto não aconteceu devido à distância entre a elaboração dos questionários e o momento da respondência e interpretação dos alunos aos mesmos. Como vimos na teoria dos atos de fala, o sentido só pode ser compreendido a partir da situação, da linguagem em uso, e o texto escrito dificulta (embora não impossibilite) essa relação.

5. Considerações: e o contexto?

Compreendemos também que temos a pesquisa e os próprios “aspectos sociais” diretamente transpassados pela mediação da universidade, que, por sua vez, é mediada por sua inserção em um contexto muito maior, que é a comunidade/sociedade em que está localizada. Dessa forma, esperávamos que os alunos apresentassem reflexões próprias acerca da temática, assim como um olhar crítico e mais voltado a esse contexto mais amplo. Porém, vimos em Pragmática que, além do texto escrito afastar a situação de uso da linguagem, realmente temos dificuldade de perceber todos os aspectos desse contexto *ad infinitum* (ALENCAR; FERREIRA, 2012), ou seja, compreender que há sempre algo mais que pode ser visto e considerar que podem haver outros elementos.

A respeito da orientação mercadológica inerente ao histórico da própria existência da Publicidade, deixamos a crítica de Muniz Sodré:

está latente no interior deste sujeito veridictor-comunicador-informador um *homo oeconomicus*, pretensamente “autossuficiente, átomo a-social, livre de toda determinação comunitária”, já que se autodetermina pela “maximização de seus fins”, dentro de um ser-em-comunidade reconstruído como “um sistema de interações e transações submetidas às regras da racionalidade econômica”. (SODRÉ, 2008, p. 21)

Questiona-se, a partir dessa lógica tradicional, qual a formação publicitária que vem sendo construída em tempos de complexidade (MORÍN, 2013), em um curso cuja própria identidade encontra-se em transformação. Afinal, em um século em que a própria

sociedade demanda que a publicidade atue também de forma cidadã, formar (apenas) para o mercado não é mais suficiente.

Referências

ALENCAR, C. N. de.; FERREIRA, D. M. M. Contexto: considerando ad infinitum. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 13. Brasília: UnB, 2012.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford University Press, 1962a.

_____. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Sense and Sensibilia**. Oxford University Press, 1962b.

BARRETO, R. M. Agência de propaganda e as engrenagens da história. São Paulo: Summus, 2006.

BLAIKIE, N. Strategies for Answering Research Questions. In: _____. **Designing social research**. The logic of anticipation. Londres: Polity Press, 1993.

BRAGA, J. L. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. v. 14, n. 1. Brasília: jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/665/503>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

HANSEN, F.; NEUMANN, A. L.; SILVA, T. A. C. da. O atravessamento do mercado publicitário no ensino da publicidade: uma análise discursiva. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul: Intercom, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2748-1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

ISER, W. **O Ato da Leitura**. Uma teoria do efeito estético. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MORIN, E. **Educação e Complexidade**: Os Sete Saberes e outros ensaios. 6ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, C. P. de. **O Curso de Comunicação Social no Brasil**: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

OLIVEIRA, J. A. de. **Afinal, o que é pragmática?** Curitiba: Prottexto, 2005.

_____. Pragmática: Polidez e Violência no Brasil. In: **Revista Encontros de Vista**. 10 ed. Recife: UFPE, jul./dez. 2012.

PERUZZO, C. M. K. Tópicos sobre o Ensino de Comunicação no Brasil. In: PERUZZO, C. M. K.; SILVA, R. B. da. **Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003. p. 119-135.

RAJAGOPALAN, K. Aspectos sociais da pragmática. In: _____. **Nova Pragmática**. Fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010.

STANISZEWSKI, G. Aspectos sociais da formação em Publicidade e Propaganda: um estudo de ementário. In: **Comunicação: reflexões, experiências, ensino**. Revista dos Cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Universidade Positivo. v. 8, n. 8. Curitiba: Universidade Positivo, 2º sem. 2014. p. 23-30. Disponível em: <<http://www.up.edu.br/graduacao/publicidade-e-propaganda/revista-comunicacao>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. Formação de publicitários: investigação do ensino sob a perspectiva discente. In: **Anais do XVI Congresso de Ciências da Comunicação na região Sul** – Joinville, 04 a 06 de junho. São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0425-1.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

TOMITA, I. Y. Publicidade, consumo e cidadania: uma relação possível? In: **Mídia Cidadã 2009** – V Conferência Brasileira de Mídia Cidadã. Anais. Guarapuava, out. 2009. p. 826-834. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/redemc/2009/67%20Publicidade%20tomita%20OK.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.



CANTO NEGRO EM EXPRESSÃO DECOLONIAL

Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (doutoranda) - UFPR

Resumo: A obra de Carlos Drummond de Andrade, através do “eu-lírico” *gauche*, apresenta-se como fonte de expressão libertária. Além de colocar-se enquanto moderna, provoca o descortinar e o questionamento de conceitos e contextos imersos no processo de globalização. “Canto negro” explora a configuração do escravo e sua importância enquanto sujeito. Este trabalho tem como objetivo a análise do poema a partir das propostas libertárias, impressas na estética decolonial e das figurações trazidas pelo processo de globalização. Para tanto, recorre-se às designações de Mignolo (2007) a respeito da estética decolonial e aos apontamentos de Canclini (2012) a respeito das relações dispostas na globalização.

Palavras-chave: Decolonial. Relacionamento. Negro.

1. Introdução

O estudo da cultura e da globalização representa inúmeras tentativas de discutir as ideias do senso comum, as quais impedem o indivíduo de compreender melhor a si e o ambiente em que vive. A obra de Carlos Drummond de Andrade se presta à reflexão do fenômeno da contemporaneidade, pois ela abrange e supera as propostas libertárias trazidas pelo Modernismo.

Em busca de uma identidade e linguagem nacionais, os artistas modernos uniram forças para atingir o seu intento, como afirma Mário de Andrade (1974): “(...) o movimento modernista foi prenunciador, o preparador e, por muitas partes, o criador de um estado de espírito nacional.” (ANDRADE, 1974, p. 231).

Os artistas modernos revisitaram as origens para recontá-las sem o enfoque europeu; procuraram identificar o que havia de ilusório na história a fim de recriá-la através dos recursos artísticos. Fizeram uso do *estranhamento*, olharam para as “verdades” já ditas com ar de graça e ironia, pois a caracterização do *brasileirismo* soa como irrisória, sem a firme relação com a livre representação do povo brasileiro. Extrapolaram todos os paradigmas por meio do cinismo, do carnaval, do exagero para que o leitor soubesse que toda criação não passa de mera caricatura. O brasileiro é muito mais do que uma imagem, por isso fizeram uso de muitas máscaras exóticas, múltiplas e

constantes, camaleônicas, a fim de defini-lo. Somente através do desconforto e da instabilidade, puderam se libertar dos estereótipos afirmados desde o descobrimento.

O eu-lírico de Drummond se apresenta como *gauche*. Desde a sonoridade da palavra ocorre a conotação de adverso e subversivo, essas características casam perfeitamente com o significado que anuncia o contrário de direito, do bom e do correto: “o *gauche* se mostra, sobretudo, na insuficiência psicológica para ação dentro de um mundo de movimentos rápidos e de excessivos convites”. Ele declarou-se tímido, antes que seja acusado pelo outro, o leitor: “O sujeito não apenas ilumina sua timidez como a amplia e a categoriza com requinte à francesa _ “ser *gauche*” _, refinamento que subverte a confissão simplória e de quebra se contextualiza em quadro irônico, de aceno familiar”. (VILLAÇA, 2007, p.21-22). Essa estética se presta à proposta decolonial, a qual coloca o sentimento dos povos colonizados em estado de reflexão e investigação.

O discurso teórico decolonial se originou em Bandung. As práticas decoloniais se apresentam como resposta ao processo da formação da colonidade. (MIGNOLO, 2012, p. 40). Anti-racista e com o a designação democrática o autor enfatiza: “Ahora bien, la opción decolonial, como otras *opciones que se apoyan sobre sistemas de ideas y de creencias* — cristianismo, budismo, marxismo, islamismo, liberalismo, postmodernismo, neoliberalismo— noes exclusiva con respecto a las *opciones disciplinarias*.” (MIGNOLO, 2012, p.41). Portanto, essa proposta não pretende se instalar um regime de normas, mas luta pela valorização da expressão libertária.

“Canto Negro” é um texto que representa a modernidade, discute a globalização e questiona os limites da estética, portanto, ele é compatível à perspectiva decolonial. Este trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades do poema *drummondiano* a partir das propostas decoloniais e dos apontamentos a respeito das mudanças na criação estética dentro da produção literária. Assim, fez-se imprescindível recorrer à apresentação da estética decolonial, realizada por Mignolo (2012) e, às discussões a sobre a globalização, descritas por Canclini (2007).

2. Dos contrastes à semelhança

O poema “Canto Negro” apresenta o relacionamento entre o branco e o escravo. Esse texto está presente em “Claro Enigma”, livro em que Drummond é bastante

criticado, por apresentar uma estética, aparentemente, mais tradicional, porém ele traz a modernidade através do potencial impresso em seus paradoxos..

Na dimensão entre os pólos: tudo e nada, o *gauche* vai amarrando o entremeio dos seres e das coisas marcadas no plano do existir. Mas tudo isso ocorre através de um palmilhar quieto e mineiro, que explode com a tamanha grandeza, maior do que a épica dos heróis tradicionais. O livro é construído por passos miúdos e tímidos que vão se tornando esparsos até chegar à força comparada com um salto que intensifica todos os dilemas e paradoxos, chegando à esplêndida esfera humanizadora.

O título do livro sugere o primeiro dilema a ser refletido e analisado. O que é claro, passa a representar uma incógnita. A obra é subdividida em seis partes, sendo “Selo de Minas” a qual apresenta o poema em questão. Nela, aparece retratos das peculiaridades de Minas Gerais, desse modo, explica-se o termo “selo” o qual garante o caráter de registro e legitimidade.

Um fato local — o histórico exercício da escravidão em Minas Gerais— estende-se para a fragmentação do olhar e dos sentidos. “Canto negro” atrela o *gauche* aos escravos que tanto sofreram. O sentimento doloroso é o fator que os une.

De início, encontra-se o sujeito, que espia a negritude oculta: “À beira do negro poço/ debruço-me, nada alcanço/ Decerto perdi os olhos/ que tinha quando criança.” (ANDRADE, 2012, p.72). Ele não interage mais com o passado que agora volta a enxergar. De cima, vê o que está longe, e isso torna difícil a observação. Não desce de sua posição madura, e por isso, não atinge a visão inocente. Sendo assim, somente destituído de malícia, é possível encarar de frente o negror vislumbrado: “Decerto os perdi. Com eles / é que te encarava, preto, / Gravura de cama e padre / talhada em pele, no medo.”(ANDRADE, 2012, p.72).

A metáfora “gravura” remete a algo impalpável, mas bastante presente no imaginário comum; “cama” representa o ambiente íntimo de uma pessoa, é um lugar próprio para o descanso e o prazer; “padre” resume o contato com o sagrado, pois é figura que deve auxiliar na relação entre o humano e o divino. Assim, tal gravura, “talhada em pele e medo”, concebe o sofrimento do negro que serve para os momentos íntimos na cama do branco e que sofre as chibatadas como castigo. Ele era visto pelo senhor como o sujeito selvagem que precisava ser educado.

Na estrofe seguinte, o negro não está mais abaixo, mas no mesmo plano que o eu-lírico. Eles se encaram com o riso dúbio e *gauche*: “Ai, preto, que ris em mim / nesta roupinha de luto / e nesta noite sem causa / com saudade das ambacas / que nunca vi, e aonde fui / num cabelo no sovaco.” (ANDRADE, 2012, p. 72). Observa-se a fusão e o significado de “preto” ganha diferentes conotações. A primeira seria a da conduta negra, no sentido esquerdo ou negativo da palavra, aquele de má sorte, inadequado e ao mesmo tempo perverso, que se diverte dentro dele. A segunda, a das negras com quem se relaciona. O “traje de luto” traz o sentimento de tristeza diante do que não se pode controlar, a morte. Todo sujeito morre a cada dia, a cada instante, porém, para o escravo, o peso de saber-se impotente diante de um fimé mais agudo. O clima de impotência é intensificado pela configuração da palavra “noite”. Essa seria propícia para o repouso, mas quando ela é “sem causa”, sem razão de ser, simboliza o cansaço contínuo, um sofrer infinito.

Diante do martírio, o que resta a não ser imaginar um lugar ideal para se viver? Desse modo, as “ambacas” aparecem. Ambaca pertence à Angola e pode simbolizar a cidade natal dos negros, porém quando grafada com letra minúscula e no plural passa a significar um substantivo impróprio, lugar somente visitado através da imaginação. Assim, dá-se o ato de sonhar e *re-sonhar* com um local aconchegante e jamais alcançado. A sensação de aconchego é apenas um mito.

A intimidade do contato com os pelos enovelados e suados, pois situados no “sovaco” trazem a ironia e a impotência do sujeito que idealiza por necessidade, mas em vão. Por isso a comparação esdrúxula entre um lugar belo e ideal e o pelo suado do trabalhador negro.

Depois da ênfase no mal-estar inconformado, apresenta-se o oposto: branco e negro, fundidos em estado de prazer: “Preto que vivi, chupando / já não sei que seios moles/ mais claros no busto preto/ no longo corredor preto / entre volutas de preto / cachimbo em preta cozinha.” (ANDRADE, 2012, p.72). Agora, a palavra “Preto” significa sigilo, algo escondido foi vivido. O busto negro de “seios moles”, evidenciam o contraste da relação entre o branco e a escrava, e “corredor preto” anuncia a prática escondida, discorrida várias vezes, sem ao menos ser percebida ou observada, quase invisível, tal qual um “cachimbo em preta cozinha”.

A relação é tão sigilosa que o “eu-lírico” não consegue mais encontra-la: “Já não sei onde te escondes / que não me encontro nas tuas/ dobras de manto mortal (..)”. (ANDRADE, 2012, p.72). Assim, ele não se vê mais dentro da negritude. O “manto mortal”, que encobre e mata, refere-se à comunhão entre os seres, matando as diferenças. Só, sem cobertura, o branco resplandece, em perplexa solidão: “Já não sei, negro, em que vaso / que vão ou que labirinto/ de mim, te esquivas a mim/ e zombas desta gelada / calma vã de suíça e de alma (...)”. (ANDRADE, 2012, p.72). A “calma vã” faz referência à frieza hipócrita, a qual é uma característica dos europeus, por isso o adjetivo “suíça”. O eu-lírico representa o latino, identificando-se com a pungência do negro que sofre, sem frieza e sem explícita reclamação: “em que me pranteio, branco / brinco, bronco, triste blau / de neutro brasão escócio (...)” (ANDRADE, 2012, p.73). A recorrência sonora do “r” brando intensifica a crise do choro e do riso, sofrida pelo poeta. É um som de pronúncia dificultosa e isso acarreta a potenciação dos significados das palavras “branco”, “Brinco”, “bronco” e “triste”. A sequência provoca a progressão da carga emocional negativa até chegar na caracterização “blau”. Essa deixa todo o sentido em evidente incoerência rítmica e, ao mesmo tempo, em eficaz coerência semântica.

O brasão é designado como um ícone identitário bastante importante. Como descreve Nogueira, ele: “(...) é um desenho, que obedece às leis da heráldica, e que tem a finalidade de identificar o seu portador.” (NOGUEIRA, 2012, p. 28). A lei heráldica consiste na prática da preservação e do reconhecimento de uma família. O objeto deveria ser passado de uma geração à outra. Ademais: “A sua simbologia detém uma concepção religiosa e guerreira, evidente na Idade Média, considerando o objetivo dos escudos, e uma função social, patente na questão da identificação, quase sempre relacionada com a linhagem e a importância civil.” (NOGUEIRA, 2012, p. 26). Tal objeto é tão peculiar, sendo composto de dois elementos: “O escudo, a parte principal, e que contém os símbolos. (...) Os símbolos (ou figuras) colocados nos escudos são homens, animais, coisas ou monstros.” (LUZ, 2005, p.33).

O brasão escocês traz o seguinte mote “In Defens” (Em defesa). No fundo, também fora do escudo, está uma fita com o lema: “Nemo me impune lacessit” (Ninguém me ofende impunemente). Esse símbolo de orgulho é descrito como “neutro”, por Drummond, pois comparado à carga carregada pelo próprio negro e latino, o brasão não passa de um simples adereço: Meu preto, o bom era o nosso.” (ANDRADE, 2012, p. 73).

Sem ornamentos ou amuletos, o *gauche* traz, estampado em si, toda a sua pesada história. O mesmo ocorre com os latinos e todas as nações que foram colonizadas. O negro sofre as agruras impostas e ao mesmo tempo, sem reclamar justiça, persevera no trabalho de cada dia. O que fazer, senão, resistir?

A continuidade ocorre com o orgulho reverso instalado através da tristeza intrínseca e do vicioso prazer: “O mau era o nosso. E amávamos / a comum essência triste / numa visguenta doçura / de vulva negro-amaranto / barata! que vosso preço / ó corpos de antigamente (...)”. (ANDRADE, 2012, p.73). A “visguenta doçura” da vulva negra que amarelece diante do gozo e ao mesmo tempo tem conotação asquerosa, devido à imagem: “barata” que classifica a imponente genitália! Todavia, a ação se justifica de maneira franca: “somente estava no dom / de vós mesmos ao desejo / num entregar-se sem pejo / De terra pisada.” (ANDRADE, 2012, p.73).

A entrega se faz sem restrições e a “terra pisada” implica a conotação de lugar descoberto e, ao mesmo tempo, maltratado. A terra, símbolo de produções orgânicas, fértil, forte e negra, como os escravos, é descrita com o apelo da cobiça: “Amada, / talvez não, mas que cobiça / tu me despertavas, linha / que subindo pelo artelho / enovelando-se no joelho / dava ao mistério das coxas (...) (ANDRADE, 2012, p. 73).” Vê-se que tal significação volta ao apelo do corpo na negra sensual, e por isso, “Amada”. O olhar *gauche* acostumado a mirar o chão, ou o que está por traz dos acontecimentos parte ludibriado do “ar telho” dos pés nus, passa pelo joelho desenhado, até atingir a escuridão entre as coxas. O que simboliza essa escuridão?

O poeta revela: “uma ardente pulcritude / uma graça, uma virtude / que nem sei como acabava / entre as moitas e coágulos / de letárgica bacia / onde a gente se pasmava / se perdia, se afogava / e depois se ressarcia.” (ANDRADE, 2012, p.73). A “pulcritude” beleza que arde, quase santificada pela designação “virtude” é a causa do fenômeno do esquecimento. Nos momentos de prazer, é possível amenizar as dores e a própria identidade cruciante. A “letárgica bacia” onde se banha o “eu-lírico proporciona uma catarse, ou uma limpeza de si mesmo. Depois de se afogar no outro e na sua essência, é possível se ressarcir. Por conseguinte, ocorre a morte de preconceitos para nascer a sensação de leveza e bel-prazer.

A prática do prazer se faz revigorante: “Bacia negra, o clarão / Que súbito entremostravas / Ilumina toda a vida / E por sobre a vida entreabre / Um coalho fixo lunar/

neste amarelo descor / das posses de todo dia. (ANDRADE, 2012, p. 73-74). Observa-se o produto do orgasmo: “o coelho fixo lunar”, denotando que o prazer não tem cor, ou seja, é para todos. O negro é colocado como a maior fonte de energia: “Sol preto”, e o branco como alguém que não se doa, mas sempre recebe: “Sol preto sobre água fria”. (ANDRADE, 2012, p. 73-74).

Após a intensa aproximação, há o afastamento do olhar que analisa a presença contínua do contraste entre as cores. Agora, o ambiente não é mais obscuro, entretanto, é bastante claro e definido: “Vejo os garotos na escola / preto-branco-branco-preto / vejo pés pretos e uns brancos (...)” (ANDRADE, 2012, p. 74). A escola, lugar de diferenças, visa objetivos comuns para todos, mas com isso, ela não seria uma fonte de indiferenças e desatinos?

Após, o poeta se destina a mirar o negro que não representa a raça, pois confirma os valores das elites: “(...) o negro central, o negro / que enegrece teu negrume / e que nada mais resume / além dessa solidude / que do branco vai ao preto / e do preto volta pleno / de soluços e resmungos / Como um rancor de si mesmo...” (ANDRADE, 2012, p. 74). O negro que coloca a solidão como primazia. Tanto que a palavra “solidude” descreve a procura de estar só. Sua representação sonora enfatiza a agudez desse estado, expresso na falta de amor próprio.

O estado de fechamento em si mesmo, quando fortemente prolongado, acarreta na falta de doação, na ignorância do outro. Mas para o negro, de modo geral, esse estado é mostrado pelo “eu-lírico” como um movimento diferente: “Como um rancor de si mesmo / vem do preto essa ternura / essa onda amarga, esse bafo / a rodar pelas calçadas / famélica voz perdida / numa garrafa de breu. (...)” (ANDRADE, 2012, p. 74).” Esse é o estado de embriaguez, cuja a voz é “famélica”, pois não é pronunciada e por isso, nem é ouvida. “(...) voz presa/ numa garrafa de breu. (...)” (ANDRADE, 2012, p. 74).” Torto dançarino ludibriado pelo mal-estar. No entanto, como o *gauche* sempre realiza os olhares mais oblíquos, logo em seguida, haverá outra visão a partir de uma posição diferenciada.

A voz presa não se refere à dor: “(...) de pranto ou coisa nenhuma: / esse estar e não estar / esse ir como esse refluir / dançar de umbigo litúrgico (...)” (ANDRADE, 2012, p. 74). Quem é o negro? O que ele sente? Que ambiguidade inaudita se estende nesses versos? O “umbigo litúrgico” aparece representando o ritual sagrado de seu ventre. Sensualidade misteriosa e respeitada assim como o trabalho extra e impecável: “(...)

sofrer, brunir bem a roupa / que só um anjo vestira (...).” (ANDRADE, 2012, p. 74). Atividade desnecessária talvez, pois que branco pode ser comparado a um anjo?: “(...) se é que os anjos se mirassem / essa nostalgia rara / de um país antes dos outros / antes do mito e do sol / onde as coisas nem de brancas / fossem chamadas, lançando-se / definitivas eternas / coisas bem antes dos homens.” (ANDRADE, 2012, p. 74-75). Dignos de receber o sacro trabalho escravo, somente seres idealizados, provindos de um lugar também ideal.

O poema acaba com o olhar de cima, afastado, feito só de lembranças e de marcas interiorizadas: “À beira do negro poço / debruço-me; e nele vejo / Agora que não sou moço / Um passarinho e um desejo. (ANDRADE, 2012, p.75). Há nesse final uma vontade de fazer justiça resgatar ou salvar o sujeito negro das pretas agruras.

3. “Canto negro” enquanto representação decolonial

O texto traz como potencial as questões da globalização e os problemas na relação entre as raças, conforme foi apresentado. Segundo Canclini (2007): “(...) a globalização é um horizonte imaginado por sujeitos coletivos e individuais, isto é, por governos e empresas dos países dependentes, por produtores de cinemas e de televisão, artistas e intelectuais, que desejam inserir seus produtos em mercados mais amplos. (CANCLINI, 2007, p.29). Sendo assim, o poema traz a possibilidade de ampliar o horizonte imaginado, pois ele provoca reflexões importantes que podem retirar os indivíduos da ingenuidade que limita o sujeito contemporâneo.

Devido a obra apresentar a provocação estética, pois o escritor moderno faz uso de versos clássicos, sendo que essa atitude parece um retrocesso. Vale lembrar que o verso livre e branco expressa uma significativa quebra de barreiras para o artista que se via em meio a uma estética repleta de normas a serem seguidas. Porém, mais ainda, faz-se necessário ressaltar que o poeta, em questão, precisava sair dos impositivos da arte moderna tanto a europeia como a brasileira. Ele extrapola ambas, quando faz o verso clássico transformar-se em moderno e, também ao superar a temática nacionalista. O autor indaga muito mais sobre o ser humano do que sobre o brasileiro. Assim, Drummond se associa à: “La estética decolonial — o las estéticas decoloniales, por lo dicho anteriormente sobre la unidad de lo diverso que no es la totalidad homogénea — está orientada hacia la descolonización de la estética moderna y sus mutaciones, la estética

postmoderna y la altermoderna.” (MIGNOLO, 2012, p.38). O questionar dentro da sua obra afirma a proposta anti-totalizante.

Em *Canto Negro* explora a significação da raça, de forma não-idealizada, mas em grande potencial. O escravo é investigado enquanto ser em vivência; não é determinado como uma pessoa acabada, ou estereotipada.

A investigação do humano também faz com que as próprias relações modernas sejam estudadas. Canclini (2007) aponta as mudanças das relações a partir do processo de globalização: “A globalização tornou mais complexa a distinção entre *relações primárias*, em que estabelecem vínculos diretos entre pessoas, e *relações secundárias*, que ocorrem entre funções ou papéis desempenhados na vida social.” (CANCLINI, 2007, p. 27). O autor apresenta outros modos de relacionamento, os quais podem comprometer a valorização das questões humanas e pessoais.

A proposta de leitura do poema em questão provoca a reflexão dessas relações dentro do próprio texto. A partir da criação *drummondiana* instala-se uma condição para a compreensão do texto. A valorização do outro. Veja-se que o negro e o branco, em diversos momentos, apresentam diferenças e semelhanças, porém, a característica que mais os aproxima é justamente a possibilidade de refletir e sentir a sua própria história. Portanto, as questões de identidade são colocadas não como representações, mas sim como possibilidade de relacionamento pessoal.

O sexo aparece como uma alegoria de realização conjunta. O gozo compartilhado, que muitas vezes é mencionado e valorizado, representa o respeito e a colaboração mútua entre sujeitos de classes e raças diferentes. Assim, de meros indivíduos históricos passam a ser observados como atores sociais.

A visão investigativa do poema faz com que os temas se metamorfoseiem, os paradoxos formam um grande potencial estético, indo de encontro às estéticas decoloniais que defendem os valores humanos, a partir da experimentação da arte. Por mais que o eu-lírico elogie o escravo e se coloque em posição de acolhimento, não exige do leitor uma posição de aceitação do negro. Tanto que a concepção do relacionamento não paira na questão do reconhecimento da diferença, e isso garante que o que está em jogo não é a defesa de uma união igualitária, mas sim, que dentro de desequilíbrios é possível encontrar pontos de convergências.

Drummond é um grande questionador dos conceitos de novidade. Dentro da estética moderna, o negro era visto como um dos responsáveis para a formação da nação brasileira. E tal concepção se apresenta como nova dentro da literatura nacional. No entanto, quando o *gauche* aprofunda o tema do *brasileirismo*, esse conceito passa para a concepção do sujeito que sente e que age dentro do nosso processo de formação brasileira.

A estética decolonial também explora a significação da novidade. Segundo Mignolo (2012) essa ideia já se encontra no momento fundacional da ideia de mundo (2012): “(...) Lo nuevo anuncia el futuro y deja atrás ‘lo viejo’ que se traduce en el concepto de tradición. El debate de *les anciens et le moderne* en el siglo XVI, pone en escena los pilares sobre los que se asentará la idea de modernidad.” (MIGNOLO, 2012, p.33). Isso traz a prática positivista, pois o progresso necessita de novidades. Mas o poeta, demonstra em sua obra, como novidade a reconfiguração de um passado, no sentido de vê-lo e compreendê-lo a partir da sensibilidade e da compreensão do outro. Quem ler o poema se coloca na situação do negro, ou do latino que com ele se relacionava, ou até mesmo na condição de sujeito opressor. A releitura proporciona a revisão dos valores antigos, ao invés de simplesmente substituí-los por novos, que muitas vezes, são ineficazes.

Rápidez e fluidez são conceitos bastante importantes dentro da modernidade. Veja-se que o poema acontece dentro do movimento circular. Ele começa e termina no mesmo ponto. Assim, a sua temporalidade se apresenta como nula, pois não trabalha com a progressão e sim com o seu contrário. No entanto, tal característica designa o processo da compreensão humanitária, sem perder a característica de moderna. Desse modo, o tempo é fluido, pois é vivido e revivido constantemente de maneira intensa.

A simultaneidade moderna recai sobre o poema; passado e presente são pressentidos e ressentidos como um todo sem hierarquias. Anderson (1991) argumenta sobre a *desordem cronológica*, segundo pontuações referentes à história e ao nacionalismo:

Lo que há llegado a tomar el lugar de la concepción medieval de la simultaneidad a lo largo del tiempo es - como disse Benjamin - una idea del "tiempo homogéneo, vacío", donde la simultaneidad es, por decirlo así, transversa, de tiempo cruzado, no marcada por la prefiguración y la realización, sino por la coincidencia temporal, y medida por el reloj y el calendario.... (ANDERSON, 1991, p.46).

Apreender o passado de maneira rápida a ponto de aproximá-lo muito do presente com a finalidade de compreender as raízes nacionais. A modernidade e a pós-modernidade trazem o risco de apresentar esse tempo como vazio, no sentido de determinar a falta de compreensão sobre o mundo e as coisas.

Canto Negro apresenta esse recurso com a mesma finalidade. Entretanto, a falta de compreensão recai na investigação, o que engrandece a percepção do leitor, deixando o tempo inapreensível. O movimento de debruçar o olhar para o poço e enxergar o passado recai na apresentação do todo que se perde em lembranças e sensações a todo instante. O acontecido provoca sensações tão fortes, garantindo a atualização de um tempo remoto, porém com a consciência de que as lembranças são apenas uma parte do que se é vivido. E por isso as imagens “um passarinho” e “um desejo” são tão representativas. A primeira conota a liberdade, pois o pássaro pequeno voa com tanta sutileza que somente pode ser visto e não apreendido. O segundo está no plano da vontade e não mais da realização. Assim, o que passou continua sendo parte importante e, ainda que impalpável, garante a sua influência no presente. A significação do negro de ontem influi na configuração do branco de hoje.

4. Conclusão

A partir da análise do poema, é possível afirmar, categoricamente, que o texto é construído em prol da conscientização do indivíduo imerso na globalização. Sendo que essa: “(...) atua por meio de estruturas institucionais, organismos de toda escala de mercado de bens de materiais e simbólicos mais difíceis de identificar e controlar que no tempo em que as economias, as comunicações e as artes operavam sempre dentro de um horizonte nacional. (CANCLINI, 2007, p.9).

Canto Negro explora a questão do global além das designações determinadas no Movimento Modernista, o qual empreende tentativas de compreensão de um povo como um todo. Ao colocar o coletivo no plano do individualismo, o poeta explora e aprofunda a significação da representação de “nação” de modo a reconfigurar a narrativa de raças.

O título retrata tanto o cantar do marginalizado, e que por isso representa uma canção fúnebre intensificada pelo eterno sofrimento. Dentro da dimensão espacial, estar à esquerda, alheio às decisões importantes, significa ocupar o lugar daquele que não é

visto, nem valorizado como um sujeito representativo para a sociedade; o que soa como irônico, pois esse sujeito se projeta para o centro das designações ao longo do texto. Todavia, a significação mais intensa é a da canção composta por brancos e negros, construída dentro das relações desequilibradas a ponto de repercutir e prolongar a prática escravagista. Quem seria o escravo e o senhor das relações do mundo globalizado?

A partir do passado, o presente ganha conotações a ponto de colocar a reflexão como uma prática inevitável. Dentro do poema, jamais a comparação entre as raças para sobre o maniqueísmo binarista, exposto por Canclini (2007) da seguinte maneira: “A violência da conquista instalou uma oposição simplificadora: civilização ou barbárie.” (CANCLINI, 2007, p.79). O escravo não representa o bárbaro e seu sofrimento se dá devido à impossibilidade do exercício de sua liberdade.

O encontro cultural impresso no poema ocorre devido ao reconhecimento do outro enquanto indivíduo capaz de sofrer e gozar em intensidades eloquentes. Porém, as imagens produzidas, não são simples estereótipos. O “eu-lírico” não projeta um retrato ideal, mas potencializa as possibilidades desse sujeito que de subalterno passa à soberano e vice-versa num ritmo desenfreante. Além disso, o poeta vê a sua própria imagem em potencial a partir desse outro que se reconfigura.

No texto, é possível reconhecer a presença do fascínio distante: “Os europeus sempre viram na América Latina o que o racionalismo ocidental reprimiu: prazeres sem culpabilidade, relações fluidas com a natureza que a intensiva urbanização europeia teria sufocado, a exuberância da natureza que envolve a história e alimenta a corrente da vida(...)”. (CANCLINI, 2007, p.83). Porém esse fascínio recai na visão do próprio latino, sobre si mesmo.

A contrapartida também está presente no poema, pois como afirma: Canclini (2007): “Enquanto isso nós, os latino-americanos, (...). Continuamos vendo a ‘civilização europeia’ como fonte de racionalidade e de confronto tolerante de deusas, das universidades e da democracia, do desenvolvimento econômico e da educação a serviço do bem-estar geral e da inovação que, em suma, melhora e amplia a modernidade.” (CANCLINI, 2007, p.83). Mas essa percepção é refutada, quando a valorização da própria comunhão entre raças e nações prevalece, no orgulho da latinidade.

5. Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. Trad. Eduardo. L. Suárez. México: Cultura Libre, 1991.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro Enigma**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

ANDRADE, Mário. **Aspectos da Literatura Brasileira**, 4.ed. Brasília: INL, 1972.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

LUZ, Milton. **A história dos símbolos nacionais: a bandeira, o brasão, o selo, o hino**. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

NOGUEIRA, Sónia Patrícia Marques. **Tradição e Inovação na Identidade Visual dos Municípios Portugueses: Do Brasão à Marca**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Estratégica) - Curso de Pós-graduação em Publicidade e Relações Públicas, Universidade da Beira Interior - Faculdade de Artes e Letras, Covilhã, 2012.

VILLAÇA, Alcides. **Passos de Drummond**. 1.ed. São Paulo: Cosac Naif, 2007.



**CARAVANA DA POESIA – INCENTIVANDO A ORALIDADE,
LEITURA E ESCRITA**

Marivete Souta (mestranda) - UEPG

Mariane Schila (graduanda)- UEPG

Paulo Rogério de Almeida (doutorando) – UEPG

0. Introdução

Percebeu-se pelas avaliações diagnósticas realizadas no início de 2014 que os alunos do colégio Estadual General Osório têm dificuldade para escrever textos coesos e coerentes. Observou-se também que ao serem inquiridos para apresentar trabalhos em público, argumentar, enfim, realizar atividades que envolvam a oralidade, os alunos, na sua maioria, sentem-se constrangidos.

O projeto PIBID Língua Portuguesa acontecia desde o ano de 2012 no Colégio Estadual General Osório, e constatou-se que os alunos que participaram do projeto no ano anterior tinham um melhor desempenho escritor e leitor. Assim, no ano de 2014, a professora responsável por supervisionar os acadêmicos que faziam parte do subprojeto no colégio, implantou juntamente com eles, o projeto “Caravana da Poesia” que tinha como objetivos principais: incentivar a leitura e desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos; aprimorar a oralidade por meio de declamações de textos poéticos e valorizar a biblioteca. Este artigo apresenta os resultados do desenvolvimento dos alunos participantes do Projeto Caravana de acordo com os objetivos apresentados anteriormente. Buscou-se, portanto, acompanhar o desenvolvimento do projeto e dos alunos e, posteriormente, levar a outros professores a proposta e também aprimorar os resultados.

Para a realização desse artigo, optou-se pela pesquisa qualitativa pesquisa-ação, definido por André (1995) como o emprego cíclico de atividades de análise, obtenção de dados, identificação dos possíveis problemas, planejamento da ação, execução e nova obtenção de dados através de análise de questionários e diário de bordo. Foram observadas também as produções textuais em um processo comparativo entre as

realizadas pelos alunos no início do projeto PIBID, durante e no final do ano letivo, a fim de diagnosticar a colaboração do projeto na habilidade escrita, envolvendo a criatividade e expressão. Durante a execução do projeto que envolveu atividades de estudo, análise, interpretação e declamações de textos do gênero poético, foi observado o desenvolvimento do aluno participante. No final do trabalho, foram aplicados três questionários: um aos professores das diversas áreas de ensino com a finalidade de verificar se houve progresso do aluno e em que sentido e aos alunos participantes e egressos para analisar em quais aspectos o projeto contribuiu para o desenvolvimento deles.

1. Caravana da Poesia – o projeto

O projeto Caravana da Poesia visa o incentivo à leitura através de declamações de poemas com aplicação de técnicas teatrais. De acordo com DCEs (2008, p. 50) defendem “[...] que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos) [...], ou seja, a dança, a música, as artes plásticas, a literatura”, sendo assim, o teatro, um dos itens trabalhados concomitantemente com a poesia para desenvolver o gosto pela leitura e assimilar outras linguagens artísticas.

Amora (1973) afirma a utilidade de determinados artifícios poéticos como o ritmo melódico e combinações sônicas, que abrangem as rimas, eco, aliteração e quão sensíveis são aos nossos ouvidos atuando sobre a compreensão e sensibilidade dos leitores ou auditores, propiciando a recriação. Portanto, o contato que os alunos mantêm com a poesia pode exercer importância também em outros gêneros textuais.

Nas Diretrizes Curriculares, documento que instruí o ensino nas escolas públicas, encontrou-se a seguinte citação que oportuniza a exploração da dramatização textual:

Na dramatização de um texto, é possível explorar elementos da representação cênica (como entonação, expressão facial e corporal, pausas), bem como a estrutura do texto dramatizado, as trocas de turnos de falas, observando a importância de saber a fala do outro (deixa) para a introdução da sua própria fala, etc. (DCEs, 2008, p.67)

Assim, percebe-se a importância de oferecer aos alunos atividades como as propostas pelo Projeto Caravana da Poesia, oportunizando tanto a interpretação poética

como também de outros gêneros textuais, servindo de preparação do aluno para a oralidade que, conforme as DCEs (2008), essa prática deve ser priorizada em sala de aula.

Eliana Pougy, autora de livros didáticos e paradidáticos sobre Arte para crianças, afirma: “Durante toda a nossa vida nos identificamos com imagens, músicas, danças, poesias que nos sensibilizam e dão sentido a nossa existência. Sem elas a vida teria menos cores, formas, sons, movimentos, ritmos. Sem elas a vida seria menos bela.” (POUGY, Eliana, 2012, p. 8-9), desse modo, a literatura é vista como um impulso à aprendizagem, como fonte de prazer, estímulo à criatividade, enriquecimento de experiências, desenvolvimento da percepção entre texto e contexto e das dimensões afetiva e social do conhecimento.

2. A leitura significativa

É preciso entender o texto para que ele tenha significado, sentido. Ler não implica somente em decifrar códigos, vai muito além disso. No que diz respeito à leitura, dois termos distintos, porém, interdependentes, são aplicados: a alfabetização e letramento, que segundo as DCEs (2008), diferencia-se porque o letramento vai além da alfabetização, que é uma atividade mecânica, garantindo ao sujeito o conhecimento do código linguístico. O letramento possibilita ao indivíduo o uso da leitura e da escrita socialmente, posicionando-se e interagindo com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem. O sujeito demarca sua voz no contexto social.

Assim, para que o texto tenha significado é necessário que a palavra tenha significado para o leitor. Antes de trabalhar com a declamação é preciso que o aluno entenda o texto, sinta a emoção presente nele, por isso após os alunos fazerem a escolha dos textos a serem trabalhados, devem entendê-los e isso implica em fazer um levantamento vocabular e uma minuciosa leitura.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-la para que a atividade da leitura seja significativa. (COSSON, Rildo, p. 97, 2014)

Ler é uma atividade complexa, é ir além, ler as entrelinhas, entretanto, é também uma prática que se aprimora quanto mais a realizamos e o objetivo da leitura de um texto do gênero poema é despertar a emoção, ela diz algo que muitas vezes o leitor não consegue expressar, somente sentir. E percebendo que ele consegue ler um poema o aluno é levado a conhecer também outros gêneros, podendo a leitura se tornar um hábito.

3. Elementos importantes na declamação

A dicção, entonação e a expressividade são extremamente importantes na declamação. Amora(1973) afirma que os artifícios que os poetas usam no poema exercem efeitos sobre a sensibilidade e a compreensão dos leitores ou auditores(quem ouve um poema declamado) que propiciam a recriação. Esse autor cita o ritmo melódico e as combinações sônicas(rimas, aliteração, eco) na declamação ou leitura oral expressiva de um poema como fatores importantes.Outro ponto importante na declamação é a expressividade, que deve ser trabalhada com exercícios teatrais.

As atividades de expressão são jogos dramáticos, musicais ou plásticos que dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais. O objetivo básico das atividades é ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno. (REVERBEL, Olga Garcia, p. 22, 2009.)

Atividades que desenvolvem a autoconfiança dos alunos no palco como: de voz, dicção, entonação, velocidade e outras, permitem que eles se expressem melhor e deem veracidade ao texto. Reverbel(2009) aponta que há muitas atividades que podem ser desenvolvidas, que vão desde jogos simples, de imitação a jogos coletivos. Os exercícios põem os alunos frente a problemas que precisam de soluções, evoluindo: percepção, relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação, ritmo e outros. A autora diz ainda que através dessas atividades o professor pode descobrir se os alunos são: descontraídos, espontâneos, criativos etc. Para a revelação das personalidades de cada um é preciso um ambiente de liberdade, respeitando as ideias e manifestações dos alunos. Diz também que se deve observar o processo de desenvolvimento das capacidades de expressão, pois o que se revela é o crescimento gradual das possibilidades expressivas. Por isso, durante o projeto, valorizou-se o progresso dosalunos e não a perfeição. Se um aluno tinha muita dificuldade e observou-se que melhorou, houve sucesso.

Reverbel (2009) cita cinco conjuntos de atividades de expressão para serem aplicadas de forma gradual. São elas: relacionamento, percepção, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, não importando a ordem. Para Reverbel (2009), “Sendo todo o trabalho debatido pelos alunos após cada atividade, é importante que para o debate sejam determinados, previamente, focos de uma atividade, enfatizando apenas uma capacidade.” Assim, é importante que se comente as atividades, avaliando junto com os alunos. O objetivo é, portanto, melhorar o desempenho deles.

4. A poesia na escola

Geralmente a poesia é trabalhada em sala de aula de forma didatizada, ou seja, ela se torna um meio para trabalhar a gramática em exercícios como: encontre os adjetivos, circule os verbos, etc. Dessa forma, o aluno não entra em contato efetivo com a poesia. Para Sorrenti (2007):

A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra. (SORRENTI, Neusa, 2007, p. 19)

Percebe-se, portanto, que a poesia abre espaço para um trabalho amplo com a sensibilização literária e expressiva do aluno. Mas por que ocorre a relutância por parte de alguns professores em se trabalhar a fundo esse gênero? Sorrenti (2007) traz em seu livro a palavra “utilitarismo”, em que a educação fomenta por atividades “lucrativas” e, infelizmente, a poesia juntamente com a arte não são assim consideradas, pois demandam mais tempo e dedicação, tanto dos alunos quanto dos professores. A autora também afirma que existem professores que se sentem mais seguros ensinando gramática e o mais interessante por trás disso, é que o receio configura-se devido à emoção necessária. Entretanto, compreendem-se as dificuldades que alguns profissionais possuem com o texto poético e, de fato, é necessária a boa mediação do professor, mas isso não significa afirmar que não ser um bom leitor de poesia o incapacite de tal, pois como afirma Sorrenti (2007) existem livros que auxiliam o professor nesse trabalho, enfatizando criação da sensibilização, aproximação e leitura de texto. Essa leitura seria diferente porque é um discurso que mostra o trabalho da linguagem sobre si mesma.

Segundo Amora (1973), frequentemente se usa a palavra poesia com o sentido de poema ou com o sentido de poesia, mas poesia e poema têm significados diferentes, poesia é o conteúdo do poema, e poema é a forma, mas para além dos conceitos poéticos, se tem a apreciação e uma ferramenta para o letramento literário que deveria ser usado sem medo.

Sabe-se das dificuldades enfrentadas nas escolas, mas acredita-se que a dedicação com a poesia pode render bons frutos, como os que já foram citados. Espera-se que o trabalho realizado no Projeto Caravana da Poesia inspire os professores, oportunizando que a escola exale poesia. Lembrando que o gosto pelo poema “não está acoplado à pura memorização ou ao estudo de regras de metrificação, [...] sendo mais importante o próprio exercício de dizer e ouvir poemas e de participar com o poeta na identificação do seu material poético” (SORRENTI, Neusa, 2007, p. 19), entretanto, posterior ao contato e desenvolvimento do gosto pelo gênero, explorá-lo também pode tornar-se muito interessante.

5. Principais dificuldades no desenvolvimento do projeto

Inicialmente, inscreveram-se trinta e sete alunos para participarem do projeto, porém permaneceram somente doze, acredita-se que um dos motivos das desistências foi por ser em horário contraturno. Os alunos inscritos, na sua maioria, são das turmas atendidas pelos acadêmicos do PIBID. O gênero poema havia sido trabalhado em sala de aula de forma que incentivou a participação no projeto, pois a poesia teve seu espaço priorizado durante as aulas que antecederam as inscrições. O gênero foi explorado de forma lúdica, com declamações da professora e da acadêmica, também foram retomadas as características e a estrutura desse gênero. Alguns alunos foram extremamente tímidos, apresentando grande dificuldade de dicção, postura de palco, voz baixa, elementos essenciais para a declamação. As DCEs (2008) preconizam que faz parte da tarefa de ensinar, os alunos aprenderem a se expressar com fluência. Observa-se, porém, que a oralidade é pouco trabalhada na escola porque os alunos apresentaram relutância em se apresentar em público (sala).

Percebeu-se também que houve rotatividade de alunos participantes do projeto, somente no segundo semestre consolidou-se um grupo constante.

6. Contribuições relevantes que o projeto proporcionou

Sabemos o quanto a escola é importante na formação de um cidadão que tenha condições de ser inserido na sociedade. Pougy (2012) afirma que a escola deve oferecer aos estudantes ferramentas para que eles possam dominar a vida e compreender o mundo. Não é só transmitir conteúdos, o papel da escola também é dar condições para que desenvolvam suas competências individuais. Para Reverb (2009) quando nos referimos à avaliação não é um ato formal, mas uma coleta de um conjunto de dados, permitindo desenvolver o aluno mudando o comportamento dele. Com essa concepção de avaliação proposta no projeto Caravana da Poesia, os alunos sentem-se menos cobrados, entretanto, isso não exime a responsabilidade deles, e sim os aproxima de uma atividade que lhes seja prazerosa.

Reverbel (2009) comenta que os alunos que apresentam algum bloqueio, alguma dificuldade de expressão, verbal ou gestual, dificuldade de expressar sentimentos, emoções e sensações, à medida que conhecem a si mesmos, aos outros e o mundo que os cerca, há uma conscientização de seu próprio corpo, de seu papel, conseguem assim, relacionar movimento, espaço, ritmo e aos poucos vão se expressando com naturalidade. A cada encontro, observamos algumas mudanças comportamentais nos alunos. Eles estavam tornando-se mais autoconfiantes, melhorando a autoestima e a compreensão textual.

Pesquisou-se alguns professores que lecionam para os alunos participantes para averiguar três aspectos, baseados nos objetivos do projeto, que ele possa ter desenvolvido no Caravana: desenvolvimento da criatividade, da escrita e da comunicação e oralidade.

A criatividade é um elemento importante na formação da subjetividade do aluno e como afirma José Sterza Justo no livro *Criatividade* (2001):

Assim como se estimula a linguagem, o pensamento, a percepção, a motricidade, a socialização e tantas outras competências, é necessário também estimular a criatividade em todos os âmbitos e esferas da vida – na família, na escola, no trabalho, no lazer [...]. (STERZA, José, 2001, p.73)

Portanto, é necessário estimulá-la e por meio da poesia, ela pode ser constantemente trabalhada. Segundo os professores, eles acreditam que o projeto tenha colaborado nesse aspecto.

Já o desenvolvimento da escrita é um trabalho em longo prazo, que se realiza por meio do próprio exercício da escrita e também da leitura. A escrita foi trabalhada no léxico, por meio das leituras realizadas e nas salas de aula. Escrever poemas é uma ótima sugestão, mas pensar que essa escrita seja espontânea, livre da exigência do professor. E, como afirmou Sorrenti, incentivar o aluno, pois a escrita de poemas ou de outros gêneros é como um diamante a ser lapidado, melhora cada vez mais a cada exercício de escrita.

A comunicação e a oralidade, devido ao constante diálogo entre os professores e os alunos, foram mais perceptíveis. Foram também habilidades que se deu enfoque no projeto, para oportunizar ao aluno um momento em que ele fala e se expressa.

Outros aspectos também foram mencionados pelos professores: a melhora da postura, alguns alunos tornaram-se mais reflexivos, desenvolvimento pessoal e a autoestima, auxílio na motivação da leitura, os alunos se mostraram mais integrados e felizes na escola, sentimento de pertencimento, socialização, superação da vergonha.

Outra questão contemplada no questionário refere-se à interdisciplinaridade. Sobre esse assunto, as DCEs afirmam que as disciplinas escolares não são fechadas em si e que partindo de suas especialidades chamam às outras e em conjunto a ampliação da abordagem dos conteúdos, assim buscando a totalidade. Quando perguntados a respeito da interdisciplinaridade os professores compreenderam que o trabalho realizado na disciplina de Língua Portuguesa se estende também aos demais saberes, como afirma um dos professores: “o aluno melhorando a oralidade e escrita, também melhora nas demais disciplinas propostas”, portanto, quando o aluno consegue se expressar bem, tanto de forma escrita quanto oral, e compreender os textos, o desenvolvimento dessas habilidades previstas nos documentos oficiais refletem em todas as disciplinas, colaborando no bom desempenho do aluno na escola. Os professores apontaram também a poesia como artifício para se trabalhar a sua disciplina. Busca-se ainda a compreensão de que trabalhar a leitura, a oralidade e a escrita não são competências essencialmente da área da língua portuguesa, mas compete e são necessárias a outras disciplinas.

Deve-se valorizar também a opinião dos alunos participantes e no questionário aplicado a eles a primeira pergunta foi direta: “O que você achou do Projeto Caravana da

Poesia desenvolvido nesse ano de 2014”? Tem-se respostas como: “Eu achei muito legal, além de me ajudar em outras matérias, me distrair com poesias, [...] me faz pensar no futuro, acordar para a vida”, “Achei muito legal porque aprendi a declamar em voz boa e para bastante gente.” “Achei muito legal, é bom porque perdi a vergonha e estou declamando muito bem”. Outros aspectos como: a descoberta de habilidades que não sabiam que tinham, a socialização, a oratória, o desenvolvimento do gosto pela leitura, foram citados pelos alunos.

Para demonstrar os efeitos em longo prazo do consumo de poesia, as autoras pesquisaram também os alunos egressos do Projeto Caravana da Poesia para saber a influência do trabalho realizado na vida desses alunos que embarcaram nessa caravana. Dos alunos pesquisados, três apontaram contribuições do projeto até mesmo no Ensino Superior. Um egresso que cursa Direito afirmou que a Caravana contribuiu na inspiração para aprimorar cada vez mais os conhecimentos linguísticos, que segundo ele, são base para o curso. Para outra egressa que também cursa Direito: “o projeto me formou como uma pessoa interessada pela leitura, pela língua portuguesa, pela poesia. [...] E hoje estou tentando a realização de mestrado em Filosofia, o que exige muita interpretação de texto e desenvoltura com a abstração.”. Tem-se também uma egressa que a contribuição foi ainda mais direta, ela está cursando Letras e o projeto contribuiu “no encantar-se pela poesia e pelas palavras, despertou a vontade de conhecer a língua e a continuar em contato com a literatura, especialmente, com a poesia.” Portanto, com os exemplos acima, é possível perceber o quanto as atividades desenvolvidas na escola, um professor ou um projeto podem influenciar na escolha do curso dos alunos e assim na sua futura profissão, propiciando uma base para que eles consigam alcançar voos cada vez mais altos. Espera-se que o leitor deste artigo encontre aqui ânimo para alimentar suas propostas. Não é tudo perfeito, mas quando se percebe que os alunos estão crescendo na escola e pessoalmente pode-se considerar um pequenopasso que pode influenciar muito o futuro deles. Sabendo que o projeto tem um caráter literário, as contribuições acima estão de acordo com o que as DCEs (2008) propõem: “A literatura como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social [...]”, ou seja, está ligada à formação do aluno em diversos aspectos.

7. Considerações finais

A intenção desse trabalho foi mostrar como foi desenvolvido o Projeto Caravana da Poesia, que fez parte do Projeto de Leitura realizado no Colégio Estadual General Osório com a participação dos acadêmicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa e professora supervisora PIBID, 2014.

A professora optou pelo gênero poema porque é preciso pensar uma forma de trabalhar a oralidade de forma prazerosa, lúdica, interessante, sem forçar a exposição do aluno que tem medo de falar em público, mesmo que esse público seja sua sala de aula. Esse gênero oferece as condições para que o aluno observe seu desenvolvimento, seu progresso e enfrente as dificuldades que têm com a oralidade, por isso os elementos teatrais foram essenciais para a preparação desses alunos. Para a acadêmica, o valor do projeto não é algo apenas temporário. Ele pode somar contribuições que se estendem para a vida toda. O exemplo dela, que foi integrante do projeto quando cursava o sexto ano do Ensino Fundamental II, com a professora supervisora do PIBID – Língua Portuguesa/2014, e também mentora da Caravana da Poesia. Seu gosto pela poesia a incentivou a cursar Letras para ter ainda mais contato com as palavras e também a fez perceber quão importante é o incentivo dado pela escola e professores, seja em habilidades intelectuais ou artísticas.

Referências

AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria da literatura**. 2ª edição. Cultrix: São Paulo, 1973.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

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

POUGY, Eliana. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no Ensino Médio**. Edições SM, São Paulo: Edições SM, 2012.

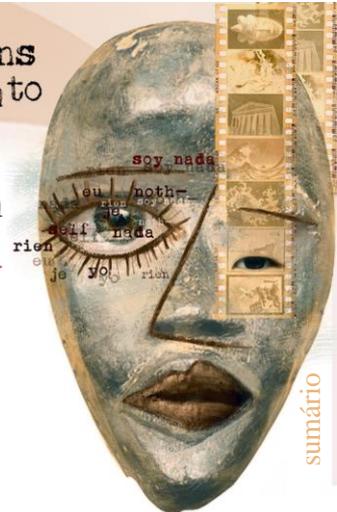
REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola – atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2004, no.25, p.5-17. ISSN 1413-2478

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola** – reflexões, comentários e dicas de atividades. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

STERZA, José et al. **Criatividade no mundo contemporâneo**. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio [org.]. *Criatividade Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Língua Portuguesa. Curitiba, 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, acesso em: 21 de jul. 2014, 22h36.



CONVERSAS COM LINGUISTAS: UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO DE CARLOS VOGT

Jessé Ricardo Stori de Lara (graduando – UEPG)

Jhony Adelio Skeika (orientador)

Introdução

Definir uma posição conceitual sobre língua(gem) é um ato necessário e visível no discurso de muitos teóricos. Porém, as reflexões sobre língua perpassam outras questões além dela mesma, pois “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Dessa forma, pensar sobre cognição, cultura, sociedade, etc. culmina em pensar em língua e sua função nessas diferentes áreas de atuação; isso resulta em distintas formas de conceber e teorizar língua(gem).

Em entrevista a estudantes do curso de pós-graduação, professores/linguistas do Instituto de Estudos em Linguística (IEL) da Unicamp defenderam seus pontos de vista conceituais em relação a “o que é, como trabalha e para que serve a chamada ciência-piloto das ciências humanas” (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 09). Dessa forma, o que se propõe este texto é analisar conceitos e posições de uma dessas entrevistas reunidas no livro ‘Conversa com Linguistas: Virtudes e Controvérsias da Linguística’, organizado por Antonio Carlos Xavier e Suzana Cortez.

A entrevista considerada aqui é a do lingüista e poeta Carlos Vogt, o qual se posiciona, como os demais entrevistados, em relação a dez questões propostas pelos entrevistadores. São elas: ‘Que é língua?’, ‘Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade?’, ‘Há vínculos necessários entre língua, pensamento e cultura?’, ‘A linguagem tem sujeito?’, ‘Que é linguística?’, ‘A linguística é ciência?’, ‘Para que serve a linguística?’, ‘A linguística teria algum compromisso necessário com a educação?’, ‘Como a linguística se insere na pós-modernidade?’ e ‘Quais os desafios para a linguística no século XXI?’.

Conceitos e posicionamentos

Que é língua? Carlos Vogt a define rapidamente como sendo algo socialmente regulamentado e construído, diferentemente de linguagem, que, segundo ele, seria um fenômeno mais amplo, pois abarca “um conjunto de simbolismos outros que se agregam (...) formando um sistema semiótico bastante complexo” (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 195). Para o autor, a língua é um fato extremamente político e social, pois necessita de um contexto social, econômico, de uma identidade política, de organização, etc.

A respeito disso, o filósofo francês Pierre Bourdieu (1998, p. 25) reflete que a língua pode ser vista como um produto, que circula em diferentes mercados linguísticos na forma de discursos estilisticamente caracterizados. Para esse pensador assim como para Vogt, a língua é inconcebível fora de um contexto sócio-político, o qual a define conforme seus interesses.

Outro teórico que defende muito esse posicionamento é o russo Mikhail Bakhtin (2003, p. 271). Para ele, o enunciado é a *unidade real da comunicação discursiva*, a qual apenas acontece na relação entre ‘aquele que profere enunciados’ e seu ouvinte. Nisso temos o princípio básico que sustenta a ideia bakhtiniana de Dialogismo, pois um discurso só se constitui se houver a iniciativa de um locutor, que muitas vezes acontece pelo incentivo de um ouvinte, e dos complementos do interlocutor que completa, refuta, aplica, etc., o discurso primário a fim de lhe atribuir significado. A língua é dialógica e só existe na interação social. Desse pensamento se aproxima Vigotski: “o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos nem se reduz a um mero reflexo passivo do meio. O sujeito se constitui na relação (FREITAS, 2005, p. 300).

Carlos Vogt, entretanto, aponta que a definição de língua pode caminhar para outro viés, que seria o seu aspecto linguístico-cognitivo, justamente a definição de língua como objeto da Lingüística. Segundo ele, esse pensamento refere-se à ideia primária de língua definida por Saussure: uma estrutura, um sistema de signos que é assimilado por sujeitos falantes de uma mesma comunidade linguística. De acordo com Nasi (2007, p. 3), para Saussure a faculdade de constituir uma língua seria natural ao homem, embora seja ela própria uma convenção. Em resposta à pergunta ‘Que é Linguística?’, Vogt aponta que na língua as associações entre os sinais acústicos e gráficos acontecem de forma convencionalizada e o papel da linguística seria estudar tais associações arbitrárias.

É interessante o fato de Carlos Vogt em algumas respostas apresentar mais de um ponto de vista, não fechando nenhum posicionamento. É o que acontece nas perguntas ‘Há vínculos necessários entre língua, pensamento e cultura?’ e ‘A linguagem tem sujeito?’, onde o autor na primeira até chega a dar exemplos fora da área da linguística de como o ponto de vista do observador é crucial na análise.

Ainda ao se posicionar em relação à questão ‘Há vínculos necessários entre língua, pensamento e cultura?’, Vogt aponta duas correntes: o universalismo, que entende que a língua apresenta estruturas universais, que se mantêm iguais para todas as culturas (estruturas de pensamento organizam as linguísticas), e o culturalismo, que concebe a ideia de que o ambiente, o contexto social, cultural, etc., podem exercer influência nas diversas esferas de atuação humana, bem como na comunicação. Há uma tendência, nessa perspectiva, em mostrar que a língua estrutura o pensamento.

Carlos atenta para o fato de que as duas visões levadas ao extremo podem culminar na imobilidade do sujeito. O culturalismo extremista pensaria em um indivíduo totalmente passivo, incapaz de levantar-se contra ao determinismo social: ele é o que o meio permite que ele seja. Por sua vez, o universalismo radical chegaria a um “holismo ingênuo” (FREITAS, 2005, p. 196), uma unificação maciça desconsiderando qualquer individualidade.

Poderíamos pensar essas duas situações dicotômicas fazendo uso dos tipos de sujeito apontados por Stuart Hall (2006, p. 10). Para ele, é possível pensar na existência de três tipos conceituais de indivíduo ao longo da história: o homem iluminista, o sociológico e o pós-moderno. O primeiro assemelha-se ao sujeito universalista defendido por Vogt: alguém de essência igual a dos outros, centrado, unificado, cujo cerne era a razão, que era comum a todo homem. Algumas diferenças óbvias são notadas: Hall afirma que o sujeito iluminista tinha sua identidade definida desde seu nascimento; é alguém extremamente individual, já que, em outras palavras, ele é o que sempre foi. Vogt não atenta para questões inatistas, ao contrário defende a *construção* social e linguística do sujeito.

O segundo tipo de identidade, segundo Hall (2006, p. 11), é a do sujeito sociológico, aquele que ainda possui um núcleo interior do “eu”, mas que é formado e modificado num diálogo contínuo com os ambientes culturais exteriores. Essa concepção assemelhasse bastante ao indivíduo calcado no culturalismo extremista, citado por Carlos

Vogt, onde o sujeito é moldado pelos meios em que está inserido.

Interessante para essa análise também é pensarmos no terceiro tipo de sujeito defendido por Stuart Hall (2006, p. 12): o sujeito pós-moderno ou descentrado. Para o autor, esse conceito aponta para um indivíduo não uno, mas com múltiplas identidades, algumas contraditórias ou não-resolvidas, definidas sócio-historicamente. Vogt não só faz clara alusão a esse tipo de sujeito quando defende seu ponto de vista em relação à Linguística na pós-modernidade como defende durante toda sua colocação que se a língua e seu “usuário” são configurados em um sistema social, político e cultural, então temos um sujeito passível de adaptação, não pronto, e sendo (re)formulado conforme esses contextos.

Analisando a posição de Vogt, para ele a (língua)gem tem sujeito (pergunta 4), apesar de na resposta dessa questão ainda defender um relativismo teórico norteador de um ponto de vista. Seria, porém, necessário considerar os aspectos contextuais na análise linguística do sujeito, já que nos parece que Vogt defende a ideia de um indivíduo formado num contexto de múltiplas faces (econômica, política, social, cultural, história, etc.), um sujeito sociológico que forma o “eu” interno na interação com a sociedade, que é externa.

Para Carlos, a linguística, enquanto “ciência altamente desenvolvida com um objeto definido, com metodologias, com um aparato teórico altamente construído, com níveis altamente sofisticados de experimentalismo” (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 197), simploriamente (não no sentido negativo, mas demonstrando simplicidade e objetividade) é “só” o estudo da língua natural. Para o autor, a complexidade não está na ciência, mas sim em seu objeto, o qual é conceituado novamente por ele como sendo uma “coisa fantástica que permite a um indivíduo produzir uma série de sinais acústicos ou gráficos e associar a eles um significado”. Vemos novamente a coexistência de duas formas de entender a língua: algo neurofisiologicamente produzido e, como já abordado, um produto de relações sociais, já que, para Vogt, o homem domina uma linguagem e através dela constrói uma sociedade, a qual é indispensável para que a espécie sobreviva.

Interessante é o seu posicionamento sobre a questão ‘A linguística é ciência?’. Respondendo “Ah, totalmente” (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 196), percebe-se que para ele não há dúvidas quanto à cientificidade da linguística, pois aponta nela as principais características de uma ciência: possuir objeto de estudo, metodologia, teoria e

experimentação. A linguística é uma ciência social cujo objeto de análise é a língua humana, que está diretamente ligada ao sujeito. Em relação a isso, Bakhtin e Vigotski (FREITAS, 2005, p. 301), questionam a positividade das ciências, em que no caso da linguística e das outras ciências sociais, o homem é considerado como objeto e os fatos sociais como coisas. Esses autores “estabelecem uma ruptura epistemológica recuperando a unidade dos estudos do homem ao conciliar a dimensão objetiva (científica) com a dimensão subjetiva (não-científica)”. Dessa forma, esses dois estudiosos russos propõem que o homem seja tratado, nas ciências, como um ser humano, não mais como objeto, considerando-se também seu aspecto subjetivo inerente. Bakhtin e Vigotski vêem as ciências sociais não de forma monológica, que buscam explicação de fatos e contemplam objetos mudos, mas sim dialógica, já que o homem “não pode ser explicado como fenômeno físico, como coisa, mas, sendo pessoa, tem que ser compreendido em suas ações” (FREITAS, 2005, p. 302).

A linguística, como ciência social, tem um grande papel no âmbito educacional e por tratar da linguagem humana assume maior responsabilidade. Segundo Carlos Vogt, na pós-modernidade, caracterizada por uma “salada completa de teorias, de estilos, de modos de ser” (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 198), a ciência da língua também pode adquirir uma função de destaque: reorganizar os elementos que constituem o universo simbólico, social, cultural, etc., visto que a linguagem perpassa todas essas áreas. O sujeito da língua nesse contexto é claramente o sujeito descentrado defendido por Hall (2006, p. 12).

Vogt atenta para o fato de que nessa modernidade tardia a linguística pode assumir alguns posicionamentos: ou se mantém trabalhando detalhes do refinamento do seu objeto teórico ou atenta para grandes questões emergentes como as situações trazidas pela globalização, tais como, por exemplo, o analfabetismo midiático e dificuldades da inclusão tecnológica. O autor aponta que a primeira alternativa levaria a uma “elitização” da ciência, um “preciosismo”, o que nos faz pensar que a sua posição atenta mais para o segundo caminho, já que tanto se falou a respeito das operações funcionais da língua e seus estudos num contexto de interação social.

Considerações finais

Carlos Vogt se posiciona frente a questões-chave nos estudos sobre a língua. Pode-se perceber que ele concebe a linguagem humana diretamente ligada ao social, como reiteram as ideias de Bakhtin e até mesmo de Vigotski, que, além de propor uma estruturação da psicologia, defende o entrecruzamento entre aspectos culturais, históricos e sociais e a filosofia, linguagem, literatura e semiótica. Esses dois autores concebem, em suas teorias, um tipo de sujeito que é histórico e produto de um conjunto de relações sociais (FREITAS, 2005, p. 302), o que se assemelha muito com o indivíduo chamado, por Hall (2006, p. 11), de sociológico.

Questões que perpassam diferentes áreas do conhecimento como o socialismo, filosofia, história, psicologia, educação, etc. são inerentes à concepção de língua apontada por Vogt. O homem como ser de linguagem e ao mesmo tempo um indivíduo imerso em diversos contextos precisa ser entendido nas suas atuações e relações contextuais, e não como um objeto fixo e imutável, como propunha o positivismo das ciências naturais.

A linguística, como uma ciência social entendida por uma visão dialógica na perspectiva de Vigotski e Bakhtin (FREITAS, 2005), deve considerar seu objeto para além da sua objetividade estrutural¹, considerando os aspectos de subjetividade inerentes ao homem. Vogt, dessa forma, afirma que a ciência da linguagem tem grande papel na pós-modernidade como, talvez, a reorganizadora do “caos” de teorias e estilos que marcam esse período, já que a língua, como objeto da linguística, perpassa todas essas áreas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 3. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Ed. UNICAMP, 1991.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São

¹ Aspecto sustentado por diversos teóricos, dentre os quais podemos destacar Émile Benveniste (1991) e Oswald Ducrot (1987), que defendem que é na estrutura da língua que todas as possíveis relações de significados se sustentam.

Paulo: EDUSP, 1998.

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

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Ed. UNICAMP, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASI, L. O conceito de língua: um contraponto entre a Gramática Normativa e a Linguística. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 13, ago./set./out./nov. 2007. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/013/13nasi.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2014.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (org.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias**. São Paulo: Parábola, 2003.



CULTURA DIGITAL E IDENTIDADES: REFLEXÕES ACERCA DAS (RE)CONFIGURAÇÕES DOCENTES

Zuleica A. Cabral (Mestre) UNESPAR-UVA

0. Introdução

Neste texto, partimos da tese de que a cultura e as identidades devem ser compartilhadas, abertas e em permanente modificação. Por isso, tecemos reflexões a respeito de como se constrói identidades docentes frente à cultura digital ou cibercultura. Viver em meio a esse turbilhão de informações proporcionado pelo advento da internet parece estar deslocando as identidades e exigindo um repensar, uma reconfiguração haja vista que, até então, acreditávamos estar em uma configuração com suas verdades e dúvidas, com modos dicotômicos para atuar na sociedade e em todas as práticas sociais.

Sendo assim, o presente trabalho se organiza em três seções. Na primeira abordamos cultura digital, buscando situar em termos amplos as configurações historicamente estabelecidas por cultura, a fim de trazer à baila os jogos contrastantes de forças e compreender como adentramos na cibercultura, conforme preconizada por Lèvy (1993), é a cultura que instiga mudança para um trabalho em rede, colaborativo e interativo, no qual reconfigura os paradigmas educacionais. Na segunda seção, discutimos sobre as identidades, dando ênfase à identidade dos professores que, ao que parece, mostram-se inseguros, sem saber se perderam ou não o papel de detentores do saber e questionando qual é o seu lugar nessa ebulição tecnológica. Essa discussão nos leva a buscar caminhos para clarificar de quem é o saber se a cultura mudou? Que cultura é essa e quem tem acesso?

Em seguida, na terceira seção, apresentamos dois excertos retirados de *blogs* de professores da rede pública de ensino, o qual fazem parte do *corpus* da minha dissertação defendida em 2013, buscando analisar o discurso dos professores, por meio das concepções de Bakhtin, na tentativa de traçar caminhos das novas reconfigurações identitárias exigidas pela cultura digital. Finalizamos com algumas considerações já que

discutir tecnologia é um campo ainda movediço e que exige percepção crítica de modo a não afirmar que “tecnologias” poderiam resolver os percalços da educação.

1. Cultura digital ou Cibercultura

É perceptível que vivemos uma era de mudanças, de movimentos vários, de dispersão. Vivemos a era de muita informação, de tantas palavras, de tantos discursos que apontam fatos, regras, situações movediças, de jogos contrastantes de forças. Diante dessas forças de contraste, as discussões sobre o que é moderno e pós-moderno. Movimentos estes que não são tão lineares e nem tão simples como querem que se apresente. Ante a essas complexidades que atingem e movem a sociedade, de uma maneira ou outra, tais complexidades chegam à escola¹. Dentre o conhecimento de uma série de complexidades que atingem à escola estão as questões ambientais, os padrões sociais, as relações de poder, as condições históricas e econômicas do país, a ebulição da tecnologia digital, o rompimento de fronteiras concretas e a transformação de tudo aquilo que era tido como paradigma, como padrão, como norma.

A invasão da tecnologia digital, da automação e da informação, tanto como a valorização da cultura de massa parecem ser elementos que revelam um movimento plural e fluido, de um sujeito fragmentado (HALL, 2006), de um sujeito que passa a ser pensado, produzido e dirigido pelas instituições, estruturas e discursos internos. Nessa perspectiva, é que se nota o transitório do que é moderno e pós-moderno, e o pós-modernismo implica questões curriculares, como destaca Motta (2010):

As noções de educação, de pedagogia e de currículo estão solidamente fincadas na modernidade. Nesse contexto, a escola é a instituição que mais reflete essa realidade. Seu objetivo tem sido a transmissão do conhecimento científico, autônomo e especializado, com significados fixos, como objetos de domínio e poder. A sua finalidade é formar o ser humano supostamente racional e autônomo e moldar o cidadão da moderna democracia representativa. (MOTTA, 2010, p. 10)

Um círculo vicioso talvez, vivemos o tempo escolar com uma figura docente e na formação reafirmamos essa identidade e, assim, na sua maioria ratificamos o círculo agindo nos mesmos moldes, reiterando a identidade docente como “padrão”.

¹Cabe ressaltar que ao usar o termo escola, usamos em sentido amplo, fazendo referência a toda formação, seja ela no ensino básico, fundamental e médio, como na formação docente e formação continuada.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. (HALL, 2006, pp. 49-50)

Nesse vértice, Hall (2006) afirma que a cultura é um discurso e, que esses discursos ao produzir sentidos identifica, ou seja, constrói identidades. Então esse discurso, essa cultura construiu a identidade de um professor detentor do saber, de uma escola homogênea, de um aprendizado homogêneo que eram e/ou são repassados aos alunos, já que é uma instituição que dá e legitima o saber, por meio de modelos pré-estabelecidos.

A cultura digital ou cibercultura é um conceito que traz reflexões instigantes para se pensar os caminhos da aprendizagem, com especial ênfase às tecnologias digitais. A ebulição da cibercultura incide em muitos desafios para os educadores na contemporaneidade. Isso porque, como destaca Fagundes (2010), a educação é resistente à mudança, haja vista que os educadores se encarregam de preservar tudo aquilo que a humanidade produziu, sendo este o detentor de um saber que precisa ser passado as novas gerações. Por isso Fagundes (2011), em conferência sobre as licenciaturas na UCS, afirma que “a escola é um núcleo de resistência às novas culturas”. A participação ou não de docentes nessa cultura reconfigura identidades, uma vez que vários questionamentos nos vêm à mente. Primeiramente refletir se o professor perdeu o papel de detentor do saber? Papel este desempenhado e construído historicamente. Se de fato perdeu, de quem é o saber hoje? Afinal, cultura digital ainda parece ficção científica, telefonar para alguém e enxergar o outro na tela não é realidade de todos nessa sociedade tecnologizada.

Segundo Lèvy (1999), da cibercultura emanam considerações sobre a nova relação com o saber e seus consequentes desdobramentos na educação, na formação e na construção da inteligência coletiva. De acordo com o autor supracitado a nova relação com o saber sinaliza o papel das tecnologias intelectuais como favorecedoras de novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Em face do saber destotalizado no ciberespaço, Lèvy (1999) põe às claras o quão inadequado se mostra a pretensão de abordar o todo do conhecimento.

Dessa forma, a tecnologia permite ampliar a percepção humana, amplia a visão, a audição, os sentidos do homem. Para exemplificar, pensamos na ecografia de uma gestante, é possível por meio da tecnologia saber perfeitamente o perfil do bebê, as características físicas. A tecnologia digital melhora e corrige a percepção dos sujeitos, ou seja, amplia a cognição. Esse é um desafio que se instaura para a Educação, permitir que as tecnologias digitais, juntamente com a mediação do professor, adentrem a escola e permitam ampliar a cognição, ou seja, alterar a cultura da escola.

Lemos (2010) destaca três princípios para a educação na cibercultura. O primeiro deles é a liberação da emissão, ou seja, a possibilidade efetiva de poder escrever e não apenas ler. Ao ler apenas, o aprendizado buscava a criticidade da leitura. Ante à liberação da emissão, constatamos que a escrita se potencializou através dos *blogs*, dos *softwares* livres, dos *games*, das redes sociais, dos *podcasts*, da produção de vídeos. A escrita não é apenas uma prática escolar, e sim a participação dos atores sociais na mais diversas práticas. Eis um desafio para a cultura educacional, a escrita como participação social, diante dos interesses e necessidades dos cibereducandos². Isso porque, essa emissão liberada é conectada, generalizada na rede.

Nessa conectividade, voltamo-nos para o segundo princípio apontado por Lemos (2010), a conexão generalizada e aberta. Na qual destacamos, a possibilidade de o aluno digital poder falar e se agrupar àqueles que se assemelham, concordam com as mesmas ideias. Vale ressaltar que essa liberdade de escrita e conectividade insere os sujeitos em participação política, social, econômica sem precedentes.

O terceiro princípio versa a reconfiguração cultural, uma tensão de modelos paralelos, ou seja, juntamente com os livros, o cinema, a arte, o professor, a formação, temos a tecnologia digital, a cibercultura. Ao tratar do termo reconfiguração não propomos destruir ou excluir tudo o que se compreende por ensino/aprendizagem, os saberes da escola. A reflexão traz à baila a participação nessa nova configuração, apropriar-se de toda a informação necessária e possível e transformar em conhecimento por meio da mediação, controle, da confiança e, assim, conversar com o mundo, construir o conhecimento a partir de diversos universos, culturas, linguagens; a possibilidade da

²Ao se discutir cibercultura diante dos desafios da educação imagino que não discutimos mais sobre alunos e sim alunos em uma cultura digital, por isso utilizei o termo cibereducando.

abertura da informação. A probabilidade aqui de romper com a detenção do saber, o saber agora está aberto e precisa da mediação, da colaboração, do revozeamento, da ressignificação, da participação e coparticipação.

A aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar os dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais. (MORAN, 2007, p. 33)

Evidentemente não podemos ficar reféns de equipamentos tecnológicos, a máquina, seja qual for, fica obsoleta rapidamente. Faz-se necessário pensar na virtualização da informação, ler tudo isso que está disponível na rede, dentro de cada necessidade e, problematizar essas informações e as discussões na sala de aula. Enfim, atualizar toda essa problematização, ou seja, escrever. Isso quer dizer que o professor não perde o saber, leva os alunos a produzir mais leituras e escritas críticas e conscientes de seus usos.

Na cultura digital, a proposta é mudar então os espaços, os tempos, o funcionamento da sala de aula, permitir uma educação cidadã completa, admitindo a participação dos alunos a construir o saber, mediado com o professor, com a rede, interagindo com as práticas sociais, virtuais, globalizadas, na qual, se não todos, a grande maioria dos alunos está inserida. É repensar a estrutura dinâmica das identidades e da cultura, instaurar a troca e a cooperação.

2. Identidade docente na cultura digital

De acordo com as reflexões expostas até aqui, partimos da tese de que a cultura e as identidades devem ser compartilhadas, abertas e em permanente modificação. Isso porque as identidades e a cultura são construtos sociais. Delimitando aqui as identidades docentes, elas se entrecerram com outras identidades, fazendo com que estas se deem na relação entre professores e estudantes, professores e professores, professores e a rede, etc. E a participação de docentes na cultura digital, ao que se tem observado nas pesquisas recentes sobre o assunto, tem sido um aspecto importante na reconfiguração das identidades do ser professor.

Convém destacarmos que cada professor já é um universo de saberes que se entrecruzaram ao longo de sua formação. Todos os livros lidos, as músicas ouvidas, as histórias contadas, as aulas dadas, os vídeos assistidos, as práticas diversas em que participaram constituem o papel do professor, a imagem dele, a sua função. Desse modo, nada disso é posto de lado ou excluído da sua constituição, dos saberes. O que se discute é o que (LEMOS, 2010, p. 5) propõe: “a cibercultura pode ser (em alguns setores já é) um fator de enriquecimento baseado na troca de conhecimentos, na apropriação criativa, no desenvolvimento de uma forma de trabalho coletiva compartilhada”. Destacamos assim que a cultura digital é uma forma de conteúdo cultural e também um modo de modular identidades.

O acesso cada vez maior do ciberespaço a estudantes e professores possibilita que esses atores sociais encontrem amplas oportunidades de aprendizagem. Esse processo possibilita a ambos – docente e aluno – a formação do senso crítico, diante das diversidades da vida contemporânea. É nessa direção que urge a reconfiguração identitária de docentes, capaz de promover reflexões contínuas sobre a prática pedagógica, dar abertura às novas possibilidades de se ofertar ao aluno espaços contextualizados de aprendizagem. Lèvy (1999) destaca os processos como orientação dos estudantes em espaço do saber flutuante, aprendizagens cooperativas e inteligência coletiva no centro de comunidades virtuais que atualizam a relação com o saber. Ampliando assim o acesso à informação, compartilhamento entre os indivíduos, sem deixar de mensurar a ampliação da inteligência coletiva preconizada por Lèvy (1999).

Nesse cenário, o professor poderia desfrutar das ferramentas que estão ao seu alcance, tanto no âmbito pessoal, como no desempenho de sua prática professoral. O modelo de conhecimento aberto e evolutivo deixar cair por terra o pressuposto do conhecimento pronto e acabado.

A escola precisa encarar seu papel não mais apenas como transmissora do saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma “matéria” rigidamente predeterminada, e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção do conhecimento. Assim conseguiremos partir do que os alunos já sabem (e não do que deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam) e ajudá-los a conquistar novos espaços. (COSCARELLI, 2007, p. 32)

Essas implicações e demandas da sociedade de informação atingem todo o processo educativo. Para tanto, o professor precisa estar inserido, na verdade ele está, mas não percebe e precisa ensinar para que os alunos adquiram o conhecimento necessário para sua ação na sociedade de forma crítica e reflexiva. São esses quesitos relevantes para se pensar na identidade docente, refletir criticamente sobre o lugar que ocupa nessa cultura digital, avaliar o lugar de ação que tem e avaliar a própria prática docente. É oportuno aqui lembrar de (PAPERT, 1997, p.54), “O modo de alguém adquirir fluência em tecnologia é semelhante ao modo de adquirir fluência na língua. A fluência vem com a utilização”.

Ademais, como a tecnologia, a docência não é algo fixo, pronto e acabado, está sujeita a constantes mudanças, incorporadas a partir do fazer cotidiano do professor, no desenvolvimento de conhecimentos tácitos advindos da prática de ensinar. (Tardif e Lessard, 2005).

Essas mudanças no âmbito educacional apontam que as identidades vão se organizando de acordo com as situações que mudam rapidamente, onde tudo é transitório. Nesse sentido, é importante destacar que as identidades mesmo sendo deslocadas, não são descartadas a cada situação, e sim reconstruídas e reformuladas, moldando um indivíduo talvez mais flexível, mais dinâmico, mais seletivo, porém inacabado. Afinal, as novas tecnologias não derrubam as antigas e sim acrescentam novas relações com o saber e, por conseguinte, desloca as identidades.

A identidade não é tão transparente ou tão sem problemas como pensamos. Ao invés de tomar identidade por um fato que, uma vez consumado, passa em seguida a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la talvez como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. (HALL, 1994, p. 222).

Esse complexo cultural produz assim novas identidades sociais, de modo que o mundo contemporâneo produz interculturalmente trocas entre imaginários plurais, presenciais ou virtuais, e isso passa a possibilitar novos discursos e linguagens. Tais discursos podem se afinar ou ser conflituosos, o que gera uma cultura mais rica, sujeitos com novas e diferentes habilidades. O professor, ao se inserir nessa realidade social como mediador entre os cibereducandos e os contextos sociais, entre os educandos e a cultura oportuniza às novas gerações outras formas de pensar e fazer.

A identidade docente se desloca para o incentivo da aprendizagem e do pensamento, em que a atividade estaria mais centrada no acompanhamento da gestão das aprendizagens; para incitar à troca de saberes, à mediação de relações e representações, a dirigir de forma personalizada os percursos da aprendizagem objetivando a aprendizagem contínua, interativa, colaborativa, integradora, avaliando o processo, com mais flexibilidade e pró-ação.

3. O Discurso dos Professores

Os dados aqui apresentados fazem parte da minha pesquisa de Mestrado. A pesquisa de base qualitativa com métodos mistos para geração de dados constou de três momentos de geração de dados da qual nos utilizamos apenas da última etapa, as discussões de grupo que resultaram no relato reflexivo, postado nos *blogs* dos participantes e que são aqui apresentados para essa discussão.

Diante dos relatos, é bastante difícil definir o que seria uma identidade docente na cultura digital, na verdade conjecturamos possíveis caminhos considerando os paradoxos de qualquer natureza. Na tentativa de compreender um pouco mais os deslocamentos identitários e as mudanças culturais nesse momento tecnológico, destacamos que a “era cibernética” requer além da manipulação, o processo de interação, hoje temos o que podemos denominar de espaço de interação ou cibercultura, o qual propicia o desenvolvimento do letramento digital, pois vivemos em uma sociedade colaborativa em que a maior parte do conhecimento é construído em rede.

Como discurso afiliamo-nos à perspectiva Bakhtiniana que preconiza o discurso organizado a partir do pensamento no outro, marcando o ser humano pela alteridade. Para Bakhtin (2009) a vida é dialógica por natureza, e por assim dizer, o dialogismo passa a ser o principal constitutivo da linguagem, haja vista, que conforme o autor supramencionado a linguagem é interdiscursiva por natureza, ou seja, veicula-se socialmente e há interação dos sujeitos.

De modo a situar brevemente essa análise, vale ressaltar que a noção da influência do contexto e da subjetividade encontra uma de suas expressões máximas nas afirmações de que “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela vive sua vida socialmente intensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 1934-1935/2009, p.100) e “a palavra está sempre carregada de um conteúdo

ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2009, p. 95, 114.). Com isso, Bakhtin torna possível dizer que não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas sim verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis, ou seja, tudo é uma “expressão ideológica”; de valor, (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2009, p. 114) onde está sempre em jogo uma orientação de caráter apreciativo. Não podemos esquecer também de um traço essencial e constitutivo de todo enunciado: seu direcionamento a alguém, seu endereçamento (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p.301), a que Bakhtin chama de *orientação dialógica do discurso* (BAKHTIN, 1934-1935/1998, p.85). Isso quer dizer que do ponto de vista do autor o enunciado sempre tem um destinatário específico, que pode ser desde um participante-interlocutor em um diálogo até uma coletividade. Assim percebemos uma espécie de diálogo com a presença de duas diferentes “vozes”, do autor e aquela que o autor imagina que será a do destinatário. Dessa forma, analisamos as identidades construindo-se discursivamente na interação em diferentes enunciações.

EXCERTO PARTICIPANTE 1

Gostaria muito de ter colaborado mais com sua pesquisa, mas sei que faltou ter mais conhecimento e tempo para desenvolver o projeto com mais afinco e dedicação, posso relacionar dificuldades que encontrei para desenvolver seu projeto, sendo que o principal deles foi minha falta de conhecimento a respeito do tema, apesar de ter pesquisado e lido alguns artigos a respeito do tema, fiquei ainda com algumas dúvidas, não que isso seja o único problema, não tinha muito tempo também, a escola, a casa e filhos, foram um obstáculo não conseguia tempo para ler, entender e tentar desenvolver uma forma de comunicação eficiente entre os meus alunos e eu. Fiz algumas tentativas primeiro com o primeiro ano B, que não foi nada legal, a internet da escola não estava funcionando a aula foi frustrante. Depois fiz outras tentativas com o segundo ano, passando trabalhos e comentários através do MSN, até foi interessante, mas também acho que não foi bom. Em parte por que não sei lidar direito com tanta tecnologia, em parte por que os alunos "alguns alunos" não tem interesse em buscar o conhecimento, sei que somos os maiores culpados por isso, pois temos a tendência de dar tudo pronto, mastigado e resumido para que eles só tentem aprender. Gostaria de dizer que sua pesquisa fez com que eu, professora e mãe, pudesse avaliar a forma com que educo e ensino meus alunos e filhos, acho que tenho muito a aprender, sei que não sou a única a achar mais fácil passar o resumo e explicar o conteúdo, e no fundo o correto seria deixar que os alunos construam seu conhecimento com minha ajuda e auxílio. Gostaria de ter tido mais tempo para pesquisar e aplicar essa nova forma de educação que está batendo a nossa porta apesar de estarmos fazendo de conta que não enxergamos, sempre a comodidade em nossa categoria foi um obstáculo a novos conhecimentos e propostas.

Ao destacar o pensamento do outro, a construção da identidade a partir da alteridade, percebemos o diálogo do participante com o pesquisador quando aquele diz

“Gostaria muito de ter colaborado mais com sua pesquisa” e “Gostaria de dizer que sua pesquisa fez com que eu, professora e mãe, pudesse avaliar [...]”. Convém destacar que os *blogs* criados pelos participantes serviram com diários reflexivos das práticas de letramento digital, do uso das tecnologias digitais em sala de aula, diante disto justificamos o porquê do discurso tão direcionado. Muito embora esse endereçamento de discurso também pode parecer como um pedido de desculpa, talvez não seja isso que você gostaria que fosse feito. Dizemos isso porque sabemos, diante de tantos estudos, que ao se propor a implementação de uma pesquisa, e até pelo contexto histórico escolar, parece que há o caminho correto a seguir, um modelo padrão. Afinal, como Coscarelli (2007) já destacou que a escola transmite um saber, desse modo o professor é responsável por essa transmissão, por esse saber.

Essa cultura, ao que parece, é a que ainda permanece na escola. Vejamos no seguinte enunciado: “[...] *fiquei ainda com algumas dúvidas, não que isso seja o único problema, não tinha muito tempo também, a escola, a casa e filhos, foram um obstáculo não conseguia tempo para ler, entender e tentar desenvolver uma forma de comunicação eficiente entre os meus alunos e eu.* Ficar em dúvida remete a um problema para o professor, haja vista que não conseguiu desenvolver uma forma de comunicação eficiente entre alunos e professor. Talvez, essa dificuldade da comunicação resida no fato de não deter o conhecimento para utilizar as tecnologias e, por conseguinte, não saber como utilizar com os alunos. De acordo com Moran (2007), a informação dependerá cada vez menos do professor que servirá como mediador entre a informação e o conhecimento, no entanto para isso o professor precisa estar ciente dessa ebulição de informações. Como já mencionado na seção de cultura digital, não é o fato de utilizar a máquina, e sim problematizar os eventos nos quais os alunos estão inseridos. Sendo assim, destacamos a necessidade de mudança da cultura como algo fixo, professor = detentor do saber, historicamente um discurso construído.

A noção de tecnologia digital parece tão assustadora e, devido a isso, a resistência de perceber que se está também inserido nela, notamos no seguinte enunciado do participante: “*Em parte por que não sei lidar direito com tanta tecnologia, [...]*”; totalmente não podemos afirmar, mas em teoria, lidamos com a tecnologia sempre, o tempo todo. Utilizamos de tecnologia naquilo que é necessário para nossas práticas sociais, evidentemente nem sempre os *games*, redes sociais e outros aplicativos podem não estar

presentes nos eventos da maioria dos professores, todavia isso não os exclui da cultura digital, mas sim desloca as identidades e, através do outro, no caso os alunos, contribui para ratificar o discurso de que não sabem lidar com tecnologia. A identidade do professor, assim, parece ficar aquém das tecnologias.

Como o participante expõe que “fazemos de conta que não percebemos as mudanças que batem à porta”, na verdade, podemos pensar nas crises de identidades que os avanços, tão vertiginosos, da tecnologia trazem, gerando a insegurança, a dúvida. É perceptível no discurso do participante 1 a preocupação com as mudanças e também umacerta crise na função professor, mas como Hall (2006) já enfatizou, as identidades são processos e nesse sentido o ser professor em uma perspectiva de sendo fixo, pronto, cai por terra já que precisa de processos de ensino/aprendizagem mais colaborativos, dialógicos, interacional.

EXCERTO PARTICIPANTE 2

Este blog foi criado a pedido da professora Zuleica para postagem das experiências de práticas de letramento digital que eu apliquei com alunos do 9º ano da sala de Apoio. Confesso que estou apreensiva, pois sou marinheira de primeira viagem no assunto de blog e deveria ter feito isso já a muito tempo (Zuleica, me desculpe). Amanhã pretendo pontuar minhas práticas que, apesar do pouco tempo foram muito enriquecedoras para os aluno e também para mim que estou iniciando meu letramento digital junto com os alunos. Espero colaborar com a pesquisa de minha amiga e aprender mais e mais sobre esse ambiente digital.

Desabafo

Acho que o letramento digital deve de fato ser um caminho de mão dupla com diz a Profª Zuleica, pois as vezes a tecnologia não me obedece!!!

As férias terminaram e eu ainda não postei minhas experiências, acho que falta confiança e boa vontade (um pouco de tempo também).

Este Projeto com aulas interativas e o pouco uso de meios digitais na educação foi um dos motivos de melhora na desenvoltura de avaliações e incentivo a maior participação dos alunos nas atividades escolares proporcionando benefícios na aprendizagem

A prática reflexiva por meio do uso do *blog* é confirmada na fala do participante 2. Nesse fragmento, observamos as diversas vozes presentes no discurso do professor. No enunciado “confesso que estou apreensiva” coaduna com o discurso do participante 1, ambos parecem pedir desculpas por não terem feito o que “um certo alguém” esperava. O velho modelo de aula que deve ser seguido, um entrelaçamento de discursos que são perpetuados desde a vida escolar, passando pela formação e, de alguma forma, assombrando as práticas docentes permanecem em ambos os excertos. Na falta de certeza de estar trilhando “o caminho certo” deixa para pontuar os apontamentos para o dia

seguinte, como se aguardasse um retorno do interlocutor com a afirmativa, sim, siga em frente, está certo. Evidentemente isso poderia ser feito, já que o *blog* é um site interativo, no qual a pesquisadora poderia postar algumas considerações a respeito.

Por outro lado, destacamos que o participante dois, mesmo apreensivo, afirma que o trabalho com tecnologias foi enriquecedor. Desse modo, ao pensar em novas configurações para as práticas docentes e escolares por meio das tecnologias digitais, constatamos que o trabalho colaborativo, a mediação, a troca de saberes em atividades mais integradoras, aos poucos deslocam as identidades dos docentes de modo positivo. Construir conhecimento e não transferir conhecimento aos alunos proporciona benefícios aos alunos, à educação.

Mesmo relutante em postar as experiências vivenciadas pelo participante, e acenar para as desculpas comuns de falta de tempo e, assumir também as subjetividades de que falta vontade para mudar, para assumir as mudanças e sair da zona de conforto de ser ter um modelo a seguir utilizar o digital, mesmo que timidamente “[...] *melhora na desenvoltura de avaliações e incentivo a maior participação dos alunos nas atividades escolares [...]*”. Retomando a teoria já exposta, o professor passa a ser ator e coautor de processos de aprendizagem, um articulador de processos instigantes, que reconfigura os saberes e se alinha às demandas do universo digital, vislumbramos, então, o docente inovador, indicando caminhos e possibilidades ao invés de seguir modelos.

4. Algumas considerações

Frente ao exposto, constatamos que as identidades se entrecruzam com outras identidades tanto no meio escolar, como nas práticas sociais diversas. Os professores, muito embora não percebam, estão inseridos nessa cultura digital, no entanto reproduzem o discurso de que não sabem lidar, que tem dificuldades, que os alunos estão muito mais inseridos no meio digital.

Tal participação na cultura digital tem se apresentado como um aspecto importante para reconfiguração da identidade docente, haja vista que a cultura ciber emana informações em uma velocidade sem precedentes, potencializa essas informações por meio da leitura, além de romper com a emissão, já que possibilita que se escreva inserindo o sujeito nos nichos que faz sentido para as subjetividades de cada um. Nesse

norte, o professor perde o papel de detentor do saber, senhor absoluto da informação já que a rede desempenha esse papel com mais destreza. No entanto, o professor não perde sua função principal, e sim desloca sua identidade para mediar o conhecimento, passa a ser aquele que incentiva os alunos a problematizar as informações a fim de transformá-las em conhecimento. Assim, o professor não perde seu lugar, e sim reconfigura-o nas relações com os estudantes, com seus pares, com a rede, ressignificando os espaços de aprender e ensinar e vice-versa.

Ao chegar ao fim dessa discussão concordamos com a afirmação de Papert (1997) de que a tecnologia se aprende usando e, mesmo inseguros, fazemos parte da cibercultura e ela tem reconfigurado nossas identidades porque todas as nossas relações são processos e estão em contínua aprendizagem.

5. Referências

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2009.

BAKHTIN, Mikhail **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: MartinsFontes, 1952-1953/2003

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007

FAGUNDES, Léa. **Cultura Digital**. Fórum das licenciaturas da UCS, 2011. Disponível em <<http://www.ucs.br/site/ucs/noticias/1307022314>>, acesso 22 de jul.de 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11ª ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. **Janelas do ciberespaço: comunicação e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MILL, Daniel. (Org.) **Escritos sobre a educação**: desafios e possibilidade para aprender com as tecnologias. São Paulo: Paulus, 2013

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2007

MOTTA, Maria do Carmo. **Escola moderna, alunos pós-modernos: como educar**. Pernambuco: Editora Unicap, 20 de julho 2010. Disponível em: <www.unicap.br/revistas/symposium/arquivo/artigo_1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PAPERT, S. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

SELTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2011

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.



DE BENTINHO A CASMURRO: UM PROCESSO DE METAMORFOSE IDENTITÁRIA – DISCUSSÕES PRELIMINARES

Débora Maia de Freitas (mestranda) - Unicentro

Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira (Doutora) - Unicentro

1. Introdução

O *corpus* de análise do presente estudo é a obra *Dom Casmurro* (2010) de autoria de Machado de Assis. O objetivo é investigar a construção da identidade de Bento Santiago, protagonista da obra, que, ao longo do relato, constrói, ou melhor, reconstrói sua trajetória e expõe, perante o leitor, suas identidades múltiplas e instáveis que, por vezes, vão de encontro ao padrão de masculinidade vigente em sua época.

Joaquim Maria Machado de Assis (1839 – 1908) é, indiscutivelmente, um dos maiores ícones da Literatura Brasileira. Sua obra, mundialmente conhecida, ainda hoje é objeto de estudos no meio acadêmico, nas mais variadas abordagens teóricas e em diferentes áreas do conhecimento. O clássico *Dom Casmurro* (2010), tido por muitos como a obra prima do autor, está entre os mais investigados. O romance, porém, tem se mostrado inesgotável, permitindo sempre o surgimento de novas pesquisas.

O mistério de Capitu, personagem intrigante, silenciada pelo marido e descrita por ele como uma mulher dissimulada é um dos temas mais explorados pelos pesquisadores, que deixam em segundo plano o protagonista da trama, Bento Santiago. Bentinho, durante a infância, foi um garoto medroso, mimado e superprotegido pela mãe. Na adolescência, mostrou-se um rapaz inseguro, submisso e de pouca atitude e na vida adulta tornou-se um homem ciumento e de personalidade fraca.

O relato é conduzido pela voz de Dom Casmurro, outrora Bentinho, um homem solitário e amargurado, dono de uma retórica apurada, digna de um ex-seminarista e de certo poder de persuasão, adquirido durante anos de exercício da advocacia, que ele tenta usar em seu favor. Ele conta a história de amor que viveu com Capitu, na adolescência, as táticas para escapar da promessa feita pela mãe e poder se casar com ela e a (suposta) traição da esposa e do amigo e ex-companheiro de seminário Escobar.

Bento Santiago, já no avançado da idade, decide escrever um livro contando sua história: “os bustos pintados nas paredes entraram a falar-me e a dizer-me que, uma vez que eles não alcançavam reconstituir-me os tempos idos, pegasse da pena e contasse alguns. Talvez a narração me desse a ilusão, e as sombras viessem perpassar ligeiras” (ASSIS, 2010, p. 22). Conforme Laureano, a obra de Machado de Assis apresenta:

[...] vários indícios de que não se trata de um romance tradicional, pois o personagem principal, que também é o autor e narrador da história, vai contar sua vida estando ainda vivo (ao contrário de Brás Cubas do mesmo autor), mas ele próprio é uma ficção, sua vida é uma história inventada. Talvez até por isso, nos dois primeiros capítulos, uma narrativa introspectiva e altamente psicológica dá o “pontapé” inicial no romance, traçando seu perfil na tentativa de se auto-afirmar como real para a ficção, confirmando também a veracidade do que vai contar (LAUREANO, 2008, p. 121).

O estudo será feito sob o viés dos Estudos Culturais e, para tanto, lançaremos mão das concepções de identidade de Stuart Hall (2005) e de Zygmunt Bauman (2005), além das teorias sobre a identidade masculina de Elisabeth Badinter (1993) e, ainda, sobre a dominação masculina de Pierre Bourdieu (2009).

2. A questão da identidade

A constituição identitária tornou-se o principal foco de pesquisa dos Estudos Culturais na atualidade (ESCOSTEGUY, 2006). Tal fato se deu em razão da preocupação dessa área de estudos, a partir da década de 90, com o papel desempenhado pelos meios de comunicação na construção das identidades. A globalização é outro fator determinante para a notoriedade obtida pela questão identitária, pois, segundo Hall (2005), as identidades culturais não conseguem evitar as influências externas, advindas da infiltração cultural e do consumismo, ambos consequências do capitalismo.

A origem dos Estudos Culturais está, diretamente, relacionada ao Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), um centro de pesquisas de pós-graduação, fundado pelo professor britânico Richard Hoggart em 1964, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. O acadêmico Raymond Williams e o historiador E. P. Thompson também tiveram papel fundamental para a consolidação dos Estudos Culturais e, ao lado de Hoggart, formaram o trio fundador desse novo campo de estudos e suas contribuições teóricas são consideradas seminais para a sua constituição.

Outro nome que merece destaque é o de Stuart Hall que foi um dos responsáveis diretos pelo desenvolvimento e afirmação dos Estudos Culturais, pois ele foi “ao mesmo tempo o empreendedor e o acadêmico mais preocupado com a sistematização da teoria no seio dos estudos culturais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 59). Ao assumir a direção do Centre for Contemporary Cultural Studies, entre os anos de 1968 e 1979, substituindo Hoggart, Hall desempenhou a função de conciliador nas situações de divergências teóricas, estimulou o estudo de subculturas e dos meios massivos, além de publicar uma grande quantidade de artigos de variados temas relacionados à cultura.

Para Mattelart e Neveu (2004), o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos “foi um caldeirão de cultura de importações teóricas, de trabalhos inovadores com objetos julgados até então indignos do trabalho acadêmico” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 59). Os Estudos Culturais vieram, portanto, para romper com as barreiras e ultrapassar os limites da disciplina, configurando-se como um estudo transdisciplinar ou, até mesmo, antidisciplinar e, com isso, abriram espaço para pesquisas que podem associar literatura, sociologia, história, psicologia, antropologia, entre outros. As pesquisas desse campo têm como objetivo apreender as convergências entre cultura, sociedade e indivíduo.

Os Estudos Culturais não tomam a forma de uma disciplina específica, mas caracterizam-se como uma área em que diferentes disciplinas interagem no intuito de investigar os aspectos culturais das sociedades contemporâneas. Uma de suas principais características é a multiplicidade de objetos de análise que ela possibilita aos seus pesquisadores. Conforme Maria Elisa Cevalco, os Estudos Culturais configuram-se como “uma corrente crítica que vem para mudar não só o que se estuda na prática, mas também, de forma crucial, como e para que se estuda, ou seja, a abordagem teórica e a intervenção que se pretende levar a efeito com o trabalho da interpretação” (CEVASCO, 2009, p. 319).

Na década de 1970, as pesquisas ligadas às relações de gênero ganharam espaço quando os Estudos Culturais começaram a questionar as hierarquias formadas a partir da instauração de binariedades relacionadas à cultura (alta/baixa, superior/inferior, etc.), que suscitaram o estudo das identidades culturais, nacionais, étnicas, de gênero, etc. O termo “gênero” passa a ser utilizado, também, nesse período com o objetivo de combater o determinismo biológico e demonstrar que o gênero é uma construção social e não algo inerente ao indivíduo como se afirmava anteriormente. Para Stuart Hall:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. As partes ‘femininas’ do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento (HALL, 2005, p. 38-9).

A partir da análise do *corpus* dessa pesquisa, o romance *Dom Casmurro* (2010), poderemos investigar o processo de constituição da(s) masculinidade(s) do personagem Bento Santiago, bem como, sua formação identitária, além de verificar como se desenvolveu esse processo de “identificação” ao longo de seu relato autobiográfico.

4 De bentinho a casmurro: identidades múltiplas e instáveis na autobiografia ficcional

Bento Santiago inicia seu relato, no primeiro capítulo “Do título”, explicando ao leitor os motivos de ter sido alcunhado de Dom Casmurro. Depois de contar os detalhes do fatídico episódio, ele faz a seguinte advertência ao leitor: “Não consulte dicionários. *Casmurro* não está aqui no sentido que eles lhe dão, mas no que lhe pôs o vulgo de homem calado e metido consigo” (ASSIS, 2010, p. 21). Além das características identitárias explicitadas pelo próprio narrador (calado e metido consigo), é preciso observar, também, aquilo que está implícito.

O narrador autobiográfico é manipulador, ele destaca aquilo que lhe convém e tenta tirar o foco daquilo que não lhe parece conveniente. No trecho supracitado, Bento adverte o leitor para que não consulte o significado de “casmurro” no dicionário e, em seguida, apresenta sua definição para o termo. Todavia, buscando no dicionário, encontramos a seguinte descrição para o verbete: “1 que(m) é teimoso 2 que(m) é fechado em si mesmo; ensimesmado” (HOUAISS, 2009, p. 141). Com efeito, a acepção dada pelo narrador é verdadeira, porém, o que chama a atenção é o primeiro significado do verbete, não mencionado por ele. A omissão, provavelmente intencional, tinha o intuito de disfarçar ou omitir outra característica marcante do protagonista, a teimosia.

Bento Santiago, com o avançado da idade e em decorrência dos acontecimentos que marcaram sua vida, tornou-se um homem solitário, fechado e que preferia manter-se recluso: “Em verdade, pouco apareço e menos falo. Distrações raras. O mais do tempo é

gasto em hortar, jardinar e ler” (ASSIS, 2010, p. 23). É bastante significativo, embora possa parecer contraditório, o fato de que um homem com essa personalidade resolva escrever um livro expondo toda sua vida pessoal, inclusive, com detalhes tão íntimos, como a suposta traição de sua esposa e de seu amigo Escobar.

Na obra *A identidade cultural da pós-modernidade* (2005), Hall afirma que o sujeito moderno, que antes possuía uma identidade estável e unificada, está se fragmentando, ou seja, ele possui diversas identidades que podem ser controversas ou não-resolvidas. Bento Santiago, não obstante, seja um personagem criado por Machado de Assis na virada do século XIX para o XX, apresenta essa identidade contraditória descrita por Hall, pois, destoando da sua “casmurrice”, ele decide contar toda sua história como podemos perceber nas palavras do próprio narrador:

No fim, lembrou-me que a Igreja estabeleceu no confessionário um cartório seguro, e na confissão o mais autêntico dos instrumentos para o ajuste de contas morais entre o homem e Deus. Mas a minha incorrigível timidez me fechou essa porta certa; receei não achar palavras com que dizer ao confessor o meu segredo. Como o homem muda! Hoje chego a publicá-lo (ASSIS, 2010, p. 115).

Após explicar o título do livro e as razões que o levaram a escrevê-lo, o relato de Bento Santiago tem início, “por uma célebre tarde de novembro” (ASSIS, 2010, p. 23), quando o protagonista contava, apenas, quinze anos e era, carinhosamente, chamado de Bentinho por seus familiares e amigos. Embora ele não descreva em detalhes sua infância, alguns aspectos acabam sendo evidenciados ao longo da narrativa. No capítulo 6, intitulado “Tio Cosme”, o protagonista recorda a seguinte passagem:

Posto que nascido na roça (donde vim com dois anos) e apesar dos costumes do tempo, eu não sabia montar, e tinha medo ao cavalo. Tio Cosme pegou em mim e escanchou-me em cima da besta. Quando me vi no alto (tinha nove anos) sozinho e desamparado, o chão lá embaixo, entrei a gritar desesperadamente: ‘Mamãe! mamãe!’ Ela acudiu, pálida e trêmula, cuidou que me estivessem matando, apeou-me, afagou-me, enquanto o irmão perguntava: - Mana Glória, pois um tamanhão destes tem medo de besta mansa? (ASSIS, 2010, p. 28).

Fica evidente, no trecho acima, que Bentinho foi uma criança bastante mimada e superprotegida pela mãe, D. Glória que, ainda jovem (com trinta e um anos, somente) ficou viúva e preferiu não se casar novamente, algo incomum para a época. Com isso, ela assumiu sozinha a responsabilidade pela educação do filho e a administração dos bens da família. D. Glória era uma mulher muito religiosa e, depois de perder o primeiro filho,

ainda durante a gestação, prometeu a Deus que se o próximo vingasse, ela o colocaria no seminário para que se tornasse padre. Ela criou Bentinho sozinha, apenas com a companhia de Tio Cosme e prima Justina, ambos viúvos como ela, e de José Dias, que era o agregado da família.

O fato de Bentinho ter ficado órfão de pai muito cedo e não ter tido uma figura masculina representativa como referência paterna, já que tanto Tio Cosme, quanto José Dias preferiram abster-se da função para evitar conflitos com D. Glória, teve grande influência na construção de sua identidade, pois, conforme Badinter, na formação do gênero masculino que obedece ao padrão imposto pela sociedade:

o genitor, ou qualquer outro homem [...] encarnando a imagem do pai, deve concluir o processo de diferenciação masculina. Trata-se sempre de ajudar a criança a transformar sua primitiva identidade feminina em uma identidade masculina secundária. No sistema patriarcal, os homens utilizaram diferentes métodos para conseguir fazer do jovem, por sua vez, um ‘homem de verdade’ (BADINTER, 1993, p. 69).

Na obra *XY: sobre a identidade masculina* (1993), Elisabeth Badinter discute o padrão de masculinidade imposto aos homens e a quase obrigatoriedade de que eles provem, a todo o momento, que são, verdadeiramente, “machos”. Essa virilidade, porém, não é tão evidente, nem tão natural e, aliás, só é alcançada depois de um longo e doloroso percurso. Segundo a autora, a formação da identidade masculina envolve fatores psicológicos, sociais e, também, culturais. Para Badinter, a masculinidade precisa “ser conquistada, e a alto preço. O próprio homem e aqueles que o cercam têm tão pouca confiança na sua identidade sexual que lhe exigem provas de sua virilidade. ‘Prove que você é homem’ é o desafio que o ser masculino enfrenta permanentemente” (BADINTER, 1993, p. 4).

Bentinho, contudo, não precisou enfrentar esse doloroso e extenso trajeto em busca da afirmação de sua identidade masculina. Em parte, porque, como já foi enfatizado, ele não teve figuras masculinas significativas que lhe servissem de exemplo, que lhe ensinassem a agir como homem ou, ainda, cobrassem dele evidências concretas de sua virilidade. Mas, principalmente, em razão do beijo trocado com Capitu ter sido mais do que suficiente para consolidar, pelo menos para si mesmo, a sua masculinidade: “os beijos de Capitu... Sentia-os estirados, embaixo dos meus, igualmente esticados para

os dela, e unindo-se uns aos outros. De repente, sem querer, sem pensar, saiu-me da boca esta palavra de orgulho: Sou homem!” (ASSIS, 2010, p. 68).

Durante a adolescência, Bentinho mostrou-se um rapaz submisso, incapaz de impor sua vontade, especialmente, para a mãe, a quem obedecia em todas as situações: “mamãe sabe que eu faço tudo o que ela manda; estou pronto a ser o que for do seu agrado” (ASSIS, 2010, p. 54). A falta de atitude é outra característica marcante do personagem que deixa a encargo dos outros aquilo que ele mesmo não tem coragem de fazer como, por exemplo, dizer a sua mãe que ele não queria ir para o seminário e que não tinha vocação para o sacerdócio. Aconselhado, então, por Capitu, ele deixou essa tarefa a cargo de José Dias, e pediu, também, a prima Justina que intercedesse por ele junto a sua mãe, ela, porém, recusou-se, pois queria evitar atritos com D. Glória.

Uma das principais concepções de masculinidade na cultura ocidental, conforme Grossi (2004), é a de que o sexo masculino deve ser ativo. Essa atividade, por sua vez, pode ser, facilmente, confundida com agressividade. Assim, homem é aquele que age, que toma providências, que chama a responsabilidade para si, que atua e produz. Bentinho, porém, faz da passividade uma de suas principais idiossincrasias, deixando a ação sempre ao encargo de outros (ora José Dias ou Prima Justina, ora Capitu ou Escobar), enquanto a defensiva é a posição por ele adotada nas situações de conflito, como, por exemplo, quando tentou confessar à sua mãe que não tinha vocação para a vida sacerdotal: “Como eu buscasse contestá-la, repreendeu-me sem aspereza, mas com alguma força, e eu tornei ao filho submisso que era” (ASSIS, 2010, p. 79).

Na obra intitulada *A dominação masculina* (2009), Pierre Bourdieu assevera que as diferenças biológicas existentes entre os sexos serviriam de justificativa para a dominação do homem sobre a mulher e, dessa forma, essa dominação não precisaria ser legitimada. Além disso, essa soberania masculina, que se dá por meio da violência simbólica, transformou-se em uma construção social naturalizada, ou seja, ela já foi incorporada à sociedade através do hábito e vem sendo reproduzida e compartilhada tanto pelos homens quanto pelas mulheres.

Novamente, porém, Bentinho, ainda na adolescência, contraria esse estereótipo de masculinidade, ao desempenhar o papel de dominado, ao invés do papel de dominador, como seria esperado de alguém do sexo masculino. As características identitárias de Bento Santiago causam ainda mais estranhamento se levarmos em conta que a história se

desenrola na cidade do Rio de Janeiro em meados do século XIX, ou seja, uma sociedade extremamente patriarcal em que a vida das mulheres estava restrita ao ambiente doméstico e a submissão aos homens (fossem eles pais ou maridos) era um dever, enquanto ao homem, o patriarca, cabia o papel de chefe e provedor da família.

Bentinho cultivava também o hábito de chorar com certa facilidade. Quando deixou a casa de sua mãe para ir para o seminário, por exemplo: “Se eu pudesse contar as lágrimas que chorei na véspera e na manhã, somaria mais que todas as vertidas desde Adão e Eva” (ASSIS, 2010, p. 88). Mais adiante, José Dias vai buscá-lo no seminário para visitar a mãe que estava doente. Durante o trajeto, Bentinho desconfia da gravidade da doença de D. Glória: “Senti uma angústia grande, um nó na garganta, e não pude mais, chorei de uma vez”, ele, porém, é repreendido pelo agregado: “Enxugue os olhos, que é feio um mocinho de sua idade andar chorando na rua” (ASSIS, 2010, p. 113).

A negação de qualquer tipo de sensibilidade ao homem, de acordo com Grossi (2004, p. 23), é uma das mais tradicionais características da masculinidade. A famosa frase “homem não chora” que tem sido, incansavelmente, repetida aos meninos, desde a mais tenra idade, procura estabelecer um padrão que impõe ao sexo masculino o controle de suas emoções, a qualquer custo. Para Bentinho, no entanto, a repreensão de José Dias não surtiu efeito, pois, pouco tempo depois, ele volta a derramar lágrimas, dessa vez, porém, por ciúmes de Capitu: “Eu falava-me, eu perseguia-me, eu atirava-me à cama e rolava comigo, e chorava, e abafava os soluços com a ponta do lençol” (ASSIS, 2010, p. 121).

Na vida adulta, depois de abandonar o seminário e formar-se em direito, Bentinho passa a ser chamado por seus familiares de Doutor Bento Santiago e, finalmente, consegue casar-se com Capitu. Daqui em diante, o ciúme parece dominá-lo completamente, contribuindo para a tensão psicológica e a liquidez emocional em que ele vive, além de alimentar sua personalidade perturbada por incertezas: “Cheguei a ter ciúmes de tudo e de todos. Um vizinho, um par de valsa, qualquer homem, moço ou maduro, me enchia de terror ou desconfiança”. (ASSIS, 2010, p. 165). Esse sentimento, entretanto, já o acompanhava desde a adolescência, conforme ele mesmo nos conta:

sentimento cruel e desconhecido, o puro ciúme, leitor de minhas entranhas. Tal foi o que me mordeu, ao repetir comigo as palavras de José Dias: ‘Algum peralta da vizinhança’. Em verdade, nunca pensara em tal desastre. [...] nunca me acudiu que havia peraltas na

vizinhança [...]. Agora lembrava-me que alguns olhavam para Capitu – e tão senhor me sentia dela que era como se olhassem para mim, um simples dever de admiração e inveja. Separados um do outro pelo espaço e pelo destino, o mal aparecia-me agora, não só possível, mas certo. E a alegria de Capitu confirmava a suspeita; se ela vivia alegre é que já namorava a outro (ASSIS, 2010, p. 106).

Mas não é, apenas, dos outros homens que o nosso protagonista sentia ciúmes. Ele admite, em seu relato, que chegou a ter ciúmes, até mesmo, do mar: “Uma noite perdeu-se em fitar o mar, com tal força e concentração, que me deu ciúmes” e, mais adiante: “tive ciúmes pelo que podia estar na cabeça de minha mulher, não fora ou acima dela” (ASSIS, 2010, p. 156-7). A insegurança de Bentinho com relação à possível infidelidade de sua esposa é bastante notória. Esse sentimento, no entanto, é considerado tipicamente feminino e contraria a concepção engendrada socialmente de “homem de verdade”. A maioria dos sentimentos, aliás, são entendidos como típicos das mulheres. Para Grossi (2004, p. 23), “os sentimentos, assim como todos os comportamentos humanos, não são naturais, eles são aprendidos em nosso processo de socialização”. Desse modo, os homens são, desde cedo, ensinados, ou melhor, coagidos a controlar, disfarçar ou, até mesmo, omitir suas emoções e sentimentos para manter intacta sua identidade masculina.

Depois de chegar à conclusão de que fora traído por Capitu e que Ezequiel era, na verdade, filho de seu amigo Escobar e não podendo suportar a convivência com o menino e sua mãe, Bento resolve tirar a própria vida: “Um dia – era uma sexta-feira – não pude mais. Certa ideia, que negrejava em mim, abriu as asas e entrou a batê-las de um lado para outro, como fazem as idéias que querem sair” (ASSIS, 2010, p. 186). Ele chegou a diluir, numa xícara de café, o veneno que comprou para essa finalidade, além de escrever uma carta para a esposa revelando suas razões.

Instantes antes de beber o café, porém, Ezequiel entra no escritório, interrompendo-o. Nesse momento, um impulso criminoso perpassa sua cabeça e Bento pergunta ao filho se ele já tomara café. A ação, porém, não é concretizada: “não sei que senti que me fez recuar. Pus a xícara em cima da mesa, e dei por mim a beijar doidamente a cabeça do menino” (ASSIS, 2010, p. 189). Novamente a passividade e a falta de atitude que lhe eram característicos prevalecem e ele não conclui o ato.

Outra questão considerada fundamental para a confirmação da virilidade era a manutenção da honra e, não raro, era preciso derramar sangue (de preferência alheio) para mantê-la intacta, sempre que ela fosse colocada em dúvida. Se o marido descobrisse uma

traição, tinha o direito de “lavar sua honra”, matando a esposa e seu amante. No caso de Bento Santiago, o suposto amante, Escobar, já estava morto, restava, então, Capitu. Entretanto, mais uma vez, ele age de maneira contrária ao padrão de masculinidade e opta por tirar a própria vida. A ideia de matar a esposa chega a lhe passar pela cabeça por alguns instantes, enquanto ele assiste à representação de *Otelo* no teatro, mas ela logo é deixada de lado, em detrimento do suicídio.

Ao atingir a maturidade, finalmente, o processo de transformação está completo e Bento Santiago assume, definitivamente, a identidade de “Dom Casmurro” que, conforme ele mesmo esclarece, foi uma consequência dos tristes acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida: “a minha primeira amiga e o meu maior amigo, tão extremosos ambos e tão queridos também, quis o destino que acabassem juntando-se e enganando-me... A terra lhes seja leve!” (ASSIS, 2010, p. 200).

5 Considerações finais

Para Maria Luiza Remédios (1997, p. 12): “ao relatar sua história, o indivíduo chega a si mesmo, situa-se como é, na perspectiva do que foi”. Essa era a intenção de Dom Casmurro ao iniciar seu relato: “O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência”. Ele, porém, não tem êxito nessa tarefa, pois não era mais o mesmo da adolescência. Suas antigas identidades foram, aos poucos, modificando-se e cedendo espaço a novas identidades. O próprio narrador conclui, de forma frustrada: “não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mas falto eu mesmo, e esta lacuna é tudo” (ASSIS, 2010, p. 22).

As múltiplas identidades apresentadas por Bento Santiago ao longo da narrativa são instáveis e, por vezes, vão de encontro ao padrão de masculinidade vigente no período. Desde a adolescência, Bentinho apresentava características contrárias ao padrão normativo de homem como, por exemplo, a excessiva sensibilidade que o levavam às lágrimas com facilidade, a passividade diante de situações que exigiam atitude e coragem, a dificuldade de se impor, especialmente, perante a mãe, além de sua insegurança com relação à Capitu, que o levavam a sentir ciúmes de tudo e de todos.

Desse modo, podemos afirmar que a formação identitária do protagonista de *Dom Casmurro* desconstrói o estereótipo de masculinidade hegemônica baseada na dominação e no poder e o aproxima de um novo modelo de masculino em que o homem é mais sensível, mais afeito à sentimentalidade e à fragilidade, ou seja, possui uma identidade mais “feminilizada”. Isso não impediu, contudo, que o personagem tivesse um comportamento tipicamente masculino, quando resolveu por um fim ao seu casamento com Capitu, numa tentativa de “lavar a sua honra”, que ele julgava maculada. Ele o faz, porém, de maneira mais condizente com sua identidade híbrida, ao invés de matá-la, como era comum em casos de adultério, ele prefere uma separação discreta, mandando-a para a Europa com o filho.

Ao escrever sua autobiografia, Bento Santiago vai construindo, ou melhor, reconstruindo sua vida, não apenas diante do público, mas, principalmente, diante de si mesmo, numa frustrada busca por autoconhecimento e numa tentativa de trazer os acontecimentos de sua vida passada para o tempo presente. Ao finalizar seu relato, contudo, ele se dá conta de que aquele Bentinho das primeiras páginas de seu livro já não existe mais. Ele passou por um extenso processo de metamorfose, ao longo da narrativa, que o transformou em ‘Dom Casmurro’. Nas palavras de Zygmunt Bauman (2005, p. 96): “comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter”.

Essa mudança ou essa evolução, portanto, é necessária e, até mesmo, sadia. Dom Casmurro, todavia, não concorda e, por isso, termina sua narrativa de forma frustrada, pois, ele acreditava que, ao escrever sua história, conseguiria reviver o que viveu, trazendo de volta seu passado. Ao final, ele terminou, exatamente, como começou: um homem solitário e casmurro em busca de um passado que não voltará jamais.

6. Referências

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 9 ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CANCELIER, Natália Lobar. Mundos diversificados em Bentinho e dom casmurro. *Travessia*, n 19, p. 125 – 137, 1989.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e estudos culturais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Org.). **Teoria Literária: abordagens e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009. p. 319 – 325.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os estudos culturais. 2006. Disponível em: <www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf>. Acesso em: 18 ago 2014.

GROSSI, Miriam Pilar. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em primeira mão*. Florianópolis, n 75, p. 1 – 37, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

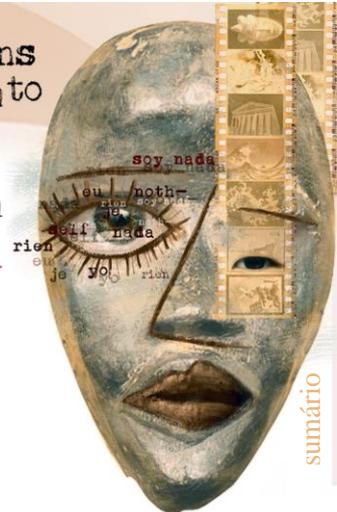
HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAUREANO, Maria Helena. A relação narrador e leitor em Dom Casmurro. *Contexto, Espírito Santo*, n 15, p. 120 – 135, 2008.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

REMÉDIOS, Maria Luiza. Literatura confessional: espaço autobiográfico. In: _____. **Literatura confessional – autobiografia e ficcionalidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SACCHETTO, Maria Elizabeth. Dom casmurro: um nome, uma identidade. In: Congresso de Letras: discursos e identidade cultural, V, 2005, Caratinga. *Anais: Centro Universitário de Caratinga*. p. 335 – 345.



DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Michelli Cristina Galli¹ (Graduada) - UNIOESTE

Eduardo Alberto Felippsen² (Especialista) - UNIOESTE

Sanimar Busse³ (Doutora) - UNIOESTE

RESUMO: O novo Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, deixa de apenas preparar os discentes para o Ensino Superior ou estritamente profissionalizante para promovê-los a cidadãos capacitados para a vida, em constante aprendizagem em qualquer atividade pessoal e cultural, nos estudos e no mercado de trabalho. Pensar em Educação Técnica e Tecnológica é pensar em um diálogo interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, idealizou-se um projeto integrador que contemplasse as disciplinas Língua Portuguesa, Linguagem de Programação e Banco de Dados para o 2º ano do Ensino Médio Integrado em Informática do IFPR *Campus* Assis Chateaubriand. Durante o ano de 2014, 27 estudantes desenvolveram em duplas (e um trio) um *Software* de perguntas e respostas similar ao já conhecido *Show do Milhão*⁴. Os avanços da atividade deram-se de forma conjunta e recíproca, a cada novo conhecimento, uma nova etapa foi concluída. Introdução à Semântica, Estrutura e Formação de Palavras e as Classes de Palavras, compuseram a base de dados do programa. Desse modo, este trabalho objetiva uma discussão e um relato de experiência acerca da construção de um processo interdisciplinar e integrador na Educação Profissionalizante, no qual os professores são os principais mediadores da visão abrangente e articulada de atividades integradoras.

PALAVRAS-CHAVES: Interdisciplinaridade. Educação Profissionalizante. Desenvolvimento de Software.

Introdução

Toda reforma educacional envolve dúvidas, incertezas, angústias e uma enorme necessidade de informação (PORTAL MEC, 1999, p.7).

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível Mestrado – Unioeste – *Campus* Cascavel -PR e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Assis Chateaubriand - michellicgalli@gmail.com.

² Aluno do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino – Nível Mestrado – Unioeste – *Campus* Foz do Iguaçu e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Assis Chateaubriand - eduardofelippsen@gmail.com.

³ Orientadora Doutora Sanimar Busse professora efetiva com dedicação integral do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste - *Campus* Cascavel – Pr.

⁴ Jogo de perguntas e respostas televisionado em território nacional.

Educar para a vida. A construção do novo perfil para o currículo do ensino médio foi mediado por um longo período de estudos e discussões entre o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica (PORTAL MEC, 1999).

Dada a necessidade em articular a formação do nível médio, profissional e científico, idealizou-se a oferta desta forma de educação com o objetivo de formar cidadãos capazes de transformar o contexto social em que estão inseridos. Compreende-se, neste contexto, que toda inovação educacional requer uma reestruturação, não apenas nas instituições de ensino, como também nas políticas educacionais, nos princípios e diretrizes que norteiam o ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro. Dentro desta lei, no tocante à educação profissional, em um primeiro momento há apenas uma afirmação referente às aptidões para a vida produtiva no mercado de trabalho:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (LDB, 1996).

No entanto, a partir das novas preocupações em formar cidadãos capacitados para a vida, não apenas profissional, mas social e cultural, a lei 11.741 de 16 de julho de 2008:

Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**⁵ (BRASIL, 2008).

Redimensionar, institucionalizar, e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, exigiu uma reestruturação na perspectiva dicotômica: formação técnica para os filhos de operários e formação acadêmica para os filhos da classe média e alta, que se encontrava o ensino médio e conferiu-lhe uma identidade que contribuisse para a formação integral dos estudantes (MEC/SETEC, 2007).

⁵ Grifo nosso.

Diante a essa reforma, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, “representam a nova face da Educação Profissional e Tecnológica brasileira” (PACHECO, PEREIRA, SOBRINHO, 2010, p.71).

Para a efetiva consolidação das novas abordagens da educação profissional, a discussão entre educadores e equipe escolar é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que diferentemente das diretrizes, seu caráter não é obrigatório, mas serve como apoio na formatação e compreensão das incumbências de cada instituição de ensino, como é no caso dos Institutos Federais de Educação.

É dever dos institutos federais propiciar a formação múltipla e interdisciplinar, para tanto a organização curricular deve atentar às correlações existentes entre as disciplinas, pois pensar em educação técnica e tecnológica é pensar em um diálogo interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, este trabalho apresenta algumas considerações preliminares acerca da prática interdisciplinar realizada pelos discentes do 2º ano do Ensino Médio Integrado em Informática do IFPR *Campus* Assis Chateaubriand, que contemplou as disciplinas Língua Portuguesa, Linguagem de Programação e Banco de Dados.

1. O Instituto Federal do Paraná - IFPR

A criação dos institutos federais teve como finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior.

A princípio, as estruturas dos institutos federais se deram a partir de agregações e transformações:

Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam (OTRANTO, 2010, p. 2)

Atualmente, quase seis anos após a criação, totalizam-se 38 unidades reitoras e 562 *campi* distribuídos pelo território brasileiro que oferecem educação em diversos níveis de ensino (BRASIL. REDE FEDERAL, 2015).

O Instituto Federal do Paraná - IFPR, membro desta totalidade, abrange o território do estado do Paraná levando a Rede Federal de Ensino a 28 municípios paranaenses, sendo 20 *campi*, 5 *campi* avançados e 3 *campi* avançados em implantação (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2015).

No Paraná, as modalidades e níveis de ensino ofertado pelo IFPR compreendem: **Educação Básica** - Cursos técnicos de nível médio: Integrado ao Ensino Médio; Concomitante ao Ensino Médio; Subsequente ao Ensino Médio; Cursos de Formação Inicial Continuada; Educação de Jovens e Adultos (Proeja); **Educação Superior:** Tecnologia (Tecnólogo); Bacharelado; Licenciaturas; **Educação a Distância - EAD:** Cursos de diversos níveis; **Pós-graduação:** Níveis de especialização, mestrado e doutorado. Correspondem como missão e visão respectivamente:

Promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade.” “Ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ I, 2015).

Situado nesse contexto está o *Campus Assis Chateaubriand* do IFPR com sede na cidade de Assis Chateaubriand - PR, o qual contempla os cidadãos do meio oeste paranaense com sete cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo um deles o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, objeto do presente estudo.

2. A concepção do Ensino Médio Integrado – *Campus Assis Chateaubriand*

A nova concepção do ensino médio se consolida na integração de todas as dimensões da vida, trabalho, ciência e cultura, no processo educativo, objetivando a formação do sujeito em sua totalidade. A formação dos estudantes propiciará um olhar crítico às novas informações. Dessa maneira, serão capazes de pesquisar, buscar fontes

de informação, correlacionar conteúdos, criar novas proposições e levantar hipóteses (BRASIL, 1999).

O ensino médio integrado vai além de pensar o trabalho apenas como resultado de um processo operacional/manual. A formação integral implica tratar a educação em sua totalidade, assim, a educação geral é parte inseparável da educação profissional. Nele, o sujeito é parte transformadora de sua realidade, constituído enquanto ser histórico e social.

Em vista disso, compreende-se a indispensabilidade em organizar o currículo de forma integrada, no qual os conhecimentos sejam apreendidos como sistemas de relações, visando à compreensão e estruturação de uma totalidade.

Adentrando a esta modalidade de ensino integrado, destaca-se:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politecnicidade não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (RAMOS, 2015, p. 2)

Em consonância às concepções apresentadas até este momento, o Instituto Federal do Paraná – *Campus Assis Chateaubriand* está alicerçado em um tripé: ensino, pesquisa e extensão e a construção do projeto do ensino médio integrado aconteceu de forma coletiva, resultado de debates e decisões conjuntas, pautado na interdisciplinaridade que fundamenta essa modalidade de ensino.

Apoiando-se, ainda, em documentos institucionais que foram construídos observando a lei 3934/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação, tem-se a Portaria 120 de 06 de agosto de 2009 que estabelece os critérios de avaliação do processo de ensino aprendizagem do IFPR.

Em síntese, essa portaria orienta que o processo precisa ser conduzido com o uso de conceitos em substituição as habituais notas, sendo a avaliação um processo contínuo

no qual, por meio de aulas, atividades de pesquisa e de extensão, gera-se um ambiente que permita o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente o aprendido, tornando o estudante capaz de levar a um *continuum* o processo de ensinar-aprender.

Fica claro uma proposta institucional que não espera como resultado somente geração de mão de obra para o mercado de trabalho, tão pouco apenas habilitação para o julgamento vestibular. Espera-se formar cidadãos críticos.

Assim, neste relato de experiência, descrevem-se ações que atentem para as questões acima listadas e que permeiem, efetivamente, integrar os elementos, instrumentos e sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

3. Relato da Prática Interdisciplinar: Desenvolvimento de Software

Pensar em práticas interdisciplinares faz parte do ensino médio integrado, dentre as propostas de mudança, está a preocupação em não mais entender o ensino de forma descontextualizada:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p. 18).

Em conformidade com essa afirmação, aos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR *Campus Assis Chateaubriand* são ofertadas aulas dos componentes curriculares do núcleo técnico e do núcleo comum no período da manhã, sendo o período vespertino destinado às atividades de pesquisa, extensão e demais atividades de ensino nas dependências da instituição. Com cronograma pré-estabelecido, os estudantes têm acesso aos professores em um ambiente extraclasse oportunizando um diálogo direto, durante os quatro anos de duração do curso.

No ano de 2014, 27 estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio compuseram o segundo ano letivo e já possuíam habilitação técnica prevista no componente curricular *Algoritmos*, o qual faz parte do primeiro ano letivo.

Em algoritmos, os estudantes escrevem sequências de códigos que permitem ao computador executar uma sequência finita de passos para solucionar um problema. No

segundo ano letivo, os estudantes devem aliar a construção de códigos às telas de softwares oportunizando ao usuário leigo a interação com *mouse* e teclado ao produto.

Como parte da avaliação da disciplina, propôs-se um problema aos estudantes no início do ano letivo de 2014: a construção de um jogo de perguntas e respostas similar ao popular programa de TV Show do Milhão, que deveria ser solucionado à luz da teoria dos algoritmos.

Os estudantes foram informados que a cada bimestre letivo, uma nova lista de tarefas seria repassada pelos professores. Essas atividades foram cumulativas, avaliadas parcialmente e assistidas pelos demais colegas de sala, no entanto, a avaliação final e decisiva ocorreu no último bimestre letivo do ano.

A lista de tarefas indicava, de maneira minimalista, aquilo que o jogo deveria contemplar, ficando a cargo da criatividade de cada grupo de estudantes avançar até o momento em que concluísse que já havia construído um produto satisfatório nos quesitos funcionamento e interface gráfica de usuário (telas).

No primeiro bimestre letivo, os estudantes foram convidados a tecerem reflexões de como seria a interface de seus programas e, por consequência, todas as funções que o programa ofereceria ao seu usuário. Alguns optaram por construir suas telas em desenhos feitos em papel, outros em editores de imagens computadorizados e outros, de maneira menos elaborada, utilizaram as ferramentas de computador, as quais já tinham conhecimento desde o primeiro ano letivo.

Em paralelo, no componente curricular *Língua Portuguesa*, os estudantes desenvolveram questões que abordavam a estrutura e formação das palavras do português. Essas questões foram corrigidas e quando necessárias reescritas, ao final compuseram o banco de dados.

No segundo bimestre letivo, todos os estudantes utilizaram a mesma tecnologia para transcrever a tela do software, elaborada com diferentes instrumentos no primeiro bimestre, e concluíram a construção das telas de seus softwares ao que diz respeito ao aspecto visual. Em outras palavras a tela existia, mas ainda não funcionava. Avançando também com o componente curricular de língua portuguesa, os estudantes criaram novas perguntas referentes aos conteúdos trabalhados no bimestre em questão, introdução à semântica: antonímia, sinonímia, paronímia, homonímia, polissemia, campo semântico, hiperônimos, hipônimos e ambiguidade.

No terceiro bimestre letivo, com conhecimentos menos superficiais nas disciplinas do núcleo técnico, os estudantes já tinham condições de interagir com banco de dados e também de utilizar uma linguagem de programação profissional, visto que os professores trabalharam seus componentes curriculares do corrente ano letivo em paralelo à atividade do show do milhão.

Assim, a maioria dos estudantes, cativados pelo desafio de verem seus jogos funcionando, iniciou a construção das sequências lógicas para validar o funcionamento de cada botão feito nas telas de seus softwares. A lista de tarefas se tornou secundária e a motivação de fazer algo satisfatório impulsionou o grupo que produzia de maneira coletiva e colaborativa no contraturno, nas atividades extraclases. Em língua portuguesa, novas questões referentes aos novos conteúdos, classes de palavras, foram acrescentadas ao banco de dados.

No quarto bimestre letivo, os estudantes tinham um software construído por eles unindo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Banco de Dados e Linguagem de Programação.

Para apresentação oral das atividades, em forma de seminário, foram convidadas outras turmas do mesmo curso, os estudantes apresentaram seus softwares à banca composta pelos professores representantes de cada disciplina envolvida na atividade interdisciplinar.

Diferente do habitual empurra - empurra para fugir da responsabilidade em serem os primeiros a apresentar, houve entusiasmo nas duplas de estudantes em compartilharem com os colegas suas produções construídas ao longo de um ano letivo, motivados pela certeza de resultados positivos e pela satisfação ao utilizar o software.

Pensar esta prática de forma interdisciplinar superou as expectativas dos docentes envolvidos, no decorrer do ano letivo a dúvida e a incerteza referente ao desencadeamento da atividade foram deixadas de lado ao se observar a maneira positiva que fluíram os encaminhamentos.

4. Considerações Finais

O Instituto Federal do Paraná foi criado a partir da lei 11.892 de 29 de dezembro 2008. Em Assis Chateaubriand, o IFPR, iniciou suas atividades no ano de 2010 com cursos técnicos subsequentes ao ensino médio.

Evidenciando a participação dos estudantes, dos pais e de toda a comunidade chateaubriandense, várias atividades institucionais são desenvolvidas e novas propostas de ensino são elaboradas para que de fato o ensino médio seja integrado.

Desse modo, esta prática interdisciplinar compõe o quadro de atividades institucionais, contribuindo para uma educação pública, gratuita, de qualidade e alinhada às propostas curriculares institucionais e da rede federal de ensino.

Nesta experiência, ainda que de forma preliminar, pôde-se observar os resultados de uma prática interdisciplinar. Objetivou-se fazer com que os discentes compreendessem a importância do diálogo entre as disciplinas e quanto é imprescindível consolidar os conhecimentos do ensino médio integrado em um contexto inovador e coletivo, no qual a relação entre partes compõem uma totalidade.

Para os próximos anos, pretende-se concentrar os esforços para a continuidade desta prática, integrando outras disciplinas do núcleo comum. Além disso, acredita-se que novas informações relevantes ao ensino poderão ser confirmadas a partir de análises mais minuciosas, uma vez que, esta prática constituiu apenas uma etapa de todo o processo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2015, 09h20.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: 1999.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 9394, de 20 de janeiro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015, 15h.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 11892, de 29 de janeiro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.. **Lei Nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Brasília, DF, Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 18 jul. 2015, 15h30.

BRASIL. Rede Federal. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2014. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 17 jul. 2015, 18h.

FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. SP: Cortez, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ II (Estado). Portaria nº 120, de 06 de janeiro de 2009. **Estabelece Critérios de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem do IFPR**. Curitiba, PR, 06 jan. 2009. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/08/Portaria-120-de-06.08.09.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015, 10h.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (Paraná). Ministério da Educação. **Unidades do Instituto Federal do Paraná**. 2015. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/navegue-no-mapa/>>. Acesso em: 17 jul. 2015, 22h.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ I (Paraná). Ministério da Educação. **Unidades do Instituto Federal do Paraná**. 2015. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/missao-e-valores/>>. Acesso em: 17 jul. 2015, 19h.

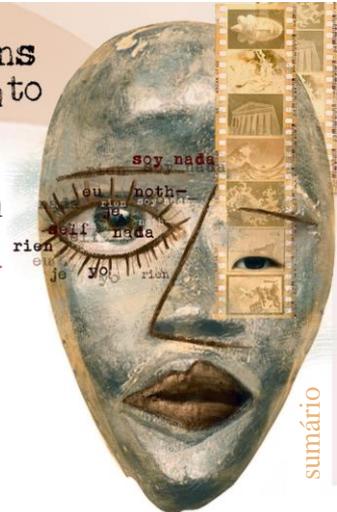
LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

PACHECO, Eliezer Moreira. PEREIRA, Luiz Augusto Caldas, SOBRINHO, Moisés Domingos. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, 2010.

PORTAL MEC. **Novo Ensino Médio: Educação agora é pra vida**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Boletimedio1.pdf>>. Acesso em 10. Julho 2015, 22h.

OTRANTO, Celia Regina. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS**. Retta, Rio de Janeiro, Ano I, n. 1, p. 89-110, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2015. Domínio iiep: International Institute for Education Planning/UNESCO. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015, 13h.



sumário

DIÁLOGOS ENTRE FICÇÃO E HISTÓRIA EM *O PINTOR DE RETRATOS*

Cleia da Rocha Sumiya (Doutoranda) -UFPR

Resumo: nosso trabalho busca efetivar uma análise do romance *O pintor de retratos* (2001), de Luiz Antonio Assis Brasil, tendo em vista a relação entre os aspectos ficcionais e históricos da obra. Por meio do imigrante Sandro Lanari, um pintor de retratos e posteriormente fotógrafo, o autor faz um panorama de diversos aspectos históricos da vida gaúcha e do Brasil em fins do século XIX, principalmente no que se refere aos aspectos culturais, como por exemplo, o impacto da pintura e fotografia nas relações cotidianas. O romance enfoca a vida de Lanari na Itália, sua passagem por Paris, onde conhece o fotógrafo Nadar, e a migração para o Brasil. Habitando o Rio Grande do Sul, por muitos anos, a personagem acompanha a transformação do mundo sulista, tanto política como culturalmente. O pampa, cenário de tantas lutas sangrentas, lentamente é invadido pela modernidade, que, no entanto não arrefece a face cruel das relações humanas, apenas a apreende no instante da fotografia.

Palavras-chave: Ficção histórica; Século XIX; Fotografia.

Ao longo de sua carreira como escritor Luiz Antonio de Assis Brasil tem se dedicado a fazer grandes panoramas da vida gaúcha, são exemplos *A prole do corvo*, *Um castelo no Pampa*, *Videiras de Cristal* e *Cães da província*, entre outros. Em *O pintor de retratos* autor retoma mais uma vez a perspectiva da narrativa histórica, reconstruindo ficcionalmente elementos da história e da cultura gaúcha do século XIX e fazendo ainda uma ponte com a cultura europeia de então. O próprio autor destaca a importância do elemento histórico em suas obras, pois compreende que “só pela história se entende um povo e sua cultura” embora seja enfático ao afirmar que não faz romances históricos:

[...] não sou um escritor de romances históricos. O que me interessa é entender os personagens, o que está por baixo. As pessoas, mais do que o fato histórico, que é o pano de fundo. Muitos acham que tenho vocação para destruir mitos, mostrar os podres dos personagens históricos e grandes famílias. O que quero é trazer à luz a paixão, o desespero, a tragédia pessoal de cada um [...]. O mito é revisitado para se descobrir sua humanidade. (ASSIS BRASIL, 1993, p. 6).

Entre as muitas linhas teóricas assumidas pela ficção histórica, desde o Romance histórico de Lukács, a reconstituição ficcional de uma faixa temporal busca recuperar os eventos paradigmáticos desta época e as personagens empíricas marcantes, em sua

relação com as personagens “criadas” na ficção. Estes são dois recursos utilizados por Assis Brasil em *O pintor de retratos*. O mesmo Sandro Lanari que tem a oportunidade de habitar a Paris oitocentista num momento de grande transformação cultural, posteriormente participará de uma das lutas paradigmáticas do Rio Grande do Sul. É o processo ficcional, centrado na figura de Sandro Lanari que permite ao autor relacionar aspectos tão diferentes do século XIX, reunindo na trajetória dessa figura ficcional aspectos da vida central e periférica da época.

A vinda de Lanari para o pampa e a função de fotógrafo itinerante e depois o trabalho junto às tropas legalistas permitirá que os aspectos individuais da vida da personagem se imiscuem na vida social e política da região. Os encontros de Lanari com a figura histórica de Félix Nadar, o mestre da fotografia dos oitocentos, possibilita recriar de forma mais ampla o panorama cultural da época. Em *O pintor de retratos* temos, portanto uma “forma literária que lida com uma concatenação de acontecimentos públicos no passado”, (ANDERSON, 2007, p.205), ou seja, nela ocorre a articulação entre o plano “público ou histórico (definido seja pelos acontecimentos, crises, líderes) e um plano individual, denotado pela categoria que denominamos personagens.” (JAMESON, 2007, p.185). Neste sentido essa obra pode ser lida como um romance que “encena o passado histórico, seja aceitando, seja recusando a inscrição na qualificação *romance histórico*” (WEINHARDT, 2012, p.246).

Como já dissemos é a vida de Sandro Lanari que servirá de ponte entre dois espaços geográficos e sociais tão distintos: Paris e o Pampa. A personagem de Assis Brasil assim como Garibaldi, o herói dos dois mundos, cujo retrato está fixado na pousada em que se hospeda em Porto Alegre Brasil, também vive entre a Europa e a América, no entanto lhe faltam a fama e os gestos de heroísmo de seu patrício. Por meio da trajetória de Lanari contrastam-se a memória de uma Europa milenar e a imersão em uma terra nova na qual a barbárie ainda impera, onde as pessoas cospem no chão e nas guerras soldados degolam prisioneiros para poupar balas.

A narrativa de Assis Brasil constrói uma espécie de contraponto entre o mundo do pampa e o mundo europeu: à barbárie gaúcha se contrapõe a cultura europeia; ao Guaíba vazio de mitologias, o milenar Adriático; à pintura simplória de Violante, a moderna fotografia da musa Sarah Bernhardt. E o imigrante Sandro Lanari é o sujeito que une polos tão opostos.

O próprio Sandro Lanari está ligado de forma paradoxala Nadar, figura empírica e enigmática, que expressa bem as transformações culturais do século XIX no cenário parisiense. Na tipologia de personagens pensadas por T Pearsons, Félix Nadar é uma entidade imigrante, “pois muda de um mundo onde o reconhecemos como entidade existente para um mundo ficcional” (MIGNOLLO, 1993, p. 125). Neste sentido, embora circule em um mundo ficcional criado pelo autor, ele deve manter algumas características que permitam a identificação com a pessoa histórica. Lanari, por sua vez, é uma entidade nativa, “cuja existência não conhecemos antes do romance.” (MIGNOLLO, 1993, p. 126), sendo que à sua personalidade o autor pode aplicar toda sua liberdade criadora.

De modo geral, podemos dizer que é da obsessão de Lanari por Nadar permeado pelas situações históricas a que Sandro toma parte no Rio Grande do Sul que o enredo se desenvolve. Assim a relação entre esses tipos de personagem, a imigrante e a nativa, é essencial para a construção da narrativa.

A retomada da figura de Nadar é patente já nos elementos paratextuais, uma vez que a capa e contracapa do romance se utilizam da fotografia da atriz Sarah Bernhardt feita por Nadar. Em termos de elementos textuais esta foto também é essencial à narrativa, pois é por meio dela que Sandro Lanari, ainda em Paris, conhece o trabalho de Nadar e, no pampa é justamente por uma mulher parecida com a atriz que Sandro se apaixona e depois se casa.

Em uma obra de ficção que volta seu enredo para as transformações culturais do século XIX, e que tem na figura de um pintor-retratista sua personagem central, recorrer à pessoa histórica de Nadar, ainda que de forma secundária, é imprescindível, pois ele é a figura representativa desse século. Neste sentido, o próprio romance faz um aparte para justificar a magnitude do artista:

Em Paris não era famoso nem Monet, nem Manet, nem Pissarro, nem Degas, nem outros que viriam a habitar os museus do globo. Famoso era Nadar. A febre era Nadar. Todos saudavam Nadar. Não era pintor, mas fotógrafo. Isso não o impedira de uma atitude nobre, e cuja repercussão alcança os dias de hoje: franqueara seu atelier para que os primeiros impressionistas fizessem uma exposição, quando os salões oficiais os rejeitavam. [...] Sua fama de gênio, entretanto, veio dos retratos. Todos se submetiam às suas objetivas: escritores, poetas, cientistas, músicos, filantropos, imperadores destronados e reinantes, ministros. Também belas mulheres desnudas, Madame Grandjean cantando em seu papel em Sigfried, atrizes e concubinas de reis como Lola Montez. Mesmo o irritadiço Baudelaire posou para seu amigo Nadar. São as fotos mais expressivas do poeta. (ASSIS BRASIL, 2001, p. 20).

Conforme destaca Walter Benjamin, em *A Pequena História da Fotografia* (1931) a câmara escura era conhecida desde Leonardo Da Vinci, no entanto, faltava ainda desenvolver um modo de fixar a imagem. Isto só ocorre no século XIX, quando Niepce e Aguerre chegam a esse objetivo. Embora a técnica tenha em muito evoluído desde então, Benjamin considera o primeiro decênio da nova descoberta como o auge da fotografia, por ser justamente o período que antecede sua industrialização, e que tem em figuras com Hill, Hugo, Cameron e Nadar seus representantes.

Pensar os primórdios da fotografia com seus álbuns envelhecidos e figuras opacas, além do sentimento de nostalgia, nos possibilita uma série de reflexões sobre o século XIX, uma vez que a fotografia é um elemento importante da vida oitocentista e seu desenvolvimento envolve uma série de fatores culturais e socioeconômicos, inclusive em relação ao uso da tecnologia. Nenhuma arte nascente associou-se de forma tão paradigmática à técnica quanto a fotografia do século XIX.

A fotografia oitocentista guarda muitas relações com a pintura, principalmente a pintura de retratos, mas conforme aponta Walter Benjamin, embora ambas tenham um indiscutível parentesco, enquanto a pintura deve sua perenidade à qualidade do pintor, a fotografia está ligada ao próprio caráter existencial do fotografado:

A pintura já conhecia há muito rostos desse tipo. Se os quadros permaneciam no patrimônio da família, havia ainda uma certa curiosidade pelo retratado. Porém depois de duas ou três gerações esse interesse desaparecia: os quadros valiam apenas como testemunho do talento artístico de seu autor. Mas na fotografia surge algo de estranho e de novo: na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também na foto é real, e que não quer extinguir-se na “arte”. (BENJAMIN, 1985, p. 93).

Ainda segundo ele: “depois de mergulharmos suficientemente fundo em imagens assim, percebemos que também aqui os extremos se tocam: a técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca terá para nós”. (BENJAMIN, 1985, p. 94). Conforme observa Benjamin nesses anos iniciais, o valor da técnica não está dissociado do valor da magia, pelo contrário é como se a fotografia criasse um projeção do sujeito real, enquanto a pintura, por mais realista que seja, exige sempre um esforço

intelectual de quem a olha e na qual o caráter de cópia invariavelmente deixa-se transparecer.

Neste sentido, o percurso de Sandro Lanari sinaliza bem as transformações, pela qual a arte pictórica passa no século XIX. Nascido numa tradicional família de pintores de Ancona na Itália, ele é um pintor de retrato que parte para a efervescente Paris em busca de um aprimoramento técnico para sua arte. Na capital francesa encontra a pintura realista em declínio, pois ali reina a fotografia. Ali o artista encontra a representação não é nenhum pintor, mas sim o fotógrafo Félix Nadar.

Ao passar por uma vitrine francesa Sandro se depara com uma figura que representa a modernidade e beleza da nova arte: a dançarina Sarah Bernhardt em uma posição reveladora e natural que jamais os pincéis poderiam ter apreendido. Ele observa a foto que:

De qualquer ângulo trazia gravado o espírito do modelo, a verdadeira psicologia. Uma alegre prostituta de olhos transparentes de luz, envolta num pano à romana, alvo, com borlas e franjas. À mostra ficavam os ombros de uma carnação firme, curva e saudável. Os cabelos negros, separados ao meio, eram as asas esvoaçantes da *Vitória de Samotrácia*. Ao pé do retrato, um cartão: L'Actrice Sarah Bernhardt. Photo de Nadar. (ASSIS BRASIL, 2001, p .25).

Conforme aponta Walter Benjamin (1985, p.94) a respeito da nova arte: “a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar” ela é marca do trabalho inconsciente do homem, talvez por isso Benjamin tenha em tão alta conta o trabalho de Nadar e outros fotógrafos da época, pois coube a eles retratar os seus personagens imbuídos numa aura de mistério e vida, nunca mais depois alcançados. Ainda que com certo exagero, o narrador de *O pintor de retratos* reafirma a observação de Benjamin:

Tais retratos, espalhados pelas vitrinas e galerias de arte, mais do que o rosto, mostravam a alma dos modelos. Ao simples olhar era possível dizer se aquela pessoa acreditava em Deus, se era socialista ou se gostava de costeletas de carneiro. E isso era completa novidade, num meio em que os retratos fotografados transformavam as pessoas em estatuas de giz. Alguns atribuíam poderes mágicos a Nadar: tanto o ocultismo como as botinas de elástico estavam na moda.(ASSIS BRASIL, 2001, p. 21).

A relação entre Lanari e Nadar que se dá como espanto para o primeiro, num contanto inicial entre sujeito e obra, passa para uma espécie de rejeição num segundo momento, quando Lanari pede para ser fotografado pelo famoso artista. A foto que vê

destoa da percepção que tem sobre si mesmo, de tal forma que a partir deste momento instaura uma animosidade entre o pintor desconhecido e o retratista famoso. Lanari sente que precisa superar o artista. Sem exageros poderíamos citar Freud e Lacan e suas teorias acerca da figura do pai, ou mais recentemente Harold Bloom (1991), no sentido de que a figura de Nadar e o preciosismo de sua arte, instauram uma relação de autoridade para Lanari. O fotógrafo francês torna-se uma espécie de “oponente sublime” que ele precisa superar e para os quais ele não detém os meios. Para Nadar, Lanari é figura desconhecida, apenas mais um rosto comum por ele fotografado e que ao contrário das figuras como Victor Hugo, D Pedro e outros intelectuais, só adquire existência devido a sua câmera.

Fracassado em Paris, onde “regurgitava de pintores de retratos, todos morrendo de fome”, pois “A moda era o retrato fotografado. A moda era Nadar e seus congêneres.” (ASSIS BRASIL, 2001, p. 41- 42) Sandro decide imigrar para o Brasil, pensando que “Lá abaixo, na metade inferior do Planeta, ficava o Rio Grande do Sul, a selva que nunca teria escutado o nome de Nadar”. (ASSIS BRASIL, 2001, p.48).

Sandro Lanari ao chegar em Porto Alegre, depara-se com uma paisagem e uma realidade social nova e “Seu primeiro espanto foi pela quantidade de negros nas ruas. Pensou que fossem maometanos. Mais tarde saberia a verdade.”(ASSIS BRASIL, 2001, p.51). O segundo espanto não dito pelo narrador, mas deduzido pelo leitor é com a quantidade de fotógrafos, todos de nomes italianos como: Terragno, Caligari, Carducci, Lucchese, Ferrari. Uma decepção para Sandro Lanari que “Julgava que no Brasil a fotografia não fosse desenvolvida.”. (ASSIS BRASIL, 2001, p.53).

Diante do novo espaço Sandro entende que é um agente da transculturação entre Europa e o Pampa. Ao comparar a paisagem de Ancona povoadas por lendas e cenários de batalhas entre Deuses e entre homens, “desde épocas sem memória”, e o Guaíba, para qual não dava ainda nenhum sentido mítico, tinha a consciência que “ele, Sandro, era um artista que trazia nas costas a Europa e seus séculos de civilização.”(ASSIS BRASIL, 2001, p.55).

Observamos que na reflexão de Sandro transparece uma contraposição entre a cultura europeia e a cultura brasileira, especificamente, a do sul. Esse procedimento é recorrente nas obras de Assis Brasil, principalmente, nos romances posteriores, como *Música Perdida* e *Figura na sombra*. Nessas três obras, o olhar para a paisagem e

cultura sulista é marcado pelo sentimento de estranhamento, próprio do estrangeiro que não se reconhece no espaço do outro.

No pampa gaúcho, Sandro Lanari tenta se dedicar à pintura, retratando em poses congeladas as autoridades políticas e eclesiásticas de Porto Alegre. Contratado para fazer o retrato de uma família local, vai morar justamente na casa de Violeta, moça enigmática por quem nutre uma paixão, e cuja “semelhança com o retrato de Sarah Bernhardt era tão assombrosa que a adolescente poderia ser a própria atriz”(ASSIS BRASIL, 2001, p.56), embora o narrador declare que “sua homônima fotográfica fosse bem mais bonita”.

Sandro Lanari fugia desesperadamente de Nadar, mas até em sua paixão pela jovem gaúcha projeta sua admiração pelo artista, tanto que “Passou a fantasiá-la perfumada, recém-saída do banho, envolta na veste romana, como no retrato de Nadar” (ASSIS BRASIL, 2001, p. 75). O caso entre os dois se torna concreto, mas é descoberto pelo pai da moça e o pintor foge para o interior gaúcho.

Sandro torna-se um pintor itinerante, enraizandocada vez mais nas terras brasileiras, e simbolicamente “para demarcar sua nova existência” ele joga o de *Il Libro dell’Arte* de Cenino Cenini, dado pelo pai e que trazia consigo desde Ancona, acreditando que esse não tinha “nenhum valor nesta parte do mundo”(ASSIS BRASIL, 2001, p. 118). Na nova função, ele pinta fazendeiros, patriarcas e matriarcas, vaqueiros e até defuntos, mas não se esquece de Nadar e de Violeta.

Paralelamente à passagem de Sandro Lanari, uma revolução rompe o silêncio da paisagem campestre: uma revolução bárbara, que se insere uma mancha nos anos iniciais da República:

No Rio do Grande de Sul as revoluções ocorriam sem que as causas fossem claras. Houve muitas revoluções. Significavam disputas de poder entre senhores da aristocracia bovina. Na infância da República aconteceu um dos mais selvagens conflitos da História. As partes digladiavam-se nos campos sem fim. As pejejas eram travadas com fuzis, baionetas, lanças, facões, sob o comando de proprietários rurais improvisados em coronéis. Eles levaram seus servos para luta, formando esquadrões de cavalaria. Eram esfarrapados, feios, sórdidos. (ASSIS BRASIL, 2001, p. 120).

Num espaço acostumado a tantas guerras, no qual as mulheres criavam os filhos sozinhas, esperando a próxima revolução ceifá-los, faceta do pampa imortalizada na frase do capitão Rodrigo Cambará: “Cambará macho não morre na cama!” (VERÍSSIMO,

2009, p. 264), a guerra entre pica-paus e maragatos ainda assusta, principalmente pela a barbárie da degola empregada em ambos os lados:

Como resultava caro manter os prisioneiros, matavam-nos. Esses infelizes eram organizados numa fila, e um homem cruel, chamado degolador, rasgava-lhes as carótidas com uma faca. O agonizante, entregue a si mesmo, levava as mãos á garganta, tentando entancar o fluxo de sangue. [...] Por vezes eram degolados cinquenta em só um dia.(ASSIS BRASIL, 201, p. 120).

Os episódios da degola, já foram revisitados historicamente por muitos estudiosos, como também aproveitados pela ficção, anteriormente. O historiador Cesar Augusto Barcellos Guazzelli em seu artigo *Fronteiras de sangue no espaço platino: recrutamentos, duelos, degolas e outras barbaridades* (2004) analisa tanto os escritos históricos quanto ficcionais de autores brasileiros e latino-americanos, que retomam “a hora da faca”.

Em *O pintor de retrato*, o morticínio da guerra e a barbaridade da degola não escapam ao narrador que faz uma crítica política: “Por vezes eram degolados cinquenta em um só dia. Os coronéis esqueciam-se de comunicar esses morticínios a seus superiores. E os superiores dedicavam-se à política.” (ASSIS BRASIL, 2001, p.121).

É também do narrador a observação que opõe a realidade que circunda Sandro Lanari à que circunda Nadar: “Em Paris, Rodin esculpia *Le baiser* em mármore finíssimo, e Debussy compunha o delicado *L’après midi d’un faune*. Nadar consolidava-se como maior fotógrafo do século, ao retratar Debussy e Rodin.”. (ASSIS BRASIL, 2001, p. 121.)

O pintor italiano acaba sendo recrutado à força pelos republicanos legalistas, tropa contrária ao governador Júlio de Castilhos. Ele ocupa um papel secundário nesta guerra que não compreende, aponto do narrador afirmar que a tática militar era “assunto impenetrável para Sandro Lanari, tal como o foi para Fabrizio del Dongo em Waterloo.”(ASSIS BRASIL, 2001, p. 128). No entanto é na função de fotógrafo que o italiano dará sua contribuição à Revolução, uma vez que cabe a ele registrar um dos momentos fundamentais da guerra: a degola de prisioneiros castilhistas, por Adão Latorre, figura empírica a quem se atribui as 300 mortes da batalha de Rio Negro. A “experiência monstruosa” não deixa de ser fascinante para Sandro, a ponto de fazê-lo vencer “a repugnância e o medo” e registrar o momento exato em que a faca rompe uma

carótida: “Sandro tirou o obturador, fechou-o. E num único gesto, Adão Latorre degolou o prisioneiro.(ASSIS BRASIL, 2001, p.135).

A barbárie da degola assombra Sandro, a ponto de fazê-lo abandonar a tropa, “[...] não conseguia mais dormir de tantos pesadelos com o degolado.” (ASSIS BRASIL, 2001, p. 136). No entanto, ao copiar a foto, não deixa de vangloriar-se intimamente por seu feito, comparando-se a Nadar “Nadar nunca teria obtido uma foto como aquela. Nadar era um fotógrafo de maricões, safados e financistas.” (ASSIS BRASIL, 2001, p. 137). Tomado de orgulho próprio ele convence-se que “Essa foto seria o sinal de sua arte.” E, portanto “Valia mais que todas de Nadar.” (ASSIS BRASIL, 2001, p. 137). Sandro Lanari denominou-a, a partir de então, de a *Foto do destino*, pois considerava que “o Destino decretara aquela execução. O Destino o enviara para ali, com a sua câmara.” (ASSIS BRASIL, 2001, p.137). E tomou uma decisão: “Decidiu, então, que outra pessoa no mundo, somente uma entre todas sobre a face da terra, só essa pessoa deveria pousar os olhos sobre a foto do Destino.” (ASSIS BRASIL, 2001, p. 138).

Passada a guerra, a vida segue, Sandro se casa e torna-se um fotógrafo prospero, mas nunca alcança a altura de um Nadar cuja grandiosidade e fama continuam sublimando sua trajetória periférica. Um dia resolve ir a Paris para um último encontro, no bolso do paletó leva a fotografia do degolado, buscando impressionar Nadar e enfim mostrar seu valor como artista. No entanto, ao apresentá-la ao fotografo, não consegue a admiração que buscava, pelo contrário é duramente repreendido por este:

– Isso não é arte. Isso é um ato de barbárie. – sua atitude, naquele corpo fraco, adquiria um vigor improvável. – antes tivesse socorrido esse infeliz, em vez de tirar fotografias. – O Mestre tinha os olhos ardentes - fotografar condenados à beira da morte é um ato imbecil e torpe. Para captar alma de alguém, é preciso que seja o homem inteiro. Aí teremos arte. Só se possuindo uma alma se é artista. (ASSIS BRASIL, 2001, p. 178).

Neste embate final entre criatura empírica e ficcional vemos delinear a grandeza humanística de Nadar. A foto causa repulsa no fotógrafo famoso que vê nela a apreensão da barbárie e não a sensibilidade do artista. Sem reconciliação Sandro Lanari deixa Paris, Nadar e sua tentativa de se igualar ao mestre para sempre. A figura enigmática de Nadar volta ao descanso sabendo-se pertencente ao panteão dos homens que mudaram sua época, Sandro Lanari, perde-se na paisagem europeia, sujeito anônimo, mas marcado pelas experiências dos dois mundos: A Paris e o Pampa.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. Trajetos de uma forma literária. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, 77, p. 205-220, mar. 2007.

ASSIS BRASIL, Antonio. **O pintor de retratos**. Porto Alegre: Editora LP&M, 2001.

_____. **O romance histórico**. Entrevista – “Rompi com a grande família”, **JORNAL DO BRASIL** – sáb. 3 jul. 1993, p. 6.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-107. Obras Escolhidas, v.1.

BLOOM, Harold. **A angústia da influência: uma teoria da poesia**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. **Fronteiras de sangue no espaço platino: recrutamentos, duelos, degolas e outras barbaridades**. Disponível: <<http://unbral.nuvem.ufrgs.br/base/files/original/76efb1f80f68fe90e17a34aca3b29.pdf>>. Acesso 17 jun.2015, 11h46.

JAMESON, Fredric. O romance histórico ainda é possível? **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n.77, p.185-203, mar. 2007.

MIGNOLO, Walter. Lógica das Diferenças e Política das Semelhanças da Literatura que parece História ou Antropologia, e Vice-Versa. IN: CHIAPPINI, Lígia e AGUIAR, Flávio Wolf (orgs.). **Literatura na América Latina**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1993.

VERISSIMO, Erico. O continente. In: **O tempo e o vento**. Porto Alegre: Companhia das Letras, 2009. Vol. 1.

WEINHARDT, Marilene. A memória ficcionalizada em heranças e leite derramado: rastros, apagamentos e negociações. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v.19, n.31, jul./dez. 2012.



DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS INSERIDOS EM SEU DEVIDO SUPORTE

Tatiane DzirzaGarstka

RESUMO: O presente estudo surgiu da necessidade de estabelecer diferenças entre o ensino de gêneros textuais/discursivos inseridos em seu próprio meio de circulação e aquele cujos gêneros são retirados de seus devidos suportes e trabalhados somente no livro didático, ou seja, didatizados (FONSECA, 2014). Com isso, o desenvolvimento da competência comunicativa (TRAVAGLIA, 1998) nos alunos é comprometida. Além disso, o trabalho pretende caracterizar gêneros textuais e gêneros discursivos, além de abordar a importância do suporte (MAINGUENAU, 2001 citado por MARCUSCHI, 2008) e a diversidade de gêneros. Partindo do pressuposto de que todos os textos se realizam em algum gênero (MARCUSCHI, 2008 p. 154), este estudo visa destacar a importância dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de línguas. Nessa perspectiva, o embasamento deste trabalho parte de teóricos como Bakhtin (1979), Marcuschi (2008) e os documentos oficiais - DCEs e PCNs- tanto de língua materna quanto estrangeira. Neste trabalho, a língua é vista pela perspectiva sociointerativa, que a considera como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008 p. 60). Com esse trabalho, pretende-se iniciar uma reflexão sobre as limitações que a chamada didatização impõe ao ensino de gêneros textuais, contribuindo, assim, para a formação do futuro professor de línguas.

Palavras-chave: ensino de línguas; didatização; gêneros textuais.

Introdução

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a língua deve ser em sua dimensão sociointeracional, ou seja, "ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado." (BRASIL, 1998). Isso ocorre, pois "a linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado." (BARROSO, 2011).

Essa visão sociointeracional da linguagem também é defendida por teóricos como Bakhtin, Vygotsky e Bronckart, além de teóricos brasileiros (Marcuschi, Antunes, Rojo, e outros), no qual ressaltam a importância da visão sociointerativa e do ensino reflexivo no ensino de línguas, visando, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa.

Ao se referir à competência comunicativa, Fonseca (1984) defende que o aluno, ao desenvolver essa competência, "use melhor a sua língua - use melhor não apenas para

aperfeiçoamento do domínio de estruturas, de correção gramatical, mas também, e, sobretudo, como obtenção de sucesso na adequação do ato verbal às situações de comunicação" (FONSECA, 1984 p.259 apud MARCUSCHI, 2008 p.54), ou seja, torna os falantes capazes de empregarem adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

Nesse sentido, Travaglia (1998) afirma que ao adquirir a competência comunicativa, envolvem-se outras duas competências: a gramatical ou linguística e a textual. A competência gramatical ou linguística é a capacidade de usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais, sendo estas sequências próprias e típicas da língua em questão. Já a competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos, adquirida pelo contato com os mais variados tipos de situações de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 1998 p. 17 e 18)

Desta maneira, é possível perceber que a competência comunicativa não se obtém apenas através do ensino de regras gramaticais, muito menos fixada somente no ensino reflexivo, mas obtém-se através da interação entre ambos.

Vale ressaltar que língua, nesse trabalho, é vista de maneira funcional, ou seja, a língua não se resume em apenas um conjunto de códigos sistematizados. Porém, como Marcuschi resalta ao citar Irandé Antunes (2003), o ensino da gramática não deve ser desconsiderada, pois a língua é um sistema equilibrado de relação entre forma e conteúdo:

As pessoas, quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las de qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. [...] Quer dizer, não existe língua sem gramática. (MARCUSCHI, 2008, p. 56 apud ANTUNES, 2003)

Portanto, é preciso rever o conceito de ensino de línguas, pois é muito comum que professores se fixem apenas no ensino normativo e gramatical, formando, assim, um aluno alienado e incapaz de interagir com os textos, tal como discutir, defender as ideias do autor ou criar as próprias opiniões. Nessa mesma perspectiva, vale a pena ressaltar as palavras de Marcuschi:

O falante deve saber flexionar os verbos e usar os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. Mas ele não precisa justificar com algum argumento porque faz isso ou aquilo

nessas escolhas. O falante de um uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua. (MARCUSCHI, 2008 p. 57)

Tal como Travaglia (1998 p. 19) e Marcuschi (2008 p. 154) afirmam, “qualquer evento comunicativo se dá sempre através de textos”, portanto, “pode-se dizer que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais variadas situações de comunicação.” (TRAVAGLIA, 1998 p.19)

Isso significa uma maior aproximação do ensino de língua enquanto atividade sociointerativa, pois esta é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008 p.61). Ou seja, os falantes/ouvintes ao se comunicarem, possuem uma intenção que é expressa diferentemente em cada circunstância, como pelo local, época, grau de intimidade com o interlocutor, etc.,o qual pode exigir certo grau de formalidade ou não.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais(2000), a função da língua enquanto geradora de sentidos e integradora da organização de mundo e da própria identidade é fazer com que o indivíduo seja capaz de interagir, defender suas próprias opiniões, expressar suas emoções, porém, sem deixar de respeitar as manifestações de linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização.

Já no ensino de Língua Estrangeira, essa concepção de língua se mantém, pois os Documentos Oficiais também estão baseados nas teorias de Bakhtin. Nesse sentido, espera-se que a aula:

[...] constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (PARANÁ, 2008 p. 53)

Portanto, pode-se perceber que os conceitos citados acima se aplicam a qualquer língua, pois todas possuem a mesma função: servir de meio para que o indivíduo insira-se na sociedade em que vive e possa contribuir para melhoras desta.

E essa é a intenção desse trabalho: possibilitar a compreensão de que ensinar línguas é ensinar a natureza dos textos, suas características textuais e discursivas e o

quanto essa percepção pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade comunicativa.

Os gêneros textuais/discursivos

Embora os estudos a respeito dos gêneros textuais/discursivos tenham se tornado muito comum ultimamente, este tema não tem origem recente. Segundo Marcuschi (2008 p. 147), o termo *gênero* já esteve ligado somente à literatura, com as análises de Platão, posteriormente por Aristóteles, Horácio e Quintiliano, desde a Idade Média até os primórdios do século XX. E só então iniciaram as pesquisas mais teóricas a respeito deste.

Nos dias de hoje, essa expressão não remete apenas à literatura, mas abrange qualquer tipo de discurso, tal como discorre Swales:

Hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. (SWALES, 1990 p. 33 apud MARCUSCHI, 2008 p. 147)

Para que o evento comunicativo ocorra, é preciso referir-se a algum texto, e todos os textos se realizam em algum gênero (Marcuschi, 2008 p. 154; Maingueneau, 1998). Assim, quando se possui alguma intenção, como influenciar, alienar, orientar, anunciar, avisar, informar, convidar, ensinar, entre muitas outras, utiliza-se algum gênero. Nessa direção, ao se observar os seguintes gêneros textuais/discursivos, é possível imaginar o objetivo que estes pretendem alcançar: bilhete, receita culinária, bula de remédio, propaganda, piada, cardápio de restaurante, reportagem, convites, charge, história em quadrinhos, entre outros. Ou seja, os gêneros servem para regular as ações sociais através da linguagem, pois estas dependem de cada instituição, da localização histórica, das ideologias, dos sujeitos, entre outros, fazendo com que o modo de se comunicar mude em cada situação.

Todos os gêneros enquanto entidades comunicativas têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua delimitação se dá basicamente pela função e não pela forma (MARCUSCHI, 2008 p. 151), ou seja, a função é a característica mais importante de qualquer gênero, e é capaz de modificar a estrutura deste. Pode-se observar essa ocorrência, por exemplo, na propaganda. Esta, que antes dominava os suportes como jornais, televisão e placas, atualmente ocorre em lugares como janelas de

ônibus, *outdoors*, e até em filmes, mas sem deixar de lado o objetivo de anunciar. Nessa direção, não se deve considerar os gêneros apenas enquanto estruturas estanques, pois estes são entidades dinâmicas, ou seja, é preciso seguir alguns padrões, mas sem deixar a variação e a criatividade de lado. (MARCUSCHI, 2008 p. 156).

Muitas vezes, a escola acaba ensinando alguns gêneros textuais como se estes fossem um modelo a ser seguido. Segundo os Diretrizes Curriculares Estaduais (doravante DCEs), “o trabalho com a disciplina vai considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.” (PARANÁ, 2008 p. 63). Vale ressaltar que, muitas vezes, os gêneros mais formais que circulam na esfera instrucional (científico, acadêmico e educacional) e na esfera jurídica, necessitem de certos padrões a serem seguidos. O problema é quando esses padrões são usados em gêneros da esfera cotidiana, como uma carta, por exemplo, que não deixa de ser uma carta ao ser enviada para alguém muito próximo, sem assinar a data e o local.

Esse fato é citado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, comprovando o que foi dito anteriormente:

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998 p. 24).

É preciso deixar bem claro aos alunos que qualquer gênero textual/discursivo varia conforme a situação interacional, incluindo os sujeitos, a época, os objetivos, os princípios de quem escreve/fala e de quem lê/ouve, dependendo, portanto, da esfera social ou institucional. É importante esclarecer que este termo compreende o que é conhecido como *domínio discursivo*. Para Marcuschi, são nos domínios discursivos que se dão “as práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de comunicação.” e “[...] que operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.” (MARCUSCHI, 2008 p. 194). O autor ainda cita e exemplifica os gêneros pertencentes a cada domínio discursivo, tal como o religioso, da saúde, comercial, industrial, publicitário, lazer, interpessoal, militar, entre outros.

Gênero textual ou discursivo?

Nota-se em alguns trabalhos o uso do termo “gênero textual”, enquanto outros utilizam o termo “gêneros do discurso/discursivos”. Muitos se utilizam destes termos acreditando que ambos possuem o mesmo significado, se distanciam, ou se completam. Porém, deve-se ter certa atenção ao escolher qual termo utilizar, pois depende qual perspectiva o trabalho seguirá, pois algumas podem se aproximar ou se diferenciar entre elas.

Por exemplo, há a perspectiva *comunicativa*, de Steger, Gülich, Bergmann, entre outros; a perspectiva *sistêmico-funcional*, de Halliday; a perspectiva *sócio-histórica e dialógica*, de Bakhtin, entre outras. Neste trabalho é adotada a perspectiva bakhtiniana, que possui base nos estudos da perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky e no interacionismosociodiscursivo, de Bronckarte, conseqüentemente, a preferência pelo termo *gêneros do discurso*.

Bakhtin, filósofo russo que se dedica aos estudos da língua, do discurso e a questão dos gêneros discursivos, define este último da seguinte maneira:

Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN 1997, p. 280)

Para que ocorra a interação, seja ela oral ou escrita, o sujeito, que possui papel mais importante nessa situação, deve dirigir-se ao outro através da linguagem e, conseqüentemente, utiliza-se de algum gênero discursivo. Nessa perspectiva, devem-se levar em conta outros aspectos, tais como as necessidades dos sujeitos, a sua intenção, a disposição do ouvinte, além do local, da situação, da localização no tempo, os valores sociais, institucionais e interpessoais. Estes, em conjunto, acabam determinando muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto enquanto unidade materializada.

Pode-se dizer, assim, que os gêneros discursivos não contemplam somente as formas e as estruturas de um gênero, e estas “não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO, 2005, p. 157 apud PARANÁ, 2008 p. 53). Portanto, “a definição de gênero, em Bakhtin, compreendendo a mobilidade, a dinâmica,

a fluidez, a imprecisão da linguagem, não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais” (PARANÁ, 2008 p. 52)

Já ao se usar o termo *gênero textual*, deve-se considerar que estes:

[...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008 p. 155)

Ocorrendo constantemente no dia-a-dia, os gêneros textuais caracterizam-se por possuírem um estilo, composição, tamanho e conteúdo característicos, além da função ou efeito pretendido. Estes se tornam, algumas vezes, adeptos do funcionalismo, que muitas vezes é ensinado aos alunos de uma maneira estanque dentro de “moldes”, onde cada parte do devido gênero é posteriormente completada, sem deixar de obedecer às normas e às regras.

O estudo dos gêneros discursivos é de suma importância, pois é através deste que é ensinado a língua, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da competência discursiva. Inclusive os Documentos Oficiais utilizam esse termo, sem citar nenhuma vez o termo *gênero textual*. Assim, “quanto mais variado for o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), mais fácil será assimilar as regularidades que determinam o uso da língua em diferentes esferas sociais.” (BAKHTIN, 1992 apud PARANÁ, 2008 p. 78)

O suporte dos gêneros textuais/discursivos

Ao tratar da questão do suporte de gêneros textuais ou portadores de gênero, é possível perceber a falta de estudos e pesquisas mais sistemáticas a respeito deste. Há apenas algumas investigações, como as feitas por Marcuschi (2008) com embasamento nos estudos de Maingueneau (2001), proeminente estudioso no campo do discurso.

Como sabemos, todos os textos ocorrem em algum gênero discursivo, da mesma maneira que cada gênero se apresenta em algum suporte textual. Ou seja, os gêneros circulam na sociedade “ancorados” de alguma forma em determinados suportes, apresentando-se na seguinte cadeia:

Textos → Gêneros → Suportes

Para Maingueneau, “é necessário reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* dos discursos, ao seu *suporte*, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc.” (ênfase do autor) (MAINGUENEAU, 2001 p. 70 apud MARCUSCHI, 2008 p. 173).

Já Marcuschi define suporte de uma maneira bem clara: “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” (MARCUSCHI, 2008 p. 174)

Conhecido por Maingueneau como *médiuns*, os suportes, além de transportarem e fixarem os gêneros, são capazes de modificar estes. Veja o exemplo apresentado por Marcuschi (2008): “[...] um dia só transmitíamos os textos oralmente; depois passamos a fazê-lo por escrito; mais tarde, por telefone; e então pelo rádio, televisão e recentemente pela internet” (MARCUSCHI, 2008 p. 174)

Essa expansão é capaz de mudar o gênero, pois nota-se uma diferença entre um debate televisivo e um debate *in presentia* (com público concreto), da mesma maneira que as reportagens e entrevistas são diferentes nos jornais impressos e nos telejornais. Também ocorre com o artigo de opinião, publicado em jornais, que se difere muito do artigo científico, publicado em revistas científicas.

Vale ressaltar que, muitas vezes, criam-se novos gêneros ou subgêneros discursivos. Marcuschi (2008 p. 198) denomina esses novos gêneros como *emergentes*, que surgem, principalmente, com a propagação da tecnologia. Porém, muitas vezes, são apenas adaptações ou modificações de um gênero já existente.

Como Furlanetto (2005) indaga, a linguagem “corre atrás” para acompanhar as mudanças e os avanços da sociedade. Tal como o *outdoor*, que é considerado um suporte, o qual fez com que as propagandas, anúncios, comunicados, convites, declarações, entre outros, migrassem para este e até mudassem o formato para poder se adequar ao mesmo, mas sem deixar o propósito comunicativo de lado.

Nessa perspectiva, os Documentos Oficiais sugerem o ensino de línguas centrado nos diferentes tipos textuais e seus determinados suportes, pois, segundo estes,

[...] a escola deve se apresentar como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos. Dito isso, é essencial considerar o contexto de produção e circulação do texto para planejar as atividades de leitura. (PARANÁ, 2008 p. 73)

Pode-se perceber, até aqui, a importância de se trabalhar com os suportes, pois estes são as bases para a aquisição da competência genérica, e, conseqüentemente, a competência comunicativa.

A didatização dos gêneros textuais/discursivos

No que tange ao ensino de gêneros, é possível perceber que estes se tornaram comuns ultimamente, pois a implantação dos documentos oficiais fez com que o ensino de línguas e a aquisição da competência linguística se dessem a partir de gêneros discursivos:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. (PARANÁ, 2008 p.53)

Assim, é importante trabalhar com os alunos os mais diversos gêneros textuais, identificando os tipos textuais, as esferas de circulação e também os suportes. Contudo, para ter acesso à diversa demanda de gêneros que circulam na sociedade, estes são retirados do seu devido local de circulação, tais como revistas, jornais, livros literários e são colocados nos livros didáticos (doravante LD). Todavia, ao retirar certo gênero de seu devido suporte e colocá-lo no livro didático, sendo este considerado um suporte também, o gênero não se torna didático, tal como frisa Marcuschi: “um poema não deixa de ser poema só porque entra no livro didático. [...] Ou seja: o poema no livro didático não passa a ser poema didático.”(MARCUSCHI, 2008 p. 171).

Porém, como frisa Araújo-Júnior & Araújo (2013), o processo de transposição do gênero de um suporte para o LD:

[...] implica necessariamente uma transformação, ao menos parcial, do GT de origem, para que os objetivos de ensino sejam alcançados com o máximo de eficácia, o que implica uma espécie de simplificação, em que se porá ênfase nas suas dimensões ensináveis. (ARAÚJO-JÚNIOR & ARAÚJO, 2013).

Mesmo o gênero possuindo o mesmo objetivo na esfera em que este circula e no livro didático, tal como foi frisado acima por Marcuschi, o gênero acaba perdendo o seu real funcionamento, pois o contexto em que o gênero original foi elaborado é outro, bem como os sujeitos e a realidade do certo momento. Além disso, faz com que os alunos se distanciem do uso real dos gêneros, tal como indaga Araújo-Júnior e Araújo: “os alunos devem ser expostos a situações de comunicação as mais próximas possíveis das situações reais de usos dos GT.” (ARAÚJO-JÚNIOR & ARAÚJO, 2013).

Para ilustrar, toma-se como exemplo as charges, que costumam criticar certos acontecimentos situados historicamente e que necessitam de um conhecimento prévio para serem compreendidas. Porém, a charge no LD não disponibiliza essas informações, dificultando, assim, a compreensão destes textos. Nesse sentido, acredita-se que o ideal seria que o professor levasse à sala de aula os gêneros inseridos em seus devidos suportes. Portanto, para a melhor compreensão da charge, o jornal deve ser levado à sala de aula como apoio para que os alunos se situem no contexto em que este gênero foi produzido ao lerem as notícias, manchetes, artigos e entrevistas sobre o assunto tratado na charge.

Existe outro problema ao se tratar de ensino de gêneros na escola: é quando o professor trabalha com os gêneros como se estes fossem estruturas formais/moldes estanques, ou pior, quando trabalha com os gêneros no LD e aproveita-se destes somente questões gramaticais, sem realizar uma reflexão ou interpretação acerca do tema abordado.

O mesmo vale para a produção de gêneros, principalmente os escritos, no qual, muitas vezes, é exigido do aluno domínio da ortografia, conhecimento de léxico e da língua formal – mesmo estes sendo importantes, mas não prioritários –desconsiderando o fato que alguns gêneros, principalmente as propagandas, músicas, entre outros, são mais maleáveis e não necessitam de tanta formalidade.

Portanto, é importante que os alunos conheçam a possibilidade de visualizar os gêneros enquanto “entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008 p. 151), e como estes se modificam ao migrarem de um suporte para outro, porém sem nunca deixarem sua função de lado. Ou seja, é essencial que o aluno compreenda que certos gêneros podem aparecer nas mais diferentes formas, como por exemplo, uma carta pode se apresentar em formato de receita culinária, uma propaganda em formato de bula de remédio, e assim por diante. Porém, é necessário esclarecer que essa maleabilidade não é comum a todos os gêneros,

e que alguns necessitam de certa formalidade, tais como os gêneros dos domínios discursivos religiosos, militares, jurídicos, acadêmicos, entre outros.

Conclusões

Após realizar várias leituras e reflexões a respeito do ensino de gêneros, pode-se concluir que quanto mais o aluno tiver contato com os gêneros em seu devido suporte, mais ele será capaz de compreender este e, posteriormente, produzir seus próprios textos. Assim, o papel do professor enquanto mediador do conhecimento é fazer com que os alunos saibam interpretar os textos que são oferecidos a eles, além de produzirem seus próprios textos nos mais diversos domínios discursivos. Os Documentos Oficiais ressaltam a importância da produção textual, pois esta “[...] possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade.” (PARANÁ, 2008 p. 56).

Além dessas ações, é importante deixar claro aos alunos que as leituras, interpretações e produções de textos não se limitam apenas à sala de aula, mas fazem parte do cotidiano e da vivência dos alunos. Assim, é necessário fazer com que os alunos aprendam a utilizar esses textos, tanto orais quanto escritos, nas mais diversas situações de interação para que possam ser ativos na sociedade em que se inserem, pois a escola tem a função de:

[...] formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. (PARANÁ, 2008 p. 31)

Portanto, cabe ao professor saber mediar esse conhecimento, visando a formação de alunos críticos e capazes de formularem suas próprias opiniões, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade melhor.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

ARAÚJO-JÚNIOR & ARAÚJO. **Da internet para os livros didáticos: uma análise da didatização de gêneros textuais digitais**. Hipertextus Revista Digital (www.hipertextus.net), v.11, Dezembro 2013.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1985-1975). In: *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2º cd. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BARROSO, T. **Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

FONSECA, J. **A linguística e o ensino de língua materna**. In: *Actas do 1º Encontro de Linguistas Portugueses*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, p. 257-260, 1984

FONSECA, J. Z. B. **O Processo de Didatização dos Gêneros Discursivos em Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: Um Diálogo entre a Aula e o Livro Didático**. Jundiaí, Paco editorial: 2014.

FURLANETTO, A. M. **Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau**. In. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 1997

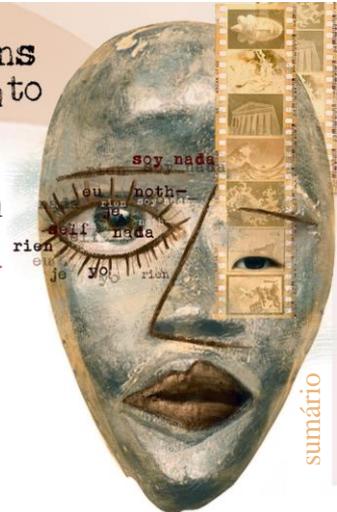
_____. **Análise de Textos da Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Paraná, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1998.



DISCUSSÕES LITERÁRIAS OITOCENTISTAS — AS VOZES DE SILVESTRE DA SILVA E DO SR. EDITOR

Talitha Sautchuk¹ (Mestrado) – UFPR

Coração, Cabeça e Estômago é uma ficção camiliana que desde a sua publicação, em 1862, recebeu várias críticas e releituras, transcendeu o tempo e solidificou-se no cânone da literatura portuguesa. É uma literatura cujo mérito é ser passível de múltiplas leituras, como toda a obra que tem a sutileza e desfaçatez de um texto que pretende mais do que aparenta em uma primeira leitura. Escrito por Camilo Castelo Branco, o romance apresenta a degradação do homem das letras numa época cruel, em que os direitos autorais ainda engatinhavam, na qual “A arte se tornava uma mercadoria como qualquer outra, e o artista romântico, pouco mais do que o produtor de uma mercadoria de menor importância” (EAGLETON, 2006, p.30). Dotado de uma vida amorosa conturbada e sentenciado a escrever para sobreviver o personagem autobiográfico Silvestre da Silva foi por várias vezes interpretado pelo paralelismo biografista como uma auto representação risível de Camilo Castelo Branco, que apesar de ter deixando à posterioridade “137 títulos, distribuídos em 180 volumes escritos” (PAVANELO, 2008, p. 11) distribuídos entre a autoria de romances, poesias, peças de teatro, artigos de crítica, traduções e edições de textos de outrem (FRANCHETTI, 2003), e não teve outro regalo, se não, o de ser lido. Se a história de Silvestre da Silva se espelha na biografia camiliana, seria impróprio pensar que só a vida amorosa do escritor fosse temática do romance, mas também a profissional, por conseguinte, teríamos uma ficção que daria depoimento da constituição da literatura romanesca do século XIX.

Esse fenômeno, em que a ficção volta-se à sua natureza literária, não é um estatuto raro, há bastante tempo utilizado como um sazoador de estórias. Muito comum na literatura, é amplamente discutido na teoria literária e, conforme o autor e linha de pesquisa com a qual se trabalha denota nomes e conceitos distintos. O teórico britânico

¹ Bolsista da Capes, pesquisadora da literatura portuguesa com ênfase nos estudos dos romances camilianos.

Terry Eagleton(2006) discorre sobre isto ao discutir a natureza do texto literário, segundo o autor um dos elementos que sinalizam que o texto lido pode ser literário é aquilo que ele denomina *linguagem auto referencial*, uma linguagem cujo foco do discurso está na forma como o texto foi construído e nas opções que ele deliberadamente afirma que seu autor teria “e não na realidade daquilo de que se fala” (EAGLETON, 2006, p. 12). O norte-americano Jonathan Culler (1994) também fala em um caráter geral inerente à literatura romanesca, a *auto reflexibilidade*, segundo ele “Os romances são, em algum nível, sobre os romances, sobre os problemas e possibilidades de representar e dar forma e sentido à experiência” (CULLER, 1994, 41), o teórico concebe a literatura como “uma prática na qual os autores tentam avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura” (CULLER, 1994, 41). Afunilando mais os conceitos ao período em que Camilo escreveu seus romances, chegamos a *ironia romântica*. Procedimento literário que surgira, conforme explica Rosenfeld (1969), no seio do romantismo alemão, em que o autor busca o (re)conhecimento tanto de si como sujeito criador como do processo de escrita literária (lembramos que a questão autoral era pouco, ou nada, difundida). Assim a ironia romântica foi um elemento literário marcante na literatura no século XIX. Conforme a Professora Karin Volobuef (1999, p.91) a ironia romântica “constitui-se como uma determinada escritura poética que sinaliza, dentro do texto, a presença de seu autor”, a literatura nesse sentido “deixa de ser objeto de pura contemplação para se transformar em um instrumento de constante crítica e autocrítica” (VOLOBUEF, 1999, p. 93). Esse tipo de escrita nascida do individualismo alemão, disseminou-se pela Europa, sendo nitidamente visível nas literaturas Francesa, Portuguesa Brasileira no século XIX. Como descreve Volobuef (1999), é um tipo de ironia que ao utilizar-se da literatura romanesca para falar de literatura e seus procedimentos de escrita, acaba afastando o escritor e o leitor da obra em si, pois que os obriga a vê-la criticamente como um objeto artificial, manipulável e de múltiplos sentidos tal como é a natureza da ficção.

O estatuto da ironia romântica é verificável desde as primeiras páginas presentes no volume, aquelas que tradicionalmente são precedentes ao romance, mas que em *Coração, Cabeça e Estômago*, parecem ser elaboradas especificamente como um convite a reflexão do estatuto da literatura. Como exemplo disto, temos a *Advertência do autor à 2ª Edição* em que está claro que aquele que nos fala não é o personagem autodiegético

Silvestre da Silva (pois que ele morreu antes da publicação do volume) e como esse Autor não assina seu nome, sua identidade misteriosa nos faz o pensamento vacilar entre o autor empírico Camilo Castelo Branco e o personagem do Editor. Já que ambos não foram nomeados adentramos numa região tênue em que as evidências fazem confundir o mundo diegético e o empírico. O autor Camilo Castelo Branco, o Autor da *Advertência do autor à 2ª. Edição*, o escritor Silvestre da Silva, o Editor e os nomes de críticos citados no romance faz posicionarmos o pensamento nas mãos pelas quais a obra é refinada antes de sua publicação – e, não seriam todas elas de alguma forma *autoras* do texto?

Sem podermos afirmar a identidade desse Autor e se seu propósito é realmente reivindicar o trabalho em conjunto, podemos dizer que a *Advertência do autor à 2ª. Edição* direciona o leitor a favor da atenção não daquilo que se diz, o enredo, mas a forma como dele dizem. Conceito que é reforçado pela citação de Lopo de Vega da *Arte Nueva de Hacer Comedias* na qual enfatiza-se o pensamento de que o texto literário pode ser escrito de mais de uma forma, e que algumas vezes a forma que é mais inusitada ou transgressora – *contra el justo*, pode ser aquela que melhor *deleita el gusto*.

Acreditamos que a advertência do Autor é uma piscadela ou recado no qual é assumido a o caráter transgressor e experimental da obra perante a forma tradicional das narrativas, esse caráter pode ser identificado tanto pela presença de duas entidades narrativas, quanto pela temática metaficcional, e que organizado doutra forma, o romance *Coração, Cabeça e Estômago* não nos deleitaria tanto à leitura.

Outro apontamento que podemos fazer sobre esse Autor, é que seu objetivo é instaurar a dúvida e apontar o caráter artificial da ficção, cuja forja pode ter sido manuseada coletivamente. Apesar dessa possibilidade coletiva, trabalharemos apenas com duas entidades ficcionais coautoras do romance: o autobiógrafo Silvestre da Silva e o Editor, por entendermos que eles são personagens perenes que revesam as vozes no decorrer da narrativa de *Coração, Cabeça e Estômago*, ficção que sabemos ser um romance sobre vida literária de um personagem escritor oitocentista. Porém, essas duas vozes narrativas demonstram-se preocupadas não somente em contar, mas contar de forma reflexiva. Assim sendo, o conceito de ironia romântica é fundamental: caracterizada pelo olhar crítico de distanciamento entre o autor e a obra, no caso de *Coração, Cabeça e Estômago*, esse passo é transferido pelo autor empírico a dois personagens incumbidos de apresentar ao leitor o peculiar universo português da escrita, edição e publicação de

textos literários. O protagonista do romance, Silvestre expiará sua parcela da tarefa por meio da escrita da análise autocrítica de toda a literatura que ele produziu em vida, o Editor, na categoria de *zeloso sacerdote das artes* inspecionará o feito do falecido amigo, ratificando-o sempre que possível.

A tarefa do Editor começa pelo *Preâmbulo*, texto arranjado como um diálogo entre o Editor e Faustino Xavier de Novaes – personagem emprestado do mundo empírico, conhecido como jornalista, poeta e escritor português. Novaes seria, para o século XIX, aquilo que podemos chamar, atualmente, de crítico literário. Como indivíduos conhecedores do mercado editorial, das literaturas e respectivos literatos esses dois personagens são encarregados de revelar alguns detalhes sobre ficção que o leitor tem diante de si: primeiramente, a morte do amigo em comum, o personagem autodiegético de *Coração, Cabeça e Estômago* Silvestre da Silva; por conseguinte, a organização estrutural do romance segundo as fases da vida de seu autor; e indissociável as fazes da vida do escritor, há a evolução de seu estado de falência financeira e artística, uma seguida pela outra, como um substrato da incapacidade do autobiógrafo não saber se correlacionar com a sociedade em que viveu. O Editor aproveita o mote das finanças de Silvestre para conduzir a discussão à valoração do artífice literário. Segundo o Editor o fado comum aos escritores é trabalhar ao estafo, ter poucos méritos em vida e por fim conquistar uma morte de anonimato, como percebemos no recorte: “Faz como eu: ergue o peito de sobre a banca do trabalho e sacode a lájea que te está pesando nas costas... Olha a vaidade! Teremos nós sepultura com lájea!? Conta com um comarozinho de terra, e umas papoulas na Primavera, e uma tábua preta com um número branco. A aritmética há de perseguir-me além da morte!” (BRANCO, 2003, – p. 10). Essa aritmética perseguidora declarada pelo Editor arremete as condições de trabalho do escritor, bem conhecidas de Camilo, que foi o primeiro entre os portugueses a suster-se deste único ofício (FRANCHETTI, 2003). Da boca do Editor não advém somente o queixume do aspecto financeiro do ofício, mas ainda o desvalorização social do escritor, que em vida tem uma verdadeira *lájea* de publicações às costas representando o volume de trabalhos publicados, e em morte são absteridos da vaidade de ter nome, são indigentes no túmulo e na memória. Os números seriam desta forma simbolizados como elementos contrários as palavras: em vida o escritor acumula palavras buscando um montante numérico para a sobrevivência, na morte quando não as produz e deseja ser memorado pelo trabalho em

vida, recebe os números, que substituem-lhe o nome, único vínculo que atrelava o defunto a obra.

Desafiando a lei da aritmética, Silvestre da Silva conquistou em sua autobiografia “o póstumo regalo de ser impresso e lido”(BRANCO, 2003, p. 134). Entretanto há muito do que falarmos a respeito deste sucesso. O primeiro dos fatos a serem analisados é a consciência que o personagem autodiegético adquiriu do acúmulo de experiências disfóricas do *Coração* e da *Cabeça* (representantes respectivamente das estéticas literárias romântica e realista) que resultará no início da concepção do ideal do Estômago. Segundo o personagem o ideal do Estômago não está meramente em transferir todas as frustrações à fruição digestiva, mas em agir como um Estômago; o Estômago não sofre, não ressentido aos desamores e traições, não discute, não rivaliza nem sofre conspirações; o Estômago apenas digere, ou melhor, age sobre aquilo que tem diante de si e disto consegue algum proveito. A literatura concebida a partir do ideal do Estômago é pragmática, concilia o desejo do autor em ser lido e o gosto do público em divertir-se com a leitura do enredo:

Nestas minhas confissões hei de ser modesto, e verdadeiro, como Santo Agostinho e J. J. Rousseau; mas, ainda assim mais honesto que o santo e que o filósofo. O pejo e a natural vaidade querem pôr-me mordança; mas eu hei de expiar as minhas parvoíces, confessando-as. Se, por miséria minha, me baralhei e confundi com tantos e tão graúdos tolos, farei agora minha distinção pondo, em letra redonda, que o era, Não me consta que algum dos meus amigos fizesse outro tanto (BRANCO, 2003, p. 45).

A literatura-Estômago não é resumível a apenas uma síntese dos episódios risíveis da vida do autor, ela toma cunho extremamente crítico ao questionar a supremacia do enredo no gosto do público leitor: que aprecia os defeitos alheios:

Entendi que devia corrigir a obra do Criador. A minha primeira operação de reforma foi renunciar para sempre às manifestações da inteligência, e jurei comigo de nunca mais dar na estampa escrito que não abonasse uma conscienciosa parvoíce, talismã de tantos que aí correm, e à conta dos quais muitos meus colegas na imprensa se afortunaram e benquistaram com o mundo (BRANCO, 2003, p. 159).

Semelhante ao festival dos tolos da idade média, a literatura apontada pelo Silvestre narrador é um ponto de fuga da atmosfera rígida e séria da sociedade, no qual o bufão escritor dá ao povo o divertimento tão ansiado. Com regras próprias, essa literatura é contrária as outras se propõem a mostrar o quão sensível e inteligente é o seu autor, a

literatura produzida por Silvestre na filosofia do Estômago cuida de ridicularizar o Silvestre personagem, sua forma de sustento, bem como o sociedade em que viveu. A promessa de fidedignidade absoluta vem acompanhada do intento de coroar-se rei diferenciando-se dos demais tolos colocando as parvoíces do personagem em *letra redonda*, conferindo-lhe destaque sobre os outros *tantos e tão graúdos tolos*. O percurso escolhido por Silvestre para sua coroação pública nos levará a sua história de leitor e escritor de romances. Doravante, o caráter crítico da ironia romântica será cada vez mais corrosivo que risível.

Os leitores de *Coração, Cabeça e Estômago* sabem que Silvestre da Silva é um escritor com produção literária nas décadas de 40, 50 e 60 do século XIX, cujo destino nas razões do *Coração* e da *Cabeça* foi desastroso, tanto no campo da vida amorosa do escritor, quanto em seu aspecto intelectual representado por seus artigos e poemas. A fim de esmiuçar o processo recíproco de influência Literatura-Silvestre/Silvestre-Literatura acompanharemos o progresso desta relação nos três capítulos do romance *Coração, Cabeça e Estômago*.

A primeira fase, ancorada temporalmente nos anos de 1844 à 1854 tem como espaço predominante a cidade de Lisboa, é respectiva ao capítulo *Coração*, no qual o protagonista comporta-se como uma versão análoga de Emma, a Madame Bovary, pois que ambos iludem-se e desfalecem em quimeras passionais existentes somente nas ficções intituladas de ultrarromânticas. Entretanto, o *Silvestre-Coração* não chega ao ato extremo da Sra. Bovary, provavelmente porque seus amores e desilusões eram tão rasos quanto as poesias de sua autoria. Neste capítulo, a discussão cairá sobre a estética de literatura romântica que concebida a luz de uma idealização de sentimentos baseada na sublimação de desejos carnis e na puerilidade de personagens femininas. Os ideais da insinuada *má literatura* que Silvestre lia acarretam na falta de perspicácia do personagem, pois *Silvestre-Coração* lia o mundo como um romance romântico e em decorrência disto, era lesado pelos demais personagens que sabiam convencer com “a ficção dos escrúpulos” (BRANCO, 2003, p.50), ferramenta que ele só descobriria a conveniência, no conforto e utilitarismo do Estômago. Por crer que tudo que lia era verdade, tentava romancear tudo que vivia. Um exemplo que vêm ao caso é o episódio de *Mademoiselle Elise de la Sallette*, personagem pela qual Silvestre iniciou um romance, atribuindo-lhe o papel de mártir feminina, chamando-a na dedicatória desta narrativa de *a Santa*.

Entretanto, bastou-lhe saber que a Santa dançava cançã, para abandonar o livro. Disto depreendemos que o *Silvestre-Coração* julgava necessário em um romance o caráter confessional, no qual a ficção deveria estar em favor de um relato verídico. O *Silvestre-Estômago* ri-se da ingenuidade de mundo e literária de seu antigo pensamento, como narrador ele demonstra como os princípios românticos foram improdutivos: não encontrou o amor porque desejava nas mulheres cidadinas a beleza e castidade duma heroína do romance gótico, foi incapaz de produzir literatura porque acreditava depender do achado do mais sublime amor para compor seus livros.

Já a fase de 1855 à 1860, ancorada predominantemente na cidade do Porto, temos o capítulo denominado *Cabeça*, no qual o protagonista tenta fundar-se plenamente nos princípios da razão. Nele, o personagem consegue afundar-se graças a sua jornalística denunciante de todos os males da sociedade portuguesa. Os artigos publicados pelo *Silvestre-Cabeça* não tinham um posicionamento fixo, eram assim como seus amores de outrora, inconstantes. E assim como na fase do *Coração* ainda preso as suas leituras e tenta consertar o mundo por meio delas. O diferencial é que, desta vez, o gênero escolhido é o jornalístico. Ele tenta, consecutivamente, alertar a sociedade, porém nesta tarefa ingênua, o único desavisado é o próprio Silvestre — não consegue fortuna, muito menos fama, ao contrário alarga-se em dívidas e inimizades. Essa literatura, como relata o autobiógrafo, atinge seu ápice quando o *Silvestre-Cabeça* começa a escrever artigos de opinião, cujas bases eram enérgicas e extremistas:

Comecei a publicar uma série de artigos contra os velhos, e disse mesmo que era necessário matá-los, como na Índia os filhos faziam aos pais inválidos para o trabalho. Estes artigos criaram os meus créditos de estadista, e muitas simpatias. Escrevi o panegírico da geração nova, se bem que a geração nova não tinha feito coisa nenhuma. Disse que a mocidade estava a rebentar de cometimentos grandiosos em serviço dos interesses materiais do País. Todos os meus artigos falavam em cometimentos grandiosos e interesses materiais do País (BRANCO, 2003, p. 123).

Silvestre ainda era suficientemente ingênuo para difundir ao público suas ideias, que por sua vez originavam-se daquilo que ele ouvia e abruptamente tomava como razão. A maneira como *Silvestre-Cabeça* lidava com as informações e conhecimento não era diferente daquela com a qual o *Silvestre-Coração* lidava com suas quimeras passionais. Seus artigos também se dedicavam à denúncia de histórias da vida privada de sujeitos politicamente bem posicionados como se fossem páginas de uma narrativa realista.

Porém, o que mais atrai em pertinência ao estudo deste capítulo é a forma como o *Silvestre-Cabeça* se relaciona com o romance, por meio da negação. Ela ocorre nos tribunais onde o autobiógrafo nega seu envolvimento com o gênero e posiciona-se como um sujeito que vê no romance e os moldes literários franceses a culpa pela suposta degeneração das jovens de Portugal:

Foi o romance que degenerou as raças, porque lá de França todas as heroínas, em 8.º e a 200 réis ao franco, vêm definhadas, tísicas, em jejum natural, tresnoitadas, levadas da breca. Nunca se dá que os romancistas, nos digam o que elas comem, quantas horas dormem, quantos cozimentos de quássia tomam para dessaburrar o estômago, qual gênero de alimento preferem, que doutrinas de higiene adoptaram, quantos amantes aflagam para cicatrizarem os golpes da perfídia com o pêlo do mesmo cão. Mal haja uma literatura que transtorna fundamentalmente a digestão e o sono, estes dois poderosos esteios da saúde, da graça, da formosura e de tudo que é poesia e gozo neste mundo! Se alguma vez o romancista nos dá, no primeiro capítulo, uma menina bem fornida de carnes e rosada e espanejada como as belas dos campos, é contar que, no terceiro capítulo, ali a temos prostrada numa otomana, com olheiras a revelar o cavalo do rosto, com a cintura a desarticular-se dos seus engonços, com as mãos translúcidas de magreza, os braços em osso nu e os olhos apagados nas órbitas, orvalhadas de lágrimas (BRANCO, 2003, p. 120-121).

Por de trás dessa rançosa crítica ao romance romântico, gênero acusado da má saúde das jovens portuguesas, há um desabafo do narrador, uma verdadeira reivindicação pela renovação da literatura oitocentista, que embainhada no romantismo demonstrava-se demasiadamente imaginativa e idealizadora. Denuncia-se no fragmento citado a sublimação das necessidades físicas e psíquicas (como a fome, sono, a carência emocional e o desejo sexual), apagados à luz do romantismo. O discutido neste episódio não é a adição de elementos da existência concreta humana postos na literatura romântica como fator para atribuir maior verossimilhança às narrativas. Reivindica-se uma literatura sensibilizadora, que observe os conteúdos humanos até então negligenciados. Silvestre protesta pela literatura como material representativo dos sujeitos concretos, com necessidades empíricas, até mesmo aquelas que a igreja e sociedade consideravam imorais.

A fase da *Cabeça*, como ironiza o Editor, é a mais curta do livro, pois dela principia concepção do ideal do Estômago, datado em 1860-61, período no qual se dá a escrita do romance autobiográfico *Coração, Cabeça e Estômago*, que é escrito sob o ponto de vista do Homem-Estômago, isto é, o burguês. Na praticidade do Estômago, Silvestre encontra a fórmula à manutenção de seus desejos, entre outros, o de ser lido na

posteridade. Os excessos desta filosofia são apontados pelo Editor que observa o processo de metamorfose de Silvestre, então burguês, que engorda exponencialmente e desenvolve sintomas de caquexia devido ao “cansaço das molas digestivas” (BRANCO, 2003, p. 221), por fim, falece, deixando suas memórias inacabadas. A literatura produzida na fase *Estômago* seria, como já sabemos, o próprio livro *Coração, Cabeça e Estômago*.

Morto o autobiógrafo, passemos ao segundo impulso do sucesso do livro publicado *post mortem* – intrusão do Editor. Ele é uma figura fundamental na ficção, apresentado como amigo íntimo do protagonista, herdeiro da papelada que constitui o romance. A relevância deste personagem extradiegético constitui-se no fato de que é por meio dele que se tem acesso ao romance, a estória tal como a temos em mãos é apresentada como o fruto do trabalho deste sujeito, organizador e coautor das memórias. O Editor é o responsável pelas páginas de abertura e fechamento do romance e configura como uma segunda voz narrativa, que sob um ponto de vista diferenciado é capaz de ratificar as estórias que Silvestre narra por meio de notas (in)discretas no rodapé, ou intrusões marcadas como capítulos à parte, como o editor sugere já no *Preâmbulo* sua presença será marcada em vários momentos da tessitura do texto literário pois “Os manuscritos de Silvestre careciam de ser adulterados para merecerem a qualificação de romance” (BRANCO, 2003, p. 10). Como lemos, o Editor justifica sua intrusão nos escritos de Silvestre como uma necessidade, uma carência a ser suprida modestamente. Entretanto, sabemos que a presença do editor não será tão esparsa e tão inocente quanto se expressa no *Preâmbulo*. Indo algumas vezes contra, outras a favor de Silvestre, o Editor será um ponto de referência na formação da opinião do leitor, levantando, como é propício a ironia romântica, a problemática de como o autor forja a sua literatura, conforme a conveniência. Por evidenciar o aspecto manipulável da ficção e por colaborar com o leitor na construção de um sentido para o texto literário é, que desde o princípio deste artigo, que creditou-se o Editor como uma voz coautora do romance. Um exemplo de como o Editor articula o sentido da obra é o caso do *Entre Parênteses do Editor*, texto em que este personagem abre um subcapítulo em que toma partido sobre como Silvestre apresenta Marcolina em sua literatura:

Há-de muita gente pensar que Silvestre da Silva, nesta parte de suas memórias, anda apegado às muletas literárias dos modernos regeneradores das mulheres degeneradas. Arguição injusta! [...]A meu ver, Marcolina está dando lições de moralidade, quando muita

gente cuida que ela está pedindo lágrimas e perdão dos agravos que fez à moral pública[...] Como quer que seja, aqui não há *damas de camélias*, nem Armandos. Silvestre não quer que o romancem nem dramatizem. Conta as coisas em escrito como mas disse a mim conversando, e eu agora as dou em estampa ao universo quais as achei nos seus manuscritos. Da moral do conto, o universo que decida, e os localistas”(BRANCO, 2003, p. 104).

Apesar do Editor tentar convencer que o relato sobre Marcolina não seria uma recaída de Silvestre aos motivos do *Coração* argumentando sobre como o autor supostamente a concebia o caso; por fim, o ele renuncia sua razão, aceitando que a moral do conto, isto é, o sentido está a cargo dos leitores, que podem ou não deixar-se dissuadir pela vontade de quem escreve. Percebemos que essa predileção pela forma como o autor gostaria de ser lido é artifício do qual o Editor vale-se para chamar a atenção do leitor para si, pois como verificamos mais adiante, em outras ocasiões, as notas do Editor não foram tão favoráveis a vontade do finado amigo escritor:

Nota

O autor remata aqui o período da sua vida de escritor, omitindo fases importantes e subsídios preciosos para a história literária das províncias do Norte. Em romance dispensam-se bem certas miudezas, que não deleitam, nem fazem chorar nem rir; é porém minha opinião que as menores coisas, na vida dum homem estremado do vulgo, são factos significativos (BRANCO, 2003, p. 160).

Se no primeiro texto citado o Editor rendia-se a liberdade do leitor em ler como bem quisesse o romance, neste ele assume um movimento vingativo em que acrescentam-se a estória *miudezas* que aumentam o volume de leitura em prol do registro biográfico do protagonista. A nota é também se constitui como um exemplo, dentre outras presentes no romance, de que o Editor permitiu-se adulterar a obra do finado amigo que lhe confiou os manuscritos. A partir dela o Editor vai recheiar o capítulo *Cabeça* com artigos que exemplificam o quão irrelevantes foram os escritos do Silvestre jornalista. O mesmo recurso é repetido nos títulos do *Coração* e *Estômago*, em que são inseridos fragmentos dos textos, de qualidade ruim, que o autobiógrafo publicou em a vida.

Assim como a *má literatura*, também não são perdoadas as manias de Silvestre. O preciosismo também é sentenciado pelo editor, que tanto revela que o autobiógrafo abandonou seus amores por perceber-lhes vícios na fala, como toma a liberdade de corrigir-lhe o vocabulário:

A palavra é pouco urbana e civil para livro de tanta polpa e gravidade. Bêbado é o homem que se embebeda na taberna. Ao bebedor que se embriaga nos cafés nas salas, a não se lhe dar nome de *espirituoso*, também não deve chamar-se *bêbado*. Os glossários que conheço carecem desta distinção, que se quer observada entre *peessoas que se tratam*. (BRANCO, 2003, p. 80).

Bastante irônico, o Editor usa-se dos apreciados eufemismos de Silvestre, para corrigir-lhe ao descrever as pessoas por quem tinha inimizado, o mais interessante é o relevo que se dá àqueles que em bebem em cafés sobre aqueles que bebem tabernas. A primeira crítica que observamos é quanto ao uso comum da linguagem: há convivência com a embriaguez das classes nobres e o asco quando o fenômeno se manifesta nos espaços dominados pelos pobres. Conforme o Editor, o estado de embriaguez de um nobre devia ser encoberto na literatura por um eufemismo. Subjacente a essa suposta repreensão que se faz ao falecido autobiógrafo, encontramos uma crítica que se correlaciona a outra afirmada pelo Silvestre narrador, na qual diz-se diretamente à maquiagem que se fazia em meio literário de algumas circunstâncias sociais do mundo empírico, porque a verdade, segundo Silvestre, precisa ser enfeitada “com as jóias do estilo, que dão realce aos assuntos frívolos” e recomposta “com embelecões de imaginação”, uma vez que é “dura de engolir neste tempo, se o engenho não a arrebica de pechisbeques e desvarios da natureza” (BRANCO, 2003, p. 134 - 135). É evidente que tanto o Editor quanto o Silvestre-Estômago estão declarando uma crítica direta a concepção de boa literatura por parte dos burgueses, que não admitem que a ficção aproprie-se de temas polêmicos e demonstre a desvirtuosidade das classes de poder sem maquiar-lhes com eufemismos, em síntese esse público burguês ou aristocrata exige do escritor uma ocultação da realidade por meio da fantasia, ou linguagem afetada.

Como as vozes de Silvestre da Silva e do Editor não chegam a um consenso fixo, estão sempre a rirem-se dos modos literários de Silvestre e alheios, tentaremos pacificar as opiniões mostrando que as duas entidades convergem em alguns pontos. Primeiramente, nenhum deles mostra de forma concreta o que é *boa literatura* ou *má literatura*, apesar de toda a crítica pautada nas fases *Coração* e *Cabeça*, o elemento tocante é a forma exagerada como o protagonista lia e escrevia literatura. Assim o mal estaria na saturação de elementos românticos ou realistas da ficção, a série de regras que impediam o *Silvestre-Coração* escrever sem afetação demasiadamente jocosa, e o *Silvestre-Cabeça* escrever artigos dignos que não fosse um ditador radicalista. No

concurso do rei dos tolos, não saberemos se Silvestre conseguiu a coroa, mas observamos que ele e o Editor, mostraram que os radicalismos absolutos de forma, o preciosismo e puritanismo são características literárias que ajudariam bastante quem almejasse tal colocação. Podemos afirmar que Silvestre da Silva foi uma estratégia feliz do autor empírico para demonstrar o distanciamento necessário à criticidade literária referente a ironia romântica. A estória dos manuscritos de Silvestre da Silva permitiu aos leitores vários caminhos de leitura, contento tanto para aqueles que quiseram rir-se das desventuras do protagonista, chorar com os infortúnios de Marcolina, inquietar-se com as semelhanças biográficas entre Camilo e Silvestre e como no caso deste artigo interpretar como o autor preocupava-se com a literatura. A relevância da ironia romântica no romance é irrefutável, não há como negá-la, muito menos como esgotar todas as possibilidades de estudo que ela nos mostra, porém acreditamos que este estudo tenha colaborado para alguma compreensão de como ela se desenvolve no discurso auto reflexivo e em paralelo com a estória do personagem Silvestre da Silva. Por hora deixamos a empreitada, porém fica o convite para realizar novas (re)leituras do romance *Coração, Cabeça e Estômago*, assim como das demais obras literárias de Camilo Castelo Branco.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução: Yara Frateschi. São Paulo: HUCITECH; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BRANCO, Camilo Castelo. **Coração, Cabeça e Estômago**. São Paulo: Biblioteca Martins Fontes, 2003.

COELHO, Jacinto do Prado. **A originalidade da literatura portuguesa**. Lisboa: Biblioteca Breve, 1992.

COMPAGNON, Antoine. **Demônio da Teoria: literatura e senso comum**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CULLER, **Teoria Literária: Uma Introdução**. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999, p. 84-94.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma introdução**. Tradução: Waltesir Dultra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FRANCHETTI, Paulo (org.). A novela Camiliana. In:_____. **Estudos de Literatura Brasileira e Portuguesa**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007, p. 87- 100.

FRANCHETTI, Paulo (org.). Apresentação. In: **Camilo Castelo Branco. Coração, Cabeça e Estômago**. São Paulo: Biblioteca Martins Fontes, 2003, p. IX-L.

HARMUCH, Rosana Apolonia. As engrenagens camilianas em Amor de perdição e Coração, cabeça e estômago. Revista Letras, Curitiba: Editora UFPR, p. 137-149, jan./jun. 2013.

PAVANELO, Luciene Marie. **Entre o Coração e o Estômago: o olhar distanciado de Camilo Castelo Branco**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2008(a).

PAVANELO, Luciene Marie. O olhar distanciado de Camilo e a quebra da catarse. Frestas e Arestas: A prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil Revista Remate de Males, São Paulo – 28(2) – jul./dez. 2008, p.267-277(b).

ROSENFELD, Anatol. Aspectos do Romantismo Alemão. In: ROSENFELD, Antol et all. **Texto e Contexto: Ensaio**. São Paulo: Editora Perspectiva 1969, p. 145-168.

VOLOBUEF, Karin. Ironia Romântica. In:_____. Frestas e Arestas: A prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Editora Unesp,1999, p. 90-99.



**DOCUMENTOS OFICIAIS, IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA,
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO:
LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Lilian Paula Dambrós (Mestranda, UEPG)

Resumo: Os livros didáticos são constituídos por múltiplas formas de letramentos, ou multiletramentos e também, estão muito presentes na vida escolar dos brasileiros, e certamente ajudam a construir as identidades sociais de raça e classe. Por esse motivo, o objetivo deste artigo é fazer um recorte de meu trabalho de pesquisa, onde refletirei sobre documentos oficiais e sobre os conceitos teóricos com o intuito de entender como os multiletramentos dos livros didáticos do ensino médio colaboram na construção das identidades sociais de raça e classe. Os aportes teóricos que servem de fundamentação para este artigo estão respaldados em estudos que vêm sendo realizados com os livros didáticos (ROSEMBERG, BAZILLI E SILVA, 2003 e da representação e identidade (HALL, 2000 e BAUMAN, 2005). A metodologia será de análise documental das políticas linguística e educacionais e análise de conceitos teóricos sobre identidade e letramentos. A análise inicial traz reflexões dos limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas e reflexões sobre as identidades sociais de raça e classe em livros didáticos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Livros didáticos. Construção de identidades. Raça. Classe.

Introdução

Como há muito sabemos, os livros didáticos estão muito presentes nas escolas e por esse motivo não devemos ignorar o fato de que certamente eles ajudam a construir as identidades sociais de raça e de classe de nossos alunos. “[...] o livro didático é um importante veículo portador de valores, ideologia e cultura e várias pesquisas vêm demonstrando como eles transmitem valores que vem de encontro com os preconceitos da sociedade branca burguesa” (Bittencourt, 2010, p. 72). Eles estão muito presentes tanto nas escolas públicas, quanto particulares. Por esse motivo, temas de pesquisa relacionados à raça/etnia e racismo nos livros didáticos tem sido assunto de pesquisadores no Brasil a um longo tempo e merece nossa atenção, devido a sua íntima relação com a sala de aula de língua estrangeira. Watthier (2008, p. 47), por exemplo, afirma que “[...] os livros didáticos possuem forte influência na Educação”. Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p. 129) consideram que expressões de racismo em livros didáticos são mais que a ponta “de um iceberg”, e que é uma das formas de sustentação do racismo brasileiro.

A presente pesquisa se justifica devido ao fato dos livros didáticos continuarem produzindo discursos racista apesar de tantos documentos oficiais e, também, das pesquisas que vêm sendo realizadas em relação a este tema. O artigo intenta responder a seguinte pergunta: Quais são os limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas no que se refere às identidades sociais de raça? O presente artigo traz inicialmente o referencial teórico, onde apresentamos reflexões dos limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas acerca de identidades sociais de raça. Na sequência apresentamos uma breve discussão sobre o livro didático de ensino médio de língua inglesa e sua relação com os documentos oficiais e identidades sociais de raça. Finalmente trazemos as considerações finais.

1. Reflexões dos limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas e os livros didáticos de língua inglesa

Nesta seção, busco apresentar alguns dos documentos oficiais educacionais que dizem respeito ao ensino médio de língua estrangeira, entre eles apresento também uma reflexão sobre a Lei 10.639/2003, para posteriormente relacioná-los à análise das coleções de livro didático de ensino médio de língua inglesa. São eles, PNLD-LE (BRASIL, 2012), PCN's-LE (BRASIL, 1998), OCEM-LE (BRASIL, 2006) e DCE's-LE (PARANÁ, 2008).

1.1. Breve resumo dos documentos oficiais: PNLD- LE, PCN's –LE, OCEM-LE e DCE's-LE

O PNLD - LE (BRASIL, 2012), tem por objetivo fazer uma pré-seleção dos livros didáticos de L.E.M. Inglês e dentro deste documento procurou-se organizar uma ficha, onde são levantados critérios Teóricos e Metodológicos gerais e específicos para serem usados pelos avaliadores dos livros. O documento apresenta resenhas dos livros selecionados e a descrição da coleção toda. Os critérios analisados, que serviram como eliminatórios, foram: projeto gráfico, editorial, seleção de textos, compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral, elementos linguísticos, as atividades, as questões teórico metodológicas e o manual do professor.

De acordo com Jorge (2014, p.74), o PNLD é uma política pública que objetiva subsidiar o trabalho dos professores, buscando diminuir as desigualdades sociais por meio

da educação de qualidade. Quanto aos critérios do PNLD de LEM, é enfatizado o ensino da língua tendo por base o multiculturalismo dos textos e das imagens (JORGE, 2014, p. 75). No texto do PNLD as críticas às questões de raça e desigualdade social brasileira estão envoltas num conjunto de diversas naturezas (JORGE, 2014, p.81), ou seja, não estão expostas de maneira direta, mas aparecem juntamente com outras questões de natureza social. Para Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p.140), nos últimos anos foi incluído alguns critérios de avaliação, referente às questões raciais, que se referem a preconceitos de “origem, raça e cor”, no entanto, tais critérios buscam preconceitos explícitos nos livros, expressões diretas de hostilidade e isso não tem ocorrido, pois a maior parte dessas mensagens aparecem de forma implícitas, de maneira ideológica. Em sua pesquisa sobre livros didáticos, Silva (2014, p.31) verificou que, no que diz respeito ao PNLD (2012), por exemplo, houve uma atualização nos editais que induzia à valorização dos grupos sociais minoritários e a promoção da diversidade, com isso o pesquisador esperava que houvesse mudanças também nos livros a partir da cobrança desses editais (SILVA, 2014, p.31), porém, apesar da cobrança, Silva (2014, p. 42) observou que as mudanças nos livros didáticos distribuídos ainda são pequenas.

Os PCN's-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL, 1998), foram criados para servir de padrões para os currículos das escolas brasileiras, na tentativa de transformar em papel da escola a construção de uma educação voltada para a formação de cidadãos e os aspectos centrais do documento são a cidadania e a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem. O documento pretende envolver no debate educacional escolas, pais, governos e sociedade, também desejam que sejam respeitadas as diversidades regionais, culturais e políticas existentes em nosso país, pois têm como objetivos a cidadania, a participação social e política, bem como o exercício de direitos e deveres políticos, civil e social adotados no dia-a-dia.

De acordo com o Ministério da Educação, as OCEM-LE (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, BRASIL, 2006), foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas do Sistema Estadual de Educação, com o objetivo de preparar um material que contribuísse com as reflexões que alimentam a prática docente e para oferecer alternativas didático-pedagógicas que atendam às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. De acordo com o documento, o processo de letramento em língua inglesa está intimamente ligado a

modos culturais de usar a linguagem, vinculando-o a cultura e as questões sociais. Sendo assim, um dos objetivos de se aprender língua inglesa está em capacitar o aprendiz a vivenciar e a lidar com áreas da experiência humana.

Para as Diretrizes Curriculares Estaduais DCE's-LE (PARANÁ, 2008), um projeto educativo precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. O documento diz que a língua estrangeira não deve ser vista apenas como meio para se atingir fins comunicativos, mas propõe que se constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. De acordo com esse documento, a aula de Língua Estrangeira deve proporcionar formas de participação que possibilitem aos alunos compreender que os significados são sociais e historicamente construídos, portanto passíveis de transformação na prática social.

Portanto, é possível verificar que as políticas educacionais se fazem presentes no dia a dia educacional, mas que não está sendo fácil pô-las em prática. Talvez esteja faltando formação continuada, que de acordo com Watthier (2008, p. 48), percebe-se essa falta de formação dos professores, pois eles mesmos se julgam despreparados para tratar de temas como preconceito racial. Sendo assim, é preciso haver um melhor preparo dos profissionais das áreas educacionais para compreender o que pedem essas políticas educacionais e então agir de forma a alcançar os objetivos desejados. Afinal, no que se trata do discurso dos documentos DCE's, PCN's e OCEM, eles se assemelham muito no que diz respeito ao sujeito, pois todos se referem a ele como fruto de seu tempo histórico e presam pelas relações sociais em que o sujeito está inserido. Ao analisar esses documentos oficiais, relativos à educação, é perceptível que todos concordam em um mesmo ponto, o de que o livro didático não precisa ser o único recurso do trabalho do professor e que há outras fontes que podem contribuir para que as aulas sejam percebidas como momentos de discussão e reflexão com os alunos. Pois, segundo a conclusão da pesquisa de Farias (2012, p.49) ainda existe, nos livros didáticos, discurso que mantém o enaltecimento da raça branca em relação à raça negra e os discursos analisados por ela mostram os negros de forma estereotipada e inferiorizada. De acordo com a autora, os alunos brasileiros negros não se identificam com o material utilizado e, além disso, os

LDs abordam as questões sociais de maneira superficial (FARIAS, 2012, p. 50), apesar dos documentos buscarem demonstrar o contrário.

Ferreira (2011) concluiu que a prática pedagógica continua longe do discurso, pois em sua pesquisa de campo os alunos perceberam a importância da reconstrução das identidades sociais e também perceberam que não é realizado esse tipo de discussão crítica nas aulas de LI, segundo ela:

apesar de entenderem, de certa forma, a importância da (re)construção das identidades sociais, do trabalho com os documentos oficiais, da busca por bibliografia que fale sobre esses temas e o trabalho crítico em sala de aula, os/as alunos/as não conseguem perceber esse trabalho crítico em suas aulas de Língua Inglesa, pois, à medida em que não conseguem refletir sobre as representações de gênero nem no material de ensino, nem na sala de aula, não conseguem refletir sobre a representação de raça/etnia. Percebe-se que a prática pedagógica continua um pouco distante do discurso das professoras (FERREIRA, 2011, p. 105).

De acordo com a pesquisa de Ferreira (2011), os alunos não se sentem representados nem no material didático de Língua Inglesa, nem nas aulas de Língua Inglesa, de forma geral, e ela acredita que a realidade é distante da deles, em relação à raça/etnia, os alunos pardos e negros conseguem perceber que seus grupos não aparecem com frequência nos materiais que utilizam (FERREIRA, 2011, p. 106). Schimanski (2011, p.41) também alerta para o fato de que “[...] o professor que utiliza o Livro Didático deve ter o cuidado em verificar se os textos e as imagens contidos nele corroboram a visão estereotipada do negro”. Caso o professor perceba que há estereótipo, ou qualquer tipo de preconceito nas páginas do livro didático que ele está utilizando, deve propor reflexões sobre a atuação do negro na história, procurando respeitar o que preconiza a Lei nº 10639/2003 e os documentos oficiais (SCHIMANSKI, 2011, p.41). Sendo assim, Dias et all (2012, p. 94) concordam que é importante que as políticas públicas visem qualificar melhor os professores e visem também uma educação que não seja privilégio de poucos. Os autores afirmam que elas precisam, também, superar a exclusão social e o insucesso escolar, com práticas de valorização à cultura da periferia e os letramentos locais dos alunos, para que a aprendizagem faça sentido para todos (DIAS, et all, 2012 p. 94).

1.1.1.2 Lei nº 10.639

De acordo com o documento (LEI 10.639, 2003), esta Lei foi criada na busca de uma educação anti-racista e essa publicação pauta-se no desejo do reconhecimento das diferenças para construir identidades e efetivar uma igualdade, tanto de condições, como de direitos e deveres. Segundo este documento, a Lei dirige-se aos educadores da Rede Pública Estadual de Ensino e o seu principal objetivo é continuar subsidiando teórico-metodologicamente esses profissionais no tratamento pedagógico das questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esta Lei 10.639 (BRASIL, 2003), foi acrescida dentre os artigos, do artigo 26-A, que determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, se tornara obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, cujo o conteúdo programático se inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a fim de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Para Barreiros e Vieira (2011, p.120) a Lei 10639/03 propõe refletir formas de implementação de ações educacionais para superar o racismo e também para valorizar a identidade afrodescendente. Segundo Barreiros e Vieira (2011, p. 120), “[...] ao se incluir o estudo da História da África e dos Africanos e sua colaboração para a cultura brasileira, bem como sua contribuição nas áreas social e econômica, será possível garantir-lhes uma imagem mais digna, do negro perante a sociedade, o que lhes proporcionará uma melhor estima”. Espera-se com este documento, que seja possível acabar com a representação do negro baseada estereótipos de submissão inferioridade em relação aos brancos e também seja possível resgatar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção de nossa história, melhorando assim, a valorização e a auto-estima dos alunos pertencentes a esse grupo (BARREIROS E VIEIRA, 2011, p. 120). Dessa forma Camargo e Ferreira (2014, p. 177) acreditam que essa lei, assim como as OCEM’s desejam acabar com o que nos foi ensinado como verdades absolutas o longo dos anos, no que diz respeito ao sujeito negro e a colonização brasileira. Ou seja, ambas, Lei e Política Linguística educacional tem por objetivo oportunizar um aprendizado crítico em relação a esse tema.

1.1.2 Livro didático do ensino médio de língua inglesa, identidades sociais de raça e sua relação com os documentos oficiais

Quanto às políticas citadas na seção anterior, é possível perceber nitidamente que todos visam promover a construção da cidadania. No entanto, na maior parte das vezes há uma certa incoerência entre o que dizem os documentos e a prática na sala de aula, o “mundo real” e principalmente o livro didático. Os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 93) afirmam que “[...] os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico”.

Porém, também é possível observar algumas semelhanças no discurso dos documentos oficiais (DCE’s, PCN’s e OCEM) em relação ao sujeito, pois todos referem-se a ele como fruto de seu tempo histórico e presam pelas relações sociais em que o sujeito está inserido, porém, é raro encontrar algo que se refira diretamente a raças e etnias. As DCE’s (2008, p.15) mencionam apenas algo sobre “pertencimento étnico” e de forma bastante ampla, o que pode demonstrar, a meu ver, pouco comprometimento com a questão étnico racial. Quanto ao PNLD, é importante frisar que apesar de ter papel importante na escolha dos livros didáticos, pelos professores, não faz referência de maneira explícita às relações étnico raciais. Em nenhuma das coleções, ou livros dentro dos conjuntos descritos nas resenhas do guia do ano de 2012 há referência direta às relações étnico raciais, muito menos nos critérios de escolha. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 7) trazem como um de seus objetivos “[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.”

Ao analisar os documentos oficiais, relativos à educação, é perceptível que todos concordam em um mesmo ponto, o de que o livro didático não precisa ser o único recurso do trabalho do professor e que há outras fontes que podem contribuir para que as aulas sejam percebidas como momentos de discussão e reflexão com os alunos. A respeito disso, as OCEM de língua estrangeira orientam a usar o livro didático apenas como uma das ferramentas que auxiliam o professor em sua prática, portanto seu uso se restringiria em ser apenas “[...] um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas” (OCEM-LE, BRASIL, 2006, p. 154).

1.2 Reflexões sobre as identidades sociais de raça em livros didáticos e pesquisas recentes

A presente seção versa sobre as diferentes identidades das quais nos apoderamos no decorrer de nossas vidas, pois é importante sabermos como elas são construídas em nós e as influências que elas sofrem do meio que nos cerca. Nesta seção apresento uma discussão acerca das identidades sociais de raça e classe em livros didáticos, com os seguintes suportes teóricos Bauman (2005), Hall (2000) e Silva (2000), Moita Lopes (2003), Santana (2003), e Woodward (2000).

Bauman (2005), Hall (2000) e Silva (2000), trazem alguns conceitos em relação ao que vem a ser identidade. Para Bauman (2005, p. 21), a identidade deve ser considerada um objeto, em vez de um fator pré definido, pois segundo ele, a identidade é algo a ser inventada e não a ser descoberta e que precisa ser construir a partir do zero. Hall (2000, p. 108) conceitua identidade como algo que “não deve ser essencialista, mas um conceito estratégico e posicional”. De acordo com Silva (2000, p.96), a identidade de fato “[...] não é uma essência, nem fixa, estável, coerente, unificada, permanente, nem homogênea, acabada, idêntica”. Podemos dizer que para Silva, ela está sempre em construção, é um processo de produção, uma relação e também “[...] instável, contraditória, fragmentada, inconsistente e inacabada” (SILVA, 2000, p. 96) e desta forma, ela jamais poderá ser única. Portanto, Woodward (2000, p. 39), pondera como a diferença é marcada em relação à identidade e conclui que as identidades são fabricadas por meio da diferença e que ocorre tanto por “[...] sistemas simbólico de representação, quanto por exclusão social”. Para ela, a identidade depende da diferença para existir. De acordo com Woodward (2000, p. 46), “[...] uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra”.

Rolleberg (2003, p. 270) afirmar que “as identidades podem ser múltiplas, multifacetadas, fluidas e híbridas”. Ou seja, elas podem mudar ao longo de nossas vidas, como vimos discutindo, “[...] misturando-se a outras, aparecendo novinhas em folha, ou ressurgindo de algum outro momento, podendo ou não se repetir”. Para Roland (2003 p.114), as múltiplas identidades são construídas a partir das nossas relações, isto é, de nossas percepções, convicções, comportamentos e modos de posicionamento, que são influenciados pelas diferentes áreas sócio culturais a que pertencemos, para Roland

(2003, p. 115), as identidades sociais marcam a subjetividade e são vistas como fruto de um conjunto complexo de processos sociais, culturais e históricos.

Em relação à construção da identidade de raça, Paula (2003, p. 182) afirma que a construção dessa identidade ocorre em práticas discursivas e a leitura tem papel central na (re)construção das identidades sociais, demonstrando assim a necessidade de formação de professores e mudanças no livro didático, para que possa auxiliar nesta mudança, em relação às questões de raça em sala.

Se por um lado as identidades sociais negras são discursivamente construídas como marginais, desviantes e inferiores por outro lado, elas podem ser reconstruídas sobre outras bases expondo-se a outros discursos que mostrem as ideologias da sociedade branca e excludente, que predetermina papéis sociais diferentes para negros e brancos” (PAULA, 2003, p. 183).

Santana (2003, p. 235) observa que os processos de (re)construção da identidade social se dá também na sala de aula, pois ela é um espaço no qual, professores e alunos têm a possibilidade de interferir na transformação da estrutura social. Por esse entre outros motivos conclui que a escola, como espaço institucional, exerce papel central na construção de quem somos na vida social, na construção das identidades de forma socioconstrucionista (SANTANA, 2003, p.247). Desta forma, Silva (2000, p.97) destaca o papel da escola na criação e manutenção das identidades no âmbito escolar, tendo em vista que são múltiplas e não ao contrário.

Para Hall (2000, p. 109), as identidades são construídas dentro dos discursos e nós precisamos compreender como produzidas em locais históricos e institucionais específicos. Também nunca são unificadas, mas sim fragmentadas e fraturadas e também não são singulares, mas multiplamente construídas ao longo do discurso, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma “historicização” radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL 2000, p. 108).

Em relação às identidades baseadas em raça, Woodward (2000, p.36) afirma que elas ultrapassam o pertencimento de classe, de acordo com essa autora, é preciso reconhecer a complexidade das divisões sociais pela política de identidade, na qual raça e etnia são centrais e têm chamado atenção para outras divisões sociais, sugerindo que não é mais suficiente argumentar que as identidades podem ser deduzidas da posição de classe ou

que as formas pelas quais elas são representadas têm pouco impacto sobre sua definição. Ou seja, não é todo negro que é pobre, assim como não é todo branco que é rico, essa representação de classe e raça precisam estar presentes e melhor representadas no livro didático, brancos pobres e ricos, bem como negros também ricos e não somente pobres.

Há pesquisas recentes sobre a construção de identidades sociais de raça em Livros didáticos de Língua Estrangeira, entre os anos de 2010 a 2015, que são as pesquisas de Ferreira (2011), Barros (2013), Couto (2012), Santos (2013) e Smith (2013). Smith (2013, p. 20), por exemplo, considera que houve um melhoramento da representação racial nos materiais didáticos, com as políticas afirmativas, onde foram inseridos aspectos históricos e culturais das populações africana e afro-brasileira, mas que ainda não é o suficiente (SMITH, 2013, p.27). Quanto às relações de poder existentes nos livros didáticos, por meio das pesquisas, ficou evidente que ela existe, pois, de acordo com Barros (2013, p. 5) ela opera na construção das identidades. Na conclusão de sua dissertação de mestrado, a autora afirma que a maneira como os diálogos foram produzidos, nos livros em que ela pesquisou, mesmo quando é solicitada a opinião do aluno é feito de forma alienante e as escolhas de textos e atividades feitas pelos autores são para enaltecer o colonialismo eurocentrista (BARROS, 2013, p.110).

Segundo Smith (2013, p.35), ao analisar alguns dos trechos em obras didáticas a autora também percebeu, que houve a perpetuação de poder e o favorecimento de alguns povos em relação a outros quanto às questões culturais, históricas e às de pertencimento étnico-racial. De acordo com Smith (2013, p. 15) outro fator que também evidencia essa relação de poder, é a utilização de figuras nos livros didáticos referentes às relações raciais, que ao em vez de auxiliar neste estudo, acaba por enfatizar os (pré)-conceitos e estereótipos e esse fato acaba por reforçar a que grupo pertence aquele espaço escolar e em quem os negros devem espelhar-se, enfatizando a relação de poder e dominação. Ferreira (2011, p.106), em sua pesquisa, evidenciou que os alunos que participaram de sua pesquisa perceberam que seria melhor um trabalho mais voltado à raça/etnia em sala de aula, porém a pesquisadora percebeu que mesmo assim, eles não são capazes de compreender que as brincadeiras e os xingamentos proferidos em sala de aula e fora dela são inferiorizante.

Após realização de sua pesquisa, Smith (2013, p.117) observou que o livro didático só evitará a repetição de estereótipos e preconceitos, na língua estrangeira,

quando houver a introdução da cultura afro-brasileira nos textos e atividades dos livros didáticos de forma efetiva com a valorização da diversidade racial brasileira, sem restrições à abordagem das culturas e histórias dos povos e quando o ensino se tornar crítico. Neste momento, será possível, segundo Smith (2013, p.118), que os grupos étnico-raciais, se vejam como cidadãos partícipes e atuantes no meio social, educacional, econômico e profissional. Para Smith (2013, p.29), se os livros didáticos cumprissem a função de desconstruir visões estereotipadas, se estivessem de acordo com as transformações das demandas sociais e apresentassem situações onde não houvesse desprestígio das origens históricas e culturais do negro em obras didáticas, auxiliaria no desenvolvimento de sua autoestima, apenas por se reconhecerem em contextos bem estruturados.

Santos (2013, p.6) concluiu em sua pesquisa que há uma “desidentificação” dos aprendizes para com as identidades representadas no livro didático analisado por ele. Ou seja, nos livros analisados por ele a questão de classe não é representada e sendo assim, o que ele conclui é que os alunos não se identificam com o material, nem com o local (escola), o que colabora para uma formação negativa das identidades em questão. Dessa forma o autor sugere que se busque conscientização crítica do discurso como ferramenta pedagógica, criando possibilidades reais de posicionamentos identitários (SANTOS, 2013, p.16). Em outras palavras, somente o discurso crítico terá o poder de ajudar no ensino crítico e na formação de identidades sociais reais e críticas, com capacidade e confiança para lutar por seu lugar dentro de uma sociedade mais justa.

Considerações finais

No que se refere aos limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas em relação às identidades sociais de raça, é que elas devem focar na formação inicial e formação continuada do professor em relação ao que trazem em suas páginas, no que diz respeito às identidades sociais de raça. Pois de acordo com Watthier (2008, p. 48), no espaço escolar percebe-se a falta de formação dos professores, os quais se julgam despreparados para tratar de temas como preconceito racial e de classe, por exemplo. O professor precisa vir a ter condições de utilizar o livro de maneira crítica, a fim de transformá-lo em seu instrumento de trabalho e assim ter condições de desenvolver

essa consciência crítica também em seus alunos, agindo como mediador, identificando estereótipo e invisibilidade, entre outras formas de preconceito presentes nele (SILVA, 1995, p. 76). Afinal, se o professor tiver uma real compreensão do que pedem tais políticas, ele passará a utilizá-las em suas aulas, bem como na escolha dos livros didáticos e para localizar e combater o preconceito e a discriminação em qualquer um dos multiletramentos utilizados em sala de aula, colaborando assim, para a construção de cidadãos críticos e reflexivos.

Referências

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vicchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1, 2005. 105p.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed., 4ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Lei 10.639/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos** : PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 2011.

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

BRASÍLIA, Ministério da Educação, **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Orientações curriculares para o ensino médio. Secretaria de Educação Básica, vol 1, p. 239. Brasília, 2006.

DIAS, A. V. M. Morais, C. G. Pimenta, V. R. Silva, W. B. *Mini contos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas*. In: ROJO, R. MOURA, E.(Org.). **Multiletramentos na escola: anos finais do ensino fundamental regular Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial.ed1, 2012. p. 75-94

FARIAS, K.C. **Representação negra em livros didáticos de língua inglesa utilizados na graduação**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português/Inglês) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2012.

GOMES, Nilma L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. P.39 – 62.

Hall, S. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais**. 4. Ed. Pertópolis: Vozes, 2000. p.103 – 133.

JORGE, M. L. Livros Didáticos de Línguas Estrangeira: Construindo Identidades Positivas. In: FERREIRA, A. de J. (Org). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça , Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. ed. 1. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 73- 88.

LOPES, L. P. da M. (Org.). **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras. Ed 1, 2003. 271p.

PARANÁ, Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. 2008.

PAULA, R.C. de. Construindo consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação. In: Moita Lopes, L. P. da. **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras. Ed 1, 2003.

ROLAND, B. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: Moita Lopes, L. P. da. **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras. Ed 1, 2003.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. História de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: Moita Lopes, L. P. da. **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras. Ed 1, 2003.

ROSEMBERG, F; BAZILLI, C; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003

SANTANA, L.M. de. falta completar com nome do artigo In: Moita Lopes, L. P. da. **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras. Ed 1, 2003.

SILVA, Ana Celia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2005.

SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Ed, 2008.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais**. 4. Ed. Pertópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SCHIMANSKI, Rita de Cássia Santos. **Livro didático público e “Discursos da Negritude”**. 2011. 48p. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Português-Inglês) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

STREET, B.V. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014. p. 240.

WATTHIER, L. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. **Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, N° 16 1519-6178– ago./set./out./nov. 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais**. 4. Ed. Pertópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.



DISCUSSÕES SOBRE ESTÉTICA, DIALOGISMO E POLIFONIA NA TECITURA DO TEXTO: A MISTURA DE VOZES¹

Nathan Bastos de Souza (Graduando em Letras - UNIPAMPA/CNPq)
Moacir lopes de camargos (Doutor) UNIPAMPA
Fabiana Giovani (Doutora) UNIPAMPA

0. Introdução

A teoria bakhtiniana tem servido de pano de fundo para muitas investigações sobre contextos escolares. No nosso caso não é diferente: utilizamos as categorias de análises advindas desta teoria para estudar o acabamento estético dado pelo sujeito em cada enunciado seu produzido em um ambiente escolarizado. Ainda que a prática ora estudada parta de um ambiente não formal, ela aconteceu em uma escola.

O norte do qual se parte é, segundo a teoria que nos respalda, o caráter semialheio da palavra. Assim, investigamos como a criança acaba o seu texto e como estão presentes nele as palavras compreendidas que se tornam várias vozes misturadas na escritura.

A respeito do contexto da coleta de dados: Um grupo de cinco alunos de graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) frequentava uma escola pública, na região da campanha gaúcha, durante o seu trabalho de iniciação à docência. Neste contexto, eram responsáveis por um projeto de letramento que envolvia os alfabetizados do turno da tarde (1º ao 5º anos do ensino fundamental – EF.) e suas professoras. Geralmente as atividades ocorriam em encontros de duas horas (2h.), em que se apresentava uma situação de produção que envolvia leitura e escrita. Ao final de cada encontro, o aluno era convidado a refletir com o gênero.

No dia em que foram recolhidos os dados, a situação de comunicação foi a seguinte: o grupo encenou uma adaptação teatral do texto infantil de Ruth Rocha “Borba, o gato”. Nesta, uma gata sofria com uma senhora que lhe maltratava e resolveu fazer um

¹ Este texto encontra diálogo com outros que já produzimos. Para tanto, indicamos a leitura dos seguintes textos: Giovani (2010); Giovani e Souza (2014); GIOVANI, F.; BASTOS, N. S. e CAMARGOS (2015). Os resultados obtidos a partir do corpus analisado, aqui em recorte, serão discutidos em outros eventos acadêmicos.

“suco da invisibilidade” para poder passar despercebida pela mulher. No entanto, sua receita deu errado. As crianças foram convidadas (pela personagem) a dialogar com o gênero através da produção de uma receita que elas considerassem que fizesse efeito para a tal poção. Os textos que seguem foram produzidos por alunos do ensino fundamental (de várias séries), neste contexto em particular.

1. Aporte teórico:

O objetivo das Ciências Humanas, a partir das contribuições bakhtinianas, é estudar o texto (enunciado) e seus contextos em relação com o homem. Bakhtin (1992), ao conceber a linguagem como interação entre sujeitos a afirma como constitutivamente dialógica. O conceito de dialogismo recobre o diálogo nem sempre harmonioso entre sujeitos e discursos. Ligado a isto, Bakhtin (2003) define os gêneros discursivos como tipos de enunciados relativamente estáveis, com três características, sendo elas: conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

É a partir da discussão do romance dostoievskiano que Bakhtin (2013) introduz o conceito de polifonia ao campo da linguagem. Amorim (2004) amplia a discussão afirmando que todo o texto apresenta vozes às quais responde. Segundo a autora, esta concepção polifônica do texto permite examinar a presença do outro (em oposição ao enunciador) discurso/interlocutor no interior do texto. Em outros textos de Bakhtin (2010, 2011) é discutida a dupla orientação do sujeito, que se move entre um mundo ético e um mundo estético. O primeiro é o mundo da vida, do acontecimento; o segundo é o mundo do acabamento e do distanciamento.

2. Metodologia de discussão

Carlo Ginzburg (1989) busca, em seus estudos, elucidar como emergiu no século XIX, no âmbito das ciências humanas, um modelo epistemológico, por ele chamado de paradigma indiciário. Trata-se de um modelo voltado para análises qualitativas, cujas raízes se encontram na história de algumas práticas humanas como as de caça e de adivinhação.

Adotar o paradigma indiciário pode ser muito produtivo em investigações concernentes à relação sujeito/linguagem. Assim, os dados da escrita inicial, por sua

frequente singularidade, são indícios importantes do processo como um todo através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. A maior visibilidade de alguns aspectos do processo podem criar dados que contribuam de forma significativa para uma discussão mais profunda da relação sujeito/linguagem no interior da teoria linguística. De acordo com Abaurre et al.:

Uma reflexão fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade (ABAURRE et al., 1997, p. 17).

Sendo este um procedimento que tem como um dos princípios buscar indícios e olhar para tudo, até mesmo para dados considerados sem importância, além de reconhecer que estes podem fornecer a chave para compreensões e interpretações, foi a metodologia de pesquisa escolhida para procurar as marcas nos textos com relação à constituição de um projeto de dizer instaurado por crianças alfabetizadas a partir do diálogo com os gêneros do discurso.

O que se apresenta na análise das produções textuais apresentadas aqui é a busca por pistas infinitesimais que, segundo Ginzburg (1989 p. 150), permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível.

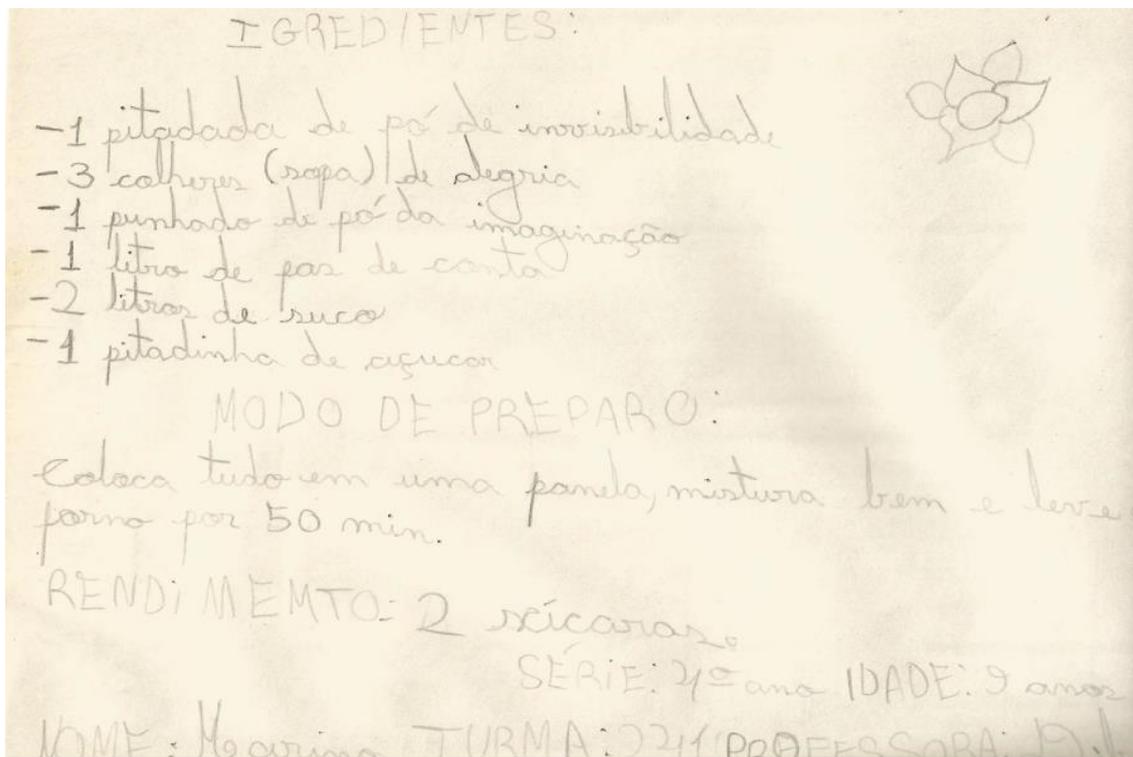
Ressaltamos, no entanto, que em se tratando de indícios, não há como estabelecer um grau de rigor. Como aponta o próprio autor:

Este tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (Ibid, p. 178).

Dessa forma, o que será apresentado na análise é uma das muitas possibilidades de indícios que poderiam ser encontrados nos textos e que fazer o que não significa negar a existência de outros, eles existem também, mas neste momento analisamos estes em particular.

3. Análise e discussão

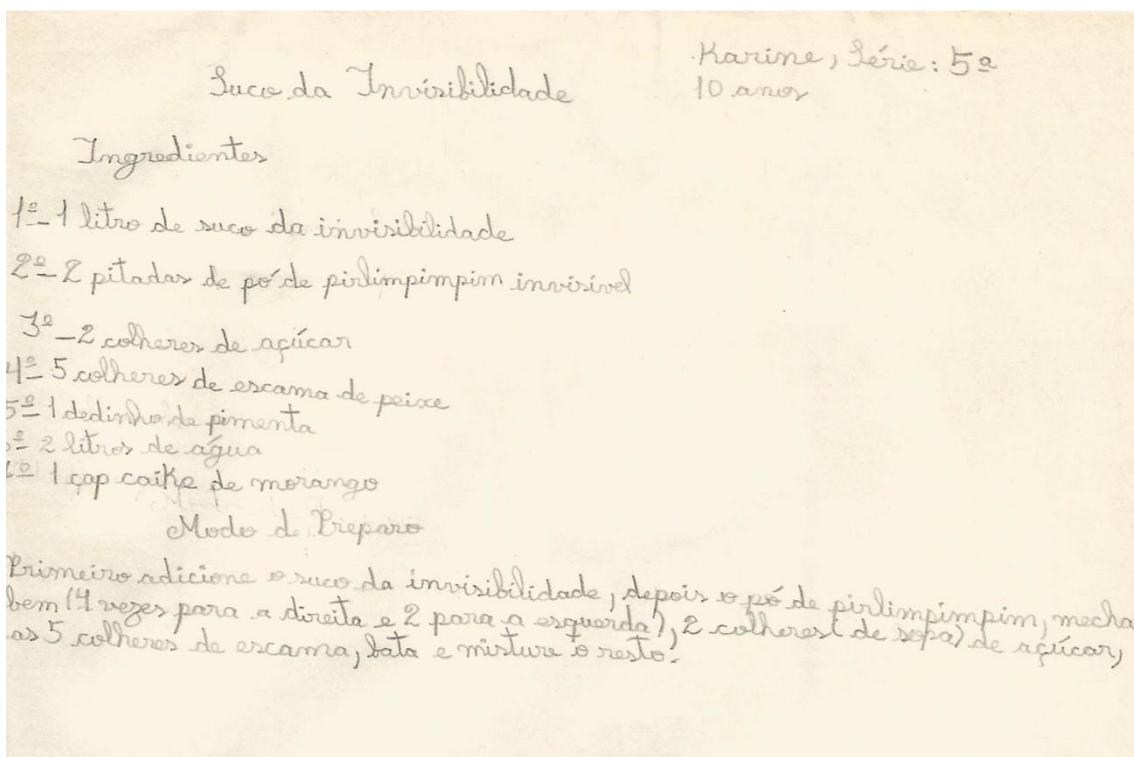
A seguir apresentamos um recorte no corpus, nele, escolhemos quatro produções de alunos envolvidos na prática.



Texto 1. A autora é do quarto ano.

Este sujeito prefere iniciar seu texto sem colocar um título, já inicia por enunciar os “ingredientes” que serão precisos para sua receita. Uma série de traços introduz cada novo ingrediente, segue-se números cardinais que indicam a quantidade de cada elemento. Alguns termos como “pitada”, “colheres” e “litro” comprovam o diálogo da criança com o gênero, já que são específicos dele. Além disto, é especificado pela criança qual o tamanho da colher que se deve utilizar “3 colheres (sopa)” O uso de termos como “punhado” e “pitadinha” já inserem um pouco de subjetividade ao gênero, isto é, quebra-se, neste momento, a característica geral dele, que é de instruir ou ordenar ações (cf. DOLZ e SCHENEWLY, 2004). Os verbos que estão presentes no “modo de preparo” indicam uma lista de ações que devem ser feitas pelo leitor do gênero: “coloca”, “mistura” e “leve”. É interessante notar o uso do modo imperativo, imprescindível a uma receita. Inclusive, a autora indica um tempo de preparo, outro dado que indicia seu conhecimento do gênero. O enunciado “rendimento: 2 xícaras” nos permite afirmar que esta criança tem noção inclusive de que a receita irá render um certo número de porções. É possível

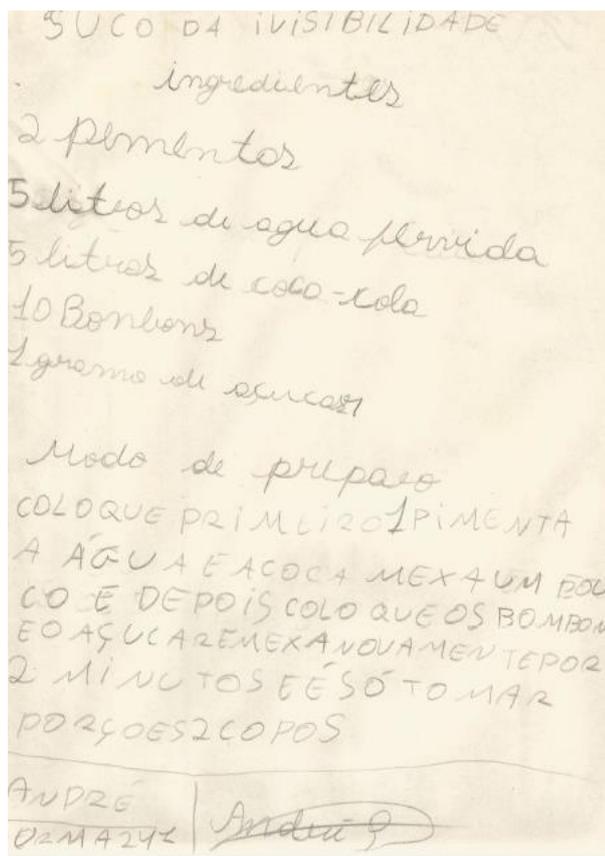
afirmar que a autora já tem um conhecimento do gênero e isto pode se dar pelo diálogo dela com pessoas mais experientes, isto é, pode acontecer que alguém tenha ensinado algo sobre receitas a esta menina. O que é certo é que há mais vozes aí, na tecitura da sua receita, já que as palavras provem do outro e ao utilizarmos elas em discurso esquecemos sua origem. Assim, ao colocar esta série de elementos que retiramos, via paradigma indiciário, do texto a menina dialoga com o gênero e coloca em discurso termos específicos do gênero.



Texto 2. A autora é aluna do quinto ano.

Neste texto podemos ver alguns indícios de um acabamento estético que comprovam a presença de algumas vozes que destoam daquela do sujeito autor. Vejamos quais pelos rastros que a autora deixa. A primeira questão é que a autora já inicia seu texto com um título, o que caracteriza o gênero instrutivo (cf a delimitação de capacidades de linguagem de DOLZ e SCHENEWLY, 2004). Os enunciados “ingredientes” e “modo de preparo” mostram que a criança já conhece, pelo menos, a estrutura do gênero, isto é, certamente já leu algum tipo de receita. A presença de uma série de números ordinais nos ingredientes dá a ideia de uma sequência, o que presume, de fato, a receita. Os números cardinais que se referem à quantidade de cada ingrediente indiciam também o uso de

estruturas específicas do gênero. Ainda nos ingredientes, note-se o uso de unidades de medida próprias ao gênero: “litro”, “pitadas”, “colheres”, “dedinho”. No que se refere ao “modo de preparo”, observe-se uma série de marcadores de continuidade: “primeiro”, “depois”, e por fim, o uso dos verbos no trecho “bata e misture o resto”. Certamente, o texto desta criança está atravessado por vozes que não são apenas a dela. Entram em diálogo aqui as vozes das personagens da peça encenada no início, a voz de algum familiar que costuma utilizar receitas, quem sabe alguma de programas de televisão que tem esta finalidade.

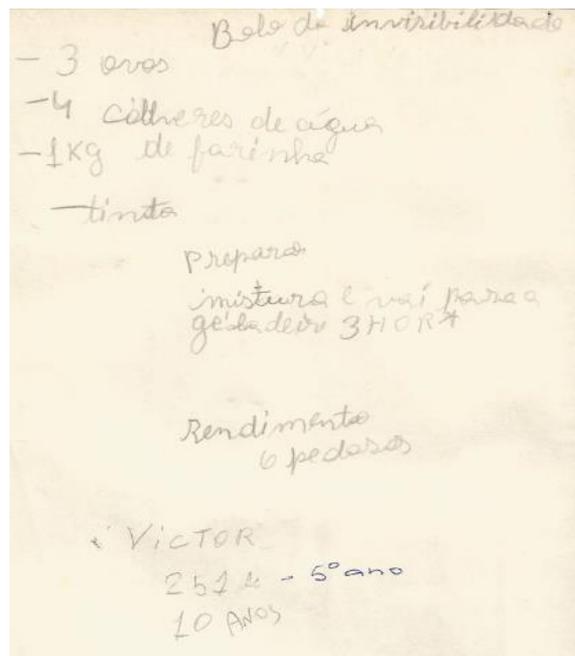


Texto 3. Autor é aluno do quarto ano.

No texto 3 o aluno dialoga com o texto também. Primeiramente, ele também coloca um título em sua receita: “suco da invisibilidade”. Depois disto ele lista uma série de ingredientes, naquele padrão verificado nos outros dois textos analisados, um número que chama um ingrediente. É interessante o uso das unidades dos ingredientes: enquanto o primeiro e quarto ingredientes aparecem como “pimentas” e “bombons” e o segundo e terceiro aparecem com unidades como o “litro”, o último aparece com a unidade “grama”.

Construções como “coloque primeiro”, “e depois coloque” e “mexa novamente” dão uma ideia de continuidade ao enunciado e dão o tom do modo de preparo, que é uma sequência do uso dos ingredientes. Este menino também utiliza unidades de tempo que indicam quanto demora a ser feito o suco. O enunciado “e é só tomar” dá acabamento ao texto, com ele, passa ao outro a palavra, ou seja, dirige ao outro uma contrapalavra. Tal enunciado acaba também estruturalmente o texto. A indicação de porções é característica importante também. Com isto podemos afirmar que os indícios comprovam a presença de mais vozes na tecitura do texto da criança, já que várias propriedades formais do texto são utilizadas, além de apresentar estilização no enunciado final “e é só tomar” que causa uma proximidade com o leitor. Assim, podemos afirmar que estas vozes estão aí em diálogo: a do aluno autor, a da gata que solicita ajuda para produzir uma receita eficaz (personagem da peça teatral), e a de outras que só podemos inferir sobre a existência, como a de familiares que usem receitas ou o próprio sujeito poder ter visto algum programa de televisão em que isso ocorre. Enfim, passemos ao último texto.

No texto 4 (a seguir), há uma estilização que comprova a subjetividade do autor. O diálogo que ele faz com o texto já é diferente daquele que os outros textos travaram, ele amplifica a receita, já não é mais um suco, mas sim uma receita de “bolo da invisibilidade”. Ela serve para o enunciado gerador da escrita que solicitava uma receita eficaz para a invisibilidade. O menino, ao dialogar com o texto, se apropria da estrutura, da mesma maneira que os demais: apresenta um título “bolo da invisibilidade”, mostra uma lista de ingredientes – mais sucinta que as anteriores analisadas – ainda que não utilize o termo “ingredientes” para iniciá-la. A palavra “preparo” antecipa a série de ações que o leitor deve fazer. O verbo conjugado no imperativo, no enunciado presente nesta seção, comprova o seu diálogo com o gênero. O enunciado “3 Hora” adverte o tempo de espera depois de misturar os ingredientes. A palavra “rendimento” indica quanto se espera da receita. O menino faz questão de ser sucinto. Além de mudar o caráter da receita, que seria um “suco” e ele transformou em “bolo”, ele é coerente com os ingredientes que se espera para uma receita de bolo. Isto indicia que ele dialoga com outras vozes, já que parece que uma criança com dez anos não saiba fazer um bolo sozinho, assim, ele possivelmente viu alguém preparando este alimento e dali depreendeu quais se utilizam e usa-os na sua receita.



Texto 4 de aluno do quinto ano.

4. Considerações finais:

Por fim, depois de feitas estas análises, podemos fazer algumas considerações finais a respeito do diálogo que travaram com o gênero estas crianças.

O acabamento estético, conforme a teoria bakhtiniana, é o passar a palavra ao outro, o convocar ao diálogo, o impor a resposta. Assim, mesmo em um gênero instrutivo como a receita, os alunos que escreveram-no convocando o outro a produzir a receita, o que é o motivo do gênero.

Não se podem afirmar quais vozes entram em diálogo nos enunciados dos sujeitos por um motivo: de acordo com Bakhtin (1992), há um processo paulatino de esquecimento das origens da palavra alheia. Isto é, entramos em um mundo cheio de palavras, estas são alheias. Nos constituímos na linguagem à medida que nos apropriamos e utilizamos estas palavras, dando ao outro contrapalavras. Desta maneira, o aluno dialoga com o gênero receita porque já ouviu alguém o falando na televisão, porque alguém utiliza o gênero em casa, porque a gata da peça teatral – que serviu que pano de fundo e contexto para a produção – disse algumas de suas características. São várias vozes e é impossível rastrear a origem delas. Nós compreendemos o mundo com estas palavras que são nossas porque as incorporamos ao nosso discurso, mas que foram e são ainda, mesmo que não saibamos mais quem as proferiu, do(s) outro(s).

Assim, acreditamos que os textos acima analisados podem ser ditos como polifônicos porque são a materialização do diálogo da criança com outras tantas vozes incontáveis com as quais dialogou. É claro que não extrapolamos a polifonia bakhtiniana; é certo que são menos vozes que o romance polifônico, esta é a aproximação ao conceito do autor e a sua atualização no estudo de outro gênero discursivo.

Ainda que os gêneros de caráter instrutivo sejam mais fechados, verificamos que alguns sujeitos utilizaram livremente de estilização nos seus textos. O próprio uso de estruturas características do gênero ou a sua supressão dizem muito de estilo pessoal de cada um. Por exemplo, o fato de o último texto ser bem menos descritivo que os anteriores.

Por fim, podemos afirmar que na tecitura do texto entram em diálogo esta multiplicidade de vozes que constituem o sujeito no mundo do outro. Daí que desde a alfabetização o aluno tenha garantias de construção de um projeto de dizer, a criança precisa ter estes espaços desde seus primeiros contatos com a língua escrita.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. et. al. (Org.). *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa editora, 2004.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: Ginzburg, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

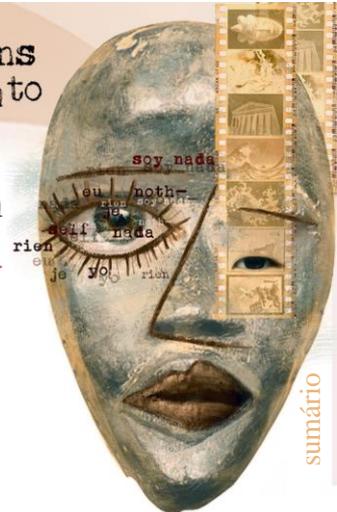
GIOVANI, F. *A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização*. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras (UNESP). Araraquara: Brasil, 2010.



GIOVANI, F. SOUZA, N.B. *Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GIOVANI, F.; BASTOS, N. S.; CAMARGOS, M. L. *A alfabetização como construção de um projeto de dizer: o lugar do sujeito autor por meio da circularidade dos gêneros do discurso*. In: Lucas Nascimento (org) *Leitura e escrita: o ensino na Alemanha, no Brasil, da França e na Suécia*. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SCHENEWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.



DOM CASMURRO E MEMORIAL DE AIRES: UMA LEITURA DIALÓGICA

Izabele Caroline Rodrigues Gomes (Mestranda) - UEPG

Silvana Oliveira (Doutora) - UEPG

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo principal a abordagem do dialogismo bakhtiniano nos romances *Dom Casmurro* e *Memorial de Aires*, de Machado de Assis, publicados em 1899 e 1908 respectivamente. Em *Dom Casmurro*, o leitor é apresentado a um narrador que relata na velhice os fatos que o fizeram chegar a este período da vida imerso na mais profunda solidão, mascarada pelo discurso ambíguo de Bento Santiago. Em *Aires*, o leitor é apresentado a um narrador que escreve também na velhice, porém narrando fatos do seu dia a dia. Nesses dois romances, Machado utiliza estratégias dialógicas para a construção dos seus narradores em primeira pessoa e das narrativas de modo que os efeitos de sentido causados no leitor são os mais variados. Neste artigo, abordamos especificamente as estratégias narrativas que se valem do dialogismo bakhtiniano, conceito desenvolvido principalmente no capítulo sobre a teoria do romance no livro *Questões de Literatura e Estética* (1998), para a construção do discurso de cada um desses narradores. Aires sabe que não fala impunemente e modula seu discurso por meio da antecipação de resposta do seu leitor; Bento busca convencer o leitor a aderir a uma das versões possíveis para a tragédia da sua vida, o que poderia livrá-lo, em definitivo, do tormento da dúvida.

Palavras chave: Machado de Assis – Dialogismo – Leitor.

1. Dos princípios dialógicos

Bakhtin é considerado um filósofo da linguagem e uma das principais vertentes teóricas da sua produção está relacionada com a perspectiva dialógica da linguagem, a qual postula o caráter dialógico de todos os fenômenos da linguagem. De acordo com Faraco (2009), o dialogismo bakhtiniano é apresentado em três dimensões diferentes

Todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva; todo dizer é orientado para a resposta. Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada (...) todo dizer é internamente dialogizado: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (...) é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. (FARACO, 2009, ps. 59 – 60).

Sendo assim, partimos da premissa de que a linguagem engendradora para dar corpo a uma obra literária é concebida, também, como elemento responsivo, seja no plano da

cultura em geral, seja no campo da própria produção literária. Equivaleria a dizer que cada obra literária está em diálogo com o mundo em que foi produzida e recebida e, ao mesmo tempo, está em diálogo com o campo de produção literária a que pertence.

1.1 Bakhtin: sobre o romance

Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) dedicou sua vida à filosofia da linguagem, mais especificamente ao estudo da linguagem em uso – do processo de interação entre os sujeitos. Bakhtin pesquisou e escreveu muitos textos sobre o agenciamento de linguagem que compunha a literatura. Dentre todos os gêneros literários, o que mais chamou a atenção do autor foi o romance, por se tratar de um gênero plurilíngue em sua composição.

É possível notar certo amadurecimento no que diz respeito às teorias de Bakhtin tomando cronologicamente suas obras. O Bakhtin de 1920 não é o mesmo de 1963. O filósofo que começou falando de atos de fala responsável chega ao final de sua obra teorizando sobre o romance polifônico em Dostoiévski (Problemas da Poética de Dostoiévski, edição de 1997, disponível em português).

Sobre o romance, Bakhtin (1998) nos diz que

O romance não apenas não dispensa a necessidade de um conhecimento profundo e sutil da linguagem literária, mas requer, além disso, o conhecimento das linguagens do plurilinguismo. O romance requer uma expansão e aprofundamento do horizonte linguístico, um aguçamento de nossa percepção das diferenciações sócio-linguísticas. (BAKHTIN, 1998, p.163).

Temos, então, que é necessário um conhecimento da linguagem utilizada na literatura e também de todos os agenciamentos plurilinguísticos da linguagem para que se torne possível compreender o romance em sua dimensão completa. Além disso, de acordo com o autor

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. (...) toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco e isso é caracterizado como plurilinguismo social. (BAKHTIN, 1998, p. 74)

Sendo assim, é possível afirmar que uma das características mais significativas no que diz respeito ao romance é o plurilinguismo. Bakhtin em outro momento afirma que

todo este plurilinguismo presente na obra não é simplesmente colocado nela sem uma finalidade previamente definida, nas palavras de Bakhtin

Introduzido no romance, o plurilinguismo é submetido a uma elaboração literária. Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica *diferenciada* do autor no seio dos diferentes discursos da sua época. (BAKHTIN, 2019. p.106).

Ou seja, o plurilinguismo traz incutido em si ideologias, opiniões, vozes, críticas e concordâncias. Isso faz com que o plurilinguismo tenha as mais variadas significações e atue de forma harmoniosa no romance, de modo a garantir os efeitos de sentido que a composição da obra promove.

No estudo que ora propomos, abordamos romances estruturalmente muito distintos. *Memorial de Aires* foi escrito sob a forma de diário e não possui especificamente um único enredo. A organização narrativa se pauta pela divisão em dias, meses e horas - “20 de janeiro” (MDA, p. 255). Já *Dom Casmurro* se apresenta como uma narrativa memorialística de alguém que deseja “unir as duas pontas da vida”, e possui 148 capítulos. Ambas as narrativas recebem o rótulo de romance; o que se sustenta em termos bakhtinianos, uma vez que ambos agenciam diferentes modalidades, ou gêneros, discursivos, numa combinação dialógica da qual o autor é o arquiteto principal.

Dom Casmurro foi publicado no período que se considera como sendo a fase criativa de Machado. *Memorial de Aires* está inserido no que consideramos como o apogeu de maturidade do autor. Neste último, alguns críticos apontam uma possível referência à vida pessoal de Machado, outros salientam uma visão descrente sobre tudo e todos e certo olhar sobre a abolição da escravatura. Outros ainda dizem que foi nesse momento que Machado refez seu pacto de plenitude com a vida.

A polemização do processo de construção das obras de Machado é recorrente e vai muito além das questões de teor comum tais como o que o autor quis dizer. É sempre necessário esmiuçar por meio da análise empenhada as estratégias textuais diante das quais o leitor é colocado para que possa prosseguir com a leitura.

2. Das obras

2.1 *Dom Casmurro*

Dom Casmurro nos apresenta a história de um homem já idoso que resolve, na solidão de sua velhice, escrever um livro para tentar entender os fatos que aconteceram em sua vida e que o levaram a tal solidão. Escreve senhor de uma prosa concisa e meticulosa, tentando provar ao seu leitor que tudo está bem quando notoriamente em seu âmago a solidão o atormenta.

O primeiro projeto de escrita de Bento era a *História dos Subúrbios*, pautada em documentos e datas e tal trabalho seria demasiado longo. Para reconstituir a ele e também ao leitor os fatos passados e os tempos que se foram, as sombras lhe dizem que pegue a pena e comece a escrita:

Ora, como tudo cansa, esta monotonia acabou por exaurir-me também. Quis variar, e lembrou-me escrever um livro. Jurisprudência, filosofia e política acudiram-me, mas não me acudiram as forças necessárias. Depois, pensei em fazer uma *História dos Subúrbios*, menos seca que as memórias do Padre Luís Gonçalves dos Santos, relativas à cidade; era obra modesta, mas exigia documentos e datas, como preliminares, tudo árido e longo. Foi então que os bustos pintados nas paredes entraram a falar-me e a dizer-me que, uma vez que eles não alcançavam reconstituir-me os tempos idos, pegasse da pena e contasse alguns. Talvez a narração me desse a ilusão, e as sombras viessem perpassar ligeiras, como ao poeta, não o do trem, mas o do *Fausto: Aí vindes outra vez, inquietas sombras...?* (ASSIS, 2009. p. 9).

O narrador é Bento Santiago de Albuquerque, alcunhado de “Casmurro” em uma viagem de bonde ao centro do Rio de Janeiro, por ter dormido enquanto um rapaz recitava poemas e por ser calado e “metido consigo mesmo”. A alcunha dá nome ao seu segundo projeto de escrita, esse sim levado adiante. Nas suas próprias palavras, uma explicação minuciosa ao leitor:

Vi-lhe fazer um gesto para tirá-los outra vez do bolso, mas não passou do gesto; estava amuado. No dia seguinte entrou a dizer de mim nomes feios, e acabou alcunhando-me *Dom Casmurro*. Os vizinhos, que não gostam dos meus hábitos reclusos e calados, deram curso à alcunha, que afinal pegou. (...) Não consulte dicionários. *Casmurro* não está aqui no sentido que eles lhe dão, mas no que lhe pôs o vulgo de homem calado e metido consigo. *Dom* veio por ironia, para atribuir-me fumos de fidalgo. Tudo por estar cochilando! Também não achei melhor título para a minha narração; se não tiver outro daqui até o fim do livro, vai este mesmo. O meu poeta do trem ficará sabendo que não lhe guardo rancor. E com pequeno esforço, sendo o título seu, poderá cuidar que a obra é sua. Há livros que apenas terão isso dos seus autores; alguns nem tanto. (ASSIS, 2009. p. 13 – 14).

Ao não atribuir grande valor ao título da obra, Bento – já casmurro -, mostra ao seu leitor que não está atribuindo grande valor ao processo de escrita de sua narrativa, o que leitores mais acostumados com as dissimulações de Machado sabem se tratar de um grande piparote.

Existe dentro da narrativa um fato de importante destaque – a brevidade da narrativa sobre o casamento. Bento já casmurro atribui ao casamento a desgraça de sua vida e não o aborda pela perspectiva de um evento que merece memória demorada.

De forma articulada, sua brevidade diz muito sobre a desilusão advinda deste casamento. Este é apenas um dos momentos em que Bento diz mais ao dizer menos, numa instrução velada ao leitor para que este preste atenção ao que não é dito, ao que cala; o narrador tem a esperança de que o outro da leitura seja capaz de atribuição de sentido à lacuna, ao silêncio.

Desdém, descrença e indiferença permeiam a amargurada narrativa de Bento sobre o casamento. Vale dizer que estão separados em tempo e espaço ato vivido e ato narrado e que seu juízo de valor foi alterado pelo tempo.

Este narrador conta apenas com a solidão e o ranço da velhice e pode sim estar equivocado, pois ele mesmo afirma que a memória por vezes o trai e que esta não é boa

A vida é cheia de tais convivas, e eu sou acaso um deles, conquanto a prova de ter a memória fraca seja exatamente não me acudir agora o nome de tal antigo; mas era um antigo, e basta. Não, não, a minha memória não é boa. Ao contrário, é comparável a alguém que tivesse vivido por hospedarias, sem guardar delas nem caras nem nomes, e somente raras circunstâncias. A quem passe a vida na mesma casa de família, com os seus eternos móveis e costumes, pessoas e afeições, é que se lhe grava tudo pela continuidade e repetição. Como eu invejo os que não esqueceram a cor das primeiras calças que vestiram! Eu não atino com a das que enfiei ontem. Juro só que não eram amarelas porque execro essa cor; mas isso mesmo pode ser olvido e confusão. (ASSIS, 2009. p. 120).

Muito da amargura do adulto Bento Santiago, transformado em casmurro na velhice, se dá na lembrança dos amores da juventude no momento da construção da narrativa. Bento narra episódios importantes da sua adolescência de forma a criar em seu leitor uma determinada visão já ambígua de Capitu e do seu próprio papel, principalmente no que diz respeito à sua posição em relação a ela.

Existe grande espaço para análise da subjetividade dos fatos narrados e também espaço para comprovação do efeito da dúvida ao qual o leitor é exposto o tempo todo na

narrativa. A nossa perspectiva de análise, como se vê, é a de compreender o narrador evocativo do diálogo, pois mesmo quando termina o relato de um episódio de sua vida com uma afirmação, Bento está, na verdade, solicitando a posição do leitor, a sua opinião e, quem sabe, o seu indulto. Vale dizer que a exposição à dúvida é a principal estratégia dialógica da narrativa, uma vez que é por meio dela que o narrador chama, ou melhor, convoca o leitor, a responder ativamente ao relato.

Anterior ao casamento, temos a narrativa de Bento sobre a ida ao seminário e então a tristeza da “gente do Pádua” ao ver a sorte grande escapar pelo vão dos dedos

Tive um sobressalto. Havia embrulhado em um papel um cacho dos meus cabelos, tão grandes e tão bonitos, cortados na véspera. A intenção era levá-los a Capitu, ao sair; mas tive idéia de dá-lo ao pai, a filha saberia tomá-lo e guardá-lo. Peguei do embrulho e dei-lho.– Aqui está; guarde.– Um cachinho dos seus cabelos! exclamou Pádua abrindo e fechando o embrulho. Oh! obrigado! obrigado por mim e pela minha gente! Vou dá-lo à velha, para guardá-lo, ou à pequena, que é mais cuidadosa que a mãe. Que lindos que são! Como é que se corta uma beleza destas? Dê cá um abraço! outro! mais outro! adeus! Tinha os olhos úmidos deveras; levava a cara dos desenganados, como quem empregou em um só bilhete todas as suas economias de esperanças, e vê sair branco o maldito número, – um número tão bonito! (ASSIS,2009. p. 107).

Neste trecho muitas nuances de sentido podem ser percebidas Na construção literária realizada aqui é possível perceber ações em paralelo e em oposição direta. O gesto de Bentinho é ingênuo e amoroso, afinal, retira um dos seus cachos de cabelo para presentear a família de sua amada. Em contraposição, a emoção que o narrador retrata ter sido sentida por Pádua, como sendo um rasteiro desgosto financeiro, atribuindo ao menino ingênuo e comovente a função de aposta de loteria que não deu certo.

Ainda sobre este trecho, o leitor é colocado novamente diante do efeito da dúvida por meio da ambiguidade que permeia o relato de Bento. O leitor aqui é levado a refletir sobre as hipóteses: Pádua realmente sentiu-se tocado pela atitude de Bento ou foi somente pela perda financeira? A percepção da emoção de Pádua como sendo lamento por uma possível oportunidade perdida pode ser lida por um leitor mais autônomo como sendo uma visão contaminada do narrador. Pádua pode estar manifestando emoção pelo gesto de Bentinho, mas o Bento narrador, amargurado, não pode mais conceber tal delicadeza de sentimentos.

Se o leitor chegar a essa conclusão, todo o relato de Bento passa a ser posto em questão e, em termos bakhtinianos, a ser “respondido” por uma outra voz, capaz de narrar, em paralelo, uma outra história de Capitu.

Não se pode chegar diante de um trecho permeado de problematizações como este sem questionar e reelaborar os sentidos do relato de Bento. A perspectiva amargurada e viciada de Bento está presente durante toda a narrativa, sendo assim sua narrativa é sempre entrecortada de ambiguidades e tristeza advindas de sua amargura e frustração, sentimentos estes que o narrador tenta o tempo todo mascarar.

Bento escreve para que seja possível reescrever-se, para que seja possível compreender-se e afirmar-se como sujeito, dono e senhor de suas atitudes e vida. Falha. Falha em ambos os processos, porém, sua conclusão deixa a lacuna, onde ele diz faltar a si mesmo. Essa lacuna é, dialogicamente, o pedido de resposta, o espaço de leitura.

2.2 Rápido adendo: O Todo da Personagem

No que tange ao todo da personagem, um adendo deve ser feito. Bakhtin (1998) estabelece as categorias de autor e personagem e diz que a exotopia do criador com sua criatura é permitida pela separação tempo - espaço - valores. Nas palavras do autor

Daí decorre diretamente a fórmula geral do princípio que marca a relação criadora, esteticamente produtiva, do autor com o herói, uma relação impregnada da tensão peculiar a uma exotopia — no espaço, no tempo, nos valores — que permite juntar por *inteiro um herói* que, internamente, está disseminado e disperso no mundo do pré-dado da cognição e no acontecimento aberto do ato ético; que permite juntar o próprio herói e sua vida e completá-lo *até torná-lo um todo graças ao que lhe é inacessível, a saber, a sua própria imagem externa completa (...)* (BAKHTIN, 1998, p.83.)

Entende-se então a exotopia dentro do processo de criação denominado como romance como esse distanciamento, esse excedente de visão que permite ao autor ver seu construto de fora sendo então o personagem um recorte na boca do narrador.

Ainda sobre o conhecimento do autor sobre esta personagem, Bakhtin (2010) nos diz que

(...) o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam (...) (BAKHTIN, 2010. p. 3).

Por esse motivo, o leitor não pode realizar uma leitura desavisada das obras esquecendo que o narrador em primeira pessoa atua orquestrando toda a trama narrativa. O leitor está diante de um narrador em primeira pessoa – principalmente em *Dom Casmurro* que pode ser considerado como narrador “não confiável”, pois este manipula o discurso em seu benefício direcionando tanto a narrativa quanto o olhar do leitor na direção que achar mais conveniente; a criatividade da esquadração narrativa no entanto, está no fato de que esse narrador parece também não confiar no seu relato e, por isso, solicita o leitor como testemunha e como intérprete da realidade que lhe escapou.

2.3 Do Memorial

A obra *Memorial de Aires* (1908) tem seu início com tom desprezível já na primeira página dizendo ao leitor que “(...) esta pode dar uma narração seguida (...) apesar da forma de diário que tem.” (MDA. p. 245). Nesta mesma página já somos informados sobre a duração de tempo que a narrativa compreende – entre 1888 e 1889.

A justificativa de sua escrita é apresentada numa espécie de Prólogo. Nomeado como “Advertência” pelo próprio escritor Machado de Assis, este nos diz que a obra é de certa forma de *má qualidade*

Quem me leu Esaú e Jacó talvez reconheça estas palavras do prefácio: "Nos lazeres do ofício escrevia o Memorial, que, apesar das páginas mortas ou escuras, apenas daria (e talvez dê) para matar o tempo da barca de Petrópolis." Referia-me ao Conselheiro Aires. Tratando-se agora de imprimir o Memorial, achou-se que a parte relativa a uns dous anos (1888-1889), se for decotada de algumas circunstâncias, anedotas, descrições e reflexões, — pode dar uma narração seguida, que talvez interesse, apesar da forma de diário que tem. Não houve pachorra de a redigir à maneira daquela outra, — nem pachorra, nem habilidade. Vai como estava, mas desbastada e estreita, conservando só o que liga o mesmo assunto. O resto aparecerá um dia, se aparecer algum dia. (ASSIS 2003, p. 245)

O que o leitor pode entender deste trecho é que a história narrada no Memorial estava inserida em uma história maior e foi, de acordo com palavras do próprio autor, selecionada “a parte relativa a uns dous anos”. Esta seleção foi entrecortada de pequenos detalhes para que se tornasse uma narrativa digna da atenção do leitor.

Outro fato que instiga o leitor é a suposição de que o que não será publicado no Memorial pode aparecer em outra obra. Isto pode ser apenas uma estratégia do autor para

intrigar seu leitor sobre uma continuidade ou uma maior riqueza de detalhes no que diz respeito ao Memorial. O fato é que Machado falece no mesmo ano da publicação da obra e nada mais foi publicado.

Esta justificativa dada já no início da obra assemelha-se àquela que abre o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, livro publicado pelo autor no ano de 1880 na forma primeiramente de folhetim. A diferença marcante é que no Memorial fala o autor Machado de Assis, explicando a sua composição. Em Brás Cubas fala o narrador aos seus leitores, estupefazendo toda a lógica realista com a informação de que se trata de um autor-defunto:

Que Stendhal confessasse haver escrito um de seus livros para cem leitores, coisa é que admira e consterna. O que não admira, nem provavelmente consternará, é se este outro livro não tiver os cem leitores de Stendhal, nem cinquenta, nem vinte, e quando muito, dez.. Dez? Talvez cinco. (...) Pode ser. Obra de finado. Escrevia-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia, e não é difícil antever o que poderá sair desse conúbio. (...) Mas eu ainda espero angariar as simpatias da opinião, e o primeiro remédio é fugir a um prólogo explícito e longo. (...) A obra em si mesma é tudo: se te agradares, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradares, pago-te com um piparote, e adeus. (ASSIS, 2008. p. 15)

Este prefácio ficou conhecido no universo da literatura por se tratar de uma inovação realizada por Machado de Assis. *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) inaugura a fase considerada realista da ficção do autor e é símbolo de uma fase de ruptura e também renovação no que diz respeito à literatura brasileira da época.

Já o prefácio de *Memorial de Aires* tem o autor Machado de Assis falando aos seus leitores e, de certa forma, explicando o processo de edição de seus textos. Como já afirmamos, nesse aspecto há uma diferença crucial em relação ao prefácio de *Memórias Póstumas*, em que o autor é o narrador defunto. Machado de Assis como entidade autoral não tem voz propriamente no texto de *Memórias Póstumas*, mas está presente textualmente em *Memorial de Aires*.

Ao dialogar de forma direta com o seu interlocutor, um novo tipo de leitor começa a formar-se, assim como em *Dom Casmurro*. Um leitor que não mais espera encontrar na pena do autor todas as respostas, mas sim um leitor que participa de forma ativa e crítica da construção dos efeitos de sentido que a obra possui.

Não estamos afirmando aqui que anteriormente na literatura o leitor apenas lia passivamente e estava finalizado o processo de construção literária. A partir deste

momento, entretanto, o leitor é convocado a participar de forma mais ativa do processo de atribuição de sentido da narrativa, uma visada inédita sobre o potencial dialógico do romance.

Em *Memorial de Aires* temos um narrador, Aires, dedicado a várias narrativas sobre relacionamentos tanto amorosos quanto afetivos e familiares. Os casos relatados são todos de seu convívio e por isso a observação ocorre de forma minuciosa e detalhada, mesmo com suas inúmeras advertências de que irá narrar somente o necessário para que o leitor não se enfade. As notas são salteadas, não há registros de todos os dias, em alguns dias temos mais de uma nota, porém existe uma ordem cronológica que indica a passagem do tempo.

De acordo com Betella (2007), os memorialistas de Machado, conseguem articular suas narrativas de modo a apresentarem-se céticos, objetivos ou realistas em demasia quando acham que tal posicionamento torna-se necessário. Esses narradores também exercem a parcialidade, a manipulação e a abertura para mostrarem-se influenciáveis ao seu leitor, o que torna a leitura desafiadora e desnorteante, numa quase exigência de posicionamento do leitor.

O Memorial nos apresenta Aires, no auge de seus 62 anos, com aparência de 30 no olhar condescendente da irmã, narrando suas impressões sobre o cotidiano e suas relações com sua irmã Rita, o casal Aguiar, a viúva Fidélia e alguns outros personagens secundários. Não podemos deixar de mencionar que comparativamente à narrativa de Dom Casmurro, apresentada anteriormente, *Memorial de Aires* possui um tom muito mais ameno ao tratar das relações afetivas humanas.

Em Memorial somos apresentados a personagens femininas com perfil psicológico diferente do que temos em Dom Casmurro. No primeiro, as personagens apresentam capacidade de amar sem menção alguma a interesse a não ser o seu próprio no entrelaçamento afetivo, porém, essa perspectiva pode ser a do olhar inocente de Aires, o contraponto do amargurado Bento Santiago.

Além disso, vale mencionar aqui que Aires se nega a fazer a transcrição direta da fala de outra personagem e reflete conjuntamente com o leitor que o relato imediato do que foi dito não valeria a pena e que, passado algum tempo, ele poderia relatar o que fosse “depurado” por sua memória.

Sendo assim, a reflexão que está diante do leitor é sobre o funcionamento da memória e seu efeito de expurgo, sendo o esquecimento uma espécie de purificação operada pela memória, deixando para o sujeito a lembrança e o registro apenas daquilo que merece permanecer, num efeito pasteurizador que desafia o leitor a questionar o teor ameno do relato.

4. Das Possíveis Conclusões

É possível afirmar que nos deparamos com uma firme solicitação de resposta direcionada ao leitor em cada um desses romances. O leitor participa ativamente do processo de construção do sentido, do todo da obra.

Aires, protagonista e narrador do Memorial sabe que *ninguém* fala impunemente, e que sua obra passará pelo crivo aguçado de leitores, com os quais dialoga durante toda a sua obra, ora polindo seu discurso, ora selecionando fatos intencionalmente. O que é dito está sob o jugo do outro, está sob o risco de contestação do outro o tempo todo e Aires sabe disso.

Aires tenta, no processo de sua escrita, “livrar-se” dos resquícios de falas alheias e cria em sua obra um ambiente metalinguístico. A higienização e seleção dos fatos é motivada pela expectativa em relação a um leitor sagaz, exigente, que atuará responsivamente em relação ao que será dito. Aires termina sua narrativa também imerso num ambiente de solidude, sem a amargura explícita de Bento, mas imerso em uma frustração que o leitor pode compreender tão cruel quanto a do narrador casmurro.

Bento, diferentemente de Aires, está ainda imerso na mágoa e na dúvida. Seu estudado cinismo não consegue ocultar o sofrimento; o leitor atento atravessará o disfarce e atuará responsivamente nesse relato de dor e perda.

A narrativa é uma busca pelo outro, uma busca por resposta. Mas, casmurro, o narrador repele uma resposta direta, por dura demais, quem aguentaria uma resposta que desse como erro irremediável todas as ações de uma vida? Bento Santiago rechaça a resposta fatal que já lhe ecoava no vazio da casa da Glória. Sendo Capitu inocente, a vida do narrador de 55 anos se tornaria insuportável; para que Bento possa continuar a viver, Capitu necessariamente precisa continuar adúltera na sua memória com a aprovação e

concordância do leitor, mesmo que dada apenas por piedade, camuflando uma compreensão mais profunda que esse leitor é capaz de alcançar.

5. Referências bibliográficas

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Ed. Garnier, 2008.

_____. **Memorial de Aires**. São Paulo: Nova Cultura, 2003.

_____. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Bernardini e outros. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2. Ed. Trad. De Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária, 1997.

BETELLA, G. K. **Narradores de Machado de Assis**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Nankin, 2007.

CARVALHO, C. **Dicionário de Machado de Assis: língua, estilo e temas**. Rio de Janeiro: Editora Lexicon, 2010.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FARACO, C A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



DOROTEA, DEFENSORA DA HONRA FEMININA

Fabiana da Costa Machado (graduação) - UEPG

Rosângela Schardong (doutora) – UEPG. Orientadora

Resumo: Nessa pesquisa objetiva-se desenvolver um estudo analítico da personagem Dorotea da obra *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605), de Miguel de Cervantes. O estudo será realizado com o apoio teórico de obras de Mariló Vigil, Juan Luiz Vives, Erasmo de Rotterdam, Márquez Villanueva e Salazar Rincón. Faz-se um estudo de como Dorotea se comportava, observando o modelo da perfeita donzela, ditado pelos tratados de educação feminina dos séculos XVI e XVII, na Espanha. Apresenta-se uma pesquisa sobre o casamento honrado naquela época, que era arranjado pelos pais dos noivos, iguais em riqueza e linhagem. A partir desses dados, analisa-se o casamento de Dorotea e Dom Fernando. Faz-se uma reflexão sobre a imagem da mulher travestida, a fim de analisar quais foram as causas de Dorotea ter-se vestido de homem. Finalizando o estudo, aborda-se a questão da honra, indicando quais virtudes e condutas de Dorotea asseguram sua honradez. Com especial atenção, analisa-se os argumentos que compõem sua reivindicação pela honra feminina.

Palavras-chave: *Quijote*; Espanha; século XVII; virtudes; honra

0. Introdução

Nessa pesquisa objetiva-se desenvolver um estudo analítico da personagem Dorotea, da obra *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605), de Miguel de Cervantes¹. A história de Dorotea inicia no capítulo XXIV e segue, entrecortada por outras narrativas, até o capítulo XXXVI da primeira parte, no qual a trama é finalizada com a reivindicação da honra feminina. Nesse estudo será ressaltada a valorização do caráter de uma personagem que foi desonrada e corajosamente buscou meios para restaurar a honra perdida.

A pesquisa será realizada com o apoio teórico de obras vigentes no século XVII, como a de Juan Luiz Vives, e obras dedicadas ao estudo daquela época, como as de Mariló Vigil, Erasmo de Rotterdam, Márquez Villanueva e Javier Salazar Rincón.

Inicia-se o estudo, relatando os infortúnios pelos quais a personagem Dorotea passou. Em seguida faz-se um levantamento de como Dorotea se comportava, observando

¹ Todas as citações serão feitas a partir de CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Edición de Francisco Rico. Madrid: Punto de lectura, 2009.

o modelo da perfeita donzela ditado pelos tratados de educação feminina dos séculos XVI e XVII, na Espanha.

Posteriormente, apresenta-se um estudo sobre o casamento honrado, em que os pais decidiam o casamento dos filhos, sendo desonroso o matrimônio entre diferentes classes sociais. A seguir, faz-se um estudo sobre a donzela travestida, em que se analisam quais foram as causas que levaram Dorotea a tal atitude.

Finalizando o estudo, aborda-se a questão da honra, quais virtudes e condutas de Dorotea asseguram sua honradez, as atitudes que ela tomou para restaurar a sua dignidade e com especial atenção, observa-se sua reivindicação pela honra.

1. Dorotea, uma história com várias perspectivas

A história da personagem, objeto da análise, se inicia no capítulo XXIV, em meio a um relato de Cardenio, em que se refere a uma conversa com seu amigo Dom Fernando, na qual dizia que queria bem uma lavradora, vassala de seu pai. Dom Fernando relata a Cardenio que a moça era tão formosa, recatada, discreta e honesta, que tais qualidades levaram ao extremo seus desejos, tanto que se determinou a conquistar a integridade da camponesa. Para atingir seu objetivo, Dom Fernando estava decidido a dar à jovem a palavra de ser seu esposo, pois de outra maneira seria procurar o impossível. No decorrer dos fatos, Dom Fernando conseguiu seduzir a moça. Porém, com receio do que seu pai, o duque Ricardo, faria quando soubesse do ocorrido, ausentou-se da cidade.

No capítulo XXVIII, a narrativa segue com a descrição de uma figura com trajes de camponês, lavando os pés num riacho. Quando se pôde perceber que essa figura na verdade, era uma formosa e delicada mulher, ela tentou fugir, mas foi convencida por Cardenio, o padre e o barbeiro a ficar e narrar sua história.

A moça relatou que era filha de vassallos do duque Ricardo, embora humildes em linhagem, mas ricos em fortuna. Dorotea contou que se alegrava em ver-se tão querida e estimada por Dom Fernando, um importante cavaleiro, filho do duque. Porém, o interesse do moço opunha-se a sua honestidade de donzela.

Dorotea relata que jamais proferiu a Dom Fernando palavras ou fez demonstrações que pudessem dar-lhe esperanças de alcançar o que desejava. Contudo, uma noite ela estava em seu quarto, em companhia de uma criada, quando Dom Fernando

entrou e prendeu-a fortemente em seus braços, sem dar-lhe tempo de demonstrar resistência. Dom Fernando prometeu seu amor e a pediu em matrimônio, tendo como testemunhas uma imagem de Nossa Senhora e a criada. Sem outra alternativa, Dorotea se entregou.

Dom Fernando voltou na noite seguinte, não mais. Dias depois, Dorotea soube que ele havia se casado com uma formosa mulher em uma outra cidade. Ficou com tanta raiva que se vestiu de homem e partiu, decidida a encontrá-lo e fazê-lo cumprir a promessa de casamento.

No capítulo XXXVI, em uma hospedaria, encontraram-se Dorotea e Dom Fernando. Dorotea recordou-lhe a promessa que ele lhe fez. Ela afirma que a verdadeira nobreza consiste na virtude e que se ele negasse o que lhe devia, ela que ficaria com conceito de ser mais virtuosa e nobre do que ele.

Dom Fernando não teve como negar as afirmações de Dorotea. Por fim, ele pediu desculpas por sua má conduta e abraçou Dorotea com terno sentimento. As lágrimas que Dom Fernando derramou deram provas de seu amor e arrependimento.

2. Dorotea, donzela honesta

O conflito vivido por Dorotea teve como ponto de partida o interesse de Dom Fernando por ela, o que provocou uma mudança de condição, como ela indica ao relatar: “y con volverse a salir del aposento mi doncella, yo dejé de serlo” (2009, p. 284). Sendo assim, inicia-se a análise da personagem Dorotea a partir de sua condição de donzela.

Em *La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII* (1994), Mariló Vigil define donzela como: “la adolescente que se preparaba para el destino que le eligieran sus padres” (1994, p. 18). Vigil explica que, segundo os manuais de educação feminina, elaborados por pregadores católicos que definiam o modelo da perfeita donzela, a honestidade era destacada como uma das principais virtudes da donzela (cf. 1994, p. 11-19). O capítulo “La doncella”, da mencionada obra de Vigil, descreve que uma donzela honesta, nos séculos XVI e XVII na Espanha, tinha que demonstrar o valor de sempre dizer a verdade, ser reservada tanto na maneira de pensar como agir, ser discreta e prudente em suas palavras, respeitar as normas impostas pela aristocracia católica e, sobretudo, sempre zelar por sua castidade (cf. Vigil, 1994, p. 19-24). É importante

esclarecer que a castidade e a honestidade dizem respeito à *virgindade*. Por isso, as donzelas deveriam viver com muito recato. No tratado *Formación de la mujer cristiana* (1523), Juan Luis Vives aconselha que: “Rara debe ser la salida de la doncella en público, puesto que poco es lo que tiene que hacer fuera de casa y corra peligro su honestidad, riqueza de muy subido precio” (1947, 1026).

O recato exigia das mulheres honestas mostrar-se o menos possível, devendo permanecer em casa, a menos que fosse à missa (cf. Vives, 1947, p. 1046). A conduta de Dorotea era adequada a essas normas, como indica o seu relato, no capítulo XXVIII, sobre o modo de vida que tinha na casa dos pais:

Es, pues, el caso que, pasando mi vida en tantas ocupaciones y en un encerramiento tal, que al de un monasterio pudiera compararse, sin ser vista (...) porque los días que iba a misa era tan de mañana, y tan acompañada de mi madre y otras criadas, y yo tan cubierta y recatada, que apenas veían mis ojos más tierra de aquella donde ponía los pies (2009, p. 279).

Conforme o relato de Dorotea, pode-se comprovar que ela tinha um modo de vida com muito recato e discrição, lícito às donzelas honestas como exigiam as normas impostas na época. No que diz respeito às virtudes da donzela, à honestidade e ao recato deveriam somar-se a discrição, como é mencionado no *Quijote*, quando Cardenio descreve Dorotea, repetindo as palavras de Dom Fernando: “era tan hermosa, recatada, discreta y honesta, que nadie que la conocía se determinaba en cuál de estas cosas tuviese más excelencia ni más se aventajase” (2009, p. 226).

Conforme o dicionário *Michaelis*, “discrição” é a “qualidade de quem sabe guardar segredo e reserva, capacidade de discernir, prudência” (1998, p. 734). Observa-se, que o termo discrição está frequentemente associado à ideia de saber agir adequadamente e no momento certo.

O narrador afirma que Dorotea foi discreta ao contar suas desgraças, reservada nas ações e palavras, a fim de não dar motivos para ser mal interpretada pelos que escutavam seu relato, a viram travestida e longe de casa. Porém, a discrição se destaca como um dos valores de Dorotea, especialmente na defesa de sua honra no capítulo XXVIII, quando foi surpreendida por Dom Fernando em seu quarto e argumentou:

Tu vasalla soy, pero no tu esclava; ni tiene ni debe tener imperio la nobleza de tu sangre para deshorrar y tener en poco la humildad de la mía; y en tanto me estimo yo, villana y labradora, como tú, señor y caballero (2009, p. 282).

Em seu argumento, Dorotea refere-se à nobreza de sangue, um valor da sociedade espanhola dos séculos XVI e XVII. Mesmo sendo mais humilde que ele, Dorotea se valoriza, defendendo sua honra, tentando persuadir Dom Fernando a não cometer algo que maculasse sua honestidade. A honra das jovens donzelas era o mais importante para as famílias nobres, mas também para a família de Dorotea. Apesar de não ser nobre, sua família rica educou-a de acordo com os valores da aristocracia católica. Contudo, se a jovem deixasse de ser virgem sem se casar, perdia a honra. Conforme os costumes da época, somente casando Dorotea teria sua honra restaurada.

3. Casamento honrado

Nos séculos XVI e XVII, na Espanha, os casamentos eram arranjados pelos pais dos noivos. Vigíl explica que a decisão do matrimônio cabia aos pais, porque as donzelas eram consideradas imaturas (1994, p. 80). No entanto, quando Dom Fernando deu a palavra de casamento à Dorotea “si no reparas más que eso, bellissima Dorotea... ves aquí te doy la mano de serlo tuyo” (2009, p. 282), realiza-se um matrimônio *por palavra*, sem a autorização dos pais dos noivos.

O historiador José Sánchez Lora, em *Mujeres, conventos y formas de la religiosidad barroca* (1998), afirma que só era honroso o matrimônio entre iguais, tanto em linhagem quanto em riquezas. O historiador apoia-se na sentença de Fray Enrique Villalobos (1622) para definir o que se chamava de casamento indigno. “adviértase que para este efecto se llama indigno, el que notablemente desigual, ora sea en hacienda, ora sea en su mala manera de vivir: de suerte que sea afrenta casarse con él” (1988, p. 141).

Como Dorotea era filha de pais ricos, mas lavradores sem linhagem nobre, e Dom Fernando era filho de um duque, a união entre eles seria um casamento desigual, portanto, indigno. Dorotea advertiu Dom Fernando sobre essa diferença, pediu que considerasse a ofensa ao pai, ao vê-lo casado com uma vassala. Porém, ele não mudou de ideia e prometeu casamento a Dorotea, tendo como testemunhas a criada e uma imagem da Virgem Maria (cf. 2009, p. 283).

Por isso, Dorotea considera-se legítima esposa de Dom Fernando após a palavra de matrimônio e a consumação das núpcias. Por esta razão, ao ouvir as notícias de que dom Fernando ia se casar, veste-se de homem e dirige-se à cidade vizinha para impedi-lo e exigir que honre a promessa de casamento feita à sua vassala.

4. Dorotea travestida

No capítulo XXVIII, Cardenio, o padre e o barbeiro se deparam com uma figura com trajes de lavrador num riacho. Notam que a alvura e a beleza dos pés não combinam com a profissão que a roupa indica. O suspense se desfaz quando a figura tira o chapéu e percebe-se que tem cabelos longos e tão loiros que o sol poderia ter inveja. Todas essas características revelam aos observadores que se trata de uma mulher vestida de homem. O padre lhe dirige a palavra, supondo que a mulher travestida enfrenta uma grande dificuldade:

Lo que vuestro traje, señora, nos niega, vuestros cabellos, nos descubren: señales claras que no deben de ser de poco momento las causas que han disfrazado vuestra belleza en hábito tan indigno (2009, p. 276).

O comentário indica que não era comum, na época, uma donzela como Dorotea estar vestida de homem, por isso o religioso quis saber a causa do disfarce. Depois de ouvir o relato autobiográfico de Dorotea, compreende-se que com a finalidade de ir à procura de Dom Fernando para restaurar sua honra, Dorotea seguiria mais segura vestida de homem, sem dar motivo para comentários sobre sua honestidade. Pode-se afirmar que, nessa ocasião, atua uma discreta e valente donzela, lutando para reconquistar o que é seu de direito.

5. Mulher honrada

Dorotea julga-se uma mulher digna de honra, mesmo sendo filha de lavradores de origem humilde. Considerando os discursos de Dorotea nos capítulos XXVIII e XXXVI, pode-se supor que ela acredita que a honra não depende da linhagem das famílias. Esse princípio era defendido por alguns importantes intelectuais. Por exemplo, Erasmo de Rotterdam (1469-1536), em *El Enquiridión o Manual del caballero cristiano*, afirma que “aquella sola es honra, la cual se hace a alguno por su virtud propia” (apud 1985, p. 282).

Por tanto, para Erasmo e seus seguidores, a honra verdadeira existe somente quando resulta da prática da virtude.

Juan Luis Vives, em *Introducción a la sabiduría*, afirma que:

Gloria es tener buen renombre por hechos virtuosos. Honra es, ser acatado por nuestra virtud propia (...) Nobleza es, ser conocido y estimado por notables hechos; o es, ser semejante a sus padres el que hijo de buenos (...) La honra que no nace de virtud es dañosa y mala (apud. Salazar Rincón, 1985, p. 283).

Observa-se que assim como Roterdan, Vives confirma que é melhor a honra vinda da virtude, do que uma de aparência apoiada nos títulos de nobreza. Em conformidade com esses valores, no capítulo XXXVI a corajosa Dorotea põe em dúvida a honra e a nobreza de Dom Fernando:

No permitas, con dejarme y desampararme, que se hagan y junten corrillos en mi deshonor (...) Y si te parece que has de aniquilar tu sangre por mezclarla con la mía, considera que pocas o ninguna nobleza hay en el mundo que no haya corrido por este camino (...) cuanto más que la verdadera nobleza consiste en la virtud, y si ésta a ti te falta negándome lo que tan justamente me debes, yo quedaré con más ventajas de noble que las que tú tienes (2009, p. 379).

Com essa afirmação, Dorotea mostra que Dom Fernando não agiu como homem nobre quando teve atitudes desonrosas com ela.

Deve-se considerar que, de acordo com os valores da época, a honra de Dorotea só poderia ser recuperada com o cumprimento da palavra de Dom Fernando. Por isso, na estalagem, Dorotea usou de argumentos convincentes fundamentados nos conceitos de honra e nobreza para persuadir dom Fernando. Enfim, ele não teve outra opção senão admitir que estava em dívida com Dorotea e confirmar ser seu legítimo esposo.

É importante observar que Dorotea usou as mesmas palavras que Dom Fernando proferiu no momento em que prometeu ser seu esposo, não como promessas, mas agora como fatos consumados. Consequentemente, Dom Fernando ficou sem argumentos para contestar tais afirmações.

Na reivindicação de sua honra, no capítulo XXXVI, podemos notar a elevada discrição de Dorotea, sabendo proceder e buscar argumentos de modo que saiu vencedora em seu enfrentamento com Dom Fernando. Mais adiante, no capítulo XLVII, podemos notar a confirmação de Dom Fernando sobre a realização de seu futuro casamento.

Todos se abrazaron y quedaron de darse noticia de sus sucesos (...) diciendo don Fernando al cura (...), que él asimismo le avisaría de todo aquello que él viese que podría darle gusto, así de su casamiento (2009, p. 485).

Deve-se considerar que Dorotea, ao defender sua honradez, restaurou a honra de Dom Fernando e a do Duque Ricardo, pois o fez cumprir a palavra dada. Por fim, pode-se considerar Dorotea uma donzela de atitudes nobres, uma lavradora digna de honra e respeito.

Referências

CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha** (1605-1615). Edición de Francisco Rico. Madrid: Punto de lectura, 2009.

MÁRQUEZ VILLANUEVA, Francisco. **Personajes y temas del Quijote**. Madrid: Taurus, 1975.

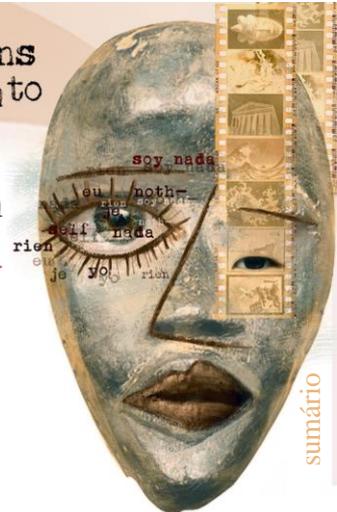
MICHAELIS: Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

SALAZAR RINCÓN, Javier. **El mundo social del “Quijote”**. Madrid: Gredos, 1985.

SÁNCHEZ LORA, José L. **Mujeres, conventos y formas de la religiosidad barroca**. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1988.

VIGIL, Mariló Dolores. **La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII**. 2ª ed. Madrid: Siglo XXI, 1994.

VIVES, Juan Luis. Formación de la mujer cristiana (1523). **Obras completas**. Ed. Lorenzo Riber. Madrid: Aguilar, v1, 1947, p. 989-1157.



EICÁSTICA E FANTÁSTICA: OS PROCESSOS DE REPRESENTAÇÃO DO REAL A PARTIR DA MEMÓRIA EM AUTOBIOGRAFIAS E NA FICÇÃO AUTOBIOGRÁFICA

Edson Ribeiro da Silva (doutor) – UNIANDRADE

0 Introdução

Quando Paul Ricoeur fala sobre narrativa, é recorrente que a historiografia apareça como uma de suas modalidades, ao lado da narrativa literária. O esforço por explicá-las a partir de elementos comuns levou o filósofo a elaborar uma teoria para a narrativa voltada para a mimesis, assim como uma teoria para as imagens que compõem os dados da consciência a partir da memória.

Tanto mimesis quanto memória constituem elementos formadores da narrativa. Ricoeur estava interessado em retomar a tradição aristotélica, na sua teoria da mimesis, assim como a tradição platônica, em sua teoria da memória. Em *Tempo e narrativa*, mimesis passa pelo processo de configuração, correspondente ao *mythos* aristotélico; em *A memória, a história, o esquecimento*, a noção de memória é atrelada à *mnemegrega*, conceito platônico que Ricoeur identifica com os dados que são apreendidos pela consciência. É possível dizer-se, afinal, que a mimesis configura os dados da memória, dando origem aos tipos de narrativa.

Na tradição grega, as imagens do real são apreendidas pela consciência de modo involuntário e acabam por formar a memória como *mneme*, enquanto o ato voluntário de trazê-las de volta à consciência, como lembrança, reminiscência, é chamado de *anamnesis*. A distinção entre os tipos de memória percorre a discussão de Ricoeur acerca do modo como elas afetam o homem e podem resultar em narrativas. O filósofo retoma a noção grega de memória como *eikon*, ou seja, cópia. O ato involuntário que afixa as imagens na consciência pode ser repetido através do esforço voluntário de tirá-las de lá com fidelidade, como cópias da realidade que foi absorvida. A esse tipo de memória dá-se o nome de “eicástica”, cópia do real. No entanto, esse mesmo esforço voluntário pode fazer das imagens da consciência material para a construção de uma nova realidade, como

simulacro, e a isto se dá o nome de “fantástica”. Conforme Ricoeur (2007, p. 26. Grifo do autor):

Sua idéia diretriz é a diferença, que podemos chamar de eidética, entre dois objetivos, duas intencionalidades: uma, a da imaginação, voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico; a outra, a da memória, voltada para a realidade anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal por excelência da “coisa lembrada”, do “lembrado” como tal.

Percebe-se que há um conjunto de imagens que compõem o referencial que cada um tem do real, ou seja, a memória. Tanto que mesmo a criação de uma realidade imaginada a toma como referência material. Trata-se, de fato, de modos diferentes de tomar posse desses dados, de configurá-los a partir das intenções de cada narrativa, no esforço de prever ou de tentar controlar a recepção pelo leitor. Ricoeur, em *Tempo e narrativa*, dedica uma atenção profícua à recepção dos textos, para ela tendo elaborado a teoria da mimesis tripartida. Receber um texto é reconfigurá-lo, a partir das instruções contidas na configuração, pelo autor, ou seja, o mundo do texto, mas também das experiências individuais do leitor, sua memória, ou mundo do leitor.

A teoria de Ricoeur dialoga com a de Wolfgang Iser. Há um universo de imagens que precisam ser transferidos da consciência do autor para a do leitor. Esse universo de imagens, a própria “mimesis I” de Ricoeur, ou prefiguração, é configurado na obra; nela, a configuração, ou “mimesis II”, o autor tenta ter controle sobre a recepção do texto, dando origem ao que Iser chama de “leitor implícito”, ou seja, as instruções contidas na configuração, para que a refiguração, ou “mimesis III”, corresponda às suas expectativas. Mas Iser observa que essa transferência de dados, de imagens, escapa ao controle do autor, mesmo que ele se esforce para controlá-la. Na tradição iseriana, um texto não consegue abarcar todas as informações necessárias à sua apreensão.

Para tanto, Iser retoma a fenomenologia, no modo como Roman Ingarden a abordara. Ou seja, para que um leitor componha, por exemplo, uma cena narrada, o conjunto de elementos que ele visualizar, como imagens que circulam pela sua consciência, não consegue ser expressado graças às limitações constituintes do texto. Assim, este se faz, além de informações explícitas, de indeterminações e lugares-vazios, que precisam ser preenchidos pela consciência o leitor. Tanto Ingarden quanto Iser atribuem essa possibilidade de preenchimento aos esquemas contidos na consciência e

que remetem aos dados constantes na memória. Assim, a menção a palavras como “bosque” ou “estação” já remete a um conjunto de imagens esquematizadas. No entanto, esse esquema é do leitor, elaborado a partir de sua memória. Iser vê essa característica do texto como possibilidade de o leitor construir a sua recepção, o efeito estético do texto sobre ele. O que faz de indeterminações e lugares-vazios um constituinte essencial e produtivo de cada texto. Ingarden, ao contrário, fazia disso uma grande limitação, impossível de ser preenchida com êxito.

As ideias de ambos nos remetem a modos de narrar que buscam ora um modelo eicástico, que objetiva a fidelidade ao real, ora um modelo fantástico, que recria a realidade a partir da memória. A narrativa de ficção, sem dúvida, corresponde ao segundo esforço. O efeito estético se concentra mais sobre a configuração que sobre a prefiguração. A historiografia, a biografia e a autobiografia corresponderiam ao segundo modelo, e tem na fidelidade ao real, à prefiguração, a base para o contrato de leitura estabelecido com seu leitor.

Aqui, observa-se o modo como as duas possibilidades podem ocorrer em obras que se caracterizam pela escrita do eu, por fazer do indivíduo que escreve a sua própria temática. No primeiro caso, uma obra autobiográfica, memorialística; no segundo, uma obra de ficção autobiográfica ou autoficcional. No primeiro caso, houve uma tentativa de fazer com que a cópia, a eicástica, ocupasse os lugares-vazios; no segundo caso, a fantástica, como simulacro, usou-os com finalidades mais estéticas, evidenciando a configuração da obra.

1 A escrita do eu e a necessidade da memória

Os limites entre autobiografia e ficção autobiográfica, ou autoficção, são imprecisos. Elas se tornaram mais uma série de procedimentos estéticos, como a projeção de um leitor implícito, que categoriza estâncias. O teórico da autobiografia Philippe Lejeune é um desses exemplos de passagem de uma teoria categoricamente exclusivista para outra, inclusiva e sem limites precisos. A teoria da autobiografia, contida em *O pacto autobiográfico*, considerava como autobiografia a narrativa em que autor, narrador e protagonista correspondessem a um mesmo eu. A própria evolução das formas de um eu falar de si próprio, através de mídias mais recentes, levou o teórico a chamar de

autobiográfica toda escrita do eu, conceito que pode ser aplicado tanto ao relato com intenção de cópia do real quanto à ficção. No entanto, quando ainda insiste numa diferença entre elas, ele diz:

A autobiografia perde em todos os campos: só consegue acumular deficiências. É uma ficção que se ignora, uma ficção ingênua ou hipócrita, que não tem consciência ou não aceita ser uma ficção, e que, de outro lado, se sujeita a restrições absurdas que a privam dos recursos da criação, única possibilidade de chegar, em outro plano, a alguma forma de verdade. É uma ficção de segunda categoria, pobre, vergonhosa e paralisada. (LEJEUNE, 2008, p. 102).

A atitude de empobrecer a autobiografia contém uma estratégia, a colocação dela em um plano de confiabilidade problemático. Os autores de autobiografia também querem jogar com os limites da memória. Assim: “A própria idéia do pacto autobiográfico lhes parece uma quimera, já que supõe a existência de uma verdade externa, anterior ao texto, que este poderia ‘copiar’” (LEJEUNE, 2008, p. 102). Se não há essa existência anterior, pode-se dizer que o eu se constitui enquanto narra. É atitude de quem, como autor, está podendo formar-se como sujeito, ou pelo menos recordar cada passo para se chegar a sua constituição. Portanto: “Existem duas atitudes opostas em relação à memória. Sabe-se que ela é uma construção imaginária, ainda que seja pelas escolhas que faz, sem falar de tudo que inventa” (LEJEUNE, 2008, p. 105-106). E essa imprecisão, sem dúvida, tem a ver com as escolhas. Lejeune se aproxima da fenomenologia e de Iser. Aparecem lugares-vazios, afinal. Elementos não escolhidos, mas que o leitor precisa preencher. Não resta outra opção senão narrar:

O fato de a identidade individual, na escrita como na vida, passar pela narrativa não significa de modo algum que ela seja uma ficção. Ao me colocar por escrito, apenas prolongo aquele trabalho de criação de uma “identidade narrativa”, como diz Paul Ricoeur, em que consiste uma vida. (...) Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel à minha verdade: todos os homens que andam na rua são homens-narrativas, é por isso que conseguem parar de pé. (LEJEUNE, 2008, p. 104)

Para Ricoeur, a narrativa de uma vida, feita por uma consciência que pode recordar e se reconhecer em cada momento, constitui o sujeito. Assim, não pode ser apenas por brincadeira ou que alguém finja se inventar. É preciso reconhecer-se: “A história contada diz o *quem* da ação. Portanto, a identidade do quem não é mais que uma

identidade narrativa. Sem o auxílio da narração, o problema da identidade pessoal está, de fato, fadado a uma antinomia sem solução” (RICOEUR, 2010, p. 418. Grifos do autor).

A narrativa, nesse sentido, também corresponde ao que o filósofo André Comte-Sponville quis dizer ao falar do ajuste de contas com o passado:

Ninguém se cura da própria infância, porque ela é si mesmo. Feliz? Infeliz? Ninguém se consola de tê-la perdido ou vivido. Não temos outra escolha que não seja entre a saudade (do que foi) e o lamento (do que não foi), entre a gratidão e a misericórdia, ambas difíceis. Trabalho de luto: trabalho de vida. Não para se encerrar na tristeza ou na angústia, mas, muito pelo contrário, para sair delas, caso se consiga. (COMTE-SPONVILLE, 2007, p. 30).

A possibilidade de uma eicástica efetiva, uma *anamnesis* que olha para o eu, o sujeito, mas com a atenção especial pela infância, de que fala o trecho citado acima, acaba por constituir uma modalidade de trabalho de luto. O acerto de contas com a infância pode ocorrer, sem dúvida, através da fixação daquela como monumento literário. A mesma atenção que faz com que o sujeito olhe para a formação de sua personalidade, como um todo, pode torná-lo autor de memórias da infância, ou de autoficção que parta dela. Caso o autor não consiga realizar esse trabalho de luto, condição para a aceitação da perda, pode resvalar na melancolia.

A escrita do eu, evidentemente, tem cumprido essa função. Se não é possível uma cura da infância, ela pode resultar em matriz, como memória, para a produção literária de um autor. A tradição literária está repleta de exemplos. A noção de acerto de contas também pode ser comparada à da arte como possibilidade de fugir aos efeitos do tempo, através da construção de uma obra que o autor quer permanente.

As atitudes aqui divergem. A literatura está repleta de exemplos de acertos de contas com o passado, sobretudo com a infância, naquela condição em que a autobiografia, conforme Lejeune, se quer cópia, mirada fiel ao passado. Da mesma forma, está repleta de obras que problematizam essa cópia e preferem parecer invenções, mesmo não apagando todas as pistas para que o leitor as reconheça como autoficção. Estas perseguem, sobretudo, o ideal da permanência estética, antes de se firmarem como cópias de imagens.

2 Os lugares-vazios: elementos imprescindíveis à obtenção de efeito estético

Em relação à visão do sujeito como produto de uma narrativa, se Ricoeur e Lejeune são otimistas, Iser a entende como convenção. Para ele, o sujeito, na forma de

personagem, não dispõe dessa unidade. O teórico está, evidentemente, alargando os espaços ocupados pelos lugares-vazios, de forma que o leitor acredite ter preenchido indeterminações que nem poderiam ser preenchidas.

Para Iser, os lugares-vazios são elementos constitutivos do texto, e a lacuna entre as imagens projetadas pelo autor e aquelas recebidas pelo leitor acaba por ajudar a constituir o efeito estético. Evidentemente, na visão iseriana existe o leitor implícito, ou seja, o autor se esforça por evitar a deriva dos sentidos e para que as imagens recebidas pelo leitor correspondam àquelas projetadas por ele. Esse esforço por configurar a obra, de forma que ela corresponda às suas intenções e seja recebida de modo permitido, acaba evidenciando processos de interação entre autor e leitor. A construção do texto, mais que finalizada, precisa ser percebida em sua própria configuração, pelo leitor.

Essa configuração passa pelo modo como o autor se relaciona com os lugares-vazios. Não há como se determinarem todas as imagens a serem recebidas pelo leitor, de modo a se formarem quadros completos. Mas o autor pode configurar o que pode ser indeterminado, dentro do que Iser considera como efeito artístico (do autor), para se obter o efeito estético (do leitor) que seja uma troca efetiva entre mundo do texto e mundo do leitor. Ou seja:

A imagem representada e o sujeito-leitor são indivisíveis. Mas isso não quer dizer que a relação dos signos presenciada na imagem representada seja resultado da arbitrariedade da subjetividade – mesmo que os conteúdos das imagens fossem por ela afetados; o que se pretende dizer é que o sujeito também é afetado pelo que representa por meio da imagem. Se os objetos da representação que criamos na leitura se caracterizam por algo ausente ou não-dado, isso significa que estamos sempre na presença do representado. No entanto, sendo afetados por uma representação, não estamos presentes na realidade. (ISER, 1999, p. 62).

O teórico está preocupado com o não-dado, que ele não resulte em fracasso de leitura ou no falseamento das intenções do autor. E, no entanto, Iser critica a estética cinematográfica e das narrativas comerciais por se esforçarem por reduzir as indeterminações, os lugares-vazios, reduzirem a possibilidade de a recepção ir além do momento da leitura. A sensação de incompletude seria responsável por um melhor efeito estético:

Estar presente numa representação significa, portanto, experimentar uma certa irrealização, no sentido de que estamos preocupados com algo que nos separa de nossa realidade dada. Por isso, fala-se muito de escapismo, mas na verdade os leitores que reagem assim a textos

literários nada mais expressam do que aquela experiência da irrealização durante a leitura. (ISER, 1999, p. 63)

Uma experiência estética mais ampla necessita dessa irrealização. Lugares-vazios e indeterminações levam o leitor a buscar novamente a obra que está irrealizada, a ser instigado por ela.

Exemplo desse uso de lugares-vazios, no que se refere ao conjunto de imagens necessárias para que a cena possa ser visualizada, pode ser percebido no trecho abaixo, do conto “Confissão”, de Luiz Vilela, incluído em um volume de textos de autoficção:

- Conte os seus pecados, meu filho.
- Pequei pela vista...
- Sim...
- Eu...
- Não tenha receio, meu filho, não sou eu quem está te escutando, mas Deus Nosso Senhor Jesus Cristo, que está aqui presente, pronto a perdoar aqueles que vêm a Ele de coração arrependido. E então...
- Eu vi minha vizinha... sem roupa...
- Completamente?
- Parte...
- Qual parte, meu filho? (VILELA, 2001, p. 77).

A adoção de um modo dramático, sem que apareça a voz de um narrador que descreva, ou sem que os personagens indiquem na superfície do texto os elementos que compõem a cena, faz com que o leitor precise recorrer ao seu esquema do que seja uma confissão. Sabendo-se que o texto é autoficcional e que o autor passou a infância em uma cidade de interior, o esquema encontra uma certeza, mas as imagens criadas são provenientes do mundo do leitor. A memória do leitor preenche com imagens esses espaços, da mesma forma que a sua experiência como leitor o leva a formular hipóteses para a conduta do padre. É um caso evidente de recepção que constrói hipóteses a partir das intenções do autor, mas sem que ele precise evitar lugares-vazios. O uso é estético; o autor faz uma configuração artística dessa incompletude, que o leva a adotar um foco narrativo marcado pela indefinição de imagens. A veracidade da memória do autor, ao escrever um conto ancorado no universo de sua infância, não é parte do contrato de leitura, pois o leitor está de posse das instruções, como leitor implícito.

A eicástica, como cópia de imagem, que se persegue como ancoragem na infância, também possibilita que a imagem se recolha e dê lugar à fantástica, como criação a partir do real.

3 A autobiografia e o fechamento de lugares-vazios

O compromisso da autobiografia com uma verdade anterior ao texto, a ser copiada, faz com que esta faça parte das intenções imediatas do autor. O texto serve para a fixação dessa verdade anterior, seja como monumento ou servindo ao trabalho de luto. A possibilidade de se definir como texto não-ficcional também o atrela a uma produção também voltada para a historiografia. Esta é uma possibilidade que faz com que a autobiografia possa se definir como arte ou como documento. Certamente, entre um extremo e outro, as possibilidades são muitas. Como diz Lejeune (LEJEUNE, 2008, p. 53): “Quem decidirá qual é a intenção do autor, se ela for secreta? Claro que é o leitor”, entendendo-se aqui que ser secreta também pode ser indefinida, ambígua. O autor acaba colocando o leitor no âmbito da indeterminação, mesmo quando não é sua intenção imediata, quando sua autobiografia oscila entre possibilidades. Essa oscilação pode ocorrer, também, porque o esforço por determinar espaços acabou fazendo daquela realidade anterior algo que o autor não quis sacrificar a prováveis indeterminações.

Exemplo notório dessa condição, a autobiografia de José Lins do Rego possui o esforço por preencher lugares-vazios como uma de suas intenções mais detectáveis. O livro de memórias *Meus verdes anos* abarca a infância. Publicado poucos meses antes da morte do autor, em 1956, o teor testamentário evidencia um compromisso com a verdade do relato, em um escritor que fizera do mesmo período da infância o motivo para o romance *Menino de engenho*. Aquilo que Ricoeur chamaria de prefiguração, nas memórias constitui uma preocupação que assoma sobre uma configuração mais esteticamente elaborada. O autor não quer criar indeterminações. Como se trata de sua personalidade que está sendo exibida no texto, o resultado deve corresponder, de modo bem aproximado, àquela imagem que o autor tem de si. O mesmo pode ser dito em relação aos lugares-vazios. Trata-se da infância, o período que Comte-Sponville afirma que não pode ser superado. Nela estão as referências do passado do escritor, ainda menino de engenho, sejam como paisagem, como interiores, como rotina. Fixar paisagens e ambientes é preocupação constitutiva do texto:

Na semana santa cobriam de preto o santuário grande e viravam para a parede as imagens. No fundo ficava o quarto do meu avô. Havia uma cômoda enorme de pau-de-ferro e as duas camas de casal. A do meu avô, de sola, dura, sem espécie alguma de colchão, e a da minha avó, de pano, forrada de cobertor de lã vermelha. (REGO, 2008, p. 36)

O descritivismo, também regionalista, poderia objetivar a definição das paisagens e dos ambientes, como espaço onde as ações deveriam ocorrer. Na narrativa mais tradicional, descreve-se como quem constrói cenários para neles encaixar personagens. Na narrativa autobiográfica de José Lins do Rego, a fixação de espaços e de uma frequência que acaba por preencher extensões significativas da obra. Os fatos que ocorrem fora de uma rotina são poucos, narrados no pretérito perfeito, como os casamentos das tias, a visita do cangaceiro, a mudança para a vila e depois para a escola, ou fatos de grande intensidade dramática, como atitudes do padrao que tornam menino uma criança infeliz. Assim:

Ouvi então uma conversa entre a tia Naninha e a d. Santa a meu respeito. Falavam de minha situação e a tia Naninha dizia que eu ficaria com ela até o tempo do colégio:

– Rui não quer, mas eu faço questão.

Sei que corri para o sótão e chorei, sentindo-me um traste, verdadeiramente um traste. Ninguém me queria. O meu avô era uma amizade distante como a de Deus. Fora-se a tia Maria, ficara a tia Naninha que me tomava sob a sua proteção contra a vontade do futuro marido. Encontraram-me na cama aos prantos e imaginaram que eu estivesse doente. (REGO, 2008, p. 117)

No entanto, o texto é preenchido pelas descrições, sobretudo da rotina, no imperfeito:

Quando o engenho estava moendo mudava tudo. Nos tempos da fábrica pejada, a vida era outra. (REGO, 2008, p. 42)

Os meninos gostavam da casa dos carros. Bem perto da ‘moita’ ficava uma puxada, espécie de telheiro onde guardavam os carros e as carroças de serviço. (REGO, 2008, p. 43).

O estabelecimento de um painel que resuma a infância, embora cubra a maior extensão do texto, serve como elemento de equilíbrio a ser mudado pela ação narrativa. Mesmo essa ação, quando capaz de mudá-lo, é eventual e não constitui uma sequência de ações no texto. O autor está diante de sua infância. O sofrimento do menino de engenho asmático, privado da rotina do moleque típico que é o personagem do romance, agora tendo que morar, inclusive, em uma vila, serve como contraponto ao outro. É como se o autor estivesse dizendo que não o confundíssemos com aquele outro, lascivo, amadurecido sexualmente antes da idade. José Lins do Rego quer um julgamento justo da sua infância, pelo leitor, e seu ajuste de contas com a própria infelicidade. Não pode indeterminar esses

sentidos. Não pode, também, colocar elementos da sua história, como a paisagem em que vive, sob a dependência da experiência de mundo do leitor. Por isso, busca cobrir os lugares-vazios, fechar as indeterminações. O seu leitor implícito projetado o conhece como romancista e decerto faz esse contraponto.

Há outras intenções e resultados estéticos, como ocorre com a obra de Pedro Nava. A decisão de fazer uma autobiografia, ou um livro de memórias, como principal projeto estético de uma carreira, faz com que a configuração tenha prevalência sobre os dados da prefiguração. Essa eicástica, por serem memórias, garante o teor de veracidade da narrativa, mesmo que se entenda que a cópia aqui é pretexto para uma configuração que não teme a sensação de incompletude do leitor.

6 A autoficção e a abertura de lugares-vazios

Falar-se em autoficção, em ficção autobiográfica, não estabelece o compromisso de uma similaridade entre fatos vividos ou presenciados e a ação da narrativa. Trata-se, sem dúvida, de um retorno à memória, como eicástica, de forma consciente e controlada, para que daí resulte a fantástica como criação a partir desses dados da consciência. O leitor deve perceber essa origem na memória, é parte da projeção do leitor implícito. Na verdade, configurar a memória é um procedimento artístico que resulta em determinado efeito estético. A obrigação de uma fidelidade aos dados da memória aqui é elemento relativo. A autoficção ganha a liberdade de distender ou reduzir esse reconhecimento do *eikon*. E a busca por resultados estéticos que não impeçam as indeterminações, a sensação de insatisfação, acaba por tornar a obra mais experimental. Não há um compromisso com a veracidade do passado. O trabalho de luto parece ter encontrado um meio mais amplo de olhar para o passado. A infância pode ser transfigurada num evento feliz, como ocorre em *Menino de engenho*, ou pode ser motivo para um acerto de contas com traumas que o autor não precisa confessar que viveu. Clarice Lispector, em *A hora da estrela*, ironiza a sua condição de escritora considerada alheia aos problemas sociais, através de um personagem masculino que serve como sua porta-voz. Tais possibilidades da escrita autoficcional colocam esta naquela condição de alcance maior sobre a autobiografia, de que fala Lejeune.

Exemplo a ser observado aqui, o romance *O risco do bordado*, de Autran Dourado, publicado em 1970, evidencia um complexo sistema de utilização de lugares-vazios, sobretudo no que se refere à estrutura, o que o leva a ser considerado desmontável.

A sofisticada construção levou o autor a publicar, em 1973, *Uma poética do romance – matéria de carpintaria*, ensaio sobre a escritura daquele romance. Se os capítulos formam um conjunto desmontável, tendo sido o primeiro até mesmo publicado como conto anos antes, isso se deve ao modo como cada um deles conta um episódio da infância do menino protagonista, sem que eles se encaixem de modo evidente. Porque há, de fato, uma sequência, correspondente a idades diferentes do menino, que vai da infância, ainda estudante primário, a rapaz. Os episódios se referem, sobretudo, a parentes e seus processos de adoecimento e morte. Há amores por uma garota circense, por uma tia, a visita de um cangaceiro; os sete capítulos acompanham a formação de um sujeito. Não são episódios desligados, porque se trata de um romance de formação. O autor está interessado naquela unidade do sujeito que Iser negava. A diversidade de capítulos, cronologicamente dispostos, instaura essa unidade.

No entanto, os capítulos correspondem a saltos na formação do protagonista. Os fatos narrados em cada um deles são episódios, em que já se detecta, a cada etapa, que houve mudanças, até mesmo ocasionadas pelo narrado no capítulo anterior, mas sem que o texto faça descrições para fixar um novo estado. Dourado não sumariza tais mudanças. O leitor desatento poderia não perceber que cada capítulo é uma mudança de estado, e não apenas um novo episódio.

O primeiro capítulo já apresenta, desde o início, o narrador diante da relação com os colegas de infância. Um deles é vendedor de loja e lhe foi pedido que levasse sapatos ao bordel da cidade pequena, lugar que despertou a curiosidade do protagonista, assim convidado para ajudar o amigo. O bordel é o primeiro ambiente do texto descrito com certo detalhismo:

Nunca imaginou que a casa pudesse ser assim. Uma sala comum, os mesmos móveis lá de casa, da casa de vovô Tomé, de todas as casas que ele conhecia. Uma única diferença: as cadeiras espalhadas. A cristaleira, as xícaras dependuradas nas prateleiras, até mesmo a surpresa de uma Santa Ceia na parede. Deus está em todos os lares, disse repetindo alguém. (...) Tudo tão diferente do que ele imaginava. Nunca imaginara direito como devia ser por dentro a casa das mulheres. A Casa da Ponte era o mistério, jamais podia supor que as coisas ali dentro fossem iguais, tivessem a mesma matéria, a mesma existência do mundo lá fora. (DOURADO, 1999, p. 27)

O trecho poderia parecer um preenchimento de lugares-vazios. A descrição do ambiente em que se passa a principal cena do primeiro capítulo não serve para o narrador

chamar a atenção para o pitoresco ou exótico, mas apenas para ele dizer que a sala se parecia com a de seu avô. O texto não tinha apresentado, até o trecho, nenhum local habilitado por familiares que tivesse sido descrito. Nem seria possível, ainda, formar-se uma síntese dos gostos pessoais do avô. Usa-se, portanto, um esquema. Uma sala de estar de um fazendeiro, ainda nas primeiras décadas do século passado. Essa comparação sintetiza a descrição, assim como elementos que remetem à rotina, como xícaras. A descrição serviu para quebrar a expectativa do leitor, assim como a do personagem.

Recurso semelhante é usado nos parágrafos finais desse mesmo capítulo, após a visita, quando o menino chega ao seu quarto. Nenhuma descrição de imagens. A cena é preenchida pela sensação de prazer sentida. O fato de ele estar em seu quarto, pela primeira vez no romance, não obriga o autor a descrever o ambiente. Novamente, é o esquema que prevalece sobre a definição:

Entrou correndo em casa. João, gritou a mãe. Não respondeu, não podia responder. Se trancou no quarto, o coração pulando descompassado. Ai, a mãe podia ouvir, podia ver, podia sentir. Era agora um cheiro grosso, sumarento, berrante, que invadia todas as fibras do corpo, descia pelas raízes, encharcava o coração. (DOURADO, 1999, p. 30)

A não existência de elementos que particularizem o quarto do menino deixa ao leitor a liberdade de construir seus esquemas. Estes correm o risco de encontrar um leitor que não disponha, em sua memória, de imagens que pudessem servir para aplicar a fantasia a tal ambiente. O autor não teme tal risco e deixa a cena voltada para as ações e sensações do menino. Ao longo de todo o romance, a paisagem rural, seja a do campo ou a da pequena cidade, vai surgindo. Deve ser recebida pela consciência do leitor, como imaginário, mas não será explicitada pelo narrador, de modo a formar painéis. O uso da informação inserida em uma linguagem regional, ou figurada, faz com que locais e costumes assomem, mas com finalidades sobretudo artísticas. Determinar imagens é, nessa obra, motivo para uso de recursos estéticos, como a fala coloquial: “Uma das coisas que vovô Tomé sempre gostou foi circo. (...) Quando chegava circo em Duas Pontes os olhos de vovô Tomé lumeavam. Ele fingindo que era mais para me levar se animava todo” (DOURADO, 1999, p. 65).

Da mesma forma, o trecho acima serve para o estabelecimento de uma rotina, de estados fixos que, conforme vão mudando, indicam que o garoto já não é o mesmo. O uso dos lugares-vazios, sem o receio de que o leitor não receba a obra adequadamente, não

incomoda o autor, pelo menos, não interfere na configuração, de modo que ele acabe tendo que informar ao leitor o que este não talvez não consiga esquematizar. Ou que temer a deriva dos sentidos. O resultado pode resultar em insatisfação, no sentido positivo de Iser, qualidade das obras bem acabadas.

5 Considerações finais

As duas possibilidades de memória, eicástica e fantástica, servem como bases para as duas obras aqui observadas. No primeiro caso, a autobiografia representa a eicástica, como tentativa de copiar a memória. O autor busca essa semelhança mais por razões ligadas a sua experiência subjetiva da infância do que tentando resultados artísticos. É uma obra memorialística que repete a temática, o percurso narrativo e até repete episódios de seu romance de estreia. E que procura, agora, estabelecer as diferenças entre o autor e aquele personagem. Procurando controlar a recepção pelo leitor, através da redução de indeterminações e lugares-vazios. No segundo caso, a ficção faz do romance calcado nas referências da infância um exercício da memória fantástica, aquela que cria a partir de imagens da memória. Neste caso, o autor está bem atento aos recursos estéticos. A indeterminação de informações e de sentidos passa a fazer parte da estrutura da obra. É recurso estilístico. O autor não teme um efeito de incompletude no leitor, pois talvez essa sensação é que leve este a ampliar as intenções daquele, ampliando a obra, tornando-a perene.

6 Referências

COMTE-SPONVILLE, A. **A vida humana**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DOURADO, . A. **O risco do bordado**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Volume 2. Tradução de JohannesKretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução de Jovita Maria Gerhein Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

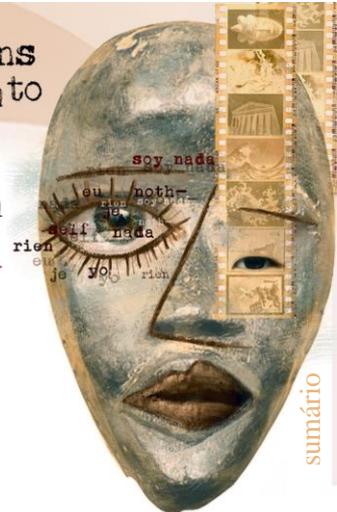
REGO, J. L. do. **Meus verdes anos**. 8ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.

RICOEUR. P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alan François [et al.]. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.



_____. **Tempo e narrativa**. Vol. 3: O tempo narrado. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VILELA, L. **Contos da infância e da adolescência**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.



ENCONTRANDO DONA GUIDINHA E MANOEL DE OLIVEIRA PAIVA

Flavio Ubirathan Yotoko Ferreira (Pós-Graduando) – SECAL

Josiane Franzó (Doutora) - SECAL

Resumo: O presente trabalho se constitui em um esforço em abordar a vida e obra de Manoel de Oliveira Paiva e seu romance *Dona Guidinha do Poço*, autor e obra postos à margem, uma vez que o escritor é pouco mencionado nos materiais didáticos, raramente aparecendo ou demonstrado *en passant* em materiais especificados. Sua obra de início foi publicada postumamente e apresenta uma temática, até certo ponto, bastante explorada (adultério), mas que evidencia marcas importantes como objeto de estudo, como linguagem, regionalismos, questões identitárias, etc. Com foco nessas marcas, pretende-se visualizar, ainda que superficialmente, algumas possibilidades de análise e trazer à baila o autor que apresenta e representa o cenário nordestino, em especial nessa obra.

Palavras-chave: Manoel de Oliveira Paiva, *Dona Guidinha do Poço*, Identidade.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar Manoel de Oliveira Paiva, bem como analisar o grande romance deste autor intitulado, *Dona Guidinha do Poço*. Tal escritor ficou engavetado por muito tempo, pouco estudado, Manoel de Oliveira Paiva é tratado somente em material específico de graduação por autores cânones em rápidas palavras.

No decorrer deste buscamos abordar a vida, obra, contexto histórico, e apresentamos uma análise da mencionada obra; sem a pretensão de esgotar o assunto evidentemente, pois, trata-se de um autor relevante para o contexto em que produziu, sendo representante de um realismo naturalista cearense, distante do eixo Minas, São Paulo e Rio de Janeiro.

Desta forma o presente representou um desafio e uma oportunidade para reconhecermos o autor como importante escritor do séc. XIX, que inscreve na história literária brasileira seu nome, e justifica a análise da sua obra face sua qualidade enquanto autor.

2. Contexto Histórico

O contexto histórico do realismo/naturalismo é marcado por grandes transformações no cenário nacional, eventos que marcaram devido a sua importância social, como a abolição da escravidão, outro episódio que alterou profundamente as estruturas sociais foi a proclamação da república. Tal episódio rompe definitivamente, ao menos enquanto marcador histórico, com a dependência da coroa portuguesa e inaugura uma revolução industrial bastante significativa em termos de desenvolvimento no Brasil.

Apresentamos um quadro sinótico dos principais eventos históricos ocorridos no período do realismo/naturalismo.

ANO	FATOS HISTÓRICOS
1882	Sob a direção de Tobias Barreto, forma-se em Recife um grupo de jovens estudantes que se dedicaram à atualização do pensamento científico e social brasileiro. É a chamada “Escola de Recife”.
1885	Aprovação da Lei Sexagenária que declara livres os escravos com mais de 60 anos.
1888	Aprovação da Lei Áurea, decretando extinta a escravidão no Brasil.
1889	Proclamação da República. Assume o governo provisório o marechal Deodoro da Fonseca. Os primeiros tempos da República são marcados por um grande processo inflacionário e especulação financeira (encilhamento).
1890	O censo indica a população brasileira:14,3 milhões de habitantes. Os estados mais populosos são: Minas Gerais(3.18milhões), Bahia(1.9milhão), São Paulo(1,3milhão) e Pernambuco (1milhão). A cidade mais populosa é o Rio de Janeiro, com 522mil habitantes.
1891	A Assembleia Constituinte convocada pelo governo provisório promulga, a 24 de fevereiro, a primeira Constituição republicana brasileira e escolhe os marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto para presidente e vice, respectivamente. No dia 23 de novembro, Deodoro renuncia e passa o cargo ao vice-presidente. No dia 05 de dezembro, morre, em Paris, aos 60anos, o ex-Imperador D. Pedro II.
1893	Revolução Federalista (1893-1895), no Rio Grande do Sul, e Revolta da Armada(1893-1894), no Rio de Janeiro.
1894	Em 22 de junho, Prudente de Moraes é eleito Presidente da República.
1896	Tem início a Rebelião de Canudos, no interior da Bahia, liderada por Antônio Maciel, o Conselheiro.

1897	No dia 20 de julho é realizada a sessão inaugural da Academia Brasileira de Letras, tendo como presidente Machado de Assis.
1898	Campos Salles é eleito Presidente da República. O pesquisador Vital Brasil descobre o soro contra o veneno de cobra.
1900	O censo indica que a população brasileira já é de 17,3 milhões de habitantes. Desse total 64% vive no campo.

Referência: TUFANO, Douglas. **Estudos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Moderna, 1995. p. 145.

3. Biografia

Como ora mencionado são poucos os estudos sobre Manoel de Oliveira Paiva, TINHORÃO (1986, p.09) nos fornece algumas informações acerca do autor:

Manoel de oliveira Paiva nasceu em 2 de julho de 1861, na Rua Amélia em fortaleza, filho do marceneiro João Francisco de Oliveira, português da ilha de São Miguel, nos Açores (e que no Brasil multiplicaria seus talentos, funcionando também, como agrimensor, pintor, escultor e fotógrafo) e da cearense Maria Isabel de Paiva Oliveira. Pelo sistema de formação de nomes de família, normalmente adotado o futuro escritor deveria chamar-se, pois, Manoel de Paiva Oliveira, mas - por qualquer razão não explicada – a partir dele a descendência do casal passou a constar nos documentos como Oliveira Paiva.

TINHORÃO (1986, p.76) comenta em nota de fim que as informações biográficas apresentadas foram extraídas através do trabalho de levantamento realizado pelo sobrinho de Manoel, José Joaquim de Oliveira Paiva, possivelmente com intervenção de Maria Isabel de Paiva Oliveira que se responsabilizou (pátrio poder) por Manoel.

O renomado Antônio Candido em seu livro “Presença da literatura Brasileira: história e antologia - das origens ao realismo” dedica 13 linhas, com letras pequenas para revelar o autor de Dona Guidinha do Poço. É verdade que sobre essa obra ele dedica muitas folhas se pensarmos na fraca pretensão de abordar o autor enquanto um dos grandes do realismo/naturalismo. De toda sorte transcrevemos as informações sobre Manuel do ponto de vista de Cândido (1994, p. 342):

Manuel de Oliveira Paiva nasceu em Fortaleza, em 1861, e aí faleceu em 1892. Fez os estudos secundários no Seminário do Crato (Ceará), de onde se transferiu para o Rio de Janeiro, a fim de ingressar na Escola Militar. Não chegou, porém, a terminar o curso. Retornou ao estado natal em 1883, ingressando no jornalismo e se empenhando na

campanha abolicionista. Com outros companheiros, fundou A Quinzena, revista em que publicou vários contos. Entrou na política, que logo abandonou, por motivos de saúde. Deixou dois originais: A filhada, publicado em folhetim em O Libertador, órgão da Sociedade Libertadora Cearense, na campanha antiescravocrata; e Dona Guidinha do Poço, cuja cópia foi dada por Antônio Sales a José Veríssimo, para divulgá-la na Revista Brasileira, publicação que não chegou a se completar. Quase sessenta anos depois da morte do Autor, foi finalmente editado graças aos esforços de Lúcia Miguel-Pereira, que soube reconhecer seu real valor.

Notemos no trecho acima ausência de informações como, por exemplo, uma passagem importante da vida do autor em que o mesmo após ingressar na Escola Militar da Praia Vermelha é acometido por uma doença respiratória, Broncopneumonia de acordo com Tinhorão (1986, p. 17) que seria curável após alguns meses em climas mais secos.

Importante passagem, senão vejamos o que diz Tinhorão (1986, p. 18)

Por ocasião dessa viagem, durante a qual o futuro colega e amigo Antônio Sales, então com apenas 13 anos, o conheceria já no Soure, “envergando blusa de aluno sobre o corpo direito e fino”, Manuel de Oliveira Paiva deve ter-se enamorado no círculo da família (e ele viria de fato a casar-se com uma sobrinha), pois a descrição de Vicente, o personagem Centu, de seu primeiro romance, A Afilhada, coincide em tudo com sua própria figura.

De acordo com o retro informado, Manoel de Oliveira Paivase baseou em pessoas da vida real para compor alguns de seus personagens, no caso mencionado foi para o romance “A Afilhada”, seu primeiro romance escrito.

4. Obras (romances)

Como mencionado anteriormente seu primeiro romance escrito foi “a afilhada”, contudo, publicada (1961) após Dona Guidinha do Poço (1952), aqui chamamos a atenção novamente para a mãe do autor Dona Maria Isabel de Paiva Oliveira:

D. Maria Isabel de Paiva Oliveira, estaria perfeitamente de acordo com caráter autoritário emprestado pelo próprio romancista às mulheres cearenses casadas com homens “de fora”. D. Guidinha do Poço era casada com um pernambucano; D. Maria Fabiana, do romance **A Afilhada**, com um paraibano – e ambas mandavam no marido. (TINHORÃO, 1986, p. 76)

Podemos observar que o autor se vale desse modelo para compor as personagens dos seus romances, bem como, a situação de Centu do primeiro romance, espelhado no universo real.

Interessante é a deambulação da obra *Dona Guidinha do Poço* até sua publicação em 1952, postumamente publicada, essa obra passou por diversas mãos até a efetiva publicação. A viúva de Manoel entregou uma cópia do livro a Antônio Sales, que posteriormente entregou a José Veríssimo, para divulgá-la na *Revista Brasileira*, publicação que não ocorreu. Quase sessenta anos depois da morte do Autor, foi finalmente editado graças aos esforços de Lúcia Miguel-Pereira, que soube reconhecer o seu real valor como bem colocou Cândido (1994, p. 342).

Outro aspecto interessante da obra é que ela foi fruto de pesquisa e parte de uma história verídica ocorrida em Quixeramobim que o autor teve contato antes de produzir a obra. A esse respeito Luciana Martins de Sousa Dantas também anota:

(...) Manuel de Oliveira Paiva, que se caracteriza como um dos mais significativos romances da literatura brasileira, pelo modo inovador e tratamento dado aos principais elementos constituintes da narrativa, bem como pela tenuidade na condução de uma temática transgressora para os padrões da época. O romance narra a curiosa vida de Maria Francisca de Paula Lessa, latifundiária que teve um caso de justiça em Quixeramobim em 1853. *Dona Guidinha do Poço*, mulher impetuosa, independente e liberal, foi, portanto, um caso verídico transposto para a literatura. (DANTAS, 2013, p.2)

Não obstante as classificações da obra de Oliveira Paiva são fundadas no naturalismo e realismo, sem, no entanto, afirmar uma categoria específica.

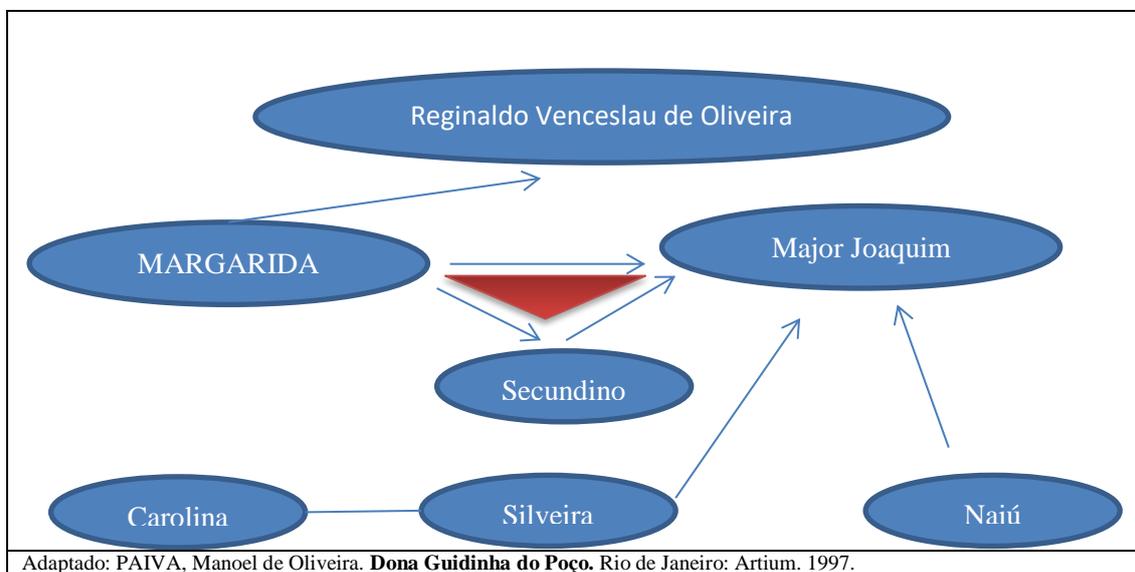
5. Síntese - *Dona Guidinha do Poço*

A história contada por Paiva é uma trama de adultério que se passa no interior. Assim temos Margarida de Barros (*Guidinha*) neta de Reginaldo Venceslau de Oliveira cuja herança a transforma numa mulher bastante poderosa e abastada com fazendas, escravos. Casada com o Major Joaquim Damião de Barros (*Quimquim*), Margarida partilha de uma caridade com as pessoas, em especial os retirantes, aliás, tem fama de ser bastante generosa.

Ao chegar de Secundino no Poço, Margarida se rende num *affair* com ele, sobrinho de seu marido. O Major desconfiado do suposto romance ameaça entregar o sobrinho face às atitudes do mesmo antes de chegar ao Poço; expulsa-o da fazenda e vai viajar; vingativa Margarida decide matar o marido, e com auxílio de seus comparsas (*Silveira e Secundino*) tem seu intento frustrado pois, o contratado desiste do ilícito.

Ao saber da falha na concretização do crime Guidinha ordena Naiú, um filho de empregada, que termine a execução. Naiú tem êxito. Nos minutos finais da vida de Quimquim já com o vigário para derradeira confissão, em últimos suspiros, profere o nome de seu executor e falece, iniciando processo que culmina na prisão de Margarida.

A sequência abaixo sintetiza a obra e ilustra a trama de *Dona Guidinha do Poço*:



6. Análise da Obra

Muito embora a obra de Paiva não tenha tido o devido valor como mencionado, o texto em questão propicia uma imensidão de possibilidades de abordagens analíticas, optamos por destacar o regionalismo fortemente presente na obra.

A questão do regionalismo é senão a característica mais forte presente em *Dona Guidinha do Poço*, o texto é rico em descrição e utiliza um vocabulário sertanejo, talvez pelas raízes do autor.

Após acurada leitura, observamos um descritivismo e um vocabulário peculiar com a reta finalidade de situar o leitor no universo de Margarida, e trazer parte do universo linguístico do sertão, notemos a seguir:

Estava em fevereiro, e nem um pingo de água. O poço da Catingueira, o mais onça da ribeira do Banabuiú, que em 1825 não pôde esturricar, sumia-se quase na rocha, entre as enormes oiticicas, de um lado, e do outro o saibro do rio. (PAIVA, 1997, p.31)

— E quando o inverno segurou, depois de você estar aqui arranchado, você não teve vontade de voltar? — perguntou o outro. A gente na sua terra sempre estão que é seu.

— Vontade, muita. Quando as chuvas pegaram direito, a impressão dos retirantes era só voltar pra trás.

Os que estavam ainda em marcha, como uns que ele ouvira ali, desejavam ter morrido antes nas suas terras do que se ter atirado assim pelos caminhos, comendo, e quando comiam! o pão que o diabo amassou. Casas como a de Sinhá Dona Guidinha topavam lá uma vez na vida. E acrescentava:

— Pela seca, antes ser-se bicho do campo do que cristão batizado, meu Sinhozinho! Arre! o que estes olhos viram! (PAIVA, 1997, p.47)

Assim murmurava constantemente o vaqueiro.

Um dia por outro o Silveira entrava em sua palhoça com embrulhos debaixo do braço, ou caixas, que trazia da loja do Secundino, onde tinha ordem franca:

— Sinhá Dona Guidinha tá acabando cá loja do moço! — dizia ele para a Carolina. Por aqui não há mais ninguém nu e nem com fome. Assim é que é vê-se uma Senhora de benção. Deus Nosso Sinhô é de conceder tudo qu'ela deseja!

— Mas entonce eu não dizia? Meu velho, a pinta do olho dela não m'enganava!

E a Carolina, de cócoras cercada da filharada, desatava os embrulhos. E olha lá que exclamações de alegria, umas sobre as outras!

— Homem! Chega vem de um tudo! (PAIVA, 1997, p.94)

Luciana Martins de Sousa Dantas propõe um viés de análise em seu artigo intitulado “Identidade e Transgressão de Gênero em Dona Guidinha do Poço” onde ela analisa a personagem Margarida (2013, p.14)

Propomos analisar em nosso trabalho a representação literária da personagem Dona Guidinha do Poço, no romance homônimo de Manuel de Oliveira Paiva. Procuramos, sobretudo, observar o seu processo de construção, considerando a relação entre a obra e o contexto político-social que a circundava. Paiva assume, na criação de sua personagem, o aspecto moderno que movimentou a vida literária do país impulsionada pelas ideias vanguardistas e revolucionárias europeias e que aqui se embasavam, uma geração que se guiou pelo rompimento de paradigmas e pela luta libertária.

Partindo do exposto pela autora podemos inferir outra linha de análise ainda concernente à identidade, mas não em relação à Guidinha, mas evidentemente por causa dela; é a crise de identidade do Major Joaquim Damião de Barros.

Tomemos por ponto de partida a noção de crise de identidade de Hall onde a proposta é um sujeito descentrado num processo de mudança e (re)construção da própria identidade. Onde:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, p. 13-14)

Assim temos uma pessoa que de acordo com o imaginário pessoal de um cidadão de patente, homem, tudo para encarnar o ser machista, manipulador e dominador, pelo simples fato de estar no sertão e pressupor um poder legitimado pautado nas relações de gênero. O que não acontece em Guidinha do Poço como bem aponta Dantas e bem constrói o texto Manoel.

Ao invés disso tem-se uma pessoa que sofre os desmandos de Margarida, uma sujeição financeira, incomum para o imaginário do sertanejo. Uma relação antes pautada pelo tradicional patriarcalismo sendo transgredido por Guida, lembrando que o patriarcalismo de acordo com Castells (2008, p.169):

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo. É essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sócio-biológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente. Não fosse a família patriarcal, o patriarcalismo ficaria exposto como dominação pura e acabaria esmagado pela revolta da "outra metade do paraíso", historicamente mantida em submissão.

Esse distanciamento do imaginário em relação ao sistema patriarcal presente inclusive nos dias de hoje e em todos os lugares em termos de Brasil provoca uma crise no sistema da família patriarcal, facilmente observado na obra de Paiva, ao refletirmos que se trata de uma obra proposta no século XIX e publicada em meados do Século XX, que aborda um tema até certo ponto recente em termos de organização familiar, deslocamento da sustentação familiar, desenvolvimento de movimentos por direitos, novos arranjos familiares, é uma obra magnífica do ponto de vista de ruptura social. Sobre a crise familiar sob os moldes do patriarcalismo Castells (2008, p.173) afirma:

Chamo de crise da família patriarcal o enfraquecimento do modelo familiar baseado na autoridade/dominação contínua exercida pelo homem, como cabeça do casal, sobre toda a

família. Encontramos na década de 90, indicadores dessa crise em quase todas as sociedades, principalmente nos países mais desenvolvidos. Não é propriamente óbvio usar estatísticas aproximadas para comprovar uma característica, o patriarcalismo, ao mesmo tempo política, cultural e psicológica. No entanto, como o comportamento e a estrutura de uma população costumam evoluir em ritmo muito lento, a constatação da existência de tenência consideráveis afetando a estrutura e a dinâmica da família patriarcal observadas em estatísticas comparativas nacionais, são a meu ver, sinal indubitável de mudança e de crise nos modelos patriarcais antes tão estáveis.

A exemplo deste deslocamento da estrutura patriarcal dentro da obra, destacamos a seguinte passagem do livro (PAIVA, 1997, p.33):

Margarida calou-se; e continuou, na expansão natural de uma vontade sua. Até, pelo contrário, parecia tornar-se mais mãos abertas para com os famintos. Terceira admoestação do marido. Então ela voltou-se-lhe friamente:

— Eu dou do que é meu.

— E agora, Senhor Quinquim, que responder-lhe? — murmurou consigo o major. Ela dá do que é seu! Dá do que é seu!

Nesta parte do trabalho apresentamos possibilidades de abordagens do texto de Manoel de Oliveira Paiva, evidentemente não esgotando-as, acostamos nossas impressões com a crítica sociológica, com as questões identitárias, regionalistas e sertanejas como um estudo preliminar dessa obra.

7. Considerações Finais

Preliminarmente cumpre observar que no decorrer do trabalho buscamos abordar Manoel de Oliveira Paiva com vistas a expor um pouco a vida e a obra deste autor.

Considerando o material levantado na fase da pesquisa bibliográfica pudemos comprovar que o autor de fato, é pouco estudado, restando a alguns autores o difícil trabalho de trazer figura representativa do realismo/naturalismo trabalhos da academia, poucas linhas em Cândido, citação do nome em algumas partes do livro do Bosi (cinco ou seis vezes, mencionando a existência de Paiva), e o Tinhorão que produziu um paradidático com maiores informações sobre PAIVA, de maneira rápida não observamos o autor sendo trabalhado em vários livros didáticos.

Considerando ainda a leitura da obra Dona Guidinha do Poço, observamos uma gama de possibilidades de abordagens de análise do texto; que parecia ser simples de temática bastante comum, apresentou-se bastante enriquecedor ao pensarmos questões

singulares da obra; desde sua deambulação, até questões mais profundas como as identitárias.

Finalmente, o trabalho com a obra e a pesquisa sobre a autoria dessa foi gratificante e bastante reveladora, uma vez que todo o trabalho se mostrou como um bom caminho a ser explorado, e uma justa retomada de um autor importante no cenário literário brasileiro, um pouco esquecido nas telas de estudo.

8. Referências Bibliográficas

BOSI, Alfredo. **Historia Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 146,195,196,391,395,427.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira: História e Antologia – das origens ao realismo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.1994, p.281-347.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade: A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 169-190.

DANTAS, Luciana Martins de Souza. Identidade e Transgressão de Gênero em Dona Guidinha do Poço. IN:**Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_967.pdf. Acesso em 30/08/2014.

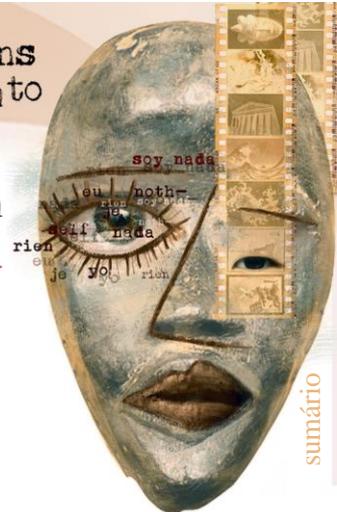
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAIVA, Manoel de Oliveira. **Dona Guidinha do Poço**. Rio de Janeiro: Artium. 1997.

_____. **Dona Guidinha do Poço**. Amazonas: Unama. Disponível em: www.nead.unama.br. Acesso em: 30/08/2014.

TINHORÃO, José Ramos. **Vida, Tempo e Obra de Manoel de Oliveira Paiva**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto. 1986.

TUFANO, Douglas. **Estudos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Moderna, 1995.



**ENSINO DE FRANCÊS, DA TEORIA À PRÁTICA: UMA
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE
CURITIBA**

Rafaela Tschöke Santana (graduanda) - UFPR

Crislaine Estevão de Jesus (graduanda) - UFPR

0. Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência do projeto intitulado “Ensino de Francês nas escolas municipais de Curitiba: uma proposta diferenciada de ensino da língua estrangeira para a rede pública de ensino”, realizado em escolas municipais da cidade de Curitiba. O projeto é desenvolvido pelos alunos do curso de licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e faz parte do programa Licenciar, composto por projetos que visam apoiar à qualidade de ensino nas Licenciaturas na UFPR.

Os principais objetivos do projeto são oportunizar aos licenciandos em Letras-Francês da UFPR a inserção no ambiente escolar para ter uma primeira experiência docente e aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação, além de oferecer aos alunos da rede pública de ensino a oportunidade de aprender gratuitamente a língua francesa e descobrir as culturas francófonas, conhecimento que não é ofertado no ensino regular.

A participação dos licenciandos envolve a reflexão teórica sobre o ensino e aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE), por meio da leitura e discussão de textos sobre o assunto, além da prática de ensino de FLE, com a elaboração de um programa de conteúdos, preparação e aplicação dos planos de aula para alunos de escolas municipais de Curitiba. Privilegia-se, neste contexto de ensino, a abordagem comunicativa, com foco no aprendiz, além da proposição de atividades lúdicas, visando o maior envolvimento dos alunos.

O texto a seguir foi dividido em duas etapas, apresentando inicialmente um apanhado teórico sobre a formação docente e elementos da abordagem comunicativa e,

em seguida, detalhando a experiência vivenciada durante a aplicação do projeto em duas escolas municipais de Curitiba, no período de julho de 2014 a junho de 2015.

1. A formação docente e a importância de uma primeira experiência em sala de aula

O momento vivido pela sociedade atual é marcado pelo domínio de novas tecnologias e pelo dinamismo nas relações sociais. Esta realidade tem implicações na área da educação, no sentido de que “o Professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo” (HAMZE, 2011¹ apud DASSOLER; LIMA, 2012). De acordo com Rochebois (2014) “o público de aprendizes também evoluiu e as práticas da sala de aula devem considerar as novas necessidades e a rapidez dessas transformações”.

Neste ambiente verifica-se uma mudança na relação professor-aluno e na relação entre esses atores, de forma que,

[...] é o saber autoconstruído e reutilizável que é considerado, hoje, como um saber verdadeiramente apropriado. Esta mudança altera os papéis do professor e do aprendiz na relação didática: o primeiro torna-se o mediador entre o objeto de aprendizagem (a língua estrangeira) e o aprendiz, a parte guiada. O professor é aquele que estrutura, atualiza, transpõe, observa seus aprendizes no espaço da sala de aula, verificando de onde eles vêm e para onde querem ir, bem como suas dificuldades linguísticas, culturais e sociais (ROCHEBOIS, 2014, p. 25).

Em contextos de ensino de língua estrangeira exige-se do professor, além do domínio da língua a ser ensinada, o conhecimento da dinâmica da sala de aula, a constante formação, a reflexão sobre os processos linguísticos envolvidos no aprendizado de línguas e a atualização das abordagens metodológicas adotadas. Esses conhecimentos e capacidades são desenvolvidos no âmbito de sua formação, pelo contato com as teorias relacionadas à área da educação, aliadas à sua verificação na vivência prática. Conforme defendido por Tagliante (2006, p. 19, tradução nossa), “os comportamentos profissionais,

¹ HAMZE, Amélia. Governabilidade e Governança. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politicaeducacional/governabilidadegovernanca.htm>> Acesso em: 20 ago. 2011.

mesmo que abordados de um ponto de vista teórico na formação inicial, se adquirem essencialmente na prática cotidiana em sala de aula”².

Daí decorre a importância de uma primeira experiência docente ainda no âmbito da formação do futuro professor, uma vez que ele poderá testar a aplicabilidade das teorias estudadas no espaço acadêmico, sanar dúvidas junto aos seus próprios professores, além de formar sua própria identidade como professor, desenvolvendo suas “capacidades de escuta, de resposta, de animação e de motivação dos grupos, a disponibilidade”³ (TAGLIANTE, 2006, p.19, tradução nossa).

2. A abordagem comunicativa

Dentre as diversas metodologias e abordagens para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira que foram sendo desenvolvidas historicamente, encontra-se a abordagem comunicativa, que teve início na década de 1970 e tem foco na aprendizagem do falar e do comunicar em língua estrangeira nas diversas situações cotidianas (TAGLIANTE, 2006).

De acordo com Meireles (2002) as abordagens comunicativas atingiram seu auge nas décadas de 1980 e 1990, e direcionam-se para a comunicação e a pragmática, privilegiando o uso da língua estrangeira. Segundo a autora,

[...] Nesse método são considerados além da gramática, o contexto sociolinguístico, os papéis dos falantes na situação, meios não-linguísticos e paralinguísticos (gestos, interjeições, etc.), assim como a tipologia textual, objetivos, efeitos e estruturas típicas de situações de comunicação (MEIRELLES, 2002, p. 8).

Embora não tenha vindo substituir as metodologias de ensino e aprendizado de línguas utilizadas até então – metodologias estas de cunho principalmente estruturalista e com foco no ensino de formas linguísticas – a abordagem comunicativa se colocou como uma alternativa voltada para a apropriação de significados e para o uso da língua em diversos contextos.

² « les comportements professionnels, même s’ils sont abordés d’un point de vue théorique en formation initiale, s’acquièrent essentiellement dans la pratique quotidienne de la classe » (TAGLIANTE, 2006, p. 19).

³ « capacités d’écoute, de réponse, d’animation et de motivation des groupes, la disponibilité » (TAGLIANTE, 2006, p. 19).

Desta forma, a abordagem comunicativa é centrada no aprendiz, de maneira que suas necessidades devem ser conhecidas. Assim, “um ensino comunicativo privilegia as necessidades linguísticas, comunicativas e culturais expressas pelo aprendiz”⁴ (TAGLIANTE, 2006, p. 55, tradução nossa). O aluno assume um papel ativo na aprendizagem, sendo que esta não se dá apenas no âmbito da sala de aula, mas também por meio dos diversos estímulos externos, além dos conhecimentos de mundo já trazidos por cada aluno.

Para Almeida Filho (2000, p. 23), “os alunos precisaram se tornar mais autônomos para iniciar os turnos e os professores passaram a orientadores da ação mais do que dirigentes da prática coletiva em ordem unida”.

Um dos elementos que compõe a prática da abordagem comunicativa é o uso de documentos autênticos, sejam escritos, orais ou audiovisuais. O material autêntico, definido como “um documento que não foi concebido para fins pedagógicos”⁵ (TAGLIANTE, 2006, p. 57, tradução nossa), possibilita aos aprendizes o contato com a realidade cotidiana da comunicação na língua que está sendo aprendida. Para Tagliante (2006), os materiais autênticos, que podem ser cartazes, artigos de imprensa, músicas, filmes, jornais, entre muitos outros tipos de documentos, representam a riqueza do mundo real e são reconhecidos pelos alunos como parte do mundo cotidiano.

Para a autora, entre as vantagens da utilização deste tipo de material estão o encorajamento ao aluno para que ele mesmo busque ter contato com estes recursos, além da introdução natural do léxico e da vasta gama de possibilidades de exploração pedagógica que pode ser realizada a partir destes documentos (TAGLIANTE, 2006).

A partir da descoberta e análise dos documentos autênticos os conhecimentos podem ser sistematizados, sendo a “conceptualização dos pontos gramaticais seguida da formulação do funcionamento pelo aprendiz e de explicações pelo professor”⁶ (TAGLIANTE, 2006, p. 53, tradução nossa).

⁴ « un enseignement communicatif privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant » (TAGLIANTE, 2006, p. 55).

⁵ « un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques » (TAGLIANTE, 2006, p. 57).

⁶ « conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant » (TAGLIANTE, 2006, p. 53).

3. Ensino de Francês nas escolas municipais de Curitiba: uma proposta diferenciada de ensino da língua estrangeira para a rede pública de ensino

O projeto “Ensino de Francês nas escolas municipais de Curitiba: uma proposta diferenciada de ensino da língua estrangeira para a rede pública de ensino” é desenvolvido a partir de uma parceria entre o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). Os alunos do curso de Letras/Francês ministram aulas de francês para os estudantes de escolas da rede municipal de ensino, no contra turno escolar ou em turmas de período integral.

Inicialmente foi feita a seleção dos alunos da Licenciatura em Letras/Francês da UFPR. São dedicadas doze horas semanais ao projeto, sendo estas distribuídas entre o preparo e aplicação das aulas, leitura de literatura específica ao âmbito do ensino de FLE e reuniões com a professora-orientadora.

Em seguida, foi realizada uma reunião com representantes da SME e diretores de escolas, para avaliação das atividades desenvolvidas no ano anterior e para definição das escolas interessadas em receber o projeto no ano que se inicia. Após esta reunião, os bolsistas escolheram a escola em que realizariam o projeto, de acordo com sua facilidade de acesso e privilegiando as escolas que haviam recebido o projeto no ano anterior, com intuito de dar continuidade ao ensino/aprendizagem do FLE.

Os bolsistas entraram em contato com a escola escolhida para agendar uma aula demonstrativa e combinar detalhes como dia e horário das aulas. A aula demonstrativa consiste de uma aula com duração de 20 minutos, em que o bolsista apresenta aos alunos como serão as aulas e aplica um questionário para identificar os objetivos e preferências dos alunos no aprendizado do francês.

A partir do diagnóstico das preferências dos alunos foi elaborado o programa de conteúdos e dado início a preparação dos planos de aula, sob a orientação da professora orientadora.

Por fim, foi feita a aplicação dos planos de aula, que foram realizadas semanalmente, com duração de 3 horas. As aulas aconteceram em contra turno escolar ou, em algumas escolas, como parte das atividades do ensino integral.

Na elaboração dos planos de aula foram utilizados exclusivamente documentos autênticos (textos, imagens, vídeos que não necessariamente são materiais com fins

didáticos, mas que são provenientes de situações reais de uso da língua francesa). Além disso, procurou-se escolher documentos que fossem interessantes para os alunos e que fizessem sentido para sua realidade. Levou-se em consideração sua faixa etária, contexto social e interesses pessoais. Daí a importância da realização prévia do questionário, aplicado durante a aula demonstrativa, pois foi a partir das respostas ali colocadas que as preferências dos alunos puderam ser identificadas. Priorizou-se também a proposição de atividades lúdicas, visando uma maior motivação e envolvimento dos alunos.

Cada aula era dividida em cinco etapas, sendo:

- *Rappel* (retomada) – Era a primeira atividade da aula e consistia da retomada do conteúdo abordado na aula anterior, por meio de revisão do documento já utilizado, ou pela proposição de uma nova atividade rápida, em que os alunos tivessem que colocar em prática o que haviam aprendido;

- *Découverte* (descoberta) – A descoberta de novo conteúdo. Nesta etapa os alunos eram colocados em contato com os documentos autênticos e incentivados a explorar as informações ali presentes. A professora fazia perguntas e conduzia esta descoberta dos alunos, partindo de uma compreensão global para uma compreensão detalhada do que aquele documento queria comunicar.

- *Analyse* (análise) – Etapa em que era feita a análise do documento apresentado para percepção do funcionamento da língua. O professor não explicitava as formas linguísticas utilizadas, mas fazia perguntas e conduzia os alunos de maneira que eles próprios pudessem formular hipóteses e perceber como a língua se constrói;

- *Application* (aplicação) – Nesta fase os alunos colocavam em prática o que haviam aprendido. Priorizava-se a proposição de atividades orais, para que os alunos pudessem exercitar em sala de aula os conteúdos, simulando uma situação real de comunicação, mas de maneira orientada. Diversas atividades eram realizadas, como diálogos, pequenas encenações teatrais, jogos, entre outras.

- *Devoir* (tarefa) – Ao final de cada aula a professora solicitava aos alunos que realizassem uma atividade fora do ambiente de sala de aula, para que exercitassem mais um pouco o que haviam aprendido. Aqui eram priorizadas as atividades escritas, para que os alunos assimilassem questões de léxico e ortografia, por exemplo.

Como exemplo de atividade lúdica desenvolvida durante a aplicação do projeto em umas das escolas participantes, pode-se citar a realização de um teatro de marionetes. Esta

atividade foi desenvolvida como continuidade à participação dos alunos em uma apresentação da companhia Guignol de Lyon em Curitiba.

Depois de assistirem à peça, propusemos aos alunos uma atividade com marionetes em que eles deveriam, em duplas ou trios, construir suas próprias histórias, utilizando os conteúdos que haviam aprendido nas aulas de Francês, e representá-las em um teatro de marionetes. Algumas marionetes foram disponibilizadas pela professora-coordenadora do projeto e cada grupo poderia, complementarmente, construir suas próprias marionetes conforme a história que fossem representar.

As histórias foram produzidas em sala de aula em dois encontros (utilizando metade de cada aula) e foi realizada a gravação em vídeo das peças produzidas pelos alunos em um encontro. O resultado final da gravação dos teatros de marionetes foi mostrado aos alunos no último dia de aula.

Pode-se dizer que a atividade com o teatro de marionetes foi um dos aspectos positivos do semestre pois, por saberem que teriam seus trabalhos registrados e que o vídeo seria mostrado aos colegas no último dia de aula, o engajamento dos alunos foi maior, tanto no interesse de produzir as histórias e as marionetes, quanto na vontade de falar em Francês. Desta forma, o teatro de marionetes se apresentou como uma oportunidade de os alunos praticarem o idioma de forma divertida e produtiva.

4. Considerações finais

A experiência de ministrar aulas de francês para os alunos da rede municipal de ensino foi positiva, por nos proporcionar um primeiro contato com o dia-a-dia da sala de aula, e também por oportunizar aos alunos, de forma gratuita, o contato com uma língua estrangeira diferente das que são tradicionalmente ofertadas pelo ensino regular.

Participar do projeto contribuiu para nossa formação no sentido de possibilitar que esta primeira vivência enquanto professores de língua estrangeira acontecesse de maneira orientada, ou seja, com o apoio da professora coordenadora para resolução de dúvidas sobre a condução das aulas de Francês, considerações e sugestões sobre os planos de aula a serem aplicados.

Além disso, o planejamento das aulas a partir de materiais autênticos, nos estimulou a buscar estes materiais nas mais diversas fontes, contribuindo para o

desenvolvimento de senso crítico sobre quais documentos são ou não adequados para uso em sala de aula, além de melhorar nosso próprio nível de conhecimento da língua francesa, já que esta atividade demandou um contato diário com materiais em Francês (vídeos, textos, músicas, etc.).

Há grandes desafios nesta atividade, principalmente no que diz respeito à manutenção da disciplina e atenção de alguns alunos nas atividades propostas. Verificamos que a aula de língua estrangeira em ambiente escolar difere do espaço específico de uma escola de línguas, uma vez que os objetivos e as próprias experiências e vivências dos aprendizes diferem nestes contextos.

Em alguns momentos o comportamento agitado dos alunos ocasionou dificuldades de evolução na oralidade em língua estrangeira, dificultando a percepção e prática dos aspectos diferentes da pronúncia da língua francesa. Para contornar esta situação, sempre procuramos incluir nos planos de aula atividades lúdicas e que estivessem de acordo com a realidade dos alunos, a fim de tornar o contato com a língua estrangeira mais interessante para eles. Desta forma, além de ensinar o francês, esta experiência nos permitiu exercitar o papel do professor que orienta os alunos na construção de uma convivência harmoniosa e respeitosa em sociedade.

Por fim, podemos dizer que essa experiência nos possibilitou que, ainda enquanto na Licenciatura, tivéssemos uma reflexão mais profunda sobre as questões estudadas durante o curso, tornando mais efetiva a vinculação dos conceitos teóricos apresentados na graduação à realidade do ambiente escolar e à nossa futura prática profissional.

6. Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; BARBIRATO, Rita. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2501/4668>>. Acesso em: 14 jul. 2015, 16h00.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e a profissionalização docente**: características, ousadia e saberes. Anais do IX Anped Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>>. Acesso em: 14 jul. 2015, 18h30.

MEIRELLES, Selma. **Língua estrangeira e autonomia**: um exemplo a partir do ensino do alemão no contexto brasileiro. *Educar*, Curitiba, n. 20, p.149-164, 2002. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2104/1756>

ROCHEBOIS, Christianne Benatti. **Diversidade cultural, material didático e prática nasala de aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)**. Salto para o futuro, Brasília, n. 3, p. 24-29,2014. Disponível em:
<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15454203_14RevitalizacaoEnsinoFrancesBrasil.pdf>. Acesso em: 22 jul 2015, 09h30.

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue – Nouvelle édition**. Paris:CLE International, 2006.



ENSINO DE LÍNGUA POLONESA EM ITAIÓPOLIS/SC: REFLEXÕES SOBRE CONCEITO(S) DE LÍNGUA

Taís Regina Güths (mestre) – UEPG

Resumo: Nos estudos sobre ensino de língua, percebe-se, cada vez mais, a relevância de se considerar questões relativas à política linguística. Desse modo, a partir de reflexões sobre pragmática (RAJAGOPALAN, 2010); (PINTO, 2014), este trabalho tem como objetivo apresentar resultados de um projeto de mestrado que buscou discutir a relação entre políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 2007) na cidade de Itaiópolis/SC, cidade esta que recebeu um grande número de imigrantes poloneses e em que são desenvolvidos projetos em busca da manutenção do uso da língua polonesa. Nesse contexto de busca pela manutenção do uso de uma língua de imigração por meio do ensino, entende-se como imprescindível que sejam discutidos alguns conceitos de língua que permeiam esse processo, para que, na busca por fortalecer um contexto multilíngue, não se parta de visões que consideram a língua como única, que são cristalizadas por atos de fala continuamente repetidos. A metodologia utilizada diz respeito à pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2007), já os métodos de coleta de dados foram observações e entrevistas com participantes diretamente envolvidos no contexto de ensino da língua polonesa e na manutenção de outras práticas culturais polonesas.

Palavras-chave: língua de imigração, pragmática, política linguística.

0. Palavras iniciais

Permeado por percepções advindas dos estudos da pragmática, este trabalho tem como objetivo apresentar alguns dos resultados e algumas das discussões de um projeto de mestrado já concluído, o qual continua a nos chamar a atenção para o fato de que devemos olhar para contextos de sala de aula cada vez de uma forma mais apurada, de modo que as questões relativas à política linguística não sejam negligenciadas.

O projeto em questão deu origem à dissertação intitulada “Olhares para as políticas linguísticas no município de Itaiópolis/SC: entre o *in vivo* e o *in vitro*”, a qual visou a problematizar relações entre língua e identidade a partir de políticas linguísticas empregadas no município em questão. Contudo, na busca por atender a esse objetivo, deparamo-nos com a necessidade de discutirmos como nossa percepção e concepção de língua está totalmente relacionada com o modo como entendemos o que é certo e o que é errado em se tratando de qualquer língua, o que vai construindo nossas ações, sempre políticas, no que diz respeito ao tratamento voltado a essa língua, principalmente em se tratando de professores de línguas.

A língua específica, nesse caso, é a língua polonesa, pois Itaiópolis apresenta um histórico bastante marcado por processos de imigração, principalmente da etnia polonesa.

Sem esquecer o fato de que recebeu imigrantes ucranianos e alemães, nosso foco recaiu na discussão das ações voltadas à língua polonesa por ser a língua que mais explicitamente é alvo de políticas voltadas à manutenção, de forma que, pela lei nº 12.654, de 18 de setembro de 2003, a cidade foi reconhecida como Capital Catarinense de Cultura Polonesa. Enfatizamos que o artigo 1º da lei estabelece que “Fica reconhecido o Município de Itaiópolis como a Capital Catarinense da Cultura Polonesa”, porém não se estabelece o que isso influencia/altera no tratamento da cultura e da língua polonesa na cidade.

Como o que aqui apresentamos é um recorte dos vários olhares sobre as políticas linguísticas que discutimos, optamos por focar em um dos projetos que acompanhamos. Trata-se do projeto de ensino de língua polonesa oferecido pela Igreja Católica do município, o qual é majoritariamente frequentado por descendentes de imigrantes poloneses e é coordenado por uma professora nascida na Polônia.

Para isso, este artigo segue a seguinte sequência. Primeiramente, trataremos uma contextualização do espaço de pesquisa, a fim de que percebamos o papel da Igreja no pensar das políticas linguísticas. Então, apresentaremos alguns apontamentos teóricos, principalmente relativos à política linguística e ao papel do agente de política linguística, para que, então, possamos discutir alguns dados que nos mostram a necessidade de estarmos sempre atentos às nossas concepções de língua. Para finalizar, apresentaremos algumas palavras finais.

1. Nosso espaço de pesquisa: o papel da Igreja Católica

Itaiópolis, nome formado por um hibridismo tupi-grego, em que “polis” significa “cidade” e “Itaió” é a junção de “i” cujo significado é água e “Taió”, um aumentativo de pedra, é o nome atualmente dado à antiga Colônia Lucena, a qual foi fundada na chamada “febre imigratória brasileira” dos anos 1890 e 1891 (RODYCZ, 2011). Na história da Colônia, a qual é parcialmente registrada em pelo menos dois livros, há dois elementos que são tidos como essenciais, aparecendo desde os primeiros registros relacionados à Colônia, são eles a igreja e a escola.

Na Colônia Lucena, a primeira igreja a ser construída localiza-se no bairro de Alto Paraguaçu, bairro esse que, apesar de o nome poder apontar para a questão indígena, é tido como centro da comunidade polonesa da cidade, sendo também dessa comunidade a

primeira paróquia da Colônia, a Paróquia de “Santo Estanislau, Bispo e Mártir da Polônia” (RODYCZ, 2011, p. 96). Desse modo, percebemos que essa Paróquia carrega até hoje a homenagem a um bispo polonês. Tendo em vista essa forte relação com a religiosidade em todas as colônias polonesas, Rodycz (2011) afirma que a assistência espiritual era indispensável aos imigrantes, o que justifica o fato de muitos padres poloneses terem vindo para a Colônia.

Nesse mesmo sentido, Angulski (2009) explica que a função da igreja e do padre não se restringia à atividade religiosa, pois ele “atuava como porta-voz também na vida social, na difusão do ensino, na concessão de ajuda humanitária e no fortalecimento do espírito nacional entre os imigrantes.” (ANGULSKI, 2009, p. 92). Essa relação entre igreja e ensino, em busca do fortalecimento do sentimento nacional, culmina na busca por manter o ensino de língua polonesa desde o início da formação das colônias.

Por esse motivo, nos registros das colônias, é bastante presente a valorização das escolas por parte dos imigrantes. Nesse sentido, ressaltamos que os imigrantes tinham a preocupação com a educação dos filhos, já que, de acordo com Wachowicz (2002), as escolas surgiram da necessidade do colono alfabetizar a sua descendência, o que leva à conclusão de que “a escola polonesa no Paraná é quase tão antiga quanto as colônias polonesas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 164). Contudo, Wachowicz (2002) explica que poucos imigrantes possuíam a instrução superior e que a pessoa de maiores conhecimentos e traquejo era o próprio padre.

Esse breve histórico leva-nos a perceber que, desde o início da fundação da Colônia, igreja e escola estabeleceram uma relação bastante próxima, principalmente no que se refere à manutenção do uso da língua polonesa. No contato com a comunidade podemos ver que essa relação entre as duas instituições continua forte. Isso pode ser percebido principalmente no curso de língua polonesa cujas aulas observamos e nos ajudarão a elucidar a necessidade constante de revisão de nossos conceitos de língua. Nesse momento, sobre esse curso, é importante que saibamos que conta com três turmas, duas avançadas e duas iniciais, de modo que cada uma participa de seis horas de aulas por mês. Além disso, é importante ressaltar que a igreja disponibiliza o espaço para que as aulas aconteçam, auxiliando a professora no que é necessário. Por outro lado, esses alunos participam ativamente das missas da igreja em questão, seja por meio de leituras ou de cantos em polonês.

2. Alinhando teorias: política(s) linguística(s) em foco

Primeiramente, é necessário esclarecer que partimos do pressuposto de que os conceitos devem ser vistos como entidades necessárias, uma vez que “estão no centro da atividade cognitiva”. (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 17), porém nunca de uma forma acabada, desse modo, sempre os devemos problematizar tendo a nossa certeza de que nunca chegaremos a conceitos estanques e fechados. Nesse sentido, buscamos discutir de forma introdutória um dos modos, que nos parece o mais adequado, de se conceber política linguística e a relação dela com o ensino de língua.

Para isso, partimos das afirmações de Rajagopalan (2013), segundo o qual ainda há muita confusão e indefinição sobre o que significa esse termo. De acordo com ele,

Muitas vezes, tenho a impressão de que, quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como ‘militância linguística’ em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc., [...]. Sem sombra de dúvida, a militância faz parte daquilo que chamamos de política linguística; mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. O campo de política linguística encobre muito mais do que a militância linguística. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19).

Calvet (2007) é um dos autores que discute política linguística para além da militância. Para ele, a intervenção humana na língua sempre existiu, pois sempre houve quem buscasse legislar e ditar o uso correto de determinada língua, “De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11).

É necessário que entendamos essa opção de um governo por determinada língua como um dos principais fatores para a construção de um sentimento nacional, isso porque, para Anderson (2008), a nação está relacionada a um sentimento de filiação entre os membros dessa comunidade, de modo que, “[...] desde o começo, a nação foi concebida na língua, e não no sangue, [...] as pessoas podem ser ‘convidadas a entrar’ na comunidade imaginada”. (ANDERSON, 2008, p. 204).

Desse modo, já é possível perceber que o modo como pensamos a língua depende de escolhas que nunca são neutras, as quais podem se relacionar a duas esferas de gestão, a *in vivo* e a *in vitro* (CALVET, 2007). A primeira delas “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente”

(CALVET, 2007, p. 69). Já a gestão *in vitro* é a abordagem dos problemas referentes ao uso das línguas pelo poder oficial.

Essa divisão entre políticas *in vivo* e *in vitro* também está presente nas discussões de outros autores, mesmo que não necessariamente utilizem esses termos. Uma dessas autoras é Maher (2013), que, ao tratar de alguns mitos que circundam o campo das políticas linguísticas, afirma que muitos ainda acreditam que as políticas linguísticas seriam sempre explícitas e partiriam do governo. A autora esclarece que

Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística [...].(MAHER, 2013, p. 120).

Desse modo, quando se considera que políticas linguísticas não se restringem às decisões do Estado, temos uma gama muito maior de ações que podem ser consideradas. Altenhofen (2013) traz como exemplos:

a proibição de uso de uma língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras solicitadas nas provas de vestibular, a decisão de um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade, a decisão de um estabelecimento comercial para contratar empregados que ‘falem determinada língua’[...], a opção na denominação de uma entidade ou estabelecimento comercial, a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues [...]. (ALTENHOFEN, 2013, p. 103).

Assim, somos levados a concluir que todos nós movemos políticas linguísticas, de modo que outras instituições também são responsáveis pela gestão da língua, como a igreja, o que demonstra que a esfera *in vivo* não pode ser desconsiderada, pois ocupa um espaço relevante no pensar sobre a língua.

Pensando nisso, devemos considerar as palavras de Rajagopalan (2013), quando ele afirma que, ao tratar de política, estamos tratando de escolhas. Dessa forma, o papel do agente de políticas linguísticas é fundamental. Para Rajagopalan (2013), o agente é aquele que se distingue pela sua vontade de se auto-afirmar e marcar o seu posicionamento. Nas palavras do autor, “Podemos dizer que ele é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia a sua autonomia e desejo e direito de agir” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36). É importante ressaltar que, por mais que os agentes estejam associados às políticas de baixo para cima, eles podem ser aqueles que vão de encontro às políticas do Estado, mas também podem ser aqueles que reafirmam as

políticas de Estado. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental como agente de políticas linguísticas, pois esse está o tempo todo tomando decisões sobre qual língua/norma ensinar/cobrar e sobre como trabalhar com questões de variação linguística.

3. Na sala de aula de língua polonesa: olhares sobre “o certo” e “o errado”

Para iniciarmos nossa discussão, salientamos que, durante a observação das aulas do curso em questão, percebemos que a ideia de que a língua deve ser única era algo a ser problematizado. Nesse sentido, vejamos o seguinte registro do diário de campo:

Em conversa informal, um dos alunos me explicou que começaram com muitos alunos, em torno de 40, mas que muitos foram desistindo justamente pelo confronto entre o polonês que sabem, chamado de arcaico, e o polonês ensinado. Contou-me que na aula aprendeu que determinada palavra significa ameixa, mas, para ela, sempre significou pêssego. Quando chegou a sua casa, contou para sua mãe, a qual disse: Essa professora não sabe Polonês! (Diário de campo, 8 de março de 2014).

Essa pequena história elucida algo que foi muito recorrente nas observações: a diferença entre o polonês que aprenderam em casa e o ensinado pela professora, que é nativa da Polônia. Pela fala dessa mãe que afirmou que a professora, mesmo sendo *fluyente* no polonês padrão, não sabia polonês, podemos perceber que a ideia de que a língua é vista como única é bastante presente nesse contexto. Vemos que, nesse embate entre esses “dois poloneses”, há o confronto da língua relacionada à identidade da comunidade com a língua também chamada de polonês, da qual alguns buscam marcar um posicionamento contrário, de modo a reafirmar sua identidade vinculada a língua que aprenderam desde pequenos, aquela que seria a *verdadeira* língua polonesa.

Essa questão de haver verdades relacionadas à língua, como o que é certo e o que é errado, como veremos, é algo que recorrentemente pode ser percebido nas aulas. Isso pode ser percebido pela seguinte anotação no diário de campo:

[...] os alunos falavam da diferença entre o polonês que sabem, que aprenderam aqui, e o polonês que a professora ensina. Isso fica mais claro em frases como: ‘Mas, às vezes, na conversa, a gente ouve...’ - para dizer que ouvem algo que foi ensinado como errado, ‘Em casa, se o pai falasse isso era palavrão, mas não é, né?’ ou ‘Mas eu sempre bato na mesma tecla, para mim, x é lenha, não árvore’. (Diário de campo, 8 de março de 2014).

Diante disso, a postura da professora é essencial para que não haja a divisão entre esses “dois poloneses”, a variedade de polonês falada pela professora e a falada pelos

alunos. Contudo, o encaminhamento que a professora dá a essa questão suscita reflexões, para isso, vejamos o que ela respondeu aos seguintes questionamentos: “Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e à cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?”

Para ela,

Os descendentes compreendem a língua polonesa como uma língua da bisavó, hoje em dia misturam no dia a dia palavras polonesas do sec. XIX com o português. Não sabem que o polonês dá acesso a cultura, ou seja, a uma civilização muito rica que pode fazer a diferença na vida deles. [...] (Professora. Entrevista realizada em maio de 2014).

Com isso, podemos perceber que ela não considera como válidos os usos que os alunos fazem tendo em vista a chamada “língua dos bisavós”, pois, segundo ela, o polonês é um só, o polonês falado atualmente na Polônia, aquele que dá acesso à cultura valorizada. Não discordamos de que esse domínio seja bastante importante, mas, quando se parte dessa hegemonia entre línguas e variedades, se deixa práticas linguísticas que são importantes para os falantes fora do que se compreende por língua. Nesse ponto, podemos ver que a professora busca ensinar *uma outra língua* para os alunos, a qual, muitas vezes, distancia-se daquela que os alunos falam e com que convivem. É importante deixar claro que, durante muitos momentos da aula, a professora explicava que a língua evoluiu porque é um organismo vivo, que não fica parada no tempo, buscando mostrar que eles também precisam dominar a língua polonesa falada na Polônia atualmente.

Todavia, em alguns momentos, a professora acabava assumindo a postura do certo *versus* errado, baseada na concepção de que há apenas uma norma, como quando afirmou “Um pouquinho já mudou aqui, mas o correto é...” (Diário de campo, 22 de março de 2014). Assim, não há como não perceber que a professora acaba por vezes partindo de uma visão de língua como algo único de modo que, por meio de atos de fala como esse, em que há a diferenciação entre o que é certo e errado na língua, acaba-se por serem construídos consensos e coerções sobre língua que têm suas raízes no modelo de romântico alemão de língua e que vão cada vez mais cristalizando essas visões sobre língua e também sobre ensino de línguas (PINTO, 2014).

Sobre essa questão, Rajagopalan (2014) explica que o ensino de línguas é uma atividade imbuída de conotações políticas, pois “Não há como lidar com ele sem assumir

uma postura política perante o mundo, a pátria e o papel que cabe a todos nós exercer. A sala de aula é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita”. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 83).

Nesse sentido, entendemos que a noção da língua que embasa em muito as práticas de ensino de língua de forma geral é fruto de hegemonias relacionadas às políticas de monolinguismo, nesse caso, relacionadas ao polonês, pois, por meio dessas, não se buscava que apenas se falasse determinada língua como símbolo de identidade nacional, mas sim que essa língua tivesse um grau de unidade em todo o território

Desse modo, baseados em Pinto (2014), compreendemos que essa hegemonia da língua nacional é fruto de políticas linguísticas, tanto explícitas quanto implícitas, que foram executadas desde a chegada dos portugueses que “procuraram regularizar usos linguísticos e promover ou reprimir acesso a recursos linguísticos na busca pelo controle do território nacional e das relações socioeconômicas e simbólicas que aqui se construíram e se constroem” (PINTO, 2014, p. 65). A história das políticas linguísticas, continua a deixar resquícios e a ser reafirmada nas práticas de sala de aula, mesmo naquelas que, como esse projeto do curso de língua polonesa, pretensamente buscam a manutenção de uma língua, como a língua polonesa, que não é a que *garante* a identidade nacional.

Considerando a construção da visão de que no Brasil só se fala uma língua, a língua portuguesa regida por um *padrão*, o que garante a unidade nacional, também vemos que essa noção pode ser estendida para a compreensão de que a língua polonesa também é vista como única no contexto de pesquisa, tanto pela professora, que, por alguns momentos, parece sugerir que o modo como é falado pelos participantes é errado, quanto por alunos que têm dificuldades e até resistência em aprender outras formas que não aquelas que aprenderam com a família. Vale salientar que, pelo percebido nas observações, essa resistência não é unânime, uma vez que há alunos que buscam perceber as diferenças entre os “dois poloneses” e se dispõem a conciliá-las, em outras palavras, há alunos que apresentam uma visão de língua mais aberta, mais plural, o que enriquece o modo de aprender língua e de se refletir sobre língua.

4. Algumas palavras finais

Não há como olhar para esse contexto de pesquisa e para as práticas de sala de aula brevemente relatadas e discutidas aqui sem perceber o quanto nossas concepções sobre língua influenciam diretamente nosso modo de agir em relação à língua. Dessa forma, trazemos uma metáfora de Pinto (2014) que nos parece bastante adequada para opormos ao consenso da unidade linguística. Essa diz respeito à metáfora da rede, assim

Somos nós mesmas(os) parte dessa rede, tecida coletivamente, que podemos ver em parte, e de cuja tessitura participamos como falantes e como pesquisadoras(es). Para se fazer entrar nessa rede, é hora de abrir mão dos entrelaçamentos e pontos de sempre do cientificismo; é hora de abrir mão da falácia da prefiguração identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática. (PINTO, 2014, p. 143).

Por isso, para compreendermos melhor as práticas linguísticas em contextos como esses, sociolinguisticamente complexos, devemos abrir mão de modelos preconcebidos sobre língua, buscando, como orienta Pinto (2014), deixar esse modelo monolíngue de imposição de uma língua sobre as demais - de uma língua cuja unidade é buscada, e nos abirmos para outras visões mais plurais sobre língua, de modo que possamos compreender o que significa, a partir de tudo que se costuma aprender sobre língua, ouvir que a sua língua relacionada a sua identidade é arcaica, ou seja, já está ultrapassada. Assim, não podemos deixar de considerar que não podemos cair em generalizações afirmando que *a língua polonesa* relaciona-se ao modo como os falantes percebem e negociam suas identidades, pois, como vimos, para muitos, é a língua polonesa falada na comunidade que desempenha esse papel. É essa a língua que marca a identidade da comunidade, de modo que o conflito entre esses “dois poloneses” representa um conflito identitário.

Com isso, foi possível perceber que decidir ensinar língua polonesa nesse contexto é só o primeiro passo, há muito o que se decidir e sobre o que se refletir antes de iniciar esse processo de ensino e aprendizagem da língua. Vimos que a política de manutenção do uso da língua exige que repensemos nossa concepção de língua como única, a língua padronizada.

Para finalizar, acreditamos que todos, mas principalmente os professores de língua, devem ter em mente que, apesar de sabermos como é difícil apresentar alternativas aos discursos hegemônicos que vão cristalizando as visões sobre língua, partindo de uma

visão plural sobre identidade e língua, poderemos alcançar uma postura mais adequada, uma postura plural e inclusiva. (ALTENHOFEN, 2013).

5. Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p.93-116

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANGULSKI, N. D. Presença e contribuição dos poloneses no Estado de Santa Catarina. In: SOUZA, C. O.; ZWIEREWICZ, M. (Orgs.) **Da Polska à terra prometida** - o legado polonês em Santa Catarina e um tributo à comunidade do Chapadão/Orleans. Florianópolis: Insular, 2009. p.35-97.

CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

GLUCHOWSKI, K. **Os poloneses no Brasil**: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução M. Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

HARDY-VALLÉE, B. **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C., et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p.117-134.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

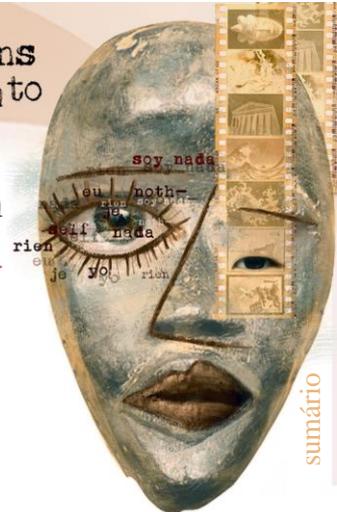
PINTO, J. P. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p.61-74.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p.75-84.

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C., et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p.19- 42.

RODYCZ, W. C. **Os imigrantes poloneses da Colônia Lucena - Itaiópolis**: se um marreco pisar no gelo ele quebra. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2011.

WACHOWICZ, R. C. **As escolas de colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.



ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Marina Xavier Ferreira (Graduanda) UEPG
Sebastião Lourenço dos Santos (Doutor) UEPG

0. Introdução

Muitas das ações que realizamos no mundo são feitas por meio da linguagem. A partir de nossas escolhas linguísticas conseguimos passar de maneira bastante eficaz aos nossos ouvintes o que queremos dizer quando nos comunicamos. Uma das atividades sociais mais vivenciadas em nossa vida é a que nos proporciona o ambiente escolar.

Sendo assim, para a execução deste estudo partimos do pressuposto de que a comunicação humana é feita por intermédio de escolhas comandadas pela mente via cognição. Como afirma Verschueren (2002, p.110), “el uso del lenguaje debe consistir en *la continua elección lingüística*, consciente o inconsciente, por razones internas y/o externas al lenguaje”. Segundo o autor, essas escolhas podem dar-se no nível fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico-lexical ou pragmático. Além disso, essas escolhas vão dar-se de acordo com aspectos regionais, sociais, culturais ou funcionais.

A partir disso, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira adota esse mesmo princípio linguístico-cognitivo de escolhas e também de relevância, para todos os envolvidos no contexto.

Hipotetizamos que na comunicação da sala de aula a motivação e a relevância são os principais fatores que fazem com que o processo de ensino-aprendizagem tenha sucesso.

Nosso postulado é que as aulas de língua estrangeira são conduzidas a partir das inferências realizadas pelos aprendizes e professores durante o ato comunicativo e que, a partir das inferências realizadas por ambos, pode-se explicar o porquê das muitas dificuldades de aprendizagem dos alunos de línguas estrangeiras e seus prováveis equívocos.

Ressaltamos que essa pesquisa faz parte do projeto de Iniciação Científica (PIBIC 2014/2015) vinculado à Universidade Estadual de Ponta Grossa.

1. Pressupostos teóricos

Em 1986, Sperber e Wilson aprofundaram as ideias propostas pelo filósofo Herbert Paul Grice (1975) e apresentaram uma teoria da comunicação baseada em uma das máximas propostas por Grice: a Máxima da relevância.

De acordo com a Teoria da Relevância (TR), como ficou conhecida aqui no Brasil, para que haja comunicação entre duas ou mais pessoas a intenção por parte do falante deve ser explícita e reconhecida pelo(os) interlocutor(es). Assim, para a TR, comunicar não implica somente transmitir informações, mas “comunicar uma intenção de comunicar algo”.

A teoria relevantista prevê dois tipos de intenções. A primeira – a comunicativa – diz respeito ao desejo que o falante tem de comunicar algo, ou seja, os seres humanos sentem necessidade de se comunicar uns com os outros; a segunda – a informativa – é a necessidade, ou desejo, de contar, de informar fatos novos. Em efeito, o ouvinte deve inferir que o falante tem intenção de comunicar-se com ele e também que tem a intenção de informar algo novo.

Muito mais que apenas tornar comum a intenção comunicativa, o falante deve comunicar uma informação que alcance o nível de relevância esperado pelo ouvinte, para que este acredite que aquela informação é verdadeira e que ela vale a pena ser inferida.

Essa teoria é embasada no Princípio de Relevância, que deve ser entendido como um nível cognitivo de relação efeito/esforço da interpretação dos enunciados conversacionais. De acordo com a TR, para que uma informação seja relevante o processamento cognitivo deve ser feito com um menor esforço atingindo um maior efeito.

De acordo com Santos (2009),

Sperber e Wilson (op cit) conceituam a relevância como uma propriedade psicológica que faz com que uma entrada de dados valha a pena ser processada em termos de efeito e esforço cognitivo de processamento, porque modifica e reorganiza suposições disponíveis. O efeito cognitivo, por sua vez, pode fortalecer suposições existentes, contradizê-las ao fornecer evidências decisivas contrárias ou combinar suposições existentes para calcular implicações contextuais (SANTOS, 2009, p. 66).

Não podemos esquecer também que o nível de relevância é altamente idiossincrático, pois depende das crenças, do conhecimento de mundo, do conhecimento linguístico e enciclopédico, das emoções, etc., dos indivíduos. Portanto, a relevância nunca será a mesma para todos os participantes de uma conversação, pois nunca teremos ambientes cognitivos iguais e muito menos níveis de relevância iguais.

Por sua vez, o contexto é outro fator crucial para que possa ocorrer a comunicação humana, pois ele afeta a interpretação do enunciado fazendo com que cada elocução tenha diferentes significados em cada contexto, tanto em um contexto geral, como em um contexto mental específico.

Segundo Santos (2013), o contexto pode ser definido como

um ambiente abstrato, dinâmico, vivo, comum, mas não idêntico, a dois ou mais participantes de um intercâmbio conversacional que, de acordo com as contingências circunstanciais, orienta, restringe ou amplia a linguagem humana na tomada de decisões dos interlocutores, enriquecendo ou saturando com informações linguísticas e não linguísticas relevantes à produção e a interpretação de significados comunicados e inferidos conversacionalmente pelos interlocutores (SANTOS, 2013, p. 703).

O contexto também é dependente das experiências dos interlocutores, afetando sempre o significado (implicatura), ou seja, do significado final do processamento.

Assim, cada participante de um ato conversacional tende a compreender de forma diferente novas informações, mesmo que inseridos em um mesmo contexto.

A mente do ouvinte ao deparar-se com um enunciado proferido pelo falante irá procurar em seu ambiente cognitivo as informações contextuais suficientemente necessárias para processar o enunciado. Nesse ambiente cognitivo, se encontram todas as informações novas e velhas que serão processadas em um intercâmbio conversacional.

Para que a mente possa conseguir um maior efeito com menor esforço no processamento, é necessária a junção de uma informação nova com uma antiga para que se tenha um efeito contextual completo. Um efeito contextual “é uma síntese de uma informação antiga e uma nova, um resultado da interação das duas informações” (SANTOS, 2009, p.102).

De acordo com a TR, no processamento se utilizam diferentes tipos de inferências. As regras inferenciais estão intimamente ligadas à veracidade das premissas sobre a relação de um estado de coisas no mundo. Sperber e Wilson (1986) postulam

vários tipos de regras inferenciais, das quais destacaremos aqui a mais relevante para a análise da presente pesquisa. Os autores consideram que a mente trabalha com regras dedutivas nas entradas lógicas para os conceitos do tipo ‘e’, ‘se... então’ e ‘ou’. Consideramos que uma das regras mais utilizadas no processo de aprendizagem é a regra sintética *modus ponens*.

Se não vejamos:

- a) Input (i) P
(ii) Se P então Q
- b) Output Q

De acordo com a TR, para que o falante consiga informar sua intenção da maneira mais relevante possível, a teoria aborda um comportamento de “tornar manifesta uma intenção de tornar alguma coisa relevante”. Os autores chamam esse comportamento de comportamento ostensivo. Esse comportamento consiste em chamar a atenção do ouvinte para que esse saiba que o que falante está querendo transmitir é realmente relevante.

A ostensão consiste basicamente em fornecer dicas e pistas durante a comunicação ao ouvinte. É uma forma de o falante demonstrar sua intenção comunicativa, de deixar explícito que tem algo mais a dizer. Ela é intencional. No entanto, cabe ao ouvinte aceitar esse estímulo ostensivo e inferir sobre a possibilidade de considerá-lo verdadeiro ou não.

Portanto, podemos afirmar que, de acordo com a TR, a comunicação verbal se baseia num modelo ostensivo-inferencial, em que a parte ostensiva é específica do falante e a inferencial, do ouvinte. Na ostensão, o falante dará pistas de sua intenção informativa, enquanto o ouvinte fará inferências para interpretar a elocução emitida pelo falante, se essa for relevante. Havendo comunicação, a TR prevê que há também uma alteração no ambiente cognitivo mútuo do falante e do ouvinte.

2. Análises

A partir dos preceitos teóricos expostos, analisamos 5 (cinco) situações linguístico-conversacionais retirados de Durão (2004). Nosso *corpus* advém do livro *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portuguêis*, de Adja Balbino Durão.

Neste livro, o estudo feito pela autora é a partir da Linguística Contrastiva (LC) e o modelo de Análise de Erros (AE). Sua análise embasa-se sobre quais são os principais erros cometidos pelos alunos no ensino de espanhol e de português em um curso de secretariado executivo bilingue em Londrina - PR. O curso consiste em 4 anos letivos (272 h/a). O *corpus* é formado por pessoas do sexo feminino e com uma média de 24 anos.

A partir dos casos de erros elencados pela autora, selecionamos cinco situações para nossa análise, que será feita a partir dos princípios relevantistas.

2.1. Acentuação do monossílabo *es*.

O primeiro caso que elegemos se dá no nível estrutural (como os demais) e recai sobre a acentuação do verbo “ser”, conjugado na segunda pessoa do singular (usted) e na terceira pessoa do singular (él/ella).

Português	Espanhol
sou	soy
és	eres
é	ES

Temos como exemplo as frases: “Él és periodista.” “...és muy inteligente...”.

Encontramos nesse erro (muito comum) o desconhecimento da estrutura da língua espanhola. Há um desconhecimento das regras de acentuação da língua, o que ocasiona, portanto, o erro nos textos escritos.

Verificamos que se as alunas não têm esse conhecimento prévio das regras de acentuação, como nos diz a TR, não há como no decorrer do aprendizado elas conseguirem fazer uso dessas regras, pois se não há um conhecimento prévio que as auxilie no processo inferencial, não haverá efeito cognitivo e muito menos o acerto gramatical.

2.2. Uso dos falsos cognatos

O uso inadequado de palavras na língua que se está aprendendo é outro erro apontado por Durão (2004) e elencado por nós. Temos como exemplos:

- “...seis piezas de talleres...” (cubiertos)
- “...el uso de TV razonable de las crianzas...” (niños)
- “...se no puede compartirla...” (si).

Verificamos neste caso o desconhecimento de estruturas da língua e do significado semântico dos referentes pelas alunas. Esse desconhecimento do Espanhol não permite que as estudantes possam realizar o uso da língua adequadamente, pois não têm esse conhecimento previamente adquirido, que é necessário para a continuidade do aprendizado.

Segundo a TR, o efeito cognitivo necessário para se obter relevância advém da junção de uma informação antiga com uma nova. Portanto, se não há uma informação antiga que auxilie no processamento cognitivo-inferencial, o mesmo será bem mais custoso, podendo até não efetivar-se.

No caso, o desconhecimento de que certos vocábulos em Espanhol têm um significado semântico diferente do Português ocasiona muitas vezes o erro no processamento e o equívoco na compreensão da língua e sua aprendizagem.

2.3. Uso inadequado do verbo *gustar*.

Outro tipo, de erro bastante evidenciado é o uso inadequado do verbo *gustar*, que equivaleria ao verbo “gostar” em português. Temos os exemplos

- “...los curas no gustan de fiestas...” (...a los curas no les gustan las fiestas...)
- “...no gustan de la clásica afirmación...” (...no les gusta la clásica afirmación...).

Como sabemos, o verbo *gustar* tem uma conjugação distinta do Português. Enquanto temos em Português “Pedro gosta de chocolate” em Espanhol temos “A Pedro le gusta el chocolate”, pois para nós o sujeito da frase é Pedro, enquanto que para quem fala Espanhol, o sujeito é o chocolate (ressalte-se que essa análise ocorre apenas no nível sintático, pois no nível semântico ambos os sujeitos coincidem nas duas línguas).

Essa inversão de sujeitos sintáticos confunde também os alunos na questão da preposição *de*, que é exigida pelo verbo gostar em Português e que não cabe ao castelhano.

Assim, como nos dois casos acima o desconhecimento da estrutura do verbo ocasiona os equívocos e não permite um bom aprendizado pela falta de conhecimento prévio para se unir via inferências ao novo conhecimento.

2.4. Má utilização do artigo *lo*.

Em Espanhol o nosso artigo *o* é traduzido como “el”. Em alguns casos há também o uso do artigo “lo”, conhecido nas gramáticas para brasileiros como artigo neutro. Mas em castelhano nunca usamos o “lo” diante de substantivos, usamos o artigo “el”. Como alguns exemplos temos:

“...ella sirve lo café”
“...lo seguro del ama de casa...”

De acordo com a Teoria da Relevância, podemos analisar estes casos como um problema nas inferências realizadas pelas alunas, utilizando de forma equivocada a regra inferencial *modus ponens* (Se P então Q): **Se** o artigo feminino singular é la, **então** o mesmo será para o artigo masculino singular, modificando apenas a vogal temática, ficando **Q** → lo, o artigo masculino singular do português/espanhol.

Desta forma, verificamos que o uso equivocada da inferência para utilização do artigo causou os erros das alunas, o que também dificultou o ensino-aprendizagem das mesmas.

2.5. Registros equivocados do pronome de 3ª pessoa (singular e plural)

O último caso que selecionamos é esta troca dos pronomes de 3ª pessoa.

Ex: “Elle cree que su participación...” (Él)
“Elles nunca viviran...” (Ellos)

Como no caso anterior, percebemos que as alunas novamente fizeram uso da regra inferencial *modus ponens* com as premissas erradas. Pela regra *modus ponens* (Se P então Q) temos: **Se** o pronome pessoal feminino singular é ella = vogal temática do feminino/singular, **então** será o mesmo para o pronome masculino singular, mudando apenas a vogal temática, ficando **Q** ->elle, o pronome ele do português/espanhol ou **Q** -> ellos, o pronome eles do português/espanhol.

Assim, o uso inadequado da inferência para utilização do pronome levou ao erro das alunas, que não conseguiram chegar ao uso correto da língua.

Portanto, nas três primeiras situações podemos perceber a falta de conhecimento prévio (informações antigas) das alunas na língua em estudo. Sem esse conhecimento prévio ficará muito difícil aprender uma língua estrangeira, pois segundo a TR, o processamento cognitivo é formado de informações novas e antigas. Se os alunos têm apenas as informações novas o processamento ficará falho, o que acarretará na dificuldade de compreensão nas aulas e nos possíveis erros das estudantes.

Nas últimas duas situações percebemos um problema na realização das inferências feitas pelas alunas. Se há um equívoco nas premissas postuladas então o resultado (implicatura) também será equivocado.

3. Conclusões

As conclusões que pudemos verificar são que, de acordo com a TR, por falta de informações enciclopédicas a mente não encontra um consenso entre os processos cognitivos naturais que são menor esforço e maior efeito para obter uma relevância ótima. Isso faz com que as alunas tenham mais dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, pois têm que fazer um esforço muito maior para conseguir adquirir essa nova língua. Recorrendo à regra *modus ponens*: Se o aluno brasileiro não tiver um conhecimento de mundo e da sua língua será muito difícil formar um conceito sobre a língua a ser aprendida.

Se para o aluno não for relevante aprender uma língua estrangeira, se tiver dificuldades ou talvez se encontrar obstáculos em sua aprendizagem, esse aprendizado se tornará muito mais difícil, e sendo menos relevante, causa assim, um esforço maior do aluno para fazer inferências. Logo, como a mente trabalha no princípio de maior efeito e menor esforço, será difícil para o aluno aprender uma língua diferente da sua se não tiver um grau muito grande de relevância.

4. Referências

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués** – 2 ed. mod. - Londrina: Eduel, 2004.

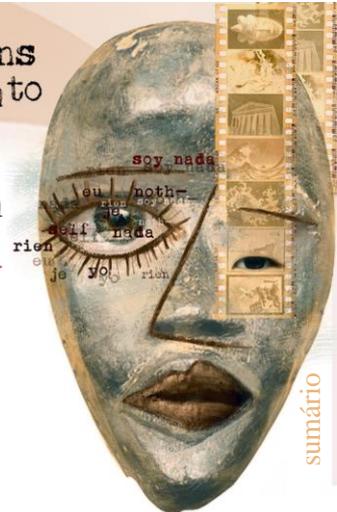
GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In Marcelo Dascal (org). **Fundamentos metodológicos da linguística–pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia**. Campinas: Unicamp, 1982.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos Santos. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

_____. **Contexto e contextualização: quando o significado acontece**. Anais do VII Ciclo de estudos em Linguagem. Ponta Grossa: 2013.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevância: comunicação e cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

VERSCHUEREN, Jef. **Para entender la pragmática**. Madrid: Gredos, 2002.



ESCRITA E ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL¹

Taísa Martins Jordão (graduanda) – UNESPAR – CAMPO MOURÃO

Adriana Beloti (mestre) – UNESPAR – CAMPO MOURÃO

0. Introdução

A partir do projeto de pesquisa *Estudo sobre produção textual escrita: revisão de textos e suas influências na reescrita textual*, concluído em 2014 junto ao Nupem/Unespar-Campo Mourão, por meio do qual buscamos compreender como a revisão e a reescrita acontecem, analisando suas influências e reflexos no processo de ensino e aprendizagem da produção textual, observamos, por meio do acompanhamento das práticas de escrita de uma turma do Ensino Médio, de um Colégio Estadual de Terra Boa-PR, a necessidade de um trabalho que discuta sobre as especificidades desse eixo de ensino no contexto da formação docente inicial, com o objetivo de compreender como os futuros professores concebem os processos de escrita, revisão e reescrita, pois tal formação influencia diretamente em como atuarão em sala de aula.

Entendemos que discutir sobre o processo de revisão e reescrita de textos, nesse contexto, é relevante, dado ao fato de que os professores, em geral, na atuação nas escolas, têm dificuldades em assumirem-se como leitores, revisores e coprodutores do processo de escrita de seus estudantes. Dessa forma, precisamos refletir e discutir sobre a formação inicial, o que explica o fato de esta pesquisa ter como foco os estudantes do 4º ano do curso de Letras². Assim, entendemos que esse momento da graduação pressupõe oportunidades de reflexão, as quais se fundamentam no aporte teórico-metodológico, o que influenciará em sua futura prática pedagógica e, conseqüentemente, no trabalho a ser desenvolvido com os estudantes.

¹ A pesquisa está vinculada e aprovada pelo Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar da Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de Campo Mourão e integra o projeto de pesquisa, também registrado na Instituição, da professora orientadora e coautora Adriana Beloti.

² Ressaltamos que todos os professores em formação inicial do 4º ano do curso de Letras aceitaram livremente participar da pesquisa, que acontece a partir de um termo de consentimento assinado por todos os participantes.

Partimos do pressuposto de que os professores em formação inicial, até o início do 4º ano do curso, não tiveram outras disciplinas que discutam, especificamente, sobre o eixo da escrita, nem na teoria e nem na prática, pois este é conteúdo do segundo semestre da disciplina de Língua Portuguesa IV. Porém, devemos considerar que no 3º ano do curso, na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, há o estudo das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, as DCE (PARANÁ, 2008), que seguem a perspectiva interacionista e que, então, discutem os eixos de ensino de Língua Portuguesa – escrita, oralidade, gramática e leitura. Desse modo, devemos considerar que, com base nas DCE (PARANÁ, 2008), os professores em formação inicial podem ter conhecimento e reflexão de como deveria ser o trabalho com a escrita.

Dessa forma, refletimos, neste trabalho, sobre como os professores em formação inicial compreendem os processos de escrita, revisão e reescrita, no que diz respeito ao conhecimento da teoria que sustenta o trabalho com tais etapas da produção textual, analisando como as concepções teórico-metodológicas que envolvem o processo de escrita podem contribuir tanto na formação acadêmica quanto na futura prática de trabalho como professor.

As análises pautam-se em um questionário realizado na disciplina de Língua Portuguesa IV, com dezenove professores em formação inicial, do 4º ano do curso de Letras, de uma Instituição de Ensino Superior Pública, pois tal instrumento possibilita-nos refletir acerca da compreensão desses sujeitos em relação à escrita, com base na proposta teórico-metodológica dos documentos oficiais da educação, com destaque para as DCE (PARANÁ, 2008).

Assim, ao considerarmos o que a enunciação escrita tem de específico e relacionarmos ao seu ensino, utilizamos como critérios de análise as concepções dos professores, observando se tais concepções se mantêm ou não ao longo de suas respostas e como elas influenciam no tratamento dado a essa prática discursiva.

Este trabalho está organizado por seções, que dizem respeito à constituição do objeto da pesquisa, ao suporte teórico referente à escrita e o ensino, como também, aos resultados obtidos, com as considerações finais do trabalho.

1. Os questionários como objeto de pesquisa: descrição dos estudos realizados

Os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa incluíram estudos, análises e discussões sobre o processo de produção textual. As análises pautaram-se em um questionário, realizado no início do ano letivo de 2014, na disciplina de Língua Portuguesa IV, com dezenove professores em formação inicial, do 4º ano do curso de Letras, de uma Instituição de Ensino Superior Pública. Esse instrumento de geração de dados teve por objetivo compreendermos como esses professores, sujeitos participantes desta pesquisa, entendem os processos de produção textual, revisão e reescrita, como também, as concepções que giram em torno da escrita. Para tanto, tal questionário é constituído de perguntas objetivas e subjetivas, que discutem sobre este eixo de ensino, uma vez que as questões possibilitam-nos refletir acerca da compreensão desses sujeitos em relação à escrita e suas especificidades.

Vale ressaltar que nossa pesquisa conta com dois momentos de geração e coleta de dados: o primeiro, que se deu antes do estudo teórico-metodológico, e o segundo após tal estudo. Para este trabalho, analisamos a primeira fase, que trata da compreensão das concepções dos participantes de acordo com estudos já realizados ao longo do curso de formação.

Assim, procedemos à coleta de dados, objetivando responder as nossas perguntas de pesquisa: como os professores em formação inicial compreendem os processos de revisão e reescrita e quais são as concepções que giram em torno da escrita? Com base nisso, por meio dos dados, buscamos observar como tais professores entendem esses processos que envolvem a escrita e, para isso, sustentamo-nos no referencial teórico base para este estudo.

Diante disso, os dados obtidos foram analisados detalhadamente, pois consideramos as concepções de escrita que norteiam os participantes da pesquisa, a fim de alcançarmos nossos objetivos. Dessa forma, esperamos influenciar na formação teórico-metodológica dos futuros professores que atuarão nas salas de aula, de maneira que, com o suporte e a reflexão sobre suas práticas, tenham condições de, depois, na prática pedagógica, assumirem-se como revisores e coprodutores dos textos dos alunos.

2. Escrita e ensino

No que diz respeito à escrita, podemos destacar algumas práticas relacionadas às diversas concepções. A escrita com foco na língua (KOCH; ELIAS, 2009), baseada em

regras gramaticais, objetivando o uso e correção da variedade padrão da língua. A escrita vista como dom, segundo Sercundes (2004, p.75), é “[...] realizada quando não existe nenhuma outra forma de estudo referente ao tema abordado para a produção escrita, ou seja, não se faz presente nenhuma base que sustente a produção, não se determina qualquer condição de produção.”

Compreendemos que essas concepções de escrita não são suficientes e não contribuem efetivamente com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, pois, na primeira, há um trabalho focado nas regras do certo *x* errado, encontrado na concepção de linguagem como expressão do pensamento, que determina que sejam seguidas as regras impostas pela gramática tradicional.

Já na escrita como dom, temos uma escrita que se dá a partir de um tema qualquer, escolhido pelo professor, sem interação entre professor e aluno sobre o tema proposto. Com isso, ambas as concepções não consideram as condições de produção, as quais possibilitam ao aluno escrever um texto com finalidade marcada, interlocutor definido e gênero discursivo determinado.

Quando tratamos da escrita como consequência, encontramos nessa metodologia práticas de produção com a existência de uma atividade prévia, que serve mais como um pretexto. De acordo com Sercundes (2004, p.78), “[...] esses pretextos seriam resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, palestra, filme, passeio [...]”. Enfim, meios a partir dos quais seriam feitas as produções. Por essa perspectiva, pode existir ou não correções adequadas que levem, posteriormente, à revisão e reescrita.

Diferente dessas concepções, a escrita como trabalho assume a linguagem como construída pela interação entre os sujeitos, pois, segundo Fiad e Mayrink-Sabinson,

[...] na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura. [...] a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

Com isso, percebemos que o texto não é apenas um produto pronto e acabado, que acontece a partir de um tema para o aluno escrever. Nessa linha, as produções sempre têm a possibilidade de serem revisadas e reescritas, já que essas etapas são processuais e

recursivas. Além disso, o professor é visto como coprodutor do texto do aluno, pois orienta o estudante sobre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido. Desse modo, segundo Menegassi (2010, p. 78), “a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado [...]”.

Devemos destacar que as condições em que a produção acontece determinam o texto. Segundo as DCE (PARANÁ, 2008):

É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor, conforme propõe Geraldi (1997) e, dessa forma, ter o que dizer; razão para dizer; como dizer, interlocutores para quem dizer. (PARANÁ, 2008, p. 69).

Dados nossos objetivos, além das concepções de escrita, temos que considerar a importância dos tipos de correção no processo de revisão, visto que influenciam diretamente na reescrita. Assim, precisamos ter internalizado, primeiramente, que o objetivo da intervenção não é simplesmente o visto no corpo do texto, mas sim mostrar ao aluno as partes do texto que devem ser revisadas para atingir os objetivos, para estar adequado às suas condições de produção. Nesse sentido, conforme propõe Ruiz (2010), apoiada em Serafini (1987) e com a ampliação de uma forma de correção, há diferentes tipos de intervenção que o professor pode fazer nas produções textuais dos alunos.

É frequente encontrarmos, nos textos dos alunos, a correção indicativa, pois os professores utilizam táticas próprias de indicação e, em geral, apenas indicam aquilo que consideram errado.

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais (SERAFINI *apud* RUIZ, 2010, p.36).

Diante disso, essa correção é vista como tática de apontar o erro, o problema. Assim, pode dar continuidade ou não aos processos de revisão e reescrita, uma vez que o professor não altera o texto, apenas aponta ao aluno o erro e não o resolve, dando-o a oportunidade de buscar, revisar o que é necessário para a reescrita. Pensamos que algumas sinalizações no corpo do texto podem ajudar o aluno a refletir sobre sua produção e a entender que há algo a ser revisado, por isso partimos do pressuposto de que a correção

indicativa, com o reforço de outras formas interventivas, pode contribuir com o processo de escrita, porque dá a possibilidade de o aluno revisar e reescrever, mas pode não contribuir, por não dar condições para que o produtor compreenda o que e como deve ser revisado, já que o professor apenas indica ao estudante os possíveis problemas.

Na correção resolutiva, o próprio professor reescreve, ou seja, como diz o nome, o professor resolve o problema do aluno. Como afirma Serafini:

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI *apud* RUIZ, 2010, p.41).

Dessa forma, essa correção faz com que o próprio professor tome os erros do aluno e solucione-os, reformulando o texto, seja adicionando, substituindo, deslocando e/ou eliminando as partes que considera erradas. Assim, o aluno recebe o texto pronto para reescrever, ou seja, não precisa pensar sobre o que adequar. Pensamos que esse tipo de correção não deixa que o aluno revise o seu texto, uma vez que é o professor quem se assume como revisor e reescritor. Além disso, a interferência dessa correção se dá no sentido de, muitas vezes, poder haver uma interrupção no processo de revisão, já que o professor apresenta uma resposta pronta, a solução para o que considera errado.

Segundo Ruiz (2010), a correção classificatória também é bastante encontrada nos textos dos alunos. “Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação, ou seja, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro [...]” (SERAFINI *apud* RUIZ, 2010, p.45). Nessa correção, temos um professor que sugere as modificações, a partir de classificações do que é preciso ser revisado, para que o aluno corrija sozinho, com isso, temos uma intervenção que dá oportunidades para o aluno buscar, pensar e revisar o seu texto, com encaminhamento sobre como fazer.

A partir dos diferentes tipos de correção e suas características, relacionando à revisão e reescrita a serem feitas pelo estudante, Ruiz amplia a proposta de Serafini (1987) e apresenta a correção textual-interativa, a qual diz respeito a comentários mais longos daqueles à margem do texto, comentários que, segundo a autora (2010, p.47), “[...] têm

duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno, ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.”.

Acreditamos que tal correção é a forma de intervenção que mais contribui para os resultados positivos, tratando da revisão e reescrita, pois o texto do aluno não será apenas uma produção feita para ganhar um visto, será feito para desenvolver a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, por meio da produção textual, desenvolvendo suas habilidades de escrita, até mesmo porque utilizando o bilhete são proporcionadas ao aluno condições de revisar o que está inadequado, conforme a situação. Segundo Gasparotto,

A proposta do bilhete textual, que tem por fundamento o diálogo, é apontar para os problemas mais relacionados ao conteúdo do texto. [...] Esses bilhetes, conforme Ruiz (2010), corroborada pelos estudos de Moterani (2012), podem se alocar no corpo, na margem ou após o corpo do texto e podem ser utilizados para incentivar ou cobrar o aluno, afastando-se, assim, das correções tradicionais. Desse modo, para além da correção, os bilhetes textual-interativos atendem à proposta de revisão textual. Além de apontar para problemas globais do texto, os bilhetes podem referir-se a problemas estruturais recorrentes [...]. Usam-se os bilhetes quando se pretende, essencialmente, interagir com o aluno e mostrar-se como mediador do processo (GASPAROTTO, 2014, p. 73).

Dessa forma, o aluno não terá apenas indicações, resoluções ou classificações daquilo que o professor considera errado, mas terá orientações sobre as possibilidades de adequação, a fim de alcançar e atender às condições de produção de seu texto, poderá ter, ainda, comentários positivos, que o incentive na produção escrita.

3. As concepções dos professores em formação inicial

A partir de nossos objetivos, dos dados gerados e do aporte teórico-metodológico do trabalho, procedemos às análises para responder a nossas perguntas de pesquisa. Nosso foco de análise, nesta etapa, foi a compreensão de como os participantes desta pesquisa entendem os processos de produção textual, revisão e reescrita.

Observamos que os professores em formação inicial entendem o que é escrita, em sua grande maioria, como um fim comunicativo. Dessa forma, algumas respostas³, que tratam da língua com tal fim, estão relacionadas à linguagem como instrumento de comunicação, já que marcam a finalidade da escrita como sendo aquela de comunicar.

³ Todas as respostas foram transcritas exatamente como constam nos questionários respondidos pelos participantes.

“É uma das maneiras da pessoa se comunicar.” (Professor A).

“Escrita é uma forma de se comunicar com o mundo.” (Professor B).

“Escrita é o uso da língua de forma concreta. Por meio dela produzimos textos, os quais são a materialização da linguagem.” (Professor C).

“A escrita é comunicação.” (Professor D).

Dessa maneira, podemos afirmar que, para esses professores, escrever é apenas estabelecer um processo de comunicação. Com base nisso, percebemos que esses sujeitos indicam desconhecer a concepção de escrita como trabalho, como um processo.

No entanto, um dos professores em formação inicial nos chamou a atenção por fazer menção, indireta, à concepção de linguagem como processo de interação, uma vez que a resposta refere-se a discursos, práticas sociais e a situações de uso: “A escrita é o processo no qual o sujeito materializa o discurso presente em suas práticas sociais, adequando-a de acordo com suas situações de uso.” (Professor E).

Com base na resposta do professor E, entendemos que tal conhecimento pode ser explicado pelos estudos que os professores já fizeram, por exemplo, das DCE, pois, como salienta Antunes (2003), “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Dessa forma, consideramos que os participantes desta pesquisa já tiveram contato com a proposta teórico-metodológica dos documentos oficiais da educação, com destaque para as DCE (PARANÁ, 2008), que seguem a perspectiva interacionista e, de alguma forma, discutem os eixos de ensino de língua portuguesa e, então, neste momento, conseguem ter um conhecimento de como deveria ser o trabalho com a escrita. No entanto, devemos destacar que, além dos estudos das diretrizes, é necessário um estudo teórico-metodológico acerca das concepções de escrita, revisão e reescrita, mesmo porque, quando tomamos as DCE como ponto de apoio, não quer dizer que os professores em formação inicial deveriam dominar tais conteúdos, mas sim ter uma ideia a partir de tal estudo.

Ao objetivarmos entender como os professores em formação inicial compreendem o que é revisar um texto, percebemos que, no geral, afirmam que é tentar melhorar, readequar, observar, contudo, depreendemos que os participantes transitam entre adequação da linguagem e revisão de estrutura e conteúdo. Podemos perceber que, em alguns casos, como os dos Professores M e G, há a presença de uma perspectiva mais tradicionalista.

“É ler e observar como está organizado. Se as ideias se encaixam e se possui sentido.” (Professor F).

“Reescrevê-lo quantas vezes for preciso.” (Professor I).

“Buscar erros.” (Professor L).

“É ler, reler buscar erros, fazer alterações, mudar estruturas na tentativa de melhorá-lo.” (Professor M).

“Revisar um texto é justamente revisar, rever o que ainda não está adequado à norma padrão. Levantando o que ficou falho na produção.” (Professor G).

Percebemos o olhar tradicionalista quando os professores consideram a revisão como a organização do texto, uma busca de erros, uma mudança de estruturas, a não adequação à norma padrão independente da situação de produção do texto. Ou seja, há foco no erro, tomando a norma padrão como ponto de referência.

Podemos observar, no que diz respeito à caracterização do papel da revisão de textos no processo de produção escrita, que os professores afirmaram, em sua maioria, ser um papel fundamental e indispensável, mostrando-nos seus entendimentos sobre a importância de tais aspectos no processo de ensino e aprendizagem.

“Papel importante e necessário para que o texto seja coeso e coerente.” (Professor L).

“Fundamental, pois é por meio dela que o aluno irá melhorar seu processo de escrita.” (Professor H).

“Acredito que seja importante e faz parte da produção escrita, pois se não há revisão não tem como saber o que está correto ou errado.” (Professor C).

“Fundamental.” (Professor E).

“Fundamental, pois só assim alcançaremos uma excelente produção.” (Professor J).

Quando falamos em reescrita de um texto, devemos ressaltar que os professores participantes da pesquisa têm em mente que o reescrever é corrigir o erro, é ter uma segunda chance, é fazer com que o texto fique coerente, ou seja, retomam a concepção de erro da perspectiva tradicionalista, que considera o certo em contraponto com o errado, com base na variedade padrão da língua escrita.

“É como ter uma segunda oportunidade para corrigir seus erros, é organizar suas ideias de forma coerente e precisa.” (Professor J).

“É melhorar o que já foi escrito antes.” (Professor L).

“É refazê-lo a partir do primeiro, mas melhor, com as mudanças para que o texto esteja adequado à norma padrão.” (Professor G).

“É organizar e rever o que for necessário para que o texto fique coerente.” (Professor M).

“É corrigir os possíveis erros, reorganizar o pensamento e transcrever para o papel.” (Professor E).

No que diz respeito à função da reescrita de textos, percebemos que os professores em formação inicial compreendem sua função, dando-nos a entender que sabem da importância da reescrita em um processo de produção textual, uma vez que, em sua grande maioria, afirmam que a reescrita serve para melhorar e adequar o seu texto.

“Melhorar um texto, aperfeiçoar o texto.” (Professor E).

“Melhorar o seu texto.” (Professor I).

“Levar o aluno a melhorar a sua escrita.” (Professor G).

“Fazer o aluno perceber sobre o que ele precisa melhorar em seu texto.” (Professor H).

“Reorganizar o nosso próprio texto, podendo melhorar os nossos erros, acrescentar ideias, deixá-lo coerente e claro.” (Professor J).

Por fim, percebemos que, no geral, os processos de revisão e de reescrita são vistos pelos professores em formação inicial, participantes da pesquisa, como algo positivo e que deve ser colocado sempre em prática, porém, a grande maioria dos professores indica não ter domínio teórico-metodológico sobre tais processos, pois a escrita é vista, apenas, como fim comunicativo, indicando desconhecem a escrita como trabalho, como processo; a revisão é vista como busca de erros, mudanças de estruturas seguindo a variedade padrão; e a reescrita como correção de erros e adequação à norma padrão. Portanto, vemos a necessidade de um estudo teórico-metodológico acerca desses conteúdos, para embasar as práticas dos futuros professores.

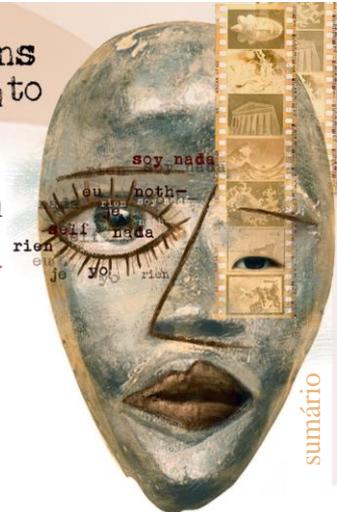
4. Considerações finais

Consideramos que compreender a revisão e a reescrita como aspectos positivos e necessários no processo de produção textual mostra-nos uma visão pertinente dos professores quanto às práticas de escrita, pois ver tais processos com certa relevância é o primeiro passo para que esses professores os coloquem em prática em suas atuações futuras.

Fica-nos evidente que os professores entendem a função e a necessidade de reescrever textos, com isso, esperamos que coloquem em prática os processos de revisão e reescrita com os alunos, assim, estes poderão entender o verdadeiro sentido da produção textual e o texto não será apenas algo pronto e acabado, mas algo processual e significativo para os alunos, com possibilidades de desenvolver suas habilidades de escrita e sua capacidade linguístico-discursiva.

5. Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. In: **Revista Encontros de Vista**. 8. ed., 2011. p. 89 – 103.
- FIAD, R.S., MAYRINK –SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no ensino médio. In: **2º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 5º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. 2012.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.
- JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Org.). In: **Aprender e ensinar com textos**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.99-117.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-36.
- MENEGASSI, R. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. (Formação de Professores em Letras - EAD; n. 6). p. 75-102.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. 1. Rump. São Paulo: Contexto, 2010.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.) In: **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.



EXÍLIO-ENCARCERAMENTO: IMAGENS DE OSMAN LINS, BERGMAN E ALBERT CAMUS

Emanuelle Alves Adacheski (mestranda) – UEPG

Com exílio-encarceramento busca-se lançar um olhar ainda inicial para pensar no conflito do escritor no mundo presente em Osman Lins. Segundo Blanchot (2011), a obra separa o artestado mundo, que é, ao mesmo tempo, a impossibilidade da obra, a condição que a aparta do escritor. É exílio. Estar no mundo é também inescapável condição de exílio, aponta Nancy (1996), é ser lançado numa estrangeiridade em que a única dimensão de abrigo é asilar-se no próprio exílio, pois nada mais é refratário à ruína, não pode ser um próprio: pátria, família, identidade, subjetividade etc. A imagem dessa ruína trazemos aqui com Albert Camus. Acumula-se, assim, na condição¹ de escritor um exílio do exílio, o primeiro, o espaço literário, vai lançar à desalienação do segundo, o mundo à revelia do indivíduo.

O espaço literário é a dispersão do escritor na linguagem, na obra, no imaginário: dessa forma, desconstitui a noção de subjetividade e desmaterializa as materialidades do mundo, rebela-se contra esse impedimento, e exila na solidão absoluta (supressão do eu, dispersão). O mundo busca suprimir a obscuridade que o espaço literário absolutiza, pois a obra se esquiva até mesmo daquele que a escreve e se esquiva, principalmente, da produtividade, da funcionalidade. Dessa forma, esse lugar esquivo de exílio que é o espaço literário transforma-se em asilo (mas não casa, portanto, inseguro, periclitante, mutável, incerto), esse local marcado de perdas absolutas e de obscuridade: dentre essas perdas, o mundo, a ação no mundo. E esta angústia adentra uma obra como *Persona* (Bergman, 1966), que vai oferecer, neste trabalho as imagens para ler o silêncio da arte, o artista dividido e a ferida do mundo no livro, que é o que o escritor escreve, mas ainda não é a obra “evento que se concretiza quando a obra é a intimidade de alguém que a escreve e de alguém que a lê”:

¹Termo utilizado por Osman Lins em “Guerra sem testemunhas” (1974).

O escritor pertence à obra, mas o que lhe pertence é somente um livro, um amontoado mudo de palavras estéreis, o que há de mais insignificante no mundo. O escritor que sente esse vazio acredita apenas que a obra está inacabada (...). Mas o que quer terminar continua sendo o interminável, associa-o a um trabalho ilusório. E a obra, em última instância, ignora-o, encerra-se sobre a sua ausência, na afirmação impessoal, anônima, que ela é – e nada mais. O que se pode traduzir na observação de que o artista, só terminando sua obra no momento em que morre, jamais a conhece. Observação que talvez se deva inverter, porquanto o escritor não estaria morto a partir do momento em que a obra existe, como ele próprio tem, por vezes, o pressentimento, na impressão de uma ociosidade das mais estranhas? (Blanchot, 2011, p. 13).

O livro é o que há da obra no mundo, mas não é a obra. E o homem que, disperso, possibilita o escritor, existe em exílio. Está então o escritor dividido. O exílio caracterizado por Nancy (1996) acaba por ter alguns aspectos de “prisão” em seus três lugares de expulsão e asilo: corpo, linguagem e ser-com. Se é a mão que escreve, é ela que para, que amortece e interrompe²; se a obra literária se faz de linguagem, também é seu limite e seu desafio superar a sequencialidade, a dissolução do significado, torná-la imagem; se é a experiência no mundo que lança à escrita, é também esse mundo que vai condenar a improdutividade da arte, que vai querer apagar sua obscuridade. Exílio-encarceramento, então, fala de duas vias da angústia do ser escritor: a vida para a literatura que prende o escritor do lado de fora da ação direta no mundo; o mundo que engendra o homem à sua revelia e o aprisiona, contaminando a obra.

O estado de exceção, ou seja, a condição política não sutil de dominação, insegurança e medo proporciona um campo privilegiado de observação de alguns aspectos do exílio-encarceramento. A urgência da intervenção e do combate vão cobrar a tomada de posição do artista: que ele aja no mundo ou que ele escreva esse mundo (se for escritor). Vão evidenciar o silêncio da literatura, pois sua ação não é garantida e se dá pela intimidade e pela solidão. Há, ainda, a questão da censura, amputadora. E se não é pelo desmembramento, o estado de exceção³ “fere” a obra de outras maneiras. Buscamos discutir algumas dessas feridas em “Avalovara” (lançado em 1973, aqui edição de 1986) e “A rainha dos cárceres da Grécia” (1976), de Osman Lins. Os dois romances compõem a segunda e inovadora fase da obra do escritor pernambucano, disciplinado experimentador de estrutura: explorador dos cárceres da linguagem.

² A imagem do braço que não consegue mais escrever está em “A rainha dos cárceres da Grécia” (1976). Ver Adacheski e Pacheco, 2014, p. 390.

³ A ditadura militar no Brasil (1964-1985).

1. Em Camus, a incidência do estado de exceção é direta, temática: “A peste” (s/d) e “Estado de sítio” (1979) falam de cidades sitiadas, respectivamente, pela peste-epidemia e pela peste-ditadura, um exílio imposto no próprio território; “O estrangeiro” (1979) traz uma imagem potente do cárcere, o envio ao isolamento, um estado de dependência institucional. Todos tratam da iminência da morte. O exílio de cerceamento tem uma imagem pormenorizada, complexa e variada em Camus. Lancemos aqui alguns lampejos.

O autor fala do absurdo, que é o desesperançado, a insolvência permanente das disparidades da existência: “Em suas peças, Camus expõe o absurdo e a revolta, a injustiça e a violência, a dor de estar no mundo sem pertencer a ele e a ânsia de possuí-lo ou de possuir objetos e pessoas como forma de evasão dessa dor” (Castro, 2007, p. 48). O procedimento para encarar o absurdo é a revolta, que consiste na consciência viva do absurdo, mas não o reconcilia, não o soluciona, é parte também dele, e encontra sua imagem no Sísifo a rolar sua pedra. Aprisionado no movimento infinito.

Aparentemente, o exílio como aparece em “A peste” e “Estado de sítio”, por exemplo, não teria relação com a expulsão absoluta de Nancy (1996), uma vez que a noção de território está muito presente, mas é justamente essa noção que se arruína no romance. A peste e o fechamento das fronteiras da cidade deflagram um exílio no “próprio” território: a pátria volatiza pelo estado de peste; a questão é que ela ali não estava também antes, como bem demonstra a descrição seca da “normalidade” de Oran no começo de “A peste”. Com as medidas de isolamento de Oran e de Cádiz (“Estado de sítio”) por conta da epidemia ou como medida do ditador, tem-se esse exílio como impossibilidade de sair e impossibilidade de entrar, impossibilidade de “tomar conta” ou “tomar para si” um estado de coisas. A questão da peste é a iminência da perda. Nada é seguro. Portanto, é desgarramento. Verifica-se, então, a imagem da desalienação do exílio, considerando, a partir de Nancy, que quaisquer ancoragens sejam alienações da condição exilada. Segundo Castro (2007, p. 15):

Em Estado de Sítio, por exemplo, o personagem identificado como estrangeiro era a Peste. Era ela o elemento estranho, invadindo a normalidade de Cádiz. No entanto, a invasão desmente essa normalidade. Revela o absurdo da relação existente entre as pessoas daquela cidade e entre elas e o governo, o país (a Espanha), o cosmo (na aparição do cometa), a divindade (“o grande e terrível Deus!”). Viviam num mundo desconhecido, apesar de

nomeado e demarcados os seus limites. O estrangeiro invasor acaba por desmascarar a absurda estrangeiridade em que viviam. Cada habitante era um estrangeiro para si mesmo; um exilado, mas em relação a seu estatuto de sujeito.

A imagem da prisão e do exílio de cerceamento na obra do autor argelino entregam algumas características: a não redenção do cárcere, seu regime diferencial de tempo e a volatilização da experiência do mundo⁴. “A peste” traz a recusa ao heroísmo, pois este seria uma forma de relativizar a virulência irremediável do estado de exceção. A ação seria apenas a lógica da contingência.

A intenção do narrador não é, entretanto, dar a essas equipes sanitárias [de controle da epidemia] mais importância do que elas realmente tiveram. No seu lugar, é verdade que muitos de nossos concidadãos cederiam hoje à tentação de lhes exagerar o papel. Mas o narrador está antes tentado a acreditar que, ao dar demasiada importância às belas ações, se presta finalmente uma homenagem indireta e poderosa ao mal (...). É por isso que o narrador não quer ser o propagandista por demais eloquente de uma vontade e de um heroísmo a que atribui uma importância apenas razoável. (Camus, s/d, p. 93)⁵

Mas dar-se conta da necessidade de atender à lógica da contingência exige que se expandam os sentidos. Quando o dr. Rieux, que vem a ser esse narrador da citação acima, começa a meditar sobre o número de mortos registrados em epidemias de peste no passado, o que evidencia é que a mais material das coisas, uma multidão de corpos, não tem magnitude para os sentidos, é inapreensível: a abstração torna-se a forma de entrar em contato com essa experiência.

⁴ Note-se que esses elementos da prisão podem ser referidos, guardadas as devidas proporções, ao espaço literário blanchotiano. Mas é justamente esse o espaço que afirma a condição não unificada do homem, que o envia ao exílio da existência: nesse sentido, esses são os elementos também da existência, dos quais o espaço literário se aproxima ao recusar o mundo produtivo/produzido.

⁵ Mais para a frente, o narrador atribuirá ao funcionário público Grand alguma parcela de heroísmo. Fragilizado, oferecia as poucas horas que podia para fazer a contabilidade da peste; enquanto persistia na lapidação de uma única frase há vários anos, frase que representa seu desejo de escrever e sua “incapacidade” de expressão (a qual expulsou a esposa de sua vida, aliás). Até que, contaminado pela peste, pede que seus amigos queimem sua “obra”, que consiste na repetição da mesma frase, em diferentes versões e comentários a respeito. Grand será dos primeiros a se curar da doença; sobrevivente, promete recomeçar a perseguição à frase perfeita. É inevitável relacionar a Osman Lins, nem de longe insignificante como Grand, mas perseguidor da palavra exata e protetor da obra: “Urge, por outro lado, criar em seu espírito um núcleo invulnerável, onde a obra haverá de prosseguir, dia a dia, alheia a quaisquer vicissitudes (...). Naquele núcleo, a criação prossegue, atravessando os dias claros e os sombrios, do mesmo modo concentrado e tenso com que uma ave de rapina vara claridade e sombra rumo à presa”. (Lins, 1974, p. 27)

Ele procurava reunir no seu espírito o que pensava sobre a doença. Flutuavam números na sua memória, e dizia a si próprio que umas três dezenas de pestes que a história conheceu tinham feito perto de cem milhões de mortos. Mas que são cem milhões de mortos? Quando se fez a guerra, já é muito saber o que é um morto. E já que um homem morto só tem significado se o vemos morrer, cem milhões de cadáveres semeados através da história esfumaçam-se na imaginação. O médico lembrava-se da peste de Constantinopla, que, segundo Procópio, tinha feito dez mil vítimas em um só dia. Dez mil mortos são cinco vezes o público de um grande cinema. Aí está o que se deveria fazer. Juntam-se as pessoas à saída de cinco cinemas para conduzi-las a uma praça da cidade e fazê-las morrer aos montes para se compreender alguma coisa. Ao menos, poder-se-iam colocar alguns rostos conhecidos nesse amontoado anônimo. Mas, naturalmente, isso é impossível de realizar, e depois, quem conhece dez mil rostos? Além disso, sabe-se que as pessoas como Procópio não sabiam contar⁶(Camus, s/d, p. 31)

A chave, então, está na brecha do imaginário: é aí que se vai apreender a arbitrariedade do mundo produtivo e aparentemente organizado. Se esses exílios-encarceramentos são irredimíveis e a constância da luta, a paciência e a insistência como componentes da revolta não subvertem o absurdo, na experiência relutante de Mersault (que sempre está prestes a se acostumar com a miséria de sua situação) em “O estrangeiro”, a única redenção possível é impossível: imaginar a hipótese de que sua condenação à pena capital por ter assassinado um homem árabe (por uma perturbação do espaço⁷) tenha um fator de incerteza.

O que neste momento me interessa é fugir à engrenagem, saber se o inevitável pode ter uma saída (...). Já não sei quantas vezes perguntei a mim próprio se havia exemplos de condenados à morte que tivessem escapado ao mecanismo implacável, desaparecido antes da execução (...). Mas havia com certeza livros especializados, que nunca tivera a curiosidade de consultar. Talvez aí pudesse ter achado narrativas de evasões. Poderia ter sabido que, pelo menos num caso, a roda se tinha detido e que, nesta irresistível precipitação, o acaso e a sorte, uma única vez, haviam desempenhado um papel. Uma única vez! (...) Evidentemente, nem sempre nos podemos manter razoáveis. Outras vezes, por exemplo, fazia projetos de lei. Reformava os castigos a aplicar. Observara já que o essencial era dar ao condenado uma oportunidade. Para as coisas correrem melhor, bastava uma sobre mil. Parecia-me, por conseguinte, que se podia obter um composto químico cuja absorção mataria o paciente nove vezes em dez. Este estaria a par de tal possibilidade. (Camus, 1979, p. 281-4)

⁶ Esta última frase carrega a falência da confiança no passado, na verdade dos textos e na autoridade da história.

⁷ A tensão com o espaço: Osman Lins afirma que “O Estrangeiro” é a exacerbação da tensão da personagem com o espaço, relação antecipada na obra de Lima Barreto e que é o contraponto do ilhamento, a refração dos personagens às ações dos outros personagens (LINS, 1976b).

Mersault não está apenas fisicamente separado, mas também isolado em sua própria experiência: ressentir-se de ter apenas a si como referência, o que, em sua situação de absoluta dependência institucional (que é a prisão), não lhe oferece saída. Remetemo-nos, então, à pobreza da experiência em Walter Benjamin (1987). Segundo Gagnebin (1987), esse diagnóstico também vai apontar para a falência da narração (que é proximidade, remissão imediata a um contexto compartilhado) e fazer emergir o romance de tipo clássico, ou seja, fechado, que busca uma conclusão. Por outro lado, a perda da certeza, da sabedoria (a deflagração da incerteza e do exílio) terão outra narratividade.

O reconhecimento lúcido da perda leva a que se lancem as bases de uma outra prática estética; Benjamin cita o Bauhaus, o Cubismo, a literatura de Döblin, dos filmes de Chaplin, enumeração (...). Essas tendências “progressistas” da arte moderna, que reconstróem um universo incerto a partir de uma tradição esfacelada, são, em sua dimensão mais profunda, mais fiéis ao legado da grande tradição narrativa que as tentativas previamente condenadas de recriar o calor de uma experiência coletiva (“Erfahrung”) a partir das experiências vividas isoladas (“Erlebnisse”). Essa dimensão, que me parece fundamental na obra de Benjamin, é a da abertura. O leitor atento descobrirá em “O Narrador” uma teoria antecipada da obra aberta. Na narrativa tradicional essa abertura se apóia na plenitude do sentido – e, portanto, em sua profusão ilimitada; em Umberto Eco e, parece-me, também na doutrina benjaminiana da alegoria, a profusão de sentido, ou, antes, dos sentidos, vem ao contrário, de seu não-acabamento essencial. (Gagnebin, 1987, p. 12)

2. Persona (Bergman, 1966) se apresenta como uma dessas narrativas abertas. De acordo com Elsaesser (2014), Persona é um desafio para o crítico de cinema. Profuso em leituras (e reescritas, portanto), dentre elas se destaca um ensaio de Susan Sontag (2000). No filme, a atriz Elisabet Vogler silencia no meio da encenação de Electra, peça de Sófocles. Ela é depois internada numa clínica, pois não havia voltado a falar e movia-se o menos possível depois do episódio. A médica da clínica assume que não se trata de uma patologia, mas de uma decisão da atriz de permanecer em silêncio. Recomenda que a paciente vá com uma enfermeira ao litoral, passar uma temporada. Lá se desenvolve a relação problemática das duas mulheres: a enfermeira, Alma, abre sua vida e sente-se acolhida pelo silêncio de Elisabet, até o dia em que lê uma carta que esta envia à médica, tratando como coisa menor suas confissões íntimas. A partir de então, Alma muda de comportamento, e busca de todas as formas uma resposta de Elisabet, até que,

aparentemente, consegue decifrar seu silêncio. Aparentemente, pois o filme é cheio de obscuridades, aberturas que não há como fechar definitivamente. A leitura de Sontag (2000) vai percorrer essas incertezas, fazer afirmações, sim, mas de que não há como fechar a interpretação. De fato, nem mesmo seria possível afirmar que as duas mulheres são personagens diferentes. O filme traz em si como forma e como tema o “inteligível e o ininteligível”.

Se Vecchi (2014) lê na obra de Osman Lins uma política de exceção, em que se é incluído e excluído continuamente do significado, o filme de Bergman também se estabelece numa política de exceção, também política do fragmento e da incompletude. Um comentador da crítica de Thomas Elsaesser no Criterion sobre *Persona*, traz a leitura dessas múltiplas separações e da obscuridade como expressão do exílio (que é como interpretamos o que o comentador, Danny Taylor, chama de impossibilidade de aproximar-se da verdade).

Para mim, *Persona* é a declaração última de Bergman sobre a futilidade de sua arte, e sua inabilidade de comunicar as paixões, ansiedades, questões e filosofias que tanto o assombravam (*haunted*). É uma saída fácil justificar o caráter esquivo (*elusiveness*) de *Persona* sugerindo que sua apresentação enigmática é tematicamente intencional. Mas eu acredito, como Elizabet – que vem a sentir que sua atuação não avança muito no sentido de entender os horrores verdadeiros do mundo (o monge em chamas e o garoto judeu) – Bergman teme que seu cinema seja da mesma forma impotente em entender as mais assombrosas questões do universo. A enfermeira e sua paciente, esta que se recusa a falar e aquela que não se calará, passam a odiar uma a outra baseadas na inabilidade de ambas em se comunicarem. Os dois métodos, com palavras ou sem, provam-se ineficazes. (...) Bergman é bastante vivo em nos lembrar que *Persona* é, afinal, apenas um filme, e qualquer ideia que extraiamos do filme não nos levará mais próximo da verdade do que ele enquanto o fazia. By Danny Taylor, July 18, 2014 02:57 PM (Elsaesser, 2014, tradução nossa)

Tem-se em *Persona*, assim, o ponto de saída de discussões diversas: a própria arte, a perda de si para a arte (segundo análise da médica, Elisabet quer desfazer-se da farsa, da atuação constante, quer parar de fingir⁸); a arte diante do mundo (a maternidade, as

⁸ Aparece no filme a informação de que Elisabet teria tido vontade de rir no meio da encenação da tragédia. A questão é: qual o ponto da arte se sua incorporação, o ator, tem vontade de rir na tragédia? A insatisfação de uma arte muito antiga que não fala mais sequer ao artista. Quanto a isso, parece pertinente trazer a fala do próprio Bergman: “Eu sou incapaz de compreender/alcançar (*grasp*) as grandes catástrofes. Elas deixam meu coração intocado. No máximo posso ler a respeito de tais atrocidades com uma espécie de avidez – uma pornografia de horror. Mas eu nunca vou ficar livre dessas imagens. Imagens que tornam minha arte num saco de truques, em algo indiferente, sem sentido” (citado por MICHAELS, 2000, p. 17, tradução nossa).

pressões dos papéis sociais, os fatos políticos violentos); o mundo como narrativa e farsa (centrada na autoconscientização de Alma, na sua crescente percepção da atuação/dramatização de si mesma ou do si mesma como atuação); a arte como constructo, como truque (a montagem anti-ilusionista do filme); o silêncio e a incomunicabilidade, a imobilidade, a inação. O exílio da obra envia ao exílio do mundo. Algumas cenas específicas do filme servem como imagem do que chamamos aqui das “feridas do mundo” presentes na obra.

A cena do monge em chamas evocada no comentário de Taylor, se passa na clínica. Elisabet está inquieta, andando de um lado para o outro, com a televisão ligada. Nas dobras e desdobras do cinema anti-ilusionista, a pequena tela dentro da tela grande traz uma imagem da violência do mundo: um monge sacrifica a própria vida em protesto contra a opressão. Aí só os olhos da atriz falam: a imagem fê-la tapar a boca com a mão, gesto de espanto e pleonasma do silêncio.

A inserção da imagem icônica do holocausto (a criança do gueto de Varsóvia) e do Vietnã (a autoimolação do monge budista) dá uma ressonância que transcende a visão idealista anterior presente em seus [de Bergman] melodramas históricos e estudos de casos psicológicos. Ao mesmo tempo, elas nos lembram do abismo que separa as representações documentais das ficcionais (Michaels, 2000, p. 17).

O movimento de lâmina dessas inserções remete a outra cena do filme. Durante a progressiva mudança de comportamento de Alma, ela tenta acabar com o silêncio de Elisabet ferindo-a. Numa delas, Alma sai sozinha tomar sol no quintal da casa munidade um chapéu de abas largas e um copo d'água. Senta-se num banco, onde pousa o copo e depois o chapéu, acaba derrubando acidentalmente o copo ao pegar novamente o chapéu. Ela pega uma escova e uma pá de lixo dentro da casa e cata os cacos, tomando cuidado para não machucar os pés descalços. Um caco sobra no chão, ela ensaia pegá-lo, mas percebe que Elisabet também vai sair tomar sol no quintal, e o deixa lá. Por diversas vezes, a atriz passa perto do caco de vidro sem se ferir. A expressão de Alma é de tensão e expectativa. Frustrada, ela entra na casa, e logo depois Elisabet dá um pequeno resmungo de dor por ter pisado no vidro. A cena é imediatamente anterior a um efeito de quebra da narrativa, em que Personavai remeter à sua parca materialidade de celuloide: o filme parece queimar, ser destruído após a breve quebra do silêncio de Elisabet.

Em outro momento, o riso e o grito da atriz se repetem: Alma explode, soa exagerada, dramática, teatral, e dá um tapa em Elisabet. A atriz tripudia do gesto, ri⁹. Alma ameaça jogar um caldeirão de água fervente em Elisabet, que grita. Mas era só ameaça, o instinto da dor real não consegue conter o grito: a água fervente (essa sim teatral, não mais que ameaça) soa real, soa concreta, amedronta e aí mais uma vez verdade e mentira se entrelaçam, assim também vida e arte. A mentira que deflagra a dor (a sensação, o corpo).

3. Finalmente, façamos dessas feridas (mentirosas ou não) a imagem a buscar em Osman Lins. Em “Avalovara” (1986), Lins inventa o iólipo. Trata-se de um ser que dilacera a mãe no parto e a esteriliza: sua forma adulta é a de uma incrustação, uma pessoa dentro da outra (as duas podem ter idades e aparências diferentes). O de dentro só é visível no escuro, pois pressente-se como uma espécie de fluorescência no interior do de fora. Uma das mulheres da vida do protagonista Abel (não nomeada, seu nome é um símbolo gráfico) é um iólipo e seu marido Olavo Hayano também: “Arrancar do tronco o animal ou seixo. Você preferiria viver e se morre é por acaso. Mas o pior de tudo é quando a gente aceita o corpo estranho e começa a pensar que não é tão mau viver com ele encravado” (Lins, 1986, p. 352).

Em “A rainha dos cárceres da Grécia”, a personagem escritora, Julia MarquezimEnone, cheia de tragédias na vida de mulher nordestina e pobre, ressentida de uma ferida: quer proteger sua obra do ódio: “Proteger minha obra, inclusive, não só da complacência, como também do ódio. Um dia, enganada, chorei muitas horas e não, propriamente, por mim: temia que o engano envenenasse a minha obra futura e, através da obra, o coração de alguns. (Dos papéis de J.M.E.)” (Lins, 1976, p. 115). O caco de vidro ou a ameaça do jorro de água fervente, então, são em Lins o veneno e podem também ser o tempo (ver nota de rodapé nº 5), ser aqueles lugares inevitáveis de asilo e exílio de Nancy (1996).

⁹Elisabet já não testemunha nada além de teatralidade, que a ela é sinônimo de mentira, então só conhece a mentira, já não conhece o drama da vida – este retornará (aparentemente, sempre aparentemente): voltará a se relacionar com a vida no silêncio e na audição do que seu silêncio disse a Alma: esta a cena do monólogo duplicado em que Alma parece decifrar Elisabet e que redundará no truque que imerge os rostos das duas em um.

“Avalovara” traz na palavra feita imagem as cicatrizes da ditadura. Em meio à narrativa fragmentada, cheia de repetições, simultaneidades, jorros de imagens, aparecem em itálico referências à história em curso, a ditadura. Eis uma das sequências, o início do fragmento 16 da letra S¹⁰:

Silenciamos. (...), o corpo estendido junto a mim, tem um braço por cima do meu ombro. Ouço claramente, pronunciadas por vozes desiguais, quatro ou cinco palavras desconexas: báculo, sacelo, prézea, fabordão. Como se alguém falasse de dentro dos colchões ou do exterior, rente à janela. Apuro o ouvido. Aquietaram-se as magnificentes aves negras.

“A viagem fluvial decorre e, para sempre, é, na sua fixidez móvel. Deve-se tentar e eu faço a tentativa. Há um cardume e o chão enigmático mostra a passagem de uma rês, não sei se negra ou branca. Olho e busco expressar”.

As gemas de vidro nas sandálias de (...) adquirem um tom negro e a sua pele – como imponderável e um tanto irreal – absorve a luz vazante. Um vento rápido cruza as ruas sossegadas, revolve os seus cabelos, o vestido esvoaça [...]. Silenciam as cigarras de novembro, enganadas pela noite que se infiltra entre os ramos das árvores; mariposas começam a agitar-se nos seus esconderijos diurnos e aventuram-se indecisas no meio-dia turvo. *Cassações e suspensões de direitos políticos: aguarda-se nova lista ainda hoje*. A faixa do eclipse total, entretanto, fica a alguns poucos quilômetros de Rio Grande. Conduzidos por notícias imprecisas, fazemos extensas e dispendiosas viagens para observar, na sua plenitude, um fenômeno que se prevê incompleto na cidade. Este engano, porém, lido de outro modo, será ainda engano?

- A extirpação, Abel, será a morte, sim, será a morte, sabemos. Arrancar o coração e continuar vivendo? Mesmo assim, se você alcança o ponto extremo (você precisa livrar-se do bicho morto no seu tronco), hesita? Raramente (Lins, 1986, p. 301).

Anunciada a referência direta ao estado de exceção pelo escurecimento, pelo eclipse, pela noite que invade o dia. Anúncio de morte e angústia da incrustação. As notícias imprecisas talvez só devam ser lidas de outro modo, pois o silêncio fala, grita suas feridas. Ao mesmo tempo em que a frase-ferida lança sua escuridão para os textos que lhe emolduram, também é achatada, por eles, apequenada. Talvez remissão ao exílio. O tempo também é domado de outra forma em “A rainha dos cárceres da Grécia”.

Com A Rainha dos Cárceres da Grécia (...), parti para uma estrutura até certo ponto inversa à de Avalovara. Estabeleci um esquema básico e comecei a escrever, a desenvolver esse esquema, exposto, entretanto, aos acontecimentos do dia-a-dia (...). Quer dizer, é um livro cuja composição foi exposta declaradamente ao tempo. (Lins, 1979, p. 246)

¹⁰ “Avalovara”, obra que o autor considera a sua mais ambiciosa (1979, p. 266), tem sua rígida topografia geométrica que dirigiu a escrita do romance narrada dentro dele. Uma espiral percorre um quadrado que contém um palíndromo romano. A ordem dos fragmentos que aparece no romance (não precisa ser a ordem de leitura) segue, assim, o caminho da espiral pelas letras do palíndromo.

Se falamos do veneno e das incrustações, no caso d'A rainha, há um deixar-se rasgar pelo dia-a-dia de um tempo politicamente assombroso – rasgar-se pelo tempo que a literaturainscreve e subverte, ultrapassa: os espaços de abertura, as inconclusões são a “possibilidade de que haya significados” (Nancy, 1996, p. 39). As incrustações aparecem neste romance nas invasões de notícias, do real que se desrealiza ao entrar no espaço ficcional (como as imagens em *Persona*, o abismo entre documental e ficcional a que aludia Lloyd Michaels). Assim, elas deixam de ser esse envenenamento do tempo específico, para ser o de qualquer tempo (o ódio que ressentente essa posição do escritor). Encapsula, aprisiona o veneno e o faz falar no silêncio, na imagem, gritar ou, melhor, fazer o caco que fere ser ferido pelo pé, envia ao exílio. A literatura de Osman Lins não redime, assim, o estado de exceção como se ele fosse o deflagrador de uma certa arte, pois se ressentente desse tempo e de como ele “envenena” a arte, a arte que poderia ser mais ou outra. Ao mesmo tempo, recusa-se a dar as costas à história: quer honrar sua “danação” (ser escritor num país que marginaliza seus escritores, de que Lima Barreto é emblema) e honrar o compromisso com seu tempo, a solidariedade com os seus.

No momento, vivo dentro de um conflito, não é porque estou naturalmente voltado para o universo, mas continuo ligado de maneira profunda à realidade do meu tempo, ao dia-a-dia, aos acontecimentos diários do meu povo. E é possível até que isto prejudique os meus escritos, que venha a dar aos meus escritos uma certa carência de unidade. Não faz mal. Eu aceitei esse risco. O que eu não quero é me dissociar dos problemas, do drama do homem brasileiro, do meu povo (Lins, 1979, p. 219).

Por outro lado, a cisão:

Procuro tirar tudo da minha cabeça, porque eu sou feito aquele camarada, não sei se vocês conhecem essa história, um cara que fugiu várias vezes da Ilha do Diabo, diz que da Ilha do Diabo não se pode fugir, e o cara fugiu várias vezes, então um repórter perguntou a ele como é que tinha conseguido fugir. Ele disse: é porque eu não penso noutra coisa. Estou na Ilha do Diabo e só penso em sair da Ilha do Diabo. Então eu acerto a maneira de sair. O meu negócio é esse: eu só penso na ficção. Faço outras coisas na vida, mas só penso realmente na ficção (p. 222-3).

Assim, o espaço de pensar o drama, a recusa a ser apolítico, irá aterrar-se na obra, como veneno, uma obra conscientemente marcada pela recusa do mundo e pela recusa de sair do mundo. Cria-se, aí, um ideal. N'A rainha dos cárceres da Grécia, a pobre e louca Maria de França, nordestina como sua autora, Julia MarquezimEnone, limitada em seus

dramas e desejos pela condição miserável, entra em contato com uma heroína, mas nos moldes como as histórias podem chegar a ela: pelos jornais imprecisos, jornais de engano, despedaçados, jogados fora, desatualizados¹¹. O tempo não liberta Maria de França. Lá na Grécia, berço do pensamento ocidental, a tal heroína: Ana da Grécia, a rainha dos cárceres, é muito bem o cara da Ilha do Diabo. Ana quer suprimir de sua vida o tempo, por isso entra e sai das prisões gregas, de todos os modos, ninguém consegue impedi-la dessa autonomia (deve só pensar nisso, supõe-se). Que Ana seja esse outro país em que se pode escrever, em que se pode libertar de todas as amarras, o espaço literário. Mas apenas como ideal de Maria de França, impedida de entrar, impedida de sair.

Referências bibliográficas

ADACHESKI, Emanuelle & PACHECO, Keli. *A rainha dos cárceres da Grécia: a escrita em exílio*. Eutomia. Recife, 13 (1): 381-393, Jul. 2014.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. IN: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 114-9.

BERGMAN, Ingmar. **Persona**. Suécia, 1966.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CAMUS, Albert. **A peste**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

_____. **Estado de sítio; O estrangeiro**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

CASTRO, Sandra de Pádua. **Peste e estrangeiridade em Estado de sítio de Albert Camus**. Dissertação de Mestrado em Letras: Estudos Literários. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

ELSAESSER, Thomas. The Persistence of Persona. **Criterion**. 27 de março de 2014. Disponível em: <<http://www.criterion.com/current/posts/3116-the-persistence-of-persona>>. Acesso em: 10 de julho de 2015, 15:45

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. IN: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 7-20.

¹¹ Talvez assim, separado do tempo, o jornal honre o literário e possa significar mais, seu silêncio possa falar mais. Se sim ou se não, quaisquer relações de mentira/verdade significam muito pouco no mundo de Maria de França, mundo cego ao luxo, expandido pelo sobrenatural, encolhido pela loucura, grávido de todos os tempos e todos os espaços.

MICHAELS, Lloyd. Bergman and the necessary illusion. IN: MICHAELS, Lloyd (ed.). **Ingmar Bergman's Persona**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000, p. 1-23.

NANCY, Jean-Luc. La existencia exiliada. **Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura**, Nº 26-27, invierno 1996, Barcelona.

LINS, Osman. **Avalovara**; apresentação de Antonio Candido. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1986.

_____. **A Rainha dos Cárceres da Grécia**. São Paulo: Melhoramentos, 1976a.

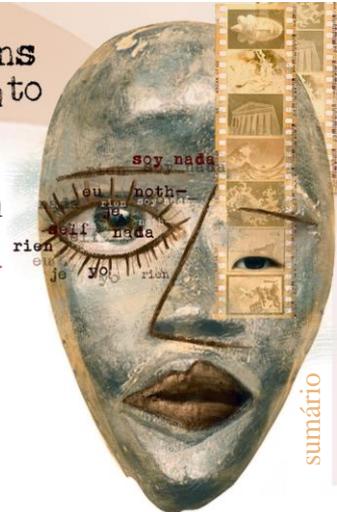
_____. **Evangelho na taba**: outros problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Guerra sem testemunhas**: o escritor, sua condição e a realidade social. São Paulo: Ática, 1974.

_____. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976b.

SONTAG, Susan. Bergman's Persona. IN: MICHAELS, Lloyd (ed.). **Bergman's Persona**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000, p.

VECCHI, Roberto. Política da razão crítica: Osman Lins e a reconfiguração da leitura pela escrita. IN: HAZIN, Elizabeth (org.). **Linscritura**: limiares da escrita osmaniana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, CNPq, 2014, p. 335-62.



FEMINISMO E LITERATURA NO SÉCULO XIX

Mylena Fernanda Ribeiro (Acadêmica) - UEPG

O Feminismo passou por vários momentos significativos. Desde as primeiras lutas tem buscado colocar a mulher como protagonista e participante da sociedade, assim tem trabalhado por visibilidade a questões que foram sendo criadas ao longo das décadas e por vezes deixadas de lado, acostumadas ao andamento que sempre tiveram. O movimento vem então, tocar nessas questões e agir para que aconteçam diálogos e reflexões a respeito da educação da mulher e trabalho. Hoje em dia, transporta-se os diálogos para formatos mais contemporâneos, como blogs e redes sociais e os assuntos também são mais diversos, na tentativa de trazer o Feminismo para o cotidiano das pessoas.

Se o patriarcado ainda está exposto em discursos machistas proferidos em comerciais e discursos que a própria televisão insiste em perpetuar, nesses meios de comunicação, grupos feministas são organizados para propor uma reflexão às pessoas sobre conceitos que têm sido proferidos há anos, a esse respeito reflete Quezia dos Santos Lima (2013) :

Se, por um lado, a imprensa apaga dizeres sobre o feminismo e evidencia discursos patriarcalistas, as redes sociais virtuais constituem-se, então, como um espaço de confronto a esses discursos hegemônicos. A popularização da internet contribuiu para fazer circular massivamente discursos de valorização do feminismo.

Como exemplo dessas reflexões feitas nesses meios de comunicação temos: a maternidade ser o fim de toda a mulher, a submissão e a padronização do corpo da mulher, as distribuições de papéis sociais como masculinos e femininos estarem presentes desde nossos primeiros anos de vida; propõe-se portanto, uma crítica a esse sistema arcaico e uma possível substituição por novos pensamentos que buscam cada vez mais a inserção da diversidade em nosso meio e círculo social.

Contudo, esses movimentos não negam a bagagem imensa que o movimento Feminista tem em sua história, há uma busca nesses meios também por tornar conhecidas

mulheres que foram excelentes em sua época, com suas escritas e lutas de reivindicação de direitos ou que simplesmente tentaram viver de sua escrita. Essas mulheres dificilmente tiveram o reconhecimento e notoriedade que mereciam, pouco se tem de informação sobre elas, apenas através de pesquisadoras que se dedicaram para estudá-las.

Algumas dessas célebres mulheres começaram suas contribuições no século XIX. Destacaremos duas delas aqui. Donas de pensamentos e ideais que não comportavam a época que viviam, propunham direitos que para nós hoje são básicos, como a educação não restringida ao matrimônio e direito ao voto; pensamentos que foram lutados para serem publicados devido ao momento que as mulheres viviam de tamanha repressão devido ao seu sexo.

No século XIX as mulheres ainda não tinham direito à educação, apenas uma pequena parcela com alto poder aquisitivo poderia usufruir de um acesso à educação que fosse direcionada ao ensino de línguas e uma formação intelectual. Existiam ainda os ensinamentos que podiam ser feitos no próprio lar, mas a maioria de forma restrita ao ensino dos afazeres domésticos. A ideia de sexo frágil estava mais enraizada na mentalidade das pessoas e existiam dúvidas quanto à capacidade intelectual da mulher como ainda há hoje, fato que é de destaque em alguns meios científicos em que algumas mulheres ainda são tratadas como “sexo frágil” e são vítimas de tratamentos machistas em ambiente de trabalho. (Sybylla, 2015)

Acreditava-se portanto que ela era inferior ao homem. Predominava a ideia de que a mulher era exclusivamente para o homem, portanto o melhor que poderia acontecer era ela conseguir um bom casamento, ter filhos e se submeter a este marido; ideias estas que pesquisadores acreditam ter vindo da colonização que ocorreu na América, trazendo estas marcas de gênero que podem ser entendidas quando estudadas as mudanças que aconteceram em nossa cultura:

O que fica claro é que a colonização que ocorreu na América foi marcada por gênero, apresentando padrões masculinistas importados como uma das chaves para a entrada no mundo civilizado. Assim, as instituições colonizadoras defendiam a obediência das mulheres em relação aos homens e a obediência dos homens em relação aos pais e ao deus cristão. (SCHNEIDER, 2001).

Essas ideias atualmente são bastante criticadas, como foram também antigamente por muitas mulheres, dentre elas Nísia Floresta Brasileira Augusta.

Nascida em 12 de outubro de 1810, no sítio Floresta no Rio Grande do Norte, é considerada uma das precursoras do feminismo no Brasil. A respeito de como seus estudos se iniciaram faltam fontes que possam descrevê-los, o que se sabe é que ela tinha o domínio das línguas francesa e italiana (DUARTE, 1995. p, 19), posteriormente publicou livros nestas línguas e no próprio português, pois morou na Europa, durante 28 anos de sua vida (DUARTE, 1999. p, 175).

Suas reflexões a respeito da condição da mulher na sociedade e em culturas antigas começaram em suas primeiras páginas no Espelho das Brasileiras, um jornal que fora destinado às senhoras pernambucanas, em 1831. (DUARTE, 1995. p, 23)

Em seu primeiro livro, *Direitos das mulheres e Injustiça dos homens* datado de 1832, a autora critica a visão patriarcal dos homens sobre as mulheres ao acreditarem que elas estão presentes para seu uso exclusivo, criando seus filhos, alimentando-os e servindo unicamente para isso. Forma esta de tratar as mulheres como inferiores e indignas de uma instrução que pudesse levá-las a um patamar de autonomia e questionamento ao sistema que estavam impostas.

Nísia também coloca em foque a proporção de igualdade que deveria existir entre os dois sexos, quando escreveu que à mulher é dada a função de nutrir um filho, o homem é responsável por mantê-lo e questiona em que momento da história se foi pensado que essas duas pessoas que precisam uma da outra para que isso aconteça, poderia ser uma digna de direitos e a outra não. Fornecendo a nós pensamentos que lembram o contexto atual, onde já conquistados direitos à educação e trabalho, lutamos ainda por uma equiparação salarial, pois as mulheres ainda ganham 30% a menos que os homens em muitas áreas. (Pesquisa IBGE, 2014)

Critica ainda os costumes da época, acusando os homens de aceitarem calados a servidão das mulheres por ser algo que lhes apraz, pois a seu ver os homens olhavam para as mulheres como feitas para seu uso. Aceitando eles a isto, estavam não só provando que realmente eram esses seus pensamentos a respeito da mulher, quanto restringindo-as de ter acesso a outras áreas de conhecimento que poderiam libertá-las da obediência e servidão aos seus maridos; perpetuando com isso, a existência de um sistema que oprimia as mulheres.

Posteriormente, no ano de 1838, Nísia abre seu colégio, chamado *Augusto* no Rio de Janeiro. Depois de ter deixado alguns lugares como Pernambuco, passou e deixou o Rio Grande do Sul, devido às revoluções que aconteciam nestes lugares; dando vida então com a abertura do colégio, às suas primeiras reflexões a respeito da condição da mulher na sociedade e o desejo que já havia expressado sobre a importância de se pensar e instituir a educação para as mulheres.

Acreditando que a mulher precisava de conhecimentos que fossem além das instruções para uma vida fadada a corte, costura e cozinha, na sua pedagogia o ensino de latim, que na época restrito aos homens, e outras línguas também poderia ser ensinado às mulheres; causando um certo desconforto ao público conservador da época, que consideraram essa pedagogia ofensiva para eles.

Em outras obras também defendeu a educação das mulheres, como em *Opúsculo Humanitário* de 1853. Nos poucos excertos que temos acesso, podemos perceber críticas feitas ao Governo que se chamava liberal, contudo, não disponibilizava o direito que era mais importante para Nísia, o da educação. Ela acreditava que a educação era a maior característica de civilização dos povos, apontando uma falha que representava um atraso para uma sociedade inteira; pois pessoas ainda acreditavam que a educação do sexo feminino poderia representar influência negativa na moralidade dos povos. Ela, no entanto, pensava que a educação proporcionaria à sociedade melhores mães e esposas. (DUARTE, 1995. p, 209)

Percebe-se um pensamento que ainda ia de encontro com a maioria da época, defensor da moralidade e da religião como uma forma de representar um bom andamento da sociedade. Acredito que isso refletia a situação da época e não tira a importância do destaque que a autora recebeu por suas ideias e a visibilidade que a mulher recebeu através dela.

Nísia também defendeu que o avanço da sociedade estava inteiramente ligado à educação e que as mulheres deveriam estar inclusas como seres participantes de um meio outrora restrito. Ao pensar em tais questões, foi contra a corrente massificada e acostumada a aceitar sem questionar os preceitos impostos às mulheres.

Um outro fato que acredito merecer destaque de sua vida pessoal, é que Nísia não foi isenta de costumes que o momento histórico lhe impuseram, outrora citado o apego e a importância que dava à religião e moralidade, outro costume é o casamento. O seu

primeiro aconteceu aos 13 anos, não é certo se foi por sua vontade ou não, contudo ela voltou para a casa dos pais após alguns meses e seu pai a recebeu. Deixando-nos pensar que por essa atitude, diferente do que era costumeiro aos pais dessa época, sua família poderia ter um pensamento também mais avançado.

Ainda na segunda metade do século XIX, outra intelectual e militante que merece ser lembrada por suas escritas literárias e jornalísticas, é Josefina Álvares de Azevedo. Sobre sua vida pessoal e supostos laços familiares com o aclamado escritor a quem leva no nome sua grande referência, pouco se sabe. Algumas especulações foram feitas a respeito disso, uns dizem ser ela irmã do escritor, outros que não existia laço. A própria autora, porém, é quem apresenta, em um relato de viagem, a realidade mais próxima das já especuladas, chamando o poeta Álvares de Azevedo de primo, que segundo SOUTO-MAIOR (2004, p. 66), pode ainda ser interpretado como um modo de não se expor na época como irmã ilegítima, uma forma amenizadora se denominando prima.

É nas suas obras, no entanto, e em sua participação assídua no jornal *A Família*, que podemos atribuir características marcantes de luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e não conformidade frente a forma de pensamento político e social da época.

A abertura do jornal *A família*, marcando a data de 1888 inicialmente inaugurado em São Paulo, posteriormente no Rio de Janeiro, iniciaria seu debate a respeito da condição e educação feminina. Reunindo outras escritoras e professoras em seu jornal, ocupavam-se de artigos defendendo que apenas com acesso completo à educação as mulheres poderiam desfrutar de lugares de destaque que eram capazes de exercer na sociedade (SOUTO-MAIOR, 2004. p,67).

Direito de voto às mulheres foi tema de grande destaque do jornal em que escrevia. Também apresentou uma peça que escreveu, chamada *O voto feminino*, encenada em 1890 no Rio de Janeiro.

Temos acesso à obra de Josefina, *O voto feminino*, através da pesquisa sobre a autora que SOUTO-MAIOR (2004, p. 65-82) nos disponibiliza. Fazendo a leitura da obra, é possível perceber o motivo da temática causar certas polêmicas devido ao toque de humor em suas personagens, que representam de um lado o conservadorismo machista, de outro, mostram o público que acreditava na mudança positiva que o direito ao voto feminino causaria na sociedade.

Representante do conservadorismo, temos a personagem Anastácio, ex-conselheiro e esposo de Inês, ela defensora dos direitos das mulheres. A comédia, então, inicia mostrando as discussões dos dois e posteriormente com a aparição de Rafael, genro de Anastácio, que em um momento é visto sendo favorável ao pensar nos direitos das mulheres, acaba sendo censurado pelo genro, que defende friamente as diferenças de gênero e seus papéis na sociedade estarem ligados unicamente ao sexo.

Outro defensor do conservadorismo aparece em cena com a personagem de Antonio, que pretende casar com a empregada de Inês, Joaquina. Ela ambiciona um trabalho melhor e propõe que só se casará, se ele aceitar suas condições. As mulheres acabam não conseguindo o direito ao voto, ela se casa mesmo assim e Antonio profere um discurso que mostra sua visão final a respeito da trama que vira os outros discutirem, dizendo a seu patrão, Dr. Florêncio que a mulher sendo feita da costela de Adão, isso representava um lugar de descanso, “portanto a mulher não foi feita para a calaçaria das ruas” (cena 17^a) e sim para o cuidado da casa.

Outro diálogo de destaque, presente na cena 7^a, em que discutindo com Inês, Anastácio, juntamente com seu genro, que ainda não decidiu se é a favor ou contra o voto feminino, procura defender que a mulher é inferior ao homem, por isso não pode votar. Observamos neste excerto:

Anastácio – Figas! Figas! A senhora não sabe que é mulher?

Inês – E o senhor não sabe que uma mulher não é inferior ao homem?

Anastácio – É, é, e será sempre. Para mim nem há dúvida (...).

A discussão continua com sua filha Esmeralda, seguindo a mesma linha de pensamento da mãe, defende também o voto feminino. Anastácio interpela, com outro pensamento referente à submissão da mulher, alegando que conseguindo elas a tão almejada “liberdade”, era “para não prestarem mais obediência a ninguém” (cena 7^a) revelando que isso seria um problema para a sociedade e para o orgulho masculino.

Outra fala de Anastácio, indica-nos um medo masculino de que as mulheres tomassem os lugares dos homens, nos trabalhos, na política; assim logicamente, caberiam a elestomar conta dos afazeres domésticos, cuidados relacionados aos filhos e cozinha, levando-nos a entender quão humilhante seria para eles, terem que exercer trabalhos chamados “femininos”.

Na cena 14^a, juntamente com Dr. Florêncio, amigo da família, a discussão continua. Conta com o apoio às mudanças do Doutor que defende a justiça em se delegar o direito de voto às mulheres, Anastácio parece se revoltar com tal afirmativa vinda de um homem, que a seu ver só defende isso por “não ser casado” e afirma ainda que as mulheres querem mais que o direito ao voto, mas o direito também de serem votadas, lembrando de uma possível tomada de cargos públicos.

Dr. Florêncio retoma a palavra, contando que assim acontecendo, seria já de extrema justiça, visto que as mulheres mostravam competência para exercer cargos que quisessem e assim obter o destaque que mereciam, lembrando de que muitas já “ajudavam” seus maridos na política e não obtinham crédito algum, por não terem direito de assinar os chamados “despachos”.

A peça termina com a comemoração das personagens masculinas frente a não aprovação do direito ao voto. As mulheres da peça não perdem a esperança na Constituinte. Contudo, a aprovação do direito ao voto demorou ainda mais que o esperado pelas personagens, apenas em 1932.

Josefina escreveu outras obras e ainda contava com um acervo significativo se levarmos em consideração a quantidade de artigos escritos em seu jornal. Alguns desses artigos contribuíram para lapidar suas ideias que refletiam a condição de inferioridade social da mulher. Esses artigos em que desenvolvera a temática do direito a voto, foram reunidos e publicados com o título de *O direito de voto*, em 1889.

No ano seguinte, publicou um opúsculo com o título de *Retalhos* e reuniu mais uma série de seus artigos incluindo os que tratavam de educação da mulher e os do ano anterior que tratavam do voto publicados em *A Família*, levando o título de *A Mulher Moderna*.

As duas autoras proporcionam um olhar para além da grandiosidade que suas obras representam, observa-se um feminismo que já era emergente no século XIX e contava também com a luta referente aos direitos das mulheres que foi ganhando espaço com os trabalhos que iniciaram juntamente com outras mulheres célebres desse século e depois ainda com o grande estopim do movimento Feminista, anos depois.

Discutiram que deveria ser um direito das mulheres acesso à educação que fosse além da que usavam para os afazeres domésticos, como forma de emancipar a mulher. Pensamento este que podemos ver mais fundo em outras autoras anos mais tarde, como em

Beauvoir, quando ao comentar das condições de mulheres que viveram no século XIX e querendo dar voz às suas ideias, não encontravam o mesmo amparo e liberdade que os homens e acabavam tendo que se esconder, pois não tinham nem um quarto próprio: “não gozavam dessa independência material que é uma das condições necessárias à liberdade interior” (BEAUVOIR, 1970. p, 136).

Podemos notar, então, que a independência material da mulher foi vista como um meio emancipador importante, pois as mulheres precisavam casar para poder sair de casa, passando da submissão à autoridade do pai, à submissão à autoridade do marido, pudessem ter outra opção além do matrimônio que não as destinassem ao casamento como um fim único na vida.

Ao tomar a educação como um ponto de partida para a autonomia da mulher, outras obras e autoras buscaram reflexões que contassem com essa temática, como no livro de Ercília Nogueira Cobra, *Virgindade Anti-Hygienica* (1924), em que a autora critica abertamente a virgindade feminina estar ligada a uma noção de honra da mulher e procura desmistificar essa visão dizendo que não se pode ligar honra à uma parte física do corpo, e sim, à sua parte consciente, “na parte honesta do seu ser”. Acredita que ninguém pensa com seu sexo.

Ercília ainda pediu, neste mesmo livro, educação e trabalhos dignos às mulheres. Teceu também críticas a respeito da prostituição da mulher principalmente por falta de abertura ao trabalho. Podemos observar um pouco de sua visão neste pequeno fragmento do livro:

A mulher precisa de justiça, de equidade e educação. Deêm-lhe isto, e podem depois deixá-la sozinha no mundo, que ela saberá defender-se e, se tiver filhos, cuidará deles muito melhor do que atualmente, sob o odioso regime vigente no qual o homem lhe dá uma magra proteção em troca de desgostos e humilhações incontáveis. (COBRA, 1924. p, 63)

Mostra um pouco a insistente visão conservadora que chama a mulher de frágil e diz não ser a força que governa o mundo, mas sim a inteligência, afirmando que muitas mulheres são de destaque nas artes, apesar da inferior abertura à educação que tiveram. As mulheres são aptas para competirem com os homens no campo que quiserem competir.

Olhando a luta feminista de hoje, percebe-se quanto essas mulheres ilustres não apenas do século XIX, mas dos anos posteriores chegando até hoje, continua cheia de sonhos e objetivos como houve no passado. As lutas mudaram um pouco de nome, pois

educação e direito ao voto já foram conquistados, contudo, os objetivos continuam urgentes: o direito da mulher ser de fato dona do seu próprio corpo e das decisões sobre ele referente à maternidade e aborto; também o direito de ir e vir sem ser parada na rua, assediada, ofendida, destrutada e até sofrer algum tipo de violência contra o próprio corpo, por usar um certo tipo ou outro de roupa, por horários ou simplesmente ser mulher; receber em igualdade à capacidade, inteligência e anos de estudos, o mesmo que os homens.

Continua, assim, a busca por conquistar os direitos que todas as mulheres que lutaram antes queriam, o de seres humanos e cidadãs.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. Ed. 4ª.

COBRA, Ercília Nogueira. **Virgindade Anti-higiênica - Preconceitos e convenções hipócritas**. Ed. da Autora, São Paulo, 1924, 127 p.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: Vida e Obra/ Constância Lima Duarte**. – Natal: UFRN. Ed. Universitária, 1995. 365 p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Av. Franklin Roosevelt, 166 - Centro - 20021-120 - Rio de Janeiro, RJ – Brasil, p. 125-150.

LIMA, Quezia . Blogueiras feministas e o discurso de divulgação do feminismo no ciberespaço. In: VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2013, Porto Alegre. Anais do SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2013. v. 06. p. 1-6.]

SCHNEIDER, Liane. Escritoras Americanas de Origem Indígena - Que Mulheres São Essas?. In: Luísa Cristina dos Santos. (Org.). Literatura e Mulher. 1ed. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2002, v. , p. 39-51.

SOUTO-MAIOR, Valéria Andrade. Josefina Álvares de Azevedo: teatro e propaganda sufragista no Brasil do século XIX. Revista Acervo Histórico, São Paulo, n. 2, p. 65-82, 2004.

SYBYLLA, Lady. Nobel de Medicina perde a chance de ficar calado. Disponível em: <<http://lugardemulher.com.br/nobel-de-medicina-perde-a-chance-de-ficar-calado/>>. Acesso em Abril de 2015.



FICÇÃO E REALIDADE: LIMIARES

Tiago Hermano Breunig (Doutor) - UEPG

Reconhecer que a domesticação do ser humano é o grande impensado, do qual o humanismo desde a Antiguidade até o presente desviou os olhos, é o bastante para afundarmos em águas profundas.

Sloterdijk – Regras para o parque humano

Quando Pope afirma ser o Homem “o estudo adequado da humanidade” em seus versos, e os leitores tradicionais castigam o poema por se concentrar no “‘homem’ em vez de no ‘homem imortal’” (NEIMAN, 2003, p. 49), o poeta, ao mesmo tempo que se coloca nos limiares da filosofia e da poesia, problematiza um humanismo que ainda cultivaria a literatura como campo privilegiado, um humanismo livresco que se caracteriza, como sugere Peter Sloterdijk (1999, p. 58), por uma literatura que trata da formação humana, e que se situa, para tanto, nos limiares da ficção e da realidade.

Ao constatar que o humanismo naufraga, sobretudo como escola da formação humana por meio da literatura, Sloterdijk (2000, p. 60) tematiza “o perigoso fim” de um humanismo fundamentado na literatura como utopia da formação humana mediante a escrita e a leitura, as quais promoveriam “a atitude paciente” e educariam “para se julgar com circunspeção e manter os ouvidos abertos” Como a referida utopia se norteia por uma razão preocupada com a verdade, com a realidade ou o seu correlato para o historiador tradicional, a sociedade, em que as historiografias da literatura se firmam, a mimesis ou a representação teriam um papel fundamental, e o realismo seria privilegiado, apesar de a literatura questionar incessantemente a polaridade entre a ficção e a realidade.

Ao afirmar que a mimesis constitui “o termo mais geral e corrente sob o qual se conceberam as relações entre a literatura e a realidade”, Antoine Compagnon (2001, p. 97) situa Erich Auerbach no centro das referidas relações, uma vez que sua “monumental obra” tematiza a representação da realidade na literatura ocidental. Auerbach (2009, p. 499) se limita a escrever, quanto ao conceito de mimesis que nomeia sua obra, que parte

originalmente da interrogação de Platão da interpretação da realidade pela representação, colocada em terceiro lugar depois da verdade.

Com efeito, preocupado com a administração e a educação humana, Platão (2001, p. 449) entende que a fundação da cidade, principalmente “desde que definimos em separado cada uma das partes da alma”, implica a “necessidade de recusar em absoluto” a poesia. E ao considerar a imitação uma produtividade de objetos distintos do que seria a “verdadeira realidade”, reduzindo a representação a uma “imitação da imitação”, afirma que a arte de imitar, ao mesmo tempo que “executa as suas obras longe da verdade”, convive com a parte irracional da alma humana, de modo que a cidade deve excluir o poeta imitador.

Auerbach, no entanto, ao se propor a tratar da representação da realidade na literatura ocidental, questiona a concepção de mimesis proposta por Platão, que, afinal, a considera prejudicial e perigosa ao discurso ideal da filosofia. Em conformidade com o aristotelismo que refuta o conceito de mimesis de Platão, Auerbach parece enaltecer o valor da arte justamente pela autonomia da representação diante da verdade preestabelecida. Com o aristotelismo, a mimese se caracteriza “como a representação do que ‘poderia ser’”, o que garante a “autonomia da arte” (COSTA, 1992, p. 6), bem como pela congenialidade da imitação no homem. Assim, a imitação se manifesta naturalmente no homem como um meio que permite ao homem se elevar do particular para o universal e que o “difere dos outros viventes” (ARISTÓTELES, 1966, p. 203).

Ao tender para o universal, o que poderia acontecer, a poesia se configura como um meio para a educação humanista, pois aponta para o devir humano. Afinal, a universalidade da poesia consiste em atribuir ao homem de determinada natureza “pensamentos e ações” convenientes a tal natureza (ARISTÓTELES, 1966, p. 209). Assim, o aristotelismo redimensiona o significado da arte e, sobretudo, do homem, diferenciado do animal, os “outros viventes”, justamente pela congenialidade da imitação. Mas ao representar a natureza, a arte, por conta da congenialidade da imitação, deve implicar, em vez da naturalização do humano, como percebe Hegel, a humanização da natureza. Ao afirmar que a arte consiste, em detrimento de uma “imitação da natureza”, antes o oposto, em ensinar ao homem a ser humano, Hegel parece ter compreendido a profundidade de tal proposição, que inscreve o devir humano na universalidade da representação.

Assim, o papel civilizador da filosofia se estende para a literatura, que integra a tradição humanista que culmina nos “humanismos livrescos” de que trata Sloterdijk, com a noção de que a formação humana por meio da escrita e da leitura promove “o desembrutecimento do ser humano” ou a sua domesticação (SLOTERDIJK, 2000, p. 17). Tradição em que se inscreve Auerbach, movido por uma necessidade de aproximar a representação e a realidade pretensa a conjugar a totalidade da literatura ocidental. A proposta de Auerbach se define pela articulação de um panorama da representação da realidade na literatura ocidental, privilegiando, para tanto, fundamentalmente o realismo, de modo que a ordem social figura como uma realidade a ser interpretada por meio da representação da literatura ocidental, que culmina no realismo moderno, compreendido por Auerbach como correspondente da realidade concreta. O tema central da obra de Auerbach, portanto, tanto fundamenta as teorias a respeito das relações entre literatura e sociedade que, no Brasil, refletem em Antonio Candido, por exemplo, quanto sustenta o problema fundamental que assombra o limiar entre a ficção e a realidade, a literatura e a sociedade.

Candido estabelece relações entre as obras e seu condicionamento social, sendo que a integridade da obra requer preservar associados os referidos elementos: fundem-se, assim, texto e contexto numa relação dialeticamente integral, de modo que externo e interno se integram na estrutura da obra. Para a literatura, portanto, o elemento social importa, segundo Candido (1976, p. 7), na medida em que “o externo se torna interno”. E o autor revela como modelo Auerbach, que, conforme Candido, investiga os fatos da literatura, sintetizando a dicotomia tradicional entre fatores externos e internos, em nome, no entanto, de uma “autonomia da obra” que se traduz em sua organicidade.

O problema reside exatamente nas fronteiras entre a realidade e a ficção: em que medida a literatura ocidental se fundamenta na realidade e em que medida a funda? Se a literatura constitui um aspecto da civilização, como postula Candido (1993), resta perguntar o que significa a civilização, bem como as concepções geralmente fundamentadas em polaridades dialeticamente organizadas, como a realidade e a ficção. Questionar os limiares da ficção e da realidade corresponde a questionar as polaridades suspensas da vida e da morte, da natureza e da cultura, do humano e do animal, da exclusão e da inclusão e do interno e do externo.

Em sua obra mais fundamental ou fundacional, em que projeta uma formação da Literatura Brasileira, Candido (1993, p. 9) “procura definir o valor e a função das obras”, e, por meio das obras, “formar nossa sensibilidade e visão do mundo”. Aparentemente convicto quanto ao significado de “literatura”, Candido (1993, p. 23), em uma obra em que pretende sintetizar aspectos “universalistas e particularistas”, parece ignorar o quanto pode ser exclusivo um conceito definitivo para “literatura”,¹ que implica, inclusive, o humano.²

Segundo Candido (1993, p. 24), a literatura se configura quando, integrados e dinamizados, os fatores constitutivos do sistema se pluralizam, formando uma “tradição”, que identifica a literatura com a “civilização”. A noção de formação da literatura brasileira proposta por Candido, a partir de uma perspectiva historicista e hegeliana,³ implica uma continuidade conduzida por uma tradição, que se consolida, para Candido, a partir de meados do XVIII. Os fundadores da literatura brasileira seriam, assim, os poetas do arcadismo mineiro, tendo, no entanto, como predecessores as Academias dos Seletos e a dos Renascidos, em que se verifica uma concepção da “literatura do Brasil como expressão da realidade local e, ao mesmo tempo, elemento positivo na construção nacional” (CANDIDO, 1993, p. 25).

¹ Tanto que Antonio Candido exclui a literatura barroca. Haroldo de Campos (1989) entende que “se há um problema instante e insistente na historiografia literária brasileira, este problema é a ‘questão da origem’.” Haroldo critica a “perspectiva histórica” adotada por Antonio Candido (1993, p. 24) em *Formação da Literatura Brasileira*, em que afirma, com efeito, a respeito de Gregório de Mattos, que “ele não existiu literariamente (em perspectiva histórica)”. “De fato, essa ‘perspectiva histórica’ foi enunciada a partir de uma visão substancialista da evolução literária, que responde a um ideal metafísico de entificação do nacional” que, segundo Haroldo, atravessa a obra de Candido. “A Formação”, observa Haroldo, “privilegia um tipo de história: a evolutivo-linear-integrativa, empenhada em demarcar, de modo encadeado e coerente, o roteiro de ‘encarnação literária do espírito nacional’, um certo tipo de tradição, ou melhor, ‘uma certa continuidade da tradição’.” “A ‘perspectiva histórica é, pois”, conclui Haroldo “uma perspectiva ideológica.”

² Antonio Candido (1993, p. 23) define a literatura como uma “comunicação inter-humana”.

³ Inclusive, ao avaliar o desenvolvimento promovido pelas Academias Literárias na construção de uma tradição, Antonio Candido (1976, p. 173) escreve que “a concepção de história não se separava do registro de feitos individuais (...) A existência de uma nobreza, decorrente do serviço das armas, da governança, da produção econômica, provaria a existência de uma história (concebida como registro de feitos); portanto, de uma dignidade através do tempo.” Ademais, além de demonstrar a mesma “preferência pelo número três” de que trata Sloterdijk (1999, p. 17) no que concerne “à reconstrução lógica hegeliana da história do mundo e do espírito”, que reflete nos seus “modelos triádicos”, como diria Haroldo de Campos, Candido, ao conceber a literatura como sistema, permanece preso a um pensamento tipicamente hegeliano. Afinal, para Hegel, “é somente como sistema que o saber é efetivamente real, e é somente assim que ele pode ser representado” (GARAUDY, 1983). Assim, o sistema faz parte da tentativa hegeliana de sintetizar o universal e o individual, que, a propósito, perdura em Candido, e aponta para a totalidade que culmina com a “formação do espírito universal” ou a “história da cultura universal”.

Para Candido (1993, p. 17), essas sociedades possibilitaram uma comunidade comunicativa fornecendo os elementos para constituir a sua literatura em conformidade com a cultura ocidental:

o Arcadismo foi importante porque plantou de vez a literatura do Ocidente no Brasil, graças aos padrões universais por que se regia, e que permitiram articular a nossa atividade literária com o sistema expressivo da civilização a que pertencemos.

A concepção de literatura de Candido (1993, p. 48) implica uma comunicação e, por conseguinte, uma comunidade, mas em um sentido demasiado restrito e restritivo. O arcadismo se configura, segundo Candido (1993, p. 50), como uma literatura comunicativa e integrativa, na medida em que promove um ajustamento a uma ordem natural e social, conforme os ditames do humanismo inscrito em uma tradição europeia. Com a sua contribuição a um processo de “elaboração nacional”, os arcadistas propagam “uma poesia civilizada”, caracterizada por sua inteligibilidade “aos homens de cultura” (CANDIDO, 1993, p. 17). Ora, Sloterdijk (2000, p. 10), ao definir o humanismo como uma comunicação propiciadora de amizade por meio da escrita, em que escritores e leitores, compreendidos respectivamente como remetentes e receptores de mensagens constitutivas de escritos fundadores da comunidade, sugere pensar o humanismo segundo o modelo de uma sociedade que recorda as academias mencionadas por Candido como formadoras da literatura brasileira, e a literatura, como meio comunicativo pelos quais os homens se formam a si mesmos. O conceito de literatura empregado por Candido se coaduna, portanto, com o proposto por Sloterdijk (2000, p. 12), ou seja, o de uma comunidade subjacente ao humanismo, o qual reivindica “o valor universal das leituras nacionais” e “o valor nacional das leituras universais”.

Mas o humanismo se esgotou completamente, conclui Sloterdijk (2000, p. 14), ao constatar que a sociedade moderna abandonou o modelo da sociedade fundada na “arte de escrever inspiradoras cartas de amor a uma nação de amigos”, incapaz de representar a estrutura social. Ainda que o modelo humanista retorne tardiamente confiante no “poder civilizador e humanizador” da literatura, procurando redimir o passado recente “por meio de uma bibliofilia radicalizada”, a exemplo de Auerbach e, no Brasil, de Candido, cuja aceção de literatura ocidental como “sistema expressivo da civilização a que pertencemos” permite entrever o problema do pertencimento, que subjaz no conceito

mesmo de humanidade, o qual, segundo Sloterdijk (1999, p. 14), oculta o paradoxo do se pertencer com os quais não se pertence. O humanismo representa, assim, a “ideologia oficial das grandes civilizações” (SLOTERDIJK, 1999, p. 18), a qual identifica o homem a partir da “grande civilização, a verdadeira humanidade”, de modo que o homem aparece apenas a partir do modelo europeu para a cidade, o Estado ou a nação.

Antes, no entanto, que, com as Grandes Guerras e a consolidação da cultura de massas, o barco que navega entre as margens da ficção e da realidade naufragasse com o humanismo, o modelo das sociedades fundadas na literatura se ampliou para a norma da sociedade, observa Sloterdijk (2000, p. 11-12). A constatação de Sloterdijk parece ser renunciada pelo ideal do homem natural do XVIII, como transparece *Candido* ao sugerir o triunfo do projeto humanista sobre a natureza humana. *Candido* (1993, p. 56-57) descreve o movimento de “assimilação do social ao natural”, concebido como produto da “urbanização do homem”, idealizado por uma literatura que repousa na “identidade do racional e do natural”. Para tanto, e em conformidade com uma educação que se explicita, segundo Sloterdijk (2000, p. 38), como “teoria do adestramento aristocrata na cidade”, as pastorais representam uma das “principais manifestações de naturalidade” em um “quadro natural interpretado segundo normas racionais” (CANDIDO, 1993, p. 57).

Não espanta que a literatura que *Candido* (1993, p. 67) considera como origem da literatura brasileira, a arcadista, seja guiada por uma “moda pastoril”, recorrentemente ilustrada por imagens de pastores e ovelhas, signos dos ideais do homem natural, nobre e terno, de modo que, como constata *Candido* (1993, p. 56-57), “a literatura se desenvolve em grande parte, como trabalho de construção deste ideal”. Um bom exemplo pode ser observado no seguinte fragmento de um poema arcadista –

Se em campos não pisados algum dia
Entra a Ninfa e o Pastor, a ovelha, o touro,
Efeitos são da vossa melodia;

Que muito, ó Musa, pois, que em fausto agouro,
Cresçam do pátrio rio à margem fria
A imarcescível hera, o verde louro!

– cujos versos, segundo *Candido* (1993, p. 102), representam o desejo de “fundar uma literatura que significasse a incorporação do Brasil à cultura do Ocidente, aclimatando nele, de vez para sempre, as disciplinas mentais que lhe pudessem exprimir

a realidade.” E o poeta mesmo parece reconhecer, de fato, a função civilizadora ou domesticadora da poesia e da literatura, sobretudo de integração cultural ao ocidente e de elaboração nacional, que se traduz pelo progresso e pela incorporação dos padrões europeus: “a moda pastoril encaminhou para a valorização do homem natural” um modelo de “civilidade” (CANDIDO, 1993, p. 67).

Ora, a arte pastoril, desde o platonismo, aparece “como ‘o cuidado voluntariamente oferecido... de rebanhos de seres vivos que o aceitam voluntariamente” (SLOTERDIJK, 1999, p. 52), com o sentido de domesticar o homem (SLOTERDIJK, 2000, p. 44), o que finalmente se consolida com a democracia moderna, na forma do governo por consentimento legado pelo poder pastoral, que se desloca do cristianismo para toda a sociedade ocidental.

O acontecimento global, portanto, que se antecipa a toda grande civilização e que resulta da cesura entre o humano e o animal no interior do homem, funciona necessariamente mediante uma exclusão e uma inclusão. Conforme o “paradoxo da inclusividade exclusiva” que, segundo Sloterdijk (1999, p. 49), configura a estranheza internalizada de senhor e servo, e se relaciona intimamente com o modelo das sociedades humanistas formadas em torno da literatura e tornadas norma da sociedade em geral. A sociedade finalmente cumpre a proposta das academias, propensas a articular a ficção com a realidade, de modo que o que a literatura, assim como a filosofia, projeta para o ser humano acaba se projetando como uma sombra sobre a realidade.

A estranheza de senhor e servo, constitutiva do paradoxo da inclusividade exclusiva, encontra sua origem no paradigma do processo descrito por Hegel para oferecer sentido para a realidade, de modo que o triunfo do escravo ocorre com a civilização que, uma vez consumada, permite o se sentir em casa no mundo. Para tanto, a filosofia, que deve estabelecer a necessidade racional do regime estabelecido, conforme a proposição hegeliana segundo a qual o real equivale ao racional, condiz com o movimento final da arte. E a grande arte se caracteriza, segundo Hegel, pela “participação na criação continuada do homem pelo homem” (GARAUDY, 1983, p. 180), reiterando, portanto, “a mais antiga das artes, a de repetir o homem pelo homem”, conforme Sloterdijk (2000, p. 92).

Se o fim dos tempos se consolida, no “limite do humanismo hegeliano”, com o “homem total”, a humanização integral do homem, como concebe Agamben (2006),

coincide com uma animalização integral do homem, entrevista, de certa forma, na arte pastoril, progredindo como um processo de alinhamento de todo o mundo. Obviamente, a domesticação e a amicalização do humanismo livresco requerem mais que o alfabeto, como observa Sloterdijk (2000, p. 19), ao constatar que o problema do humanismo, que envolve uma definição do ser humano, significa mais que a suposição de que a leitura forma.

A ficção que fundamenta o poder soberano sobre a vida e a morte, o qual, amparado em discursos da civilização e da razão ocidentais, reduz os seres humanos ao estatuto de animais, instaura um estado de exceção que produz uma exclusão de vidas julgadas menos humanas, vidas abandonadas e impossibilitadas de pertencer a uma comunidade humana. Portanto, e por fim, estudar uma literatura cujo conceito implique o homem, “o estudo adequado da humanidade”, como quer Pope, requer pensar o homem em detrimento de um humanismo estruturado sobre conceitos como civilidade, universalidade, totalidade ou humanidade, o que nos obriga a voltar a Antonio Candido e questionar o significado de humano em sua definição de literatura.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.
- ARISTÓTELES. *Arte poética*. Trad. Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.
- CAMPOS, Haroldo de. *O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Mattos*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.
- _____. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- COSTA, Lígia Militz da. *A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.
- GARAUDY, Roger. *Para conhecer o pensamento de Hegel*. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- NEIMAN, Susan. *O mal no pensamento moderno: uma história alternativa da filosofia*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.



PLATÃO. *A república*. 9. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SLOTERDIJK, Peter. *No mesmo barco*: ensaio sobre a hiperpolítica. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

_____. *Regras para o parque humano*: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.



**FORMAÇÃO DISCURSIVA EM CRÔNICAS DE CARLOS
DRUMMOND DE ANDRADE E AFFONSO ROMANO DE
SANT'ANNA**

Mayara Yukari Kato (mestranda) – UEL

Fernando Lisbôa de Oliveira (mestrando) – UEL

Introdução

A partir dos estudos de Maingueneau (2010, p. 206), sabe-se que há alguns gêneros que, por natureza, exigem a escolha de uma cenografia, dentre os quais ele cita o literário. A crônica, por sua vez, como um exemplo de gênero literário, permite diferentes cenografias, basta observar os apontamentos dos críticos que afirmam haver pelo menos três tipos de crônica: a lírica, a narrativa e o comentário.

Além disso, mesmo dentro dessas divisões, há outras possibilidades, tal qual o muito recorrente diálogo (com ou sem narrador), como Luis Fernando Veríssimo faz muito bem, ou a típica “conversa fiada”, uma das principais marcas do gênero. No caso das duas crônicas aqui analisadas, “O frívolo cronista”, de Carlos Drummond de Andrade – retirada do livro *Boca de Luar* (1987) – utiliza-se de características do gênero carta em sua cenografia, enquanto “Olhando a posse”, de Affonso Romano de Sant’Anna – essa presente em *De que ri a Mona Lisa?* (1991) – tende para o lado de um comentário informal.

Tendo isso em mente, o presente estudo busca analisar como esse recurso da cenografia interfere na produção de efeitos de sentidos nas duas crônicas já mencionadas. Dessa forma, são observadas as formações discursivas de cada um dos sujeitos presentes nesses discursos, a fim de observar seus posicionamentos ideológicos e, mais uma vez, as possibilidades semânticas por eles criadas.

1. Um café cheio de “frivoleiras matutinas”

A crônica “O frívolo cronista”, escrita por Carlos Drummond de Andrade, é perpassada pela ironia em sua integridade. É por meio do discurso irônico presente na crônica que são revelados posicionamentos ideológicos de forma velada, pois se diz algo

objetivando-se a transmissão de outro sentido contrário ao que foi dito. Desse modo, esses posicionamentos são postos em uma relação de embate, um contraponto que permite a observação de fatos discursivos, implicando, também, o metadiscurso, ou seja, o discurso explica o funcionamento do próprio discurso.

No caso da crônica em análise, o metadiscurso implica uma cenografia epistolar. De acordo com Maingueneau (2008), a cenografia é um das cenas que compõem a cena enunciativa, sendo a responsável por legitimar o enunciado, ao passo que é por ele legitimada, tornando-se, ao mesmo tempo, origem e produto do discurso. Vale lembrar que a cenografia é imposta pelo próprio discurso, e não pelo tipo ou gênero discursivo. Em “O frívolo cronista”, a crônica fica em segundo plano para dar lugar à carta, gênero no qual o locutor revela sua insatisfação perante a posição de outro locutor, ao qual se designará de sujeito leitor. Dessa forma, o locutor transpõe para a carta todo o discurso e os efeitos de sentido que, na realidade, encontram-se sustentados pelo gênero crônica. Com a mudança de planos enunciativos, o locutor refuta os comentários dirigidos a ele, em uma espécie de desabafo, porém repleto de ironia, levando a efeitos de sentido variados.

Assim, o discurso deixa transparecer, de modo privilegiado, uma formação discursiva (FD) que tende à política de direita e outra inclinada à política de esquerda. Dessa forma, há um confronto de ideologias: critica-se o funcionamento do sistema capitalista, a hipocrisia da classe dominante e o tradicionalismo que imperava naquela sociedade, mascarados pela frivolidade. No entanto, não se trata, aqui, de delimitar completamente as duas FDs, visto que a noção de formação discursiva não é de caráter fechado.

Por meio da intertextualidade e da interdiscursividade, o locutor reitera que a crônica não é frívola, ao contrário do que afirma o sujeito leitor:

Um leitor de Mato Grosso do Norte escreve deplorando a frivolidade que é marca registrada desta coluna. Hoje não estou para brincadeira, e retruco-lhe nada menos que com a palavra de um sábio antigo, reproduzida por Goethe em *Italianische Reisen*. Vai o título em alemão, para maior força do enunciado. Os que não sabemos alemão temos o maior respeito por essa língua. A frase é esta, em português trivial: “Quem não se sentir com tutano suficiente para o necessário e útil, que se reserve em boa hora para o desnecessário e inútil”. É o que faço, respaldado pela sentença de um mestre, endossada por outro (ANDRADE, 1987, p. 199).

Tendo em vista que Johann Wolfgang von Goethe foi um escritor alemão representante do movimento romântico, contrapõe-se a essa ideia o fato de que a língua alemã era compartilhada por Adolf Hitler, ditador que perseguiu e exterminou milhões de judeus. Nota-se, então, uma forte carga irônica em “Os que não sabemos alemão temos o maior respeito por essa língua”, pois, por trás da ideologia nazista materializada pela língua alemã e cujo representante de maior impacto de tal ideologia é o próprio ditador, escondem-se acontecimentos repulsivos, tais como o Holocausto. Por conta disso, o locutor assume um posicionamento que alfineta aquele que julga ser melhor o que vem do exterior do país, fruto da mentalidade elitista que elegeu o capitalismo como sistema econômico, aquele que se deixa impressionar sem tomar conhecimento dos fatos, aquele que vê apenas a aparência – o que leva a pensar também nos conceitos da Antropofagia Cultural, disseminados por Oswald de Andrade, tema desenvolvido mais adiante.

Além disso, “Quem não se sentir com tutano suficiente para o necessário e útil, que se reserve em boa hora para o desnecessário e inútil”, intertexto citado por Goethe, pode representar uma inversão de valores, sob o ponto de vista do locutor, isto é, a valorização de coisas superficiais, visto que é preciso ter “tutano” para encarar a futilidade/frivolidade do que se considera útil e necessário nessa sociedade.

Esse fato é comprovado ao longo do discurso, como, por exemplo, ao dizer que o inútil “É a pausa, o descanso, o refrigério, no desmedido afã de racionalizar todos os atos de nossa vida (e a do próximo) sob o critério exclusivo de eficiência, produtividade, rentabilidade e tal e coisa” (ANDRADE, 1987, p. 199). Infere-se, assim, que a racionalização de todos os atos da vida humana acaba por desumanizá-la, sob o pretexto da “eficiência, produtividade, rentabilidade” próprios do sistema capitalista, ou seja, tem-se um posicionamento que vê no capitalismo a divisão (social, econômica, política etc.) da humanidade, a transformação do homem em escravo de um sistema, a objetificação do ser humano, ou melhor, a transfiguração do homem em máquina de produção em escala.

Por outro lado, o sujeito leitor também é visto como aquele que não é capaz de enxergar uma utilidade na crônica, espaço discursivo que tem como característica, entre outras, a abordagem de assuntos sérios por meio de situações aparentemente banais, mas que, na realidade, são “nocivos ao equilíbrio moral” (ANDRADE, 1987, p. 200). Talvez, por isso, o sujeito leitor não consiga sensibilizar-se perante as pequenas coisas ou situações cotidianas, pois está imerso na ideologia capitalista que visa o lucro, a grandeza,

o enriquecimento. Assim, tal “equilíbrio moral” está atrelado ao tradicionalismo vigente na sociedade da época, relacionado à elite, considerando-se que esta compõe a classe mais privilegiada e detentora de poder.

De fato, tenho certa prática em frivoleiras matutinas, a serem consumidas com o primeiro café. Este café costuma ser amargo, pois sobre ele desabam todas as aflições do mundo, em 54 páginas ou mais. É preciso que no meio dessa catadupa de desastres venha de roldão alguma coisa insignificante em si, mas que adquira significado pelo contraste com a monstruosidade dos desastres (ANDRADE, 1987, p. 200).

O “contraste com a monstruosidade dos desastres”, então, é necessário para que esse “equilíbrio moral” da sociedade conservadora (e capitalista) se mantenha, demarcando visivelmente as posições em que cada sujeito deve ocupar, isto é, os marginalizados, reféns da repressão (representada pela amargura do café) *versus* o centro do sistema (que consome o café, simbolizando os efeitos capitalistas). Portanto, o sujeito pertencente à classe dominante, ao saborear o café da manhã junto ao jornal (ao passo que o trabalhador da classe dominada mal se alimenta), apenas assiste às “aflições do mundo em 54 páginas ou mais”, isto é, o jornal é repleto de fatos decorrentes da desigualdade socioeconômica, cujos efeitos não são negativos para a elite.

Por outro lado, pode-se pensar no oposto: quando o sujeito oprimido está na posição de quem toma o café, já na primeira refeição do dia sente a opressão causada pela desigualdade, justificando-se, assim, a frivolidade da crônica, pois é necessário que, em meio a tantas injustiças, algo que seja mais suave possa entrar em cena, não por conta da frivolidade em si, mas para que tal suavidade “adquira significado”, que represente as diferenças, para que, mediante a sutileza, ganhe força nesse contexto social, revelando as atrocidades que acometem a sociedade, uma vez que o contraste só é possível porque existem os dois lados, o do opressor e o do oprimido.

Pode ser um verso, que não seja épico; uma citação literária, isenta de pedantismo ou fingindo de pedante, mas brincando com a erudição; uma receita de doce incomível, em que figurem *cantabiles* de Haydn misturados com aletria e orvalho da floresta da Tijuca. Pode ser tanta coisa! Sem dosagem certa. Nunca porém em doses cavalares. Respeitemos e amemos esse nobre animal, evitando o excesso de graça. Até a frivolidade carece ter medida, linha sutil que medeia entre o sorriso e o tédio pelo excesso de tintas ou pela repetição do efeito (ANDRADE, 1998, p. 200).

Nota-se, no excerto anterior, a adesão ao modernismo, à transgressão de normas: “Pode ser um verso, que não seja épico; uma citação literária, isenta de pedantismo ou fingendo de pedante, mas brincando com a erudição”, sendo que essa erudição parece ser reservada à elite, uma vez que a literatura é um hábito mais comum a essa classe social, além do fato de que, de acordo com os costumes artísticos brasileiros, é a elite a responsável por alimentar tal erudição. O gênero épico, também, denota erudição e tradicionalismo, ao qual diverge da posição do locutor.

O tradicionalismo que caracteriza os hábitos e a cultura da classe dominante, e, por conseguinte, que se restringem a ela, é criticado pela postura libertária do locutor, que considera frívolo o “equilíbrio moral” ao ironizar que “até a frivolidade carece ter medida”, isto é, trata-se de um jogo que “visa ao triunfo, à reputação, à medalha” (ANDRADE, 1987, p. 200).

Por fim, o locutor critica o sujeito leitor por sua hipocrisia:

Como você tem em sua casa um cômodo ou parte de cômodo, ou simplesmente gaveta, ou menos ainda, caixa de plástico ou papelão, onde guarda pequeninas coisas sem utilidade aparente, mas em que os dedos e os olhos gostam de reparar de vez em quando: os nadas de uma existência atulhada de objetos imprescindíveis e, ao cabo, indiferentes, quando não fatigantes (ANDRADE, 1978, p. 200).

Isso porque a crítica que partiu do sujeito leitor é justamente a frivolidade do gênero crônica, porém, esquece-se de olhar para a sua própria condição, revelada por meio de seus hábitos. Portanto, ao final do discurso, há uma inversão de posição: o sujeito leitor revela-se frívolo aos olhos do locutor. Nota-se, também, que “os nadas de uma existência atulhada de objetos imprescindíveis e, ao cabo, indiferentes, quando não fatigantes” podem ser referentes à própria característica do sujeito que acumula bens, ou seja, trata-se de uma existência vazia e superficial.

2. Escrever (sobre a posse) ou não escrever, eis a questão

Enquanto a crônica de Drummond se projeta em uma cenografia epistolar, a escrita por Sant’Anna (“Olhando a posse”) se apresenta como uma conversa fiada. É através dessa cenografia que o locutor da crônica demonstra-se perpassado por três tipos de discurso predominantes: a) o Nacionalista; b) o Político; e c) o da Metacrônica. Todos os três se conectam dentro daquilo que é denominado “fato miúdo”: a crônica tende a

observar as coisas pequenas do cotidiano, e a partir delas, normalmente, elabora uma reflexão maior sobre a situação que a envolve.

Nessa crônica, o fato miúdo é o próprio ato de escrever (por isso “Meta-crônica”), o que leva o locutor a refletir sua posição como sujeito, além da condição política do país, perpassado principalmente por ideias modernistas de abandono do passado e valorização daquilo que não está no campo do erudito, ou melhor, das coisas simples. É possível, então, observar cada um desses três discursos de forma separada, de modo que seja apresentada parte da formação discursiva presente na crônica e seus possíveis efeitos de sentido.

No primeiro tipo de discurso, o Nacionalista, identifica-se a presença marcante da Antropofagia pregada por Oswald de Andrade nos anos heroicos do Modernismo brasileiro. Lá, o poeta disseminava a ideia de observar o que é do outro, especialmente do estrangeiro, “devorá-lo” culturalmente e, então, transformar em algo brasileiro que possa ser chamado de nosso e exposto ao mundo.

Quando o locutor se propõe a observar a posse do novo presidente brasileiro, ele analisa também o que os outros países podem interpretar desse importante momento da história. Isso se materializa na crônica quando se lê:

Depois, as cenas do Congresso. O senador Nelson Carneiro está pedindo para que os congressistas se assentem. Pede, pede, e desiste, com uma frase tropicalista: “Assim não é possível”. Espero que os tradutores oficiais não traduzam esta observação, caso contrário não há como acreditar no País (SANT’ANNA, 1991, p. 157).

O termo “tropicalista” e a utilização da letra maiúscula em “País” apontam para um discurso que tenta diferenciar o Brasil dos seus observadores, mais do que isso, um discurso de quem busca se valorizar diante desses outros. O locutor, utilizando-se também da ironia – que percorre boa parte da crônica – tenta fazer parte desse momento de mudança e quer, talvez por isso, legitimá-lo.

Tal tentativa se prolonga na presente crítica ao exagero que o novo presidente promove ao “puxar” o hino nacional várias vezes. Além da falta de organização dos congressistas, a quebra de protocolo por parte de Collor utilizando-se de um dos principais símbolos da nação faz com que a credibilidade do novo governo já se inicie em baixa, por ser sua cúpula desorganizada e imprevisível.

O discurso Nacionalista se revela, então, com esse tom do Modernismo de 1922, ao apresentar a confusão nacional, como se ela fosse algo de orgulho para o brasileiro. Muito pelo contrário, esse discurso critica e reavalia essa situação de caos da sociedade brasileira, apresentando as características do verdadeiro representante da nação, o que lá nos textos de 1922 se materializava principalmente na mistura de etnias no país, enquanto aqui na crônica é a busca por uma política econômica que valorize o trabalhador. Por isso o locutor afirma: “Ah, o nosso vão trabalho de formiguinhas devorado pela inflação!” (SANT’ANNA, 1991, p. 158).

Nesse sentido, vê-se o segundo discurso, agora o Político, bastante demarcado pela oposição “esquerda x direita”, com uma maior tendência para o polo da esquerda, tendo em vista a busca pela valorização do trabalhador em comparação com o sistema no qual ele está inserido. Além disso, ao citar figuras importantes para a política nacional e internacional e, principalmente, ao apontar o posicionamento que esses sujeitos têm diante da posse do presidente, o locutor materializa a visão política do enunciador.

Quando se compara “Amanhã os jornais comentarão o fato de Fernando Henrique se sentar junto a Collor e Itamar (...)” (SANT’ANNA, 1991, p. 157) com “E se Lula tivesse ganho? Fidel e Ortega estariam mais à vontade” (SANT’ANNA, 1991, p. 158), é possível pensar em inúmeros efeitos de sentido, dentre os quais um que aponta para uma preferência dos três nomes presentes na primeira citação em detrimento dos outros três. Acontece, contudo, que os dois casos são apontamentos feitos pelo locutor citando outro discurso, o televisivo, e prevendo ainda mais um, o jornalístico.

Aparentemente, para o locutor, nesses dois últimos discursos é mais evidente tal efeito de sentido. Isso porque ele faz questão de mostrar o provável foco jornalístico do dia seguinte, como já apontado, em detrimento ao outro grupo: “Aliás, a câmara não focalizou hora nenhuma o líder petista” (SANT’ANNA, 1991, p. 158). Por outro lado, no segundo trio, temos o retrato de um “pseudo-comunismo” (“pseudo” porque é possível captar ironia na expressão “à vontade” e no fato de Ulysses Guimarães estar na penumbra, o que leva a inúmeros efeitos, inclusive o de que o caminho para as falcatruas políticas estaria aberto).

Por isso, é preciso observar outras figuras para compreender outros efeitos mais prováveis, como a já citada “formiguinha”. Nesse caso, o termo revela um discurso preocupado como a classe oprimida, mais do que com os opressores. Além disso, a

preocupação se estende ao fruto do trabalho das formiguinhas, algo que remete interdiscursivamente ao discurso marxista da mais-valia.

Ademais, mesclando tanto o discurso Político com o Nacionalista nessa figura, pode-se interpretar uma tentativa de crença no novo momento do Brasil. Ao afirmar “Terminou uma era. Começa outra” (SANT’ANNA, 1991, p. 158), comparando a presidência de Sarney com a de Collor, o locutor assume o discurso propagado pelas “Diretas já” em busca de uma democracia.

Os últimos períodos da crônica reforçam essa ideia:

É inevitável pensar não apenas no mal que os bons fazem, mas no bem que os maus podem fazer. São as contradições da vida. Por exemplo: termina o verão. Lá fora algumas cigarras ainda cantam. Mas dizem que sua estação está no fim. Dizem que agora é a hora das formiguinhas. Aguardemos. (SANT’ANNA, 1991, p. 159).

Esse excerto da crônica revela a esperança no novo momento político brasileiro pelo qual tanto se esperou e lutou. Se considerarmos também a época de publicação do texto, percebemos a busca nacional por algo que nos tirasse da ditadura. Além disso, o fato de esse gênero ser publicado primeiramente em um jornal aponta para o desejo de uma imprensa sem a censura existente nos anos anteriores. Por mais que Sarney já não fosse considerado um ditador, ele é apresentado como o último suspiro dessa era.

Por fim, é nesse desejo de liberdade de expressão que se encontra o último discurso predominante, o da Metacrônica. Para ficar claro o que se entende por esse termo, pode-se compará-lo com a ideia de metalinguagem, em que a língua é utilizada para debater a própria língua, ainda assim, como aponta Martins (2013, p. 31),

Sabemos que, por vezes, a utilização de metalinguagem não está direcionada para os problemas da língua, para a linguagem, mas sim para o próprio texto que é construído. Neste sentido, damos destaque para metacrônicas, ou seja, crônicas que se detêm sobre o problema do gênero.

Como já foi dito, o fato de o texto abordar a escrita, mais especificamente de crônica, é o que conecta todos os três principais discursos utilizados pelo locutor e isso ocorre desde o primeiro parágrafo até o último.

Em todo o discurso, características do gênero são reveladas aos poucos, como o caráter jornalístico que ele possui. No primeiro parágrafo, por exemplo, lê-se “(...) e *devo* escrever esta crônica.” (SANT’ANNA, 1991, p. 156, grifo nosso) o que aponta para a

obrigação do cronista diante do seu suporte. O sujeito desse discurso se vê diante de uma função social e tem que realizá-la, o que remete à ideia foucaultiana de relações de poder, nesse caso, criadas entre ele e o jornal.

Contudo o discurso literário o perpassa e ele então se questiona: “E mais: e se acontecer um imprevisto qualquer? Digamos, se o pneu do carro do Presidente furar e ele mesmo decidir trocá-lo? Não posso perder essa cena.” (SANT’ANNA, 1991, p. 156). É claro que um dos efeitos de sentido possíveis é o de pensar nesse pneu furado como uma metáfora para a reflexão sobre o futuro governo de Collor, ainda assim, com esses exemplos, já se percebe bem o que é esse discurso da Metacrônica: ao expor o ato de escrever, o locutor demonstra como os olhos da crônica normalmente se voltam para aquilo que pode parecer ínfimo diante de um contexto maior. Além disso, o segundo parágrafo, no qual o autor expõe as duas temáticas que pensava abordar, reforça tal ideia, além de apresentar outra característica dos gêneros literários, o jogo entre palavras (no caso, entre “bom” e “mau”).

Em outro momento, por exemplo, o locutor afirma que a câmera da televisão não focalizou o concorrente de Collor a presidência, Lula, e tem-se na sequência:

A transmissão está em pleno curso e o rapaz do *Globo* vem buscar a crônica. Não está pronta, lhe explico. Continuo na frente da tevê e ainda não decidi se escrevo sobre formigas, sobre o mal que os bons fazem ou sobre algum aspecto dessa posse. É a primeira vez que atraso, isto nunca aconteceu. Mas também, o que fazer? Há 30 e tantos anos que não vejo essa cena, tenho que degustá-la. (SANT’ANNA, 1991, p. 158, grifos no original).

Trata-se de mais um excerto no qual percebemos a presença dos vários discursos que perpassam essa crônica: a) ele se faz Nacionalista pelo fator histórico – o sujeito não via a posse de um presidente eleito pelo seu povo e queria aproveitar a sensação; b) político pelo mesmo fator, mas também pelo posicionamento que o sujeito assume de se permitir atrasar o próprio trabalho para aproveitar o momento; e c) da Metacrônica tendo em vista que ele continua no dilema de escolha de assunto, típico do gênero.

Além disso, o fator jornalístico se destaca nesse momento pelo fato de o locutor comentar primeiramente a recusa de a tevê apresentar Lula ao povo. Como cronista, enfim, o locutor poder fazer isso em um jornal que é popularmente conhecido pelo seu desgosto a tal figura aponta para aquela ideia de liberdade de expressão já comentada.

Também é possível percebermos a presença do discurso acadêmico em todos esses momentos, pois ele, por sua natureza, tenta legitimar o gênero como tal e, por isso, estrutura as características necessárias para que a crônica aconteça. Talvez por isso a sua dificuldade de se fazer aceita nas universidades como gênero literário canônico.

O fato é, porém, que a presença do discurso jornalístico juntamente com o literário revela a ambiguidade do gênero, como afirmado por Raquel Illescas Bueno (2011), ou ainda as “fronteiras instáveis”, termo utilizado por Arrigucci Jr. (1987). Mais do que isso, ao voltar os olhos para o abotoar e desabotoar do novo presidente, revelando seu estado “nervosamente feliz” (SANT’ANNA, 1991, p. 157), o locutor, mais uma vez, é perpassado pelo discurso acadêmico que revela o olhar do eu do cronista para as miudezas do cotidiano.

Considerações finais

Alguns dos discursos presentes em “O frívolo cronista”, de Carlos Drummond de Andrade, perpassam também a crônica “Olhando a posse”, de Affonso Romano de Sant’Anna, tendo em vista que ambas podem ser consideradas uma Metacrônica. Além disso, o discurso revelado na primeira possui, a seu modo, características modernistas, o que aponta, então, para a proximidade das formações discursivas dos sujeitos de cada uma.

Quando se encontra, por exemplo, a defesa da frivolidade da crônica, reconhece-se o fato miúdo como algo de extrema importância para o gênero. Também há, da parte do locutor de “O frívolo cronista”, uma inversão irônica da crítica feita pelo seu leitor e, com isso, ele mostra a relevância desse momento de simplicidade em meio ao caos moderno.

A mesma simplicidade é utilizada pelo locutor da segunda crônica, sendo que nela um dos efeitos de sentido gerado é o próprio fazer literário e artístico em meio às mudanças históricas pelas quais o país passa. Ao se aprofundar mais um pouco, percebe-se que esse discurso é ampliado no sentido de questionar a situação do trabalho de todo o brasileiro, ou seja, a simplicidade da vida diante de uma alteração tão grande na política.

Interessante notar também o tom Modernista em cada um desses discursos, pois “Olhando a posse” preocupa-se com o olhar do estrangeiro para o Brasil, como fora

discutido anteriormente. “O frívolo cronista”, por outro lado, vai à raiz do discurso antropofágico e mescla as coisas de fora com as nossas para transformá-las em algo tipicamente brasileiro, como em “uma receita de doce incomível, em que figurem *cantables* de Haydn misturados com aletria e orvalho da floresta da Tijuca” (ANDRADE, 1987, p. 200).

Além disso, ambos os locutores criticam o posicionamento conservador, especialmente no campo político. Cada qual a seu modo, e com esse conservadorismo figurativizado de formas diferenciadas também (Sarney para um e o próprio interlocutor para o outro), é possível percebermos uma preocupação com o afastamento do passado. Isso resgata, outra vez mais, o discurso modernista de negação ao academicismo limitador, em busca de uma arte (ou política) mais democrática que a realizada até então.

Tudo isso, enfim, permite afirmar que o discurso da crônica “O frívolo cronista” está presente também em “Olhando a posse”. Apesar de as condições de produção serem outras, a segunda crônica retoma e amplia a primeira, fazendo da escrita uma reavaliação de si mesma. De forma interdiscursiva, as duas crônicas estão conectadas e, com isso, um discurso pode ressignificar o outro.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boca de Luar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ARRIGUCCI JR., Davi. Fragmentos sobre a crônica. *In*: _____. **Enigma e comentário**: ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras: 1987. págs. 51-66.

BUENO, Raquel Illescas. A crônica: entre o tudo e o nada. *In*: TOLLENDAL, Eduardo José; AZEVEDO, Luciene (Org.). **Relendo a teoria**. Uberlândia: EDUFU. 2011. págs. 135-151.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

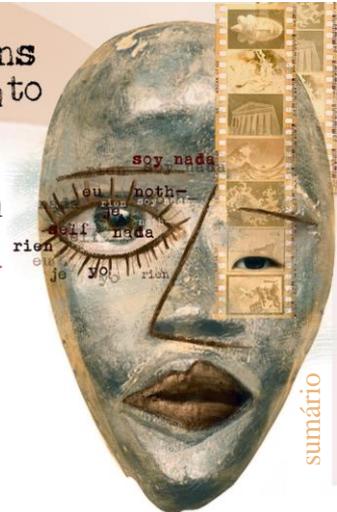
_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva; tradução Adail Sobral *et al.* São Paulo: Parábola, 2010.

MARTINS, Priscila Rosa. **Rubem Braga e a escrita: metalinguagens da crônica**. Londrina, 2013. 93 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **De que ri a Mona Lisa?** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.



HISTÓRIA(S) E IDENTIDADE(S) PRESENTES NO LIVRO “O CAÇADOR DE HISTÓRIAS” DE YAGUARÊ YAMÃ

Silvely Brandes (mestranda)- UEPG

A literatura produzida por indígenas vem, nos últimos anos, ganhando destaque no Brasil. Este destaque deve-se, em grande parte, à instauração da lei 11.645/08, que determina que as culturas indígenas e afro-brasileiras sejam estudadas em todas as escolas do país. Na literatura essas culturas e identidades são contempladas, portanto, as narrativas literárias, principalmente a escrita por indígenas e afro-brasileiros, tornaram-se materiais importantes para o cumprimento da lei.

Outro fator indispensável para impulsionar a literatura indígena tem sido o engajamento dos próprios escritores indígenas que, através da internet, estão conquistando seu espaço e divulgando os seus livros e os dos colegas. Ao passo em que cresce o número de livros publicados por escritores indígenas, aumenta também o número de pesquisas na área, portanto, a expectativa de que a literatura indígena seja cada vez mais reconhecida e estudada na academia cresce a cada dia.

Segundo Iara Tatiana Bonin:

Especialmente nas duas últimas décadas, observa-se uma profusão de títulos de literatura infantil que colocam em cena um discurso em favor das diferenças. Tal tendência é impulsionada, em parte, pela expansão do mercado editorial em direção a rentáveis nichos específicos de consumo, inclusive no âmbito escolar (a esse respeito, pode-se dizer que a incorporação do tema transversal Diversidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, foi promissor para um mercado ávido por novas possibilidades de consumo). Contudo, certas nuances do discurso diferencialista também entram em cena devido à ação política de uma gama de novos sujeitos – autores e autoras vinculados a movimentos sociais que visam problematizar certas representações das diferenças geracionais, de gênero, de constituição corporal, de raça, de etnia, entre outras e, neste interim, adquirem visibilidade outros repertórios, outras tramas, outros personagens, em narrativas contemporâneas marcadas pela multiplicidade do olhar de quem as escreve e de quem as lê. (BONIN, 2012, p. 38).

Assim como a autora, acreditamos que a literatura infanto-juvenil vem sendo impulsionada pelos discursos das minorias e a favor delas. Neste trabalho pretende-se fazer uma reflexão sobre um livro escrito por Yaguarê Yamã, escritor indígena Mawé,

que através de suas narrativas, na maioria dedicadas ao público infanto-juvenil, representa e luta pelas causas do seu povo.

Para iniciar nossa reflexão sobre a narrativa de Yaguarê, e mais especificamente sobre o livro “ O caçador de histórias”, buscamos, em um primeiro momento, observar o modo como os indígenas (não) estavam presentes na história da literatura brasileira, e, repensar o nosso conceito de literatura.

Costuma-se chamar de literatura de informação os primeiros textos escritos no Brasil; a carta que Pero Vaz de Caminha escreveu para o rei D. Manuel em 1500 é considerada o primeiro texto que se tem registro nas terras brasileiras. Nas linhas destes primeiros textos os indígenas estão muito presentes, eles são descritos e subjugados, na grande maioria das vezes, como povos selvagens, sem religião, e como uma ótima oportunidade de mão-de-obra. Junto com as riquezas da terra e a beleza das paisagens, as descrições dos nativos preenchem as narrativas do “descobrimento”.

Anos depois, os próximos e lentos passos da literatura brasileira serão dados na tentativa de criar uma identidade nacional. Qual é a identidade brasileira?” e “O que constitui a literatura nacional?” são questões que deram muita dor de cabeça aos escritores. Nessa busca por algo legitimamente brasileiro, novamente, o indígena foi personagem central das narrativas, porém, de forma estereotipada, europeizada e destorcida.

Gregório de Matos (1636-1696), o Boca do inferno, foi pioneiro ao utilizar o léxico indígena na sua poesia. Segundo Luzia Aparecida Oliva dos Santos (2010):

Talvez seja este o primeiro poeta a olhar para a referência imediata de sua cultura e incorporar os termos afro-indígenas, sem deixar de utilizar as técnicas dos gregos e latinos em seus poemas que se inscreveram no quadro de condicionamento à tendência europeia. (p. 57).

Ainda assim, para Graça Graúna, indígena Potiguara (RN), escritora indígena e Pós-Doutora em Educação, Literatura e Direitos indígenas pela UMESSP:

Em Gregório de Matos, a visão do índio também não é consoladora. Ainda que tenha procurado converter realidade em poesia, o “Boca do Inferno” não escondeu seu desprezo pelos mestiços e sua cobiça pelas mulatas, como sugerem alguns de seus poemas satíricos (p. 48).

Embora a representação do indígena esteja presente na história da literatura brasileira, não se considerou a existência de uma literatura propriamente indígena. Esta literatura, que é, de fato, a primeira de que se tem registro no território brasileiro, não é considerada por não ter como suporte o papel. Isto é, por não estar transposta em pergaminhos ou livros- o códex- a literatura indígena, presente de maneira muito forte na oralidade e nos grafismos, foi ignorada pelos estudiosos.

Spalding (2012), embora esteja fazendo uma reflexão sobre o possível fim do livro impresso, contribui para este trabalho na medida em que questiona essa ligação máxima feita entre livro e literatura:

O que está por trás desse apego ao livro é muito mais do que uma identificação ancestral com um objeto que atravessou milênio mais ou menos com o mesmo formato, e sim uma errônea percepção de que livro e literatura são uma entidade única sendo um incapaz de sobreviver sem o outro. (SPALDING, 2012, p. 18).

Nas palavras de Tierno Bokar Salif “A escrita é uma coisa, e o saber outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si”. Portanto, nossa perspectiva é a de que os saberes indígenas compõem a sua literatura, e a escrita dos textos literários é vista como lugar de resistência e reconstrução identitária.

A literatura dos povos indígenas é passada de geração para geração através da oralidade, da contação de histórias. Os mitos indígenas, as histórias de heróis, as religiões, os conhecimentos medicinais, os costumes, são conhecimentos ensinados e preservados através de enunciados não escritos. Por este motivo, o indígena só é visto como autor, produtor de conhecimento, a partir do momento em que escreve um livro, porém, ainda assim, com certo estranhamento.

A respeito deste assunto, Feil (2011, p. 122) recupera duas falas importantes:

(...) essa ‘deficiência’ é contestada por Olívio Jekupé que, durante entrevista para o programa Entrelinhas da TV Cultura, ressaltou: “ o índio, na verdade, ele sempre foi escritor, só que ele não sabia ler e escrever, então o que acontece, ele ficou conhecido como contador de história oral, o contador de história oral, ele é um escritor, só que ele não sabe escrever”. Bicalho (2010) reforça o que parece regra, dizendo que costuma-se “associar o termo “literatura” estritamente à escrita. Então quando se fala na literatura dos índios, ou literatura indígena, algumas pessoas sentem um estranhamento. A associação que se costuma fazer é: literatura=livros. Os índios normalmente não escrevem livros. Então não podem ter literatura. (p.11)”.

Embora a literatura indígena tenha sido por muito tempo ignorada, ela vem ganhando reconhecimento e destaque nas últimas décadas justamente porque os escritores indígenas têm utilizado a escrita a seu modo, pra fazer veicular sua literatura. Livros escritos por diversos autores(as), entre eles(as) Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Olivio Jecupé e Yaguarê Yamã, estão sendo publicados por editoras de largo alcance e atingindo, principalmente, o público infantil.

Sabemos que é no e pelos discursos que construímos (BAKHTIN, 2011), e reconstruímos as identidades. Através da linguagem, dos discursos, reconhecemo-nos e nos identificamos como sujeitos pertencentes a um povo e uma etnia. Portanto:

é, sobretudo, em suas práticas discursivas que o sujeito índio emerge e é revelado: é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. É assim, o discurso, isto é, a linguagem em uso, e não qualquer materialidade linguística específica - como bem NOS lembram Poche (1989) e Sierra (1987) – quem cria e faz circular o sentido “ser índio”. (MAHER, 1998, p.117)

Deste modo, a partir destes apontamentos, vamos observar as histórias e as identidades presentes do livro “O caçador de histórias”, de Yaguarê Yamã, buscando reconhecer as marcas identitárias e as intenções presentes no discurso de Yaguarê, no corpo do texto e no enredo das histórias.

Para apresentar o autor, nada melhor do que usar as palavras do próprio Yaguarê:

Sou Ozias Gloria de Oliveira Yaguarê Yamã*, escritor, ilustrador, professor e líder indígena. Tenho 36 anos [hoje, o autor tem 42], nasci no estado do Amazonas. Filho do povo maraguá e descendente do povo sateré-mawé. Formei-me em Geografia pela universidade de Santo Amaro – UNISA, em São Paulo, onde lecionei no ensino público e iniciei a carreira de escritor, na companhia dos amigos Daniel Munduruku e Rene Kithaulu. * Yaguarê Yamã significa na língua maraguá “tribo de onças pequenas”. (YAGUARÊ, 2009).

Para introduzir o povo Saterê Mawé, utilizamos as palavras de Graça Graúna que, citando Yaguarê, nos diz que os Saterê Mawé são um grupo de aproximadamente onze mil pessoas que vivem “em casas construídas ao longo dos rios que cortam a região do Amazonas e do Pará, especificamente nos municípios de Parintins, Barreirinha, Boa Vista dos Ramos e Maués (AM); Itaituba e Aveiro, no Pará.”(GRAÚNA,2013,p.139)

O autor tem mais de quinze obras publicadas, a grande maioria destinada ao público infanto-juvenil. Grande parte das histórias presentes nestas obras, são mitos

indígenas que foram contados para Yaguarê e que agora ele, juntamente com outros escritores, registra e faz circular em seus livros.

A literatura de Yaguarê, assim como a dos demais escritores indígenas, se diferencia e se torna ainda mais interessante na medida em que vai além de carregar marcas identitárias e dialógicas. Esta literatura, cheia de vigor, surge de uma luta e serve, também, para lutar. Estes escritores enxergam a literatura como uma forma de educar indígenas e não-indígenas para desconstruir estereótipos e preconceitos e de fazer refletir sobre a presença ativa dos sujeitos indígenas na sociedade, como produtores de conhecimento.

Em uma entrevista dada para o portal NAMU, Daniel Munduruku diz que:

A literatura não é só um instrumento de escrita, mas faz parte da essência. Adquirir essa técnica foi importante para que os indígenas fossem capazes de escrever a própria história. (...). Ela é uma maneira para educar a sociedade brasileira, ensina a olhar para os povos indígenas não com o olhar do colonizador, mas com o olhar das próprias comunidades. (MUNDURUKU, 2015).

Em “O caçador de Histórias”, livro que foi selecionado para o PNBE em 2005, nos deparamos com três contos de Watiamã-weipy’t, um herói o qual o autor compara com Macunaíma, personagem clássico de Mário de Andrade. Em seguida, temos onze contos intitulados como ‘Histórias de arrepiar’. Todas essas histórias um dia foram contadas a Yaguarê pelo seu pai e pelos seus parentes índios. Agora o autor nos conta através de uma literatura com marcas de uma linguagem oral que é muito presente na vida do escritor. Esse relato autobiográfico é dado pelo autor no prefácio do livro:

Quando Makukawa* entoava seu canto melancólico na floresta e os sapos coaxavam no ygarapé* próximo onde morávamos, já sabíamos que estava na hora. Aquele era o aviso para uma longa noite de histórias, e todos corríamos para junto da rede dos mais velhos. Assim era na minha infância. Assim foram muitas noites na minha aldeia. Depois que meu pai faleceu, fui procurar meus parentes mais velhos para lembrar as histórias dos heróis do meu povo. Minha infância estava longe e, das muitas histórias contadas por meu pai, eu me lembrava apenas de algumas, assim mesmo em partes. (YAMÃ, 2004, p. XII)
*Makukawa (língua geral) é uma “ave preta e branca, da família dos galináceos” (YAMÃ, 2004, p. 77) .

*Ygarapé (lg) é um “rio pequeno, literalmente “caminho de canoa”” (Ibid., p.79)

Existem muitas características que podem ser exploradas dentro da literatura indígena e mais especificamente em “O caçador de histórias”. Neste livro, a floresta é um

lugar cheio de mistérios onde personagens humanos e não-humanos aparecem no mesmo plano sem que este fato seja explicado, como acontece na literatura fantástica. Watiamã-weipy't, o nosso “herói safado, do tipo do famoso Macunaíma ou do Baíra, do povo *Pirintintim*”(YAMÃ,2004, p. XII) costuma se meter na floresta durante a noite e acaba encontrando esses personagens. O trecho a seguir, retirado do conto ‘O jumá* do ygarapé* do Mura’ ou “Yuma Mura Ygarapé wara”, em sataré, exemplifica essa relação entre humanos e não-humanos presente no livro:

Quando voltava dessas festas, pelas três da madrugada, ele sempre varava tudo quanto era matagal e levava no peito tudo quanto era visaje* ou qualquer outra assombração que houvesse no caminho, pois a essa altura dos acontecimentos já estava cheio de coragem por causa dos goles da mangaça. (YAMÃ, 2004, p. 5).

Ainda sobre esta relação entre humanos e não-humanos, presente em tantos outros livros de autoria indígena, Bonin escreve:

Pode-se observar como, nas duas histórias destacadas [*Kurupyra*, de Yaguarê Yamá e *Ajuda do saci: Kamba’i*, escrita por Olívio Jekupé], não há uma distinção rígida entre os seres do suposto mundo natural e sobrenatural, de modo que os personagens – os dois meninos, os pais, mães, Kurupyra e Kamba’i (os entes protetores dos animais e da floresta nestas duas narrativas) vão sendo inseridos na trama e interagem em um mesmo plano, sem artifícios comuns aos contos fantásticos – como, por exemplo, a alusão a um sonho. (BONIN, 2012, p. 40).

Outro aspecto que pode dar “pano pra manga” são as diferenças e/ou similaridades entre as histórias de medo presentes na literatura indígena destinada ao público infanto-juvenil e às histórias de medo que as crianças não-indígenas estão acostumadas. As histórias de “O caçador de histórias” geralmente têm uma moral, assim como na história da chapeuzinho vermelho, alguns dos contos que encontramos neste livro alertam para os perigos de andar na mata sozinho durante a noite, porém, ao contrário de “chapeuzinho vermelho”, nem sempre aparece um herói.

No conto “ O demônio Ahia~g” podemos notar que Yaguarê faz esse alerta para os perigos da mata para, só então, narrar a história:

Convidar alguém para passear à noite é muito perigoso. Muito melhor é sair de dia, pois à noite pode aparecer Ahia~g transformado em gente, sem que ninguém suspeite que seja uma criatura maligna infiltrada entre as pessoas para mata-las e comê-las
Foi isso que aconteceu com um grupo de jovens que morava numa comunidade distante.(...) (YAMÃ,2004,p.31)

Quanto à presença das assombrações e visagens, Yaguarê nos diz que “todas essas aventuras de fantasmas e assombrações têm a ver com os seres sobrenaturais da religião dos antepassados, Urutópiãg.”(p. XIII) Portanto, por trás dessas histórias existem ideologias de um povo, essas histórias estão presentes no imaginário e na memória de Yaguarê e de seus parentes, elas nos aproximam da realidade e da memória dos *Saterê Mawé*, e, portanto, desconstroem estereótipos.

Como já foi dito, a linguagem que Yaguarê utiliza durante todo o livro se aproxima da linguagem utilizada pelos contadores de história; uma linguagem que se aproxima do estilo próprio dos relatos informais do cotidiano produzidos por sujeitos escolarizados. Cada conto tem, em média, de quatro a seis páginas e os fatos são contados linearmente. Embora a linguagem seja marcada por esse estilo do relato cotidiano em língua portuguesa, também por ser uma exigência da literatura destinada ao público infanto-juvenil, encontramos muitos termos na língua *Sateré*, da língua geral e de outras línguas da região amazônica, esses termos não são de fácil compreensão, por isso o autor traz no final do texto, um glossário com todos os termos utilizados.

Para tratar sobre a questão da língua indígena, presente de maneira forte e não por acaso na escrita de Yaguarê, partimos da seguinte reflexão feita por Jacob L. Mey acerca de uma passagem bíblica:

São Pedro no pátio do sumo Sacerdote. Depois que Jesus foi capturado e levado. O desafortunado Príncipe dos apóstolos encontrava-se aquecendo as suas mãos na fogueira que os servos tinham acendido no pátio (as noites de primavera podem ser frias em Jerusalém). E enquanto Pedro estava ali, uma das criaturas lhe disse: “Você também é um deles.” Ao que Pedro, naturalmente, (e de acordo com a profecia de Jesus, poucas horas antes) se pôs a negar enfaticamente. Mas as pessoas ao seu redor insistiram: “ Ah, sim, você também é: A tua fala denuncia.”: Língua tua manifestum te facit (Mateus:26:73). Desse modo é que lá estava ele, revelado por sua língua como pertencente a um determinado, e não muito respeitado, grupo étnico, o dos galileus, e ainda associado a alguém que estava prestes a ser condenado por alta traição e, depois, executado. (MEY, 1998, p. 70).

Pedro, assim que responde à pergunta da criada, tem sua identidade revelada; para Pedro esse fato não foi em nada vantajoso, porém, para sujeitos que querem se colocar como pertencentes a um determinado grupo, a língua torna-se uma poderosa arma. Como vimos, Gregório de Matos já havia percebido isso há muito tempo, segundo Luzia (2010):

Essa dualidade que lhe ficou como marca pode ser notada nos poemas (...), nos quais o índio é presença não em sua força física ou na fidelidade ao seu senhor, nem tampouco na execução de suas atividades rotineiras de guerra, caça e pesca. Eles abreviam o curso de apropriação desses fatores e vão diretamente ao que o nativo tem como instituição: a língua. É por ela que se reconhece a presença indígena. Ele não é dito pelo eu do poema, visto e caracterizado à distância, mas mostrado por signos linguísticos que o atualizam culturalmente, mesmo que seja sob um verniz satírico para mostrar a história de sua gente e de seu tempo. (SANTOS, 2010, p. 61-62).

Em “O caçador de histórias”, assim como na maioria dos textos escritos por indígenas, o vocabulário da língua do autor se faz presente em todos os momentos do livro. Palavras-chave, nomes de plantas, entidades espirituais e da natureza, são apresentados em *Sateré*, na língua geral ou em línguas regionais da Amazônia. Cada palavra do vocabulário indígena presente no texto está carregada de histórias e significados. A cada nova palavra, a etnia do autor é novamente confirmada e o seu povo é contemplado. Além disso, ao colocar termos das línguas indígenas no texto, o autor luta para a valorização e contra o esquecimento dessas línguas.

Mas não são apenas as palavras escritas em língua indígena que carregam as marcas identitárias desses povos. A língua portuguesa, embora não seja uma língua indígena, também é usada de modo a carregar essas marcas discursivo-identitárias e ideológicas.

Como afirma Tereza Machado Maher

(...) a língua portuguesa acaba mesmo não sendo uma língua emprestada do branco, já que muitos índios dela se apropriam e a moldam a fim de, através de seu uso, construir e marcar suas identidades. E neste sentido, os dados aqui discutidos são evidências da veracidade da afirmação feita por Márcio Silva: “... o português pode ser uma ‘língua indígena’”. (Silva, 1994:45) (...) Claro que dizer isto é o mesmo que dizer que a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre, da ordem do discurso. (MAHER, 1998,p.135)

Ainda sobre a questão da apropriação da língua, tomamos as palavras de bell hooks, quando fala sobre o inglês vernáculo negro como uma língua de resistência, para refletir o português falado pelos indígenas como forma de empoderamento:

Eu os imagino ouvindo inglês falado como a língua do opressor, no entanto eu os imagino também se dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência. (...) Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você. (BELL HOOKS, 2008, p. 859-861)

Notamos na literatura de Yaguarê, características que tornam a leitura do livro um encontro não apenas com as histórias que um dia foram contadas a ele, mas um encontro com a linguagem dos contadores e com as suas identidades. Em uma leitura que flui tranquilamente, conhecemos as aventuras dos caçadores e heróis indígenas ao passo em que nos sentimos sentados em volta da fogueira ouvindo Yaguarê contar as histórias do povo *Satarê Mawé*. A exemplo disso trazemos um excerto do conto “História do Kurupyra, o dono das caças”:

Um dia um caçador se perdeu na mata. Quando a noite chegou, ele se amoitou num jirau* de juçara*, que servia de mutá*, onde os caçadores ficavam esperando a caça, feito em cima de uma árvore bem grande, de raízes enormes. Lá ele amarrou uma rede provisória, feita de envira, e dormiu.

A meia noite, o dono das caças, chamado Kurupyra, veio batendo nos troncos e nas sapopemas*, com um grande cacete de jacarandá. (YAMÃ,2004,p. 53)

*Mutá (lg) é uma “mesa, estrado de varas suspensas em cima de uma árvore” (Ibid., p. 77).

*Sapopema é uma “raiz grossa e chata” (Ibid., p. 78).

As ilustrações, elemento característico e fundamental da literatura infanto-juvenil, estão presentes em “O caçador de histórias” para representar, de maneira geral, as entidades da natureza que aparecem nas histórias. Essas ilustrações, todas em preto e branco, como se desenhadas com tinta preta ou carvão, foram feitas pelo próprio Yaguarê e por Frank Bentes. Ao final do conto citado acima, temos a imagem do Kurupyra:



(YAMÃ,2004,p.54)

Há mais de 500 anos, os tempos não são fáceis para os povos indígenas, que travam todos os dias uma luta contra o massacre das suas culturas. Acreditamos que a

literatura de Yaguarê tem muito a nos ensinar sobre a realidade, a religião e os mitos do povo *Saterê Mawé*, além de ser um registro fundamental para que a cultura desse povo seja preservada.

É preciso olhar para a literatura indígena, não como a desconstrução da cultura oral desses povos, mas como uma forma de mantê-la viva. Nas palavras de Daniel Munduruku:

A escrita é uma técnica. É preciso dominar esta técnica com perfeição para poder utiliza-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o Ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro. O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não se atualiza. É preciso notar que ela – a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas, mas há também o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet com suas variantes, o rádio e a TV. Ninguém duvida que cada uma delas é importante, mas poucos são capazes de perceber que é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais. (MUNDURUKU, 2008) .

O livro “O caçador de histórias” é, portanto, uma obra que recupera as vozes dos antepassados de Yaguarê e que tem importância fundamental para que seja desconstruída a ideia de que só existe um povo indígena no Brasil, e de que todos possuem a mesma língua, a mesma religião, os mesmos costumes e a mesma história.

A preocupação principal do autor [indígena] não é prestar obediência ao cânone literário; seu objetivo maior é transmitir o pensamento (ancestral e/ou contemporâneo) indígena que deve ter um lugar também nas escolas não indígenas. Esse comprometimento com as vozes da tradição não deve ser visto como atitude purista, muito menos um ato de censura no texto. Esse comprometimento implica, sobretudo, um velho exercício chamado democracia. (GRAÚNA, 2013, p. 144-145).

Portanto, faz-se necessário que livros de autoria indígena estejam presentes em todas as escolas do país e que estas leituras sejam feitas a partir de um olhar crítico sobre as ideologias dominantes. Que a leitura prazerosa de um livro como “O caçador de histórias” faça com que os indígenas passem a serem vistos como sujeitos múltiplos, que possuem diferentes modos de pensar, que constroem saberes e que, portanto, tem muito a nos ensinar.

Terminamos este texto refletindo sobre a importância do espaço conquistado pelos escritores indígenas e defendendo que esta literatura deve ser trabalhada nas escolas e nas universidades como uma literatura legítima. E, ainda concordando com Graça Graúna, acreditamos que

(...) negar a existência da literatura indígena ou imprimir-lhe o rótulo de orature (como quer a visão eurocêntrica) são formas de preconceito literário. E mais: isso significa banalizar os direitos literários, a história de resistência e luta dos diferentes povos indígenas de que tratam (em parte) os Direitos Humanos. (GRAUNA, 2013, p. 172).

Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONIN, I.T. Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 36-52, Jan/Abr 2012.

FEIL, R.B. O (não)lugar do indígena na “Literatura brasileira”: Por onde começar a inclusão? In: BOITATÁ, Londrina, n. 12, p. 122-137, jul-dez 2011

GRAÚNA, G. Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HOOKS, B. Linguagem: Ensinar novas paisagens/novas linguagens Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. Tradução: Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In SIGNORINI, Inês (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998, p.115-138.

MEY, Jacob. Etnia, identidade e língua. In Signorini, I. (org) *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998

MUNDURUKU, D. Povos indígenas no Brasil e a sua literatura. disponível em: <http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/4817/povos-ind-geenas-no>
MUNDURUKU, D. Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>. Acesso em 21/08/2015

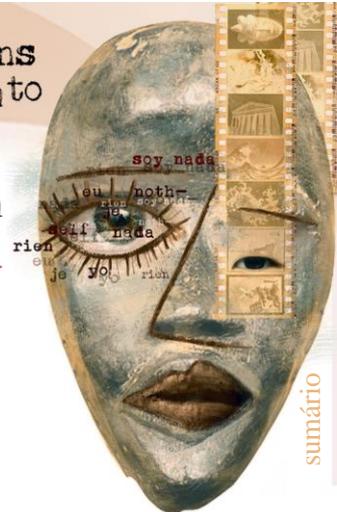
MUNDURUKU, D. Daniel Munduruku e a educação. Disponível em: <http://www.namu.com.br/?q=materias/daniel-munduruku-e-educacao>. Acesso em 20/08/2015



SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. Gregório de Matos: o estatuto do silêncio rompido. In: Revista Olho D'Água. São José do Rio Preto: s/e, vol. 2 (1), 2010, p. 53-67.

SPALDING, Marcelo. Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para iPad. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

YAMÃ, Y. O caçador de histórias= Sehay Ka'at haría/ ilustrações de Yaguarê Yamã e Frank Bentes. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



**IDENTIDADE E AFRO-BRASILIDADE EM *INSUBMISSAS*
LÁGRIMAS DE MULHERES DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Eduardo Souza Ponce (graduando) – UEL

Maria Carolina de Godoy (doutora) – UEL/UFRJ/CNPq/Fundação Araucária

0. Introdução

Partindo das discussões desenvolvidas no projeto de pesquisa “Literatura afro-brasileira e a sua divulgação em rede”, o presente trabalho propõe o estudo de dois contos do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) da autora mineira Conceição Evaristo, “Natalina Soledad” e “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”. Pretende-se, a partir das considerações de Eduardo de Assis Duarte (2011) acerca dos denominadores comuns da literatura afro-brasileira, compreender de que maneira se manifesta a “escrevivência”, traço marcante na produção de autores afrodescendentes, e como ela se relaciona à voz autoral, ao ponto de vista e à temática ligada à afrodescendência. As análises dos contos objetivam contemplar de que maneira são problematizadas as questões referentes à identidade, utilizando-se, para a compreensão do conceito, dos estudos de Stuart Hall (2003) e Tomaz Tadeu da Silva (2005).

1. Literatura afro-brasileira

Eduardo de Assis Duarte (2011) afirma que a literatura afro-brasileira, consolidada no século XXI, no espaço acadêmico, apresentou as primeiras manifestações com Domingos Caldas Barbosa, no século XVIII e que ela se estende dos grandes centros às produções regionais. Para o pesquisador, um conjunto de elementos específicos são essenciais para a caracterização dessa literatura. São eles:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, 2011, p. 385).

Para a compreensão da “escrevivência” nos contos selecionados, foram selecionados como denominadores a serem estudados a temática, a voz autoral e o ponto de vista.

Sobre a temática, Duarte (2011) afirma que se trata de contemplar o resgate histórico afro-brasileiro, traços culturais e religiosos e os conflitos enfrentados por esse grupo, seja no passado ou na contemporaneidade, afim de estabelecer a representação da identidade negra por meio de sua realidade. Não se trata de um aspecto a ser considerado de forma isolada, mas em interação com os demais denominadores constituintes dessa literatura.

No que diz respeito ao ponto de vista, o pesquisador atenta para o fato de que esse denominador “[...] indica a visão de mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação” (DUARTE, 2011, p. 391). Ligado à voz autoral, o ponto de vista trata de assumir um olhar que fuja dos estereótipos reforçados ao longo da história pelos discursos dominantes. Por contemplar as vozes presentes no discurso, esse denominador manifesta-se na medida em que se afasta de um olhar para a realidade negra como objeto de estudo. O ponto de vista ligado à afrodescendência é o olhar que contempla o indivíduo negro como “[...] universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura” (IANNI, 2011, p.184).

Ligada à temática e ao ponto de vista, a “[...] instância da autoria como fundamento para a existência da literatura afro-brasileira decorre da relevância dada à interação entre escrita e experiência [...]” (DUARTE, 2011, p. 389). Assim, o autor relaciona esse denominador com o conceito de “escrevivência”, definido por Conceição Evaristo (2007) como “[...] a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (p. 20). Compreendida como intersecção da escrita com a experiência, a “escrevivência” refere-se ao tratamento que os autores dão às temáticas abordadas em suas obras, e relaciona-se com a instância da autoria na medida em que abarca lugares de fala identificados à afrodescendência, conforme aponta Duarte (2011).

Desse modo, pode-se concluir que o conceito de “escrevivência”, entendido como cruzamento da experiência, tanto a coletiva quanto a individual, com a escrita, é o

elemento indispensável na tessitura da prosa na medida em que estabelece as relações entre a temática, a autoria e o ponto de vista ligado à afrodescendência.

2. Insubmissas lágrimas de mulheres

Recorrente na prosa de Conceição Evaristo, a presença de mulheres protagonistas que reagem às imposições da sociedade é o tema principal da coletânea de contos. Embora o enfoque deste estudo não seja a análise da presença da mulher e o discurso feminino, ela está em destaque ao longo da pesquisa por tratar-se da construção da identidade negra e, pela posição central ocupada na obra da autora, da mulher negra.

Para o presente estudo foram escolhidos os contos “Natalina Soledad” e “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”. Justifica-se a escolha desses contos em vista de ganhar destaque o tratamento dado pela autora às questões identitárias e referentes à importância do nome.

Em *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), a narradora-ouvinte transmite ao leitor as experiências compartilhadas com ela pelas mulheres por onde passou. São narrativas que, embora marcadas pelas dificuldades e imposições sociais de marginalização do espaço da mulher, destacam-se pela força e pela coragem de suas protagonistas, pois, não satisfeitas com o que lhes é designado, enfrentam a opressão ao assumirem o papel de protagonistas de suas jornadas. São treze contos, cada qual com o nome e sobrenome de sua protagonista, que compõem a obra e marcam as andanças dessa narradora-ouvinte em busca de experiências.

Maria Carolina de Godoy (2013, p. 1), ao tecer considerações sobre a narradora-ouvinte, a define como “[...] voz presente em todas as narrativas alinhava os relatos e constrói a imagem do tecer enredos como quem costura experiências ao posicionar-se como ouvinte e tornar-se responsável por reunir os treze contos”.

Ao analisar as protagonistas do livro, Robson Dutra (2012, p. 7) afirma que elas “[...] vão além desse lugar tão negativamente marcado [...]”, são gestoras de suas vidas e, pela resistência, constroem uma nova identidade. Sobre o discurso feminino e a presença de personagens femininas que vivenciam e resistem à violência de gênero, em “Costurando um tempo no outro: vozes femininas tecendo memórias no romance de Conceição Evaristo”, Adriana Soares de Souza (2011, p. 137), ao analisar as personagens

femininas dos romances da autora, assevera que “[...] Conceição Evaristo consegue compactar nas personagens as várias vozes que se calaram ou foram caladas ao longo da história literária” [...], e conclui: “[...] Conceição Evaristo trouxe à tona uma enunciação negra repleta de crueldade do cotidiano dos excluídos, mesclando violência e sentimento” (SOUZA, 2011, p. 137).

Embora as narrativas de *Insubimissas lágrimas de mulheres* (2011) sejam histórias de mulheres negras, as condições de vida descritas referem-se, na maioria das narrativas, ao cotidiano social e familiar de mulheres negras e brancas.

2.1 “Natalina Soledad”

Centrada na história da mulher que criou o seu próprio nome, o conto apresenta a jornada de Troçoleia Malvina Silveira. Desprezada pela família por ser a única filha mulher de um homem que associava a sua masculinidade ao fato de ter apenas filhos homens, ela, após anos vivendo sob o estigma do nome que marcava o ódio e a não aceitação de sua presença ao seio familiar, cria o seu próprio nome: Natalina Soledad.

O conto é iniciado pela apresentação da protagonista pela voz da narradora-ouvinte: “Natalina Soledad, a mulher que havia criado o seu próprio nome, provocou o meu desejo de escuta, justamente pelo fato de ela ter conseguido se automear” (EVARISTO, 2011, p. 19). Dessa forma, a atmosfera que prenderá o leitor dar-se-á não pela surpresa da protagonista se automear, mas das circunstâncias que a levaram a essa decisão. O posicionamento dessa narradora-ouvinte frente à narrativa que surge estabelece um elo de interesse mútuo com o leitor, pois a coloca como interlocutora da protagonista e mediadora que levará o que lhe é narrado para o leitor, como se pode perceber no excerto a seguir:

[...] E eu, viciada em ouvir histórias alheias, não me contive quando soube da facilidade que me esperava. Digo, porém, que a história de Natalina Soledad era muito maior e, como em outras, escolhi só alguns fatos. Repito, elegi e registrei, aqui, somente estas passagens (EVARISTO, 2011, p. 19).

Percebe-se que a narradora-ouvinte se posiciona e reafirma o seu papel de mediadora da história que narra, selando, assim, um pacto com o leitor. Após a apresentação que faz de sua protagonista, a narradora parte para a trajetória da mulher

que se autoneomeou, desloca-se de seu posicionamento em primeira pessoa e passa a narrar em terceira pessoa, pois, se a história de encontrar com Natalina Soledad para compartilhar experiências lhe pertence, a narrativa de Natalina coloca-a como uma narradora extradiegética. Ela passa a transcrever anseios de cada personagem a partir do que lhe fora narrado. Esse ponto de vista privilegiado permite compreender as diferentes forças que agem sobre a vida da protagonista. Ao revelar os pensamentos do pai de Natalina, única filha mulher após seis filhos homens, a narradora fornece ao leitor acesso ao descontentamento derivado do machismo desse homem: “Como podia ser? – pensava ele – de sua rija vara só saía varão (EVARISTO, 2011, p. 20)”.

O acesso aos pensamentos que a mudança de posição da narradora-ouvinte permite dá-se, pois, como afirma no prólogo da antologia, entre o vivido e o que se escreve há um fosso:

[...] Invento? Sim, invento sem o menor pudor. Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso (EVARISTO, 2011, p. 9).

Avaliando seu papel de ouvinte e narradora, essa voz se permite criar a partir do que lhe é narrado. Nesta posição, a narradora-ouvinte se aproxima dos narradores orais que anunciam a origem de uma narrativa ao afirmarem ter ouvido a história de alguém, como o narrador viajante de Benjamin (2012). Na passagem do relato oral para o conto, outra narradora assume a história – ora a protagonista, ora uma voz que transmite pensamentos e sentimentos das demais personagens em um jogo de recriação e transmissão de histórias. Ao transcrever os pensamentos das demais personagens em falas — discurso direto — observa-se uma forma de dramatização, isto é, a imagem de um narrador performático que conta e representa, ao mesmo tempo, os sentimentos dos demais. Ao mesmo tempo, tem-se uma narrativa que subverte os moldes de narrar presos aos limites da escrita. Não se trata de uma “falha estrutural” da narrativa, pois, como a própria voz narradora já alerta, ela cria, sem as amarras da escrita, na passagem do relato oral para o registro escrito.

Retomando o conto, após o nascimento da menina, o pai passa a desconfiar da fidelidade de sua esposa, já que não pode ser ele o responsável pela filha mulher, entendida por ele como uma “coisa indesejada”, e afasta-se do corpo da companheira. Essa coisificação da filha por parte do pai, leva-o a nomeá-la, com o apoio da mãe que a culpa pelo afastamento do marido, Troçoieia Malvina Silveira. O nome, estigma de sua rejeição no ambiente familiar, confirma o seu *status* de objeto indesejado, coisa indesejada aos olhos do pai: “Com o tempo, haveria de descobrir uma maneira de mantê-la longe, bem longe de casa. (...). A **coisasó** pedia e merecia o esquecimento, a mãe também. (EVARISTO, 2011, p. 21, grifo nosso). A exclusão e o isolamento da menina “Silveirinha” do convívio em casa passa, conforme ela cresce, a se dar pelos dois lados, ela repudia a família tanto quanto é repudiada.

Crescendo sozinha a contragosto dos pais, somente ao frequentar a escola, ela percebe o desprezo impregnado no nome que lhe foi dado e passa então a só responder quando chamada pelo seu nome completo na intenção de desgastá-lo para criar um novo nome pelo qual possa se reconhecer. Em sua solidão, a menina passa a ter um único propósito: “Inventar para si outro nome” (EVARISTO, 2011, p. 23). Destaca-se a linguagem empregada por Conceição Evaristo para designar a passagem de tempo e o crescimento da personagem: “Pacientemente, a menina Silveirinha esperou. A moça Silveirinha esperou. A mulher Silverinha esperou” (EVARISTO, 2011, p. 23). A sutileza da gradação “menina, moça, mulher” e a repetição da mesma estrutura sintática (artigo definido + substantivo comum + substantivo próprio + verbo “esperar” na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito) reforçam, de forma poética, a paciência e perseverança da personagem em seu propósito.

O conto encerra quando, após a morte dos pais, a mulher que inventou seu nome vai ao cartório e se autoneomeia: “Natalina Soledad – nome o qual me chamo – repetiu a mulher que escolhera o seu próprio nome” (EVARISTO, 2011, p. 24).

Do ponto de vista temático, Conceição Evaristo trabalha o espaço da mulher em um ambiente machista. Tanto Natalina Soledad quanto sua mãe são marcadas pelas decisões da figura masculina (pai/esposo). Enquanto a menina, rejeitada pela figura paterna sofre com o estigma de um nome, a esposa, acusada silenciosamente de traição (o pai não pode acusá-la sem assumir um ferimento a sua masculinidade) e rejeitada pelo marido, não encontra alternativa se não permitir a violência praticada ao nomear a menina

como TroçoLeia Malvina, evidenciando na menina o seu *status* de objeto pelo primeiro nome e marcando-a pela rejeição no segundo. Insubmissa à opressão masculina, a menina, diferente da mãe, encontra uma forma de se opor ao que lhe é designado: autonomear-se. Ela o faz marcando o seu novo nascimento, Natalina, porém, sem se livrar da solidão a qual foi designada durante toda a sua vida, Soledad.

Autonomear-se é a maneira encontrada pela personagem para representar-se, pois a

[...] identidade e diferença são estreitamente dependentes de representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’ (SILVA, 2005, p. 91).

Ao nomear a filha como TroçoLeia Malvina, é negado à menina o direito à representação, ou seja, reconhecer-se pelo próprio nome, marcando, dessa forma, o seu apagamento durante toda a infância. É vetado mais do que a sua representatividade enquanto membro da família, pois, pelo nome que a coisifica, a menina é motivo de chacota também fora do ambiente familiar. O nome que lhe é imposto a designa à diferença, à margem de toda a sociedade. Autonomear-se é o princípio do processo emancipatório de Natalina Soledad, como afirmam Henrique Furtado de Melo e Maria Carolina de Godoy (2015, p. 425-427). Somente ao criar para si um novo nome, Natalina abandona o estigma de objeto pelo qual foi marcada e assume o seu papel enquanto sujeito. Assume o protagonismo de sua vida.

2.2 “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”

O conto acompanha a narrativa de Maria, sequestrada de sua família e levada para longe, aguarda o retorno para os seus. Quando conquista a autonomia que pode resultar em seu regresso, ela vive as incertezas de não saber se há de fato uma terra para qual retornar e o medo de não ser mais parte de sua família.

Após o primeiro contato com a personagem pela sua fala em discurso direto livre: “De Imaculada nada tenho [...] mas não me sinto a primeira e nem a última das pecadoras, mesmo porque eu não acredito em pecados [...]” (EVARISTO, 2011, p. 38). A narradora-ouvinte apresentará Maria do Rosário Imaculada dos Santos partindo de suas percepções:

“Maria do Rosário Imaculada tinha a fala tão fácil, que até duvidei que ela tivesse alguma história para contar, ou melhor, cheguei a pensar que o seu relato não traria novidade alguma” (EVARISTO, 2011, p. 29).

Esse primeiro olhar e a confissão da personagem em relação ao descontentamento com o seu nome permitem que a narradora trace paralelos entre Maria do Rosário e Natalina Soledad:

E quando, embora brincando, revelou o seu descontentamento com o próprio nome, me lembrei da mulher que havia criado um nome para si própria. Tive vontade de contar a história de Natalina Soledad, mas, naquele momento, o meu prazer era o da escuta. Insistindo sempre que de imaculada nada tinha, Maria do Rosário, ainda fazendo troça, pediu licença à outra, a santa, e começou a narração de um pouco de sua vida (EVARISTO, 2011, p. 39).

A relação que traça, em seus pensamentos, entre Maria do Rosário e Natalina Soledad e o momento em que evidencia que estava entregue ao prazer da escuta apontam para a caracterização dessa narradora de acordo com o narrador de Benjamin (2012), aspecto delineado por Patrícia Ribeiro na resenha publicada na *Revista Crioula* (2012). Em sua resenha, a autora atenta para a proximidade entre a narradora da antologia com o narrador benjaminiano do tipo marinho comerciante, que ao retornar de sua viagem tem muito que contar, ou seja, um coletor de histórias e experiências.

Partindo da aproximação que Patrícia Ribeiro (2012) estabelece entre a narradora-ouvinte de *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) e o narrador benjaminiano, pode-se aproximar a presença da quase extinta arte de narrar, como previa Benjamin (2012), com o conceito de “escrevivência” que marca a produção literária de Conceição Evaristo. As “experiências compartilhadas” (BENJAMIN, 2012) pela narradora e pelas mulheres que lhe fornecem narrativas não são dissociadas da escrita marcada pelas experiências coletivas. Como relata Evaristo (2007, p.19): “[...] na origem da minha escrita, ouço os gritos chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas, contando em voz alta uma para as outras as mazelas, assim como suas alegrias”. Ouvir e narrar personificam-se na narradora-ouvinte que, ao compartilhar as vivências com as protagonistas de suas narrativas, pode desempenhar o papel de mediadora dessas experiências para o leitor e, como ela mesma afirma no prólogo, inventando livre das amarras da escrita.

A narradora então passa a voz à sua interlocutora e assume o papel de ouvinte-mediadora da história de Maria do Rosário, que narra a sua jornada. Sequestrada de sua família e levada para longe de sua cidade natal, Flor de Mim, cresce angustiada pelas saudades. Os questionamentos acerca de seu regresso retardam a sua volta para casa mesmo quando, já adulta, alcança a autonomia sobre a própria vida:

Será que a cidade Flor de Mim ainda existia? Será que os meus ainda existiam? Será que, se eu chegasse por lá, eles ainda me reconheceriam como sendo uma pessoa da família? O tempo passando e Flor de Mim parecendo murchar em meus desejos (EVARISTO, 2011, p. 44-45).

As dúvidas que atormentam a personagem estão em consonância com as perguntas que perseguem aqueles que se encontraram em situação diaspórica. Longe dos seus, ela idealiza um retorno para a sua terra, mas sem saber o que esperar dessa volta. O medo de não encontrar a sua cidade, seus familiares ou de até mesmo não ser reconhecida entre os seus, são fantasmas que a atormentam. Sua jornada remonta metaforicamente à diáspora negra, Flor de Mim seria Mãe África, terra permeada de lembranças acolhedoras, porém enevoada pela insegurança de não encontrar mais os seus. O trânsito em que se encontra a personagem é perceptível em outra obra afro-brasileira, *Um defeito de Cor* (2006) de Ana Maria Gonçalves. A protagonista, Kehinde, tirada ainda menina de sua terra natal e trazida para o Brasil para ser escravizada, ao conquistar a sua liberdade e regressar para África, encontra-se com uma realidade diferente da que deixara. Se no Brasil a saudade de sua terra natal era constante, quando de volta à Daomé (Benin), seus sentimentos de saudades voltam-se para o Brasil (cores, aromas, as pessoas que deixou para trás). Sendo assim, Kehinde e Maria do Rosário compartilham, em suas jornadas, o covarde sequestro, o afastamento dos seus, a saudade dilacerante de sua terra natal e o medo do que vão encontrar ao voltar para casa.

Tendo em vista que a diáspora negra leva ao questionamento de ideias fixas de identidade, de diferença e de pertencimento, segundo HALL (2006, p.28), deve-se considerar que as identidades estão sujeitas a constantes mudanças. No que diz respeito à situação diaspórica dos negros, Hall (1996, p. 70) afirma que

Uma coisa é posicionar um sujeito ou um conjunto de pessoas como o Outro de um discurso dominante. Coisa muito diferente é sujeitá-los a esse “conhecimento”, não só como uma

questão de dominação e vontade imposta, mas pela força da compulsão íntima e a conformação subjetiva à norma. [...] A expropriação íntima da identidade cultural deforma e leva à invalidez. [...] Na história do mundo moderno, há poucas experiências mais traumáticas do que essas separações forçadas da África [...].

Desse modo, percebe-se que, ao ser levada para longe dos seus, Maria do Rosário é desapropriada de sua identidade, sofre o apagamento pela distância de sua terra natal. Os questionamentos acerca do retorno sintetizam o anseio e os conflitos internos que marcam o trauma da separação forçada. Ao mesmo tempo em que sente a necessidade de voltar para a sua cidade, Maria do Rosário teme o retorno pois, como afirma Hall (2003, p. 88-89) acerca daqueles que se encontram em situação diaspórica:

[...] Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. [...] Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias pelas quais foram marcadas.

A insegurança que acomete a personagem é marcada pela linguagem poética de Conceição Evaristo ao condensar sentidos na exploração do substantivo próprio (nome da cidade natal) e comum (flor + especificador “de mim”), “[...] Flor de Mim parecendo murchar em meus desejos (2011, p. 45).

O rio, símbolo recorrente na prosa da autora para metaforizar a vida, aparece quando a personagem avalia como viveu os anos que sucederam sua autonomia até o encontro com os seus: “E, apesar de me sentir o tempo todo, me movendo sobre um rio de desconhecidas e perigosas águas, continuei nadando, para continuar vivendo. De vez em quando, eu mudava de cidade também” (EVARISTO, 2011, p. 45). A passagem dos anos tratada por uma linguagem poética e apurada é construída, no excerto, pela metáfora do rio, “[...] continuei nadando, para continuar vivendo” (EVARISTO, 2011, p. 45). A personagem passa então a se mudar de cidade, indo cada vez mais para perto de sua cidade natal.

O desfecho, quando finalmente se dá o reencontro com os seus, será marcado pelo jogo com as palavras, “ Flor de mim estava em mim, apesar de tudo” (EVARISTO, 2011, p. 47), reforçando o lirismo da prosa da autora por meio do que Octavio Paz (2012) define como poético, que seria a capacidade da linguagem extrapolar as suas limitações na construção de sentidos e imagens.

O conto, ao fazer referência ao tráfico negreiro no Brasil, problematiza a situação diaspórica na qual se encontra a protagonista. Os questionamentos que a impedem de voltar para casa, seus anseios e desejos apresentados trazem à tona alguns dos conflitos identitários de expropriação da identidade cultural que levam à invalidez, conforme apresentado por Stuart Hall (1996). Somente após o encontro com os seus, a personagem voltará a se reconhecer como integrante de sua família e de Flor de Mim. Dessa forma, o conto contempla o resgate histórico e os dramas contemporâneos sob um ponto de vista ligado à afrodescendência, e, pela presença da narradora-ouvinte, a “escrevivência” marca a presença de uma voz autoral que contempla o individual, ao tratar da história de Maria do Rosário, e o coletivo, na medida em que essa narrativa faz referência ao período de escravidão e tráfico negreiro no Brasil.

3. Considerações Finais

Pôde-se compreender, no decorrer do trabalho, que Conceição Evaristo faz da “escrevivência” um meio de trazer à tona uma voz autoral ligada à afrodescendência e à condição da mulher que não se submete às imposições sociais e reage às injustiças. O sopro poético característico da autora possibilita que as críticas sociais sejam abordadas sem abrir mão da construção estética da obra. Por meio de seu lirismo, Conceição Evaristo aborda temáticas ligadas à marginalização da mulher e do sujeito negro na sociedade. Suas personagens resistem às imposições ao problematizar o espaço que lhes é designado e contribuem para a construção de uma nova identidade da mulher negra na literatura que se distancia dos estereótipos recorrentes nos discursos dominantes.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 4.

DUTRA, Robson. Literatura e insubmissão. Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades. Niterói, 2012.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teóricas, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

_____. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

GODOY, Maria Carolina de. Recontando histórias em *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo. In: **Revista Z Cultural**, v. VIII, n. 2. Rio de Janeiro, 2013.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, Brasília, fev. 1996, p. 68-75.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IANNI, Octávio. Literatura e consciência. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 4.

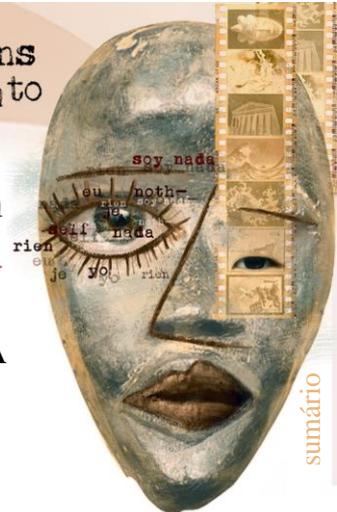
MELO, Henrique Furtado de; GODOY, Maria Carolina de. In: Sellitcon. 2. 2015, Cornélio Procópio. Anais do II Sellitcon. Cornélio Procópio: UENP, 20015. p. 419-428.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

RIBEIRO, Patrícia. Resenha de *Insubmissas lágrimas de mulheres*. **Revista Crioula**. n. 11, mai. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In:_____. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Adriana Soares. **Costurando um tempo no outro: vozes femininas tecendo memórias no romance de Conceição Evaristo**. 2011. 173 folhas. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis, 2011.



IDENTIDADE EM FOCO: ESTRATÉGIAS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO PARA UMA IDENTIDADE SOCIAL DO CAMPO

Raimunda Santos Moreira de Oliveira (Mestre) - UEPG

Aparecida de Jesus Ferreira (Doutora/orientadora) - UEPG

Resumo: Esta apresentação é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Linguagem, Identidade e Subjetividade/UEPG. Assim sendo, este trabalho tem como objetivo trazer parte dos resultados sobre formação de professor de Língua Portuguesa no contexto de uma escola do campo. O referencial teórico adotado para a discussão sobre identidade neste trabalho é (HALL, 2011; BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2002), cujos autores têm destacado cada vez mais aspectos relacionados às identidades dos sujeitos numa perspectiva social de que as identidades não são propriedades nossas estas são construídas socialmente. No que se refere às discussões sobre formação de professor trago as pesquisas de (FERREIRA, 2006; MOITA LOPES, 2002) cujos estudos têm evidenciado que, no contexto escolar, o caráter social e discursivo das nossas identidades, bem como das nossas diferenças, é geralmente ignorado. A geração e a análise dos dados gerados na pesquisa utilizam uma abordagem qualitativa, considerando ainda a pesquisa do tipo etnográfico, por meio de entrevista, questionário com a professora, e observação em sala de aula. Os resultados sugerem que a professora tem buscado estratégias para uma concepção de identidade social do campo na escola, identidade essa que pode ser percebida diante do posicionamento crítico e dos embates junto a Secretaria de Educação.

Palavras – chave: identidade; formação de professor; educação do campo.

0. Introdução

Este artigo procura discutir resultados de uma pesquisa de mestrado sobre formação de professor e o processo de construção identitária do campo de uma professora que leciona há 04 anos em uma escola multisseriada do campo. O delineamento do contexto da pesquisa se deu a partir do contato com Observatório da Educação e em contato com os materiais sobre educação do campo, materiais os quais indicam que há um grande número de escolas multisseriadas na região metropolitana de Curitiba. Para isso, assumimos a proposta teórica de Bauman (2005) e de Hall (2011), cujos autores têm destacado, cada vez mais, aspectos relacionados às identidades dos sujeitos numa perspectiva social. A metodologia que orientou essa pesquisa está no campo da Linguística Aplicada e na abordagem qualitativa, considerando a pesquisa do tipo etnográfica, por meio de entrevista, com a professora. A pergunta a que respondemos

neste artigo é: Quais estratégias uma professora de língua portuguesa utiliza para construir uma identidade social do campo?

O percurso desenvolvido nesse trabalho contempla primeiramente a questão de identidade e formação de professor de língua portuguesa, para problematizar o sentido de ser professor no espaço do campo, na sequência abordaremos as políticas de educação do campo e classes multisseriadas. Para finalizar, discutimos os dados gerados na pesquisa com uma professora de uma escola multisseriada no campo da região metropolitana de Curitiba e teceremos algumas considerações finais.

1. Identidade e formação de professor

Falar hoje em dia de formação de professores de língua portuguesa é caminhar em direção às características que é própria da modernidade tardia, ou seja, a ideia de uma identidade fixa, estável e estanque não se sustenta mais. Mudanças estruturais segundo (HALL, 2011, p. 9) estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações com indivíduos sociais”, agora nos desestabilizam e nos empurram para diferentes direções. Assim, a problemática que se apresenta como desafio para a contemporaneidade, como apontam Hall (2011) e Moita Lopes (2002) é a discussão a respeito de identidade que alcança todo e qualquer processo cultural, pois, é no contexto espaço/tempo que os sujeitos vão tendo suas identidades formadas e transformadas, de modo que a maneira como vivemos e vemos as coisas e o modo como nos relacionamos tem impactado diretamente nossas experiências de identidade. Em meio ao discurso do deslocamento/descentramento o sujeito não é visto mais como unificado, completo e coerente, e sim fragmentado, com várias identidades, muitas vezes contraditória e não resolvida e indubitavelmente isso tem ocorrência em diversos lugares, pois cada espaço/tempo tem suas manifestações culturais peculiares.

É sobre questões como essa que estudos, pesquisas e debates sobre identidade e diferença têm sido um campo fecundo e instigante na perspectiva dos estudos culturais e tem caminhado em direção às características próprias da modernidade tardia, pois a ideia de uma identidade fixa, estável e estanque não se sustenta mais, como bem observou Hall (2011). Segundo Hall (2011), identidade não é algo que encontramos pronta e acabada,

ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade ou identidade social é entendida, pelo autor, como um processo contínuo e multifacetário que, por meio dos muitos discursos da vida, as pessoas vão construindo à medida que se posicionam no mundo. É no contexto de espaço/tempo que os sujeitos vão formando e transformando as suas identidades. Com base nisso, é possível inferir que identidades não são propriedades nossas, pois são construídas socialmente e são essas construções e mudanças estruturais que estão “[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações com indivíduos sociais” (HALL, 2011, p. 9).

Se estamos entendendo que nossas identidades são construídas socialmente e que se modificam nas várias práticas discursivas em que atuamos, daí a importância em analisarmos as linguagens no espaço da sala de aula. Moita Lopes (2002, p. 38), tem evidenciado que no contexto escolar o caráter social e discursivo das nossas identidades bem como os das nossas diferenças é geralmente ignorado, ou seja, a identidade social muitas vezes é vista como sendo inerente às pessoas e não como emergindo de práticas discursivas nas quais as pessoas se constroem a si mesmas e aos outros. O que nos faz pensar que o uso da linguagem na escola tem sido desconsiderada e apagada impedindo que vejamos o discurso como uma ferramenta de transformação da vida social, o aluno que é silenciado na escola também é silenciado fora dela. Por isso, entendemos que as discussões de Ferreira (2006), Moita Lopes (2002) baseada em uma formação crítica para professores pode significar uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino.

É necessário formar professores ensinando-os a entender que a linguagem é prática social. É lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana e que, portanto, pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados (MOITA LOPES, 2002, p. 12).

Ao contrário disso, parece-me que a escola tenta resistir a essas questões que emergem nos tempos atuais, porém se engana quem pensa que tais questões são novas, elas sempre estiveram presentes e por estarem sempre presentes acabaram sendo naturalizadas o que talvez explique, mas não justifica, a resistência da escola frente a as novas abordagens. Santos (2013) descreve uma situação que aconteceu a partir de uma leitura de jornal feita em sala de aula pela professora: “*Olha! Fala de sem-terra aqui,*

bando de vagabundo” (SANTOS, 2013, p. 102). Segundo a autora, essa seria uma oportunidade de discussão sobre identidade¹ e, no caso, a professora não o fez. Observa-se que a formação identitária de alunos que moram no campo só poderá, de fato, ser efetiva, quando os professores ou profissionais da educação estiverem dispostos a promover a formação de uma educação do campo quebrando estereótipos e fortalecendo a cultura local.

2. Políticas de educação do campo e classes multisseriadas

A discussão sobre educação no contexto do campo tem ganhado espaço e atraído olhares para os que vivem e constroem suas vidas no campo, entre tantas questões, a que tem merecido destaque são as escolas multisseriadas que segundo Arroyo (2010, p. 10) “estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escola do passado”. Arroyo (2010, p. 10) registra que:

[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade. (ARROYO, 2010, p. 10).

No entanto, não é uma tarefa fácil superar tais visões negativas sobre o campo e as suas escolas, pois, conforme Arroyo (2010, p.11), estas imagens têm uma intenção política perversa, uma vez que a escola do campo é considerada como não escola, os educadores docentes, como não educadores e a organização curricular não seriada, como inexistente. É evidente que não se trata de uma prática ou de uma discussão apenas unilateral, no entanto “[...] é preciso refletir e romper com a visão *urbanocêntrica*, de *cidadinos*, que define e julga o homem do campo como atrasado e fora do comum; o urbano como moderno e desenvolvido” (GAIA, GUERRA e NUNES, 2013, p. 153, grifos do autor).

No Brasil, a temática da educação do campo tem ganhando espaço desde o final dos anos 1990, pensada em uma ação conjunta entre governo e sociedade civil organizada,

¹Para a autora, chamar sem terra de vagabundo, trata-se de uma marca identitária impressa pelo discurso da mídia e do senso comum, que busca mantê-los na marginalidade.

a educação do campo tem se caracterizando como um resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 2010), isso porque os modelos pedagógicos implantados ora marginalizam os sujeitos do campo, negando políticas pedagógicas que muitas vezes não contemplam o sujeito que mora no campo, ora vinculando-se ao modelo urbano, ignorando a diversidade sociocultural presente no campo.

Segundo Caldart (2004), a educação do campo com objetivo de repensar o campo de ensino, tem conquistado espaço político na conjuntura atual, em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que foram impulsionadas pela sociedade civil organizada para se pensar uma educação do campo com os sujeitos que habitam esse espaço. Pois, de acordo com Freitas (2011), historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, “a visão estereotipada do atraso [...] sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades socioeconômica e cultural” (FREITAS, 2011, p. 246).

Assim, olhar para a educação do campo como um fator que marca a identidade dos povos do campo, tem um desdobramento importante se pensarmos também em identidade e práticas de letramento nesse espaço. Ainda segundo Caldart (2004), o que marca a identidade desse movimento é justamente a luta por políticas públicas que garantam não só a luta pela terra, mas por uma educação que seja “do” campo². Isso significa que na proposta da educação do campo os sujeitos são essenciais para a construção de políticas educacionais pensadas para e com eles, pois, muito mais do que ter a escola no campo, é preciso conhecer essa realidade.

3. Metodologia do trabalho

Trata-se de uma pesquisa na perspectiva da linguística aplicada (MOITA LOPES 2006), acreditando que essa visão pode trazer reflexões para o entendimento das relações entre professores e alunos a partir das inúmeras possibilidades que se encontram no

² Para melhor entendimento sobre uma educação que seja ‘do’ campo, Souza M.A. (2011, p. 32) caracteriza-a em três aspectos: 1) diz respeito à identidade construída no contexto das lutas; 2) trata da organização do trabalho pedagógico que valoriza o trabalho, a identidade e a cultura dos povos do campo; 3) participação da comunidade na gestão da escola.

espaço da sala de aula. A pesquisa está também na perspectiva da abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995). E, por fim, a pesquisa do tipo etnográfica, por nos permitir criar, segundo Moita Lopes (2006), alternativas de inteligibilidades para tais contextos de usos da linguagem na sala de aula, ou seja, os significados construídos em sala de aula são fundamentalmente definitivos para construção de nossas identidades sociais. Para este artigo trazemos excertos da professora, cujos instrumentos utilizados foram entrevista individual, questionário e diário de campo.

4. Estratégias de uma professora do campo para uma identidade social do campo: análise dos dados

Conforme abordamos no início deste trabalho, adotamos a concepção de identidade como uma produção em constante movimento, produção com a qual alguém se quer identificar ou não. Esse processo envolve também o que se vê de si no olhar do outro. Assim, a identidade (ou as identidades) é um constructo de natureza social (HALL, 2011). Diante disso, selecionamos alguns excertos de discursos gerados com um aluno e uma professora de uma escola multisseriada no campo, com o propósito de compreender as percepções que ambos têm sobre identidade do campo e como ela reivindica para si uma identidade social do campo positiva.

Eu era coordenadora pedagógica de algumas escolas e daí a professora daqui saiu, e não tinha quem ficasse no lugar, aí me convidaram pra eu ficar... mas, assim, era só até o final do ano, porque eles já estavam em mente que iriam fechar a escola. [...] eles diziam que não tinha professora que quisesse vir pra cá, porque ficavam gastando dinheiro com professora e com pouca criança, aqueles assuntos, né, porque as outras escolas já foram fechadas (Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

A professora inicia sua fala com um panorama das circunstâncias nas quais aconteceu sua ida a essa escola. Entre as razões postas, algumas coincidem com o que está nas pesquisas que Hage (2011a; 2011b, 2014) tem feito sobre escolas multisseriadas na Região Norte do país, onde é comum o que ele chama de “estratégias” utilizadas pelos gestores públicos que apostam nas nucleações das escolas, o que resulta no fechamento

de muitas escolas no campo e conseqüente transferência dos alunos para outras comunidades maiores ou para centros urbanos. Trata-se de uma realidade em que faltam professores que queiram ir ensinar nessas condições e, fechando-se a escola, os alunos transferidos têm que percorrer distância diária bem maior para chegar à outra escola. E, ao que parece, a ida da professora para essa escola não aconteceu por sua escolha, mas, sim, pelo fato da falta de professores que quisessem dar aula nas condições que a escola tem. Evidencia-se, portanto, que sua motivação inicial foi em função da promessa de que seria por apenas três meses, pois, em seguida, ao final do ano, a escola seria fechada, uma vez que as outras escolas similares que ela conhecia já haviam sido desativadas.

Em agosto de 2010 eu vim pra cá já sabendo que eu ia dar só esses meses de aula e a escola iria fechar. [...] elas foram fechadas mesmo ((as outras escolas que tinha na região)). Saíram as crianças e foram para o urbano mesmo no caso. Eram cinco escolas só ficou essa, as outras quatro foram fechadas (Professora/Entrevista/Áudio 28/5/2014).

O dizer da professora tem características específicas. O que caracteriza essa especificidade é o fato de haver grande rotatividade de professores nas escolas multisseriadas do campo. A rotatividade de professores nesses espaços fragiliza a autonomia dos docentes em face das questões políticas como fechar ou não fechar essas escolas. Muito se tem dito sobre o fechamento das escolas e a rotatividade dos docentes nas escolas do campo (ARROYO, 2010; BRASIL, 2007; HAGE, 2014). A rotatividade dificulta criar uma identificação melhor entre professor/alunos e, segundo o documento “Panorama da Educação do Campo”, “[...] a conjugação desses fatores contribui para o baixo desempenho e a queda nos índices de permanência dos alunos na escola” (BRASIL, 2007, p. 27).

Sobre a rotatividade dos professores nas escolas do campo, a pesquisa de Araújo (2010) intitulada “A prática educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios” —, mostra que as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas vão desde a precariedade da estrutura física até a sobrecarga de trabalho dos professores (sobrecarga que gera alta rotatividade desses profissionais), sugerindo, portanto, uma interferência negativa em todo o ensino-aprendizagem dos alunos desse tipo de escola.

A reflexão de que a rotatividade desses profissionais contribui para a fragilização da relação professor/alunos aponta para a discussão de identidade como um construto social, como discutido no Capítulo 2, ou seja, para Hall (2011a), Moita Lopes (2002) e Woodward (2011), identidade é algo construído e transformado no processo de socialização ou, ainda, de acordo com Bauman (2005), identidade tem a ver com pertencimento, com fazer parte de um grupo, compartilhar os ideais e as expectativas desse grupo. É como se, ao “pertencer”, o sujeito se tornasse mais forte. As pessoas vão construindo significados sobre a vida social e sobre si mesmas quando encontram algo que lhes possa fazer sentido. Mediado por essa ideia, a professora ao ver a situação da escola em questão, mobilizou os pais para que a escola não fechasse.

A gente fez uma revolução com os pais ((risos)), que não deixou fechar. [...] na verdade a gente fez reuniões mesmo, reunião com os pais (...) eu achava que tinha poucas crianças aqui 2 ou 3 por quererem fechar uma escola, eu achei que tinha poucas crianças. Mas quando eu entrei aqui tinha 42. E como vai fechar uma escola com 42 crianças? Aí eu falei com os pais, eu pesquisei alguma coisa de lei e disse a eles: que pra fechar a escola só se vocês concordarem. Fui atrás das outras escolas pra saber por que tinha fechado. Na secretária eles me disseram que os pais que quiseram fechar. Porque eram 6, 7 alunos e os pais não queriam que ficassem (...). [...] eu trouxe os pais aqui na escola, foi trazido o prefeito e tudo aqui. Nós convidamos eles ((Secretaria de Educação do município)) pra vir e eles vieram. Na verdade, antes, com a outra professora, já tinha havido uma reunião marcada, mas como a professora acabou saindo, não teve como. Acho que os pais ficaram meio sem rumo, né. E até hoje nós estamos funcionando por causa dos pais (Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

A fala da professora parece demonstrar um grau maior do seu envolvimento com esse espaço na medida em que houve uma mobilização da docente junto aos pais para que a escola não fechasse. É possível pressupor que o seu mérito esteja em chamar os pais para a escola e mobilizá-los para o não fechamento da única escola na comunidade. Mais do que isso, é como se ela, ao operar, no discurso e na ação de chamar os pais, de falar com eles, de pesquisar “alguma coisa de lei” e de dizer a eles que a escola só fecharia se

eles concordassem, parece evidenciar que houve uma aproximação com a comunidade além de ficar sugerida também a posição que a professora ocupa como legitimadora de alguns sentidos aos quais os pais e alunos estão prontos a aderir na medida que a professora desaprova as ações da Secretaria. Como já mencionado por Bauman (2005), isso, de alguma forma, sinaliza na direção da construção de uma identidade. Apenas para reforçar a impressão de que parece ter havido uma construção identitária, tanto da professora como por parte dos pais dos alunos, trago de volta a discussão dos documentos educacionais oficiais da Educação do Campo feita no Capítulo 2, com destaque para o fragmento do parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo (BRASIL, 2002, p. 16), ao indicar que, entre outras coisas, “[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade”. E, ao que parece, a necessidade iminente era tratar do fechamento da única escola da comunidade. Esse enfrentamento, portanto, de alguma forma, marca a identidade da professora nesse espaço.

5. Considerações finais

Neste artigo, não tivemos a pretensão de apresentar reflexões conclusivas acerca dos temas abordados, o que pretendemos é fomentar a discussão sobre formação de professor nesse espaço. Mesmo assim, retomamos a pergunta de pesquisa que orientou este trabalho: Quais estratégias de uma professora do campo para uma identidade social do campo? Os dados apontam que há uma concepção de identidade social do campo que direciona para um posicionamento crítico da professora em relação à Secretaria de Educação Municipal, quando ela responde às vozes daqueles que tentam desqualificar a escola do campo. Houve um grau maior do seu envolvimento com esse espaço na medida em que houve uma mobilização da docente junto aos pais para que a escola não fechasse. É possível pressupor que o seu mérito esteja em chamar os pais para escola e mobilizá-los para o não fechamento da única escola na comunidade. A produção de identidade, se compreendida na relação de interação, no encontro e no confronto de necessidades, marca a fala da professora quando, nesse movimento de significações, ela busca seu espaço e não se conforma com a realidade que lhe é imposta.

Referências

- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, E. F. M. **A prática educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios**. 2010, 183 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade da Madeira. 2010.
- ARROYO, M. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2010. p. 9-19.
- BAUMAN, Z. **Identidade** - Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.
- BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: MEC, 2010.
- CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. (Orgs.). **Coleção por uma educação do campo, nº 5: contribuições para a construção de um projeto de educação no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 10-31.
- FERREIRA, A. J. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em Português e Inglês**. Cascavel, PR: Assoeste, 2006.
- FREITAS, H. C. A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto - Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.
- GAIA, C. A.; GUERRA, R. B.; NUNES, J. M. Educação do campo como pressuposto basilar para o processo indutor de desenvolvimento local. **Educere & Educare**, Revista de Educação, v. 8, nº 15, p. 147-162, jan./jun. 2013.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 103-133.
- HAGE, S. A. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto - Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011a.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do campo**: políticas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011b.

HAGE, S. A. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. **ANPED** GT13/2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

SANTOS, S. C. P. “**Aqui eles são muito desconfiados**”: letramento, identidades e educação do campo. 2013, 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2013.

SOUZA, M. A. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa, PR: EDUEPG, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



**IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA INGLESA SOB UM VIÉS DO INGLÊS LÍNGUA
FRANCA: REFLEXÕES TEÓRICAS**

Aparecida de Jesus Ferreira (Professora Associada/UEPG)¹

Jéssica Martins de Araújo (Graduanda Letras/UEPG)²

Resumo: Neste trabalho, atrelamos o Inglês Língua Franca (Kalva e Ferreira, 2011) com a questão de identidade de gênero (Auad, 2002-2003 e Louro, 2008), o que interessa aqui é discutir a importância da mulher ser representada neste contexto global/de expansão, e não ficar limitada a círculos em que o Inglês é tido como primeira língua. Neste artigo temos por objetivo analisar como os documentos oficiais (políticas linguísticas e educacionais) abordam a questão de gênero; refletir como a questão de identidade social de gênero pode colaborar para a formação de identidade social de gênero feminino nas identidades de alunas do ensino fundamental e médio que utilizam o Livro Didático de Língua Inglesa, levando-se em conta a definição de Inglês Língua Franca. A metodologia empregada para escrever este artigo é uma pesquisa bibliográfica que utilizamos dos documentos oficiais (políticas linguísticas e educacionais) bem como referências atuais acerca do Inglês como Língua Franca e questões de estudos/identidade de gênero. Concluímos que existe a necessidade de se trabalhar questões de identidade social de gênero dentro da escola, fazendo com que alunas/os consigam se sentir representadas/os.

PALAVRAS- CHAVE: identidade de gênero, inglês língua franca, livro didático.

1. Introdução

Por saber da grande influência que Livros Didáticos podem desempenhar em alunos/as, questiono a possível existência de uma “pedagogia de gênero e de sexualidade” (RAEL, 2008, p. 170) nesse material, que pode conter padrões hegemônicos de identidades (masculinas e femininas) e que determinam comportamentos adequados à cada uma dessas identidades sociais (ARAÚJO; FERREIRA, 2014). Os Livros Didáticos precisam contribuir na desnaturalização de desigualdades, promovendo assim, um maior respeito às diferenças, podendo formar cidadãos/ãs críticos/as, reflexivos/as, sem preconceitos, e que respeitem o outro e as suas culturas. Dessa forma, é necessário que estereótipos e preconceitos de gênero, de linguagem, de raça ou de orientação sexual

¹ Pós-doutora e doutora na Universidade de Londres. Professora do Programa de mestrado em linguagem, Identidade e Subjetividade/UEPG.

² Graduanda do último ano do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

sejam monitorados para que eles não ocorram nos Livros Didáticos, e que, de fato, esse materiais possam considerar o respeito às diferenças identitárias dos sujeitos.

Do mesmo modo que essas identidades sociais de gênero podem vir representadas nos livros didáticos de uma forma binária e dicotômica: masculino/feminino, este trabalho tem também como objetivo analisar a possível dicotomia representada nos livros entre o Inglês Britânico e o Estadunidense, observando quem são as pessoas que falam esse Inglês e em qual contexto elas estão sendo empregadas. Pois, bem como as identidades dos sujeitos, a língua (que é também um aspecto identitário) deve ser compreendida em seus múltiplos contextos de uso, como bem consideraram Bordini e Gimenez (2014) ao mapearem estudos recentes sobre o inglês como uma língua franca e global.

Sendo assim, neste artigo respondemos as duas perguntas que seguem:

1. Como os documentos oficiais (políticas linguísticas e educacionais) abordam a questão de gênero?
2. Como a questão de identidade de gênero pode colaborar para a formação de identidade de gênero feminino nas identidades de alunas do ensino fundamental e médio que utilizam o Livro Didático de Língua Inglesa?

Em primeiro lugar neste artigo discorremos sobre o que os Documentos oficiais, as políticas linguísticas e educacionais orientam a respeito de identidade social de gênero, em segundo lugar, trazemos uma reflexão/definição acerca da identidade social de gênero, em terceiro lugar, abordamos o conceito e alguns apontamentos sobre o Inglês como uma língua franca, e finalmente, trazemos algumas considerações a respeito do que foi discutido e refletido nesse trabalho.

1. Documentos oficiais, políticas linguísticas e educacionais, identidade social de gênero e Inglês como língua franca.

1.1 Documentos oficiais, políticas linguísticas e educacionais e identidade social de gênero

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propõem como um tema transversal a ser discutido a questão de relações entre os gêneros e talvez por ocupar um espaço mais “marginalizado” no documento, por ser transversal e não, central, nos parece que o tema é deixado um pouco de lado, quando não cai no esquecimento, cai para o “se sobrar tempo”, e este assunto tão importante não recebe, de fato, a importância que tem. O tema ainda não é bem abordado, nem pelos documentos e conseqüentemente, nem pelos/as

docentes, podemos afirmar isso por saber que documentos oficiais não são escritos por pessoas que conhecem a realidade escolar, tornando assim, a abordagem um pouco vazia, embora muito relevante ainda mais por se tratar de um documento que foi lançado há mais de quinze anos, quando não possuíamos um cenário mais aberto para se discutir questões de gênero e sexualidade como em dias atuais, contudo, o tema ainda pode ser considerado um tabu.

Ao utilizar um livro didático que dissemine uma realidade pouco igualitária, é possível que o/a professor/a consiga fazer discussões e debates acerca desse assunto com seus/suas alunos/as, para que eles/as sejam capazes de se posicionar a respeito de discriminações, sejam elas de classe, gênero, raça/etnia ou orientação sexual. Esta é uma meta que os PCN's de língua estrangeira (BRASIL, 1998) estabelecem para ser alcançada pelos/as estudantes do Ensino Fundamental.

O documento *II Plano Nacional de políticas para as mulheres* (BRASIL, 2008, p.18) afirma que o “respeito à diversidade também se aprende na escola” e propõe que se eliminem conteúdos sexistas e discriminatórios dos currículos, promovendo a inserção de assuntos para a equidade e identidade social de gênero, para que se possa valorizar as diversidades em todos os níveis de ensino e ampliar a formação de profissionais da educação para a equidade de gênero e reconhecimento das diversidades. Atividades que envolvam debates e discussões sobre o tema de relação entre os gêneros podem auxiliar para que se alcance este objetivo que é proposto no documento e que podem ser praticadas por professores e professoras. Alcançando, da mesma forma também, um objetivo lançado nas Diretrizes Curriculares, o de “construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p.14), pois ao realizar atividades de debates, os/as alunos/as aprendem a falar e a ouvir o outro, da mesma forma, se conscientizam de que todos/as têm voz e devem ser ouvidos/as pelos outros.

Nenhum discurso é neutro, bem como, nas palavras de Paviani (2010, p.59):

Não existe trabalho neutro em educação. Tudo tem consequências, como os atos da própria vida. Por isso, o professor precisa considerar todas as possibilidades de seu trabalho pedagógico e refletir sobre o fato de que a educação é uma experiência intersubjetiva, social e histórica (PAVIANI, 2010, p. 59).

Sendo assim, promover debates que oportunizem discussões sobre esse tema, devem ser bem preparados pelos/as professores/as, de acordo com seus recursos

disponíveis a fim de garantir uma aula lucrativa a todos, como orientam os PCN's (1998). Os discursos devem ser bem pensados anteriormente, para que não se reforcem estereótipos, afinal, o período escolar, é também, um período de formação de caráter, principalmente dos adolescentes, se eles/as ouvirem discursos mais igualitários desde muito cedo, podem passar a reproduzi-los, porque concordam com eles, afinal nossas identidades são construídas pelo outro, através de discursos. Conforme os discursos forem ficando menos preconceituosos e mais diversificados, podemos caminhar para uma sociedade assim também, mais múltipla e plural, alcançando um “currículo e uma filosofia da diferença” conforme Silva (2000) sugere.

De acordo com o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (BRASIL, 2015) para língua estrangeira moderna do ensino médio:

O livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais. (p. 7)

Assim sendo, consideramos que um material didático que atenda às orientações do PNLD, descritas acima, deve ser livre de estereótipos, desigualdades e preconceitos e que possam garantir a formação de cidadãos críticos, capazes de ler e compreender os mais diversos tipos de discursos veiculados nos mais diversos planos da esfera social. O mesmo documento afirma que os livros didáticos devem garantir que os/as estudantes compreendam que as diversidades, (sejam elas de gênero, de raça/etnia ou etária) fazem parte da constituição de uma língua e das comunidades que a utilizam.

1.2 Identidade social de gênero

As diferenças entre os gêneros masculino e feminino são frutos de uma construção social. Segundo Auad (2002-2003, p.142), “este conjunto – gênero – corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo o feminino e o masculino”. Em outras palavras, o gênero é

construído ao longo do tempo: ele não pode ser definido somente com o nascimento de um sujeito, mas ao longo de toda a sua vida (LOURO, 2008), para Butler (1988) gênero é uma identidade instável, construída através do tempo e através da repetição de atos e é por isso, que não se pode significar gênero como sendo sinônimo de sexo, uma vez que ele não é estável, pois a construção do gênero é um processo sempre inacabado, não é ato único, e sim, fruto de construções sociais estabelecidas (AUAD, 2002-2003; LOURO, 2008; TÍLIO, 2012; PEREIRA, 2013; ARAÚJO; FERREIRA, 2014), as quais ressaltam as diferenças, fabricando, muitas vezes, identidades de homens e mulheres. Isso, comumente, se dá nas práticas escolares, conforme se pode ler em Auad (2006), tais práticas, certamente, ajudam na formação das identidades desses/as alunos/as e se forem, como vimos, práticas que reforçam estereótipos, não será possível construir uma sociedade mais solidária.

Ainda citando Auad (2002-2003, p. 140), homens e mulheres “ainda que sejam colocados como opostos, só podem ser percebidos em conjunto” isso porque, só existimos pelo outro, nos afirmamos na medida em que acreditamos na existência alheia (MARCEL, 2005), o outro pode ser o que somos, ou o que não somos, mas nossas identidades estão ligadas às identidades dos outros, reafirmando-as ou desconstruindo-as, quando nos percebemos (ou não) nos outros e quando nos reconhecemos (ou não) nos outros.

Portanto, é necessário que Livros Didáticos não carreguem estereótipos de gênero, que são papéis construídos socialmente para homens e mulheres, de acordo com Oliveira, (2008), para que, dessa forma, pensamentos do senso comum não sejam reforçados, e sim, desconstruídos. Com professores (as) capacitados (as), é possível atingir a coeducação em nossas escolas (proposta por AUAD, 2002-2003), tendo em vista que ainda não a conquistamos, o que indica um longo caminho a ser percorrido. Aceitamos a dificuldade de se implantar escolas coeducacionais atualmente, já que, desde muito cedo, as crianças aprendem “o que é de menino” e “o que é de menina”, isso acontece mesmo antes do bebê nascer, se é menina, deve usar rosa, se é menino, deve usar azul, como se o fato de usar outras cores, os fizessem menos meninas ou meninos, essa cultura aqui existente dificulta esse caminho de coeducação, mas pesquisas como essa e como as de Auad (2002-2003), mostram a inquietação a respeito deste tema, que ainda precisa ser amplamente discutido.

Dessa forma, temos também a pretensão de possibilitar a compreensão de gênero como identidade, como parte dos sujeitos (LOURO, 2003), pois as identidades são sempre construídas socialmente, não são acabadas num determinado momento, já que não é possível fixar um momento para que sejam estabelecidas e, além disso, ninguém pode desligar-se delas. Para Silva (2000) nossas identidades não são fixas nem estáveis, elas podem até mesmo ser contraditórias, fragmentadas e inacabadas, isso porque, nossos atos em alguns meios sociais podem não ser condizentes com os nossos enunciados.

Historicamente, as diferenças entre os gêneros vêm favorecido aos homens, haja vista que a sociedade não oferece oportunidades igualitárias para homens e mulheres, conforme Ramos e Rodrigues, (2011). Dessa forma, sabe-se que ela impõe lugares para cada um dos gêneros ocuparem e, assim, os contrapõem (valorizando apenas um dos polos). Para hooks (1995) o sexismo ocidental (ligado a um forte racismo) elimina, negando às mulheres a possibilidade de alcançar espaços intelectuais, relegando-as à subordinação, de acordo com a autora, o episódio da escravidão contribuiu para a inferiorização da identidade da mulher negra e para a criação de diversos estereótipos sexistas a respeito dos papéis femininos na sociedade. Portanto, o objetivo aqui é, também, auxiliar na desconstrução das desigualdades de gênero, buscando uma maior equidade entre os sujeitos em práticas cotidianas e corriqueiras. Para Scott (2005)

A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. (p. 15)

Neste trabalho, optamos pela decisão de levar em conta as diferenças, reconhecendo-as, para tentar assim, não mais afastá-las, e sim, trabalhá-las em conjunto.

1.3 Inglês como língua franca

Para definir ILF, podemos afirmar, com base nos estudos de Ferreira; Kalva (2011) de que não há apenas uma variedade do inglês, e sim, várias, visto que qualquer língua não é homogênea, é portanto, plural e seus falantes\usuários criam essas variedades baseados em cada local onde a língua será falada, diante disso, a língua inglesa passa a ser patrimônio de todos, contudo essa é uma concepção que precisa ser trabalhada em

ambientes escolares e em outros espaços da sociedade para que o mito de que o nativo é melhor possa ser desconstruído.

De acordo com Canagarajah (2006), com a realização do novo papel de Inglês como língua franca, antigos modelos estão sendo repensados, pois já se admite a complexidade do Inglês Global e adota-se a sua heterogeneidade com múltiplas normas e diversos sistemas, sem nenhuma estabilidade, onde as pessoas podem fazer espaço para seus próprios interesses através da pluralização da linguagem.

Crystal (2003) afirma que o Inglês é uma língua global porque para qualquer lugar que se vá, é possível ver um anúncio em Inglês, em qualquer cidade estrangeira entende-se o Inglês. Por tornar-se uma língua global, o Inglês passa a não ter mais ‘donos’. De acordo com o autor, uma língua global pode ser assim reconhecida ao adquirir um papel especial reconhecido em qualquer país. Se o Inglês fosse apenas língua-mãe, ele não ganharia esse status de global. Para o autor, existem riscos de se ter uma língua global: como não haver o interesse de se aprender outras línguas (pois talvez elas se tornem desnecessárias!) no entanto, a existência de uma única língua não garante que haja uma harmonia ou entendimento mútuo. Conforme o autor, há também o risco de que falantes nativos de uma língua global possa ocupar uma posição maior de poder em relação àqueles que precisam aprendê-la como língua estrangeira. Crystal ainda afirma que pelas evidências dos últimos anos a posição do inglês como língua global está se tornando mais forte e, portanto, devido à essa expansão, o Inglês não pode ser visto como “pertencido” a uma única nação.

Jenkins (2006) problematiza o ensino de Inglês que considera apenas o padrão britânico e/ou o americano como correto, pois não se pode ignorar a propagação do uso do inglês como uma língua franca. A autora considera necessário que se diferencie o Inglês como língua estrangeira e como língua franca, pois no primeiro caso, aprende-se a língua para usá-la com falantes nativos, e no segundo caso, ela é aprendida para haver comunicação entre não-nativos. É preciso deixar claro que a política linguística do inglês língua franca não é a de que “vale tudo”, apenas o que pode ser considerado um “erro” no Inglês como língua estrangeira, é visto como uma variação no Inglês língua franca. Ainda assim, a autora afirma não ser errado querer se aproximar o máximo possível da fala de um nativo, afinal, o inglês língua franca não tem por objetivo padronizar nada. O falante pode escolher se deseja ou não ter uma semelhança com o nativo na hora da fala.

As autoras Gimenez; Salles (2010) destacam que o modelo atual de ensino de Inglês já não atende mais às necessidades, pois como língua estrangeira, o falante nativo é visto como um ideal a ser seguido, bem como sua cultura. Contudo, a fala “perfeita” do nativo não é o que importa, o necessário é que haja comunicabilidade e o falante (não-nativo) assim, não perca sua identidade nacional. As autoras citam o poder social que o Inglês possui, podendo ser visto como fator de inclusão ou exclusão de posições sociais e no mercado de trabalho. Exemplo disso, é o caso da Índia, onde mesmo o Inglês sendo usado como segunda língua, poucas pessoas falam esse idioma.

No Brasil acontece o mesmo (de modo preocupante) quem tem acesso à língua inglesa, possui mais chances de conseguir um bom emprego, nesse caso, o Inglês é um diferencial (que classes mais populares não possuem). Para as autoras, ensinar o Inglês como uma língua franca é mais eficaz do que ensiná-lo como língua estrangeira, pois por esse viés (de língua franca) - a língua inglesa - será ensinada a falantes não-nativos uma língua com a qual eles irão se comunicar com outros falantes, também não-nativos, e nesse caso, o essencial é a inteligibilidade e não a similaridade com o nativo.

2. Algumas considerações

Como mencionado na introdução deste artigo, neste momento respondemos as perguntas que colocamos para este artigo: Como os documentos oficiais políticas linguísticas e educacionais abordam a questão de gênero? Os documentos apontam a necessidade de se trabalhar questões de identidade social de gênero dentro da escola, caminhando para uma sociedade mais múltipla e plural.

Como a questão de identidade social de gênero pode colaborar para a formação de identidade de gênero feminino nas identidades de alunas do ensino fundamental e médio que utilizam o Livro Didático de Língua Inglesa? Ao se verem representadas dentro do livro didático, de uma forma não-estereotipada, as/os alunas/os podem conseguir se perceber como participantes de uma sociedade mais igualitária e que respeita as diferenças e condições de cada pessoa. Desta forma o livro didático pode educar meninas e meninos.

Referências

ARAÚJO, Jéssica Martins; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Língua inglesa e multiletramentos: Relações de gênero no livro didático. In: Woitowicz, Karina Janz; Rocha, Paula Melani (Org.). **Marcas e discursos de gênero: produções jornalísticas, representações femininas e outros olhares**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 280-301.

AUAD, Daniela. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno espaço feminino**, v.16, n.19, p.57-76, jul-dez. 2006

_____. Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **REVISTA USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, dez/fev 2002-2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria Especial de políticas para as mulheres. **II Plano Nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 56p.

BORDINI, Marcella, GIMENEZ Telma. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014

BUTLER, Judith. Performative Acts and Gender Constitution: an essay in Phenomenology and Feminist Theory. **Theatre Journal**, v. 40, n. 4, dez. 1988, p. 519-531.

CANAGARAJAH, Suresh, Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, USA, n. 26, p. 197–218, 2006.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2º edição. Reino unido: Universidade de Cambridge, 2003

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*. Tradução de Marcos Santarrita, n. 2, ano 3, p.464-478, jul/dez. 1995

JENKINS, Jennifer. Points of view and blind spots: ELF and SLA. **International Journal of Applied Linguistics**, London, n. 2, v. 16, p. 137-162, 2006.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008

_____. Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p

MARCEL, Gabriel. Homo Viator. Prolegómenos a uma metafísica de la esperanza. Tradução María José de Torres. Salamanca: Sígueme, 2005.

PARANÁ, **Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná**, SEED, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

PEREIRA, A. L. Representações de Gênero em livros didáticos de língua estrangeira: Discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: _____; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: Processos de criação e contextos de uso. v.1. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p.113-146.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e Sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 4ª edição, Petrópolis: Vozes, 2008, p. 160-171.

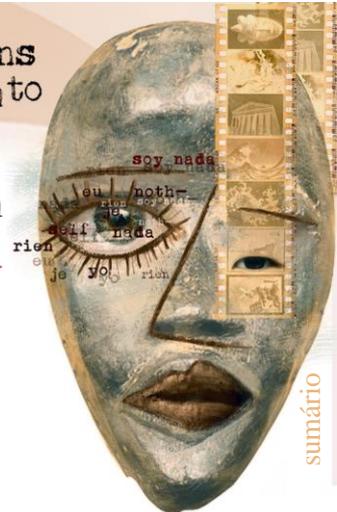
RAMOS, H. S. G.; RODRIGUES, A. Gênero e sexualidade nas políticas de educação: Aproximações possíveis dos parâmetros curriculares nacionais com a temática. **Revista FACEVV**, Vila Velha, ES, n.7, p.47-58, jul./dez., 2011.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Belt Journal**, Porto Alegre, n. 1, v.1, p. 26-33, Jan/Jul, 2010.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 13, v. 216, p. 11-30, jan./abr., 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes.

TILIO, R. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012, p.121-144.



IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA: DISCUSSÕES A PARTIR DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Susana Aparecida Ferreira (PG- Unioeste)

Aparecida de Jesus Ferreira (Profa Dra UEPG /Unioeste) - Orientadora

RESUMO: Esta comunicação intenta apresentar os resultados parciais de uma tese de doutorado que está em andamento. O trabalho está sendo realizado com a colaboração de duas professoras de língua inglesa, que trabalham em uma escola pública no interior do Estado do Paraná. O objetivo é refletir acerca de percepções dessas professoras de Língua Inglesa, a respeito de identidades sociais de raça, durante o período de realização de uma oficina de formação continuada que versou sobre esta temática. O referencial teórico contempla identidades sociais de raça (SILVA, 2003; FERREIRA, 2004; GOMES, 2005; FERREIRA, 2015), material didático (SILVA, 2008; FERREIRA, CAMARGO, 2014), documentos oficiais Lei Federal 10639/2003 (BRASIL, 2005), DCE- LE (PARANÀ, 2008), Análise Crítica do Discurso (VAN DIJK, 2012). A metodologia de pesquisa utilizada é uma pesquisa-ação /intervenção (THIOLLENT, 1996). Os resultados apontam que, ações de formação continuada, ao passo que auxiliam o professor com as reflexões teóricas, possibilitam a reflexão conjunta da prática pedagógica, contribuindo no que se refere as discussões acerca de identidades sociais de raça em sala de aula de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades sociais de raça, oficina de formação continuada, prática pedagógica.

Introdução

A lei 10639/2003 trouxe a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Mais de 11 anos depois, os professores ainda sentem dificuldades de trabalhar com a temática racial em suas aulas. Desta maneira, existe uma necessidade de se repensar estas questões para instrumentalizar os professores, de modo que, tanto na graduação com os professores ainda sendo preparados para a docência, quanto em cursos de formação continuada. Neste recorte que apresentamos, focamos apenas o ensino de LI, não descartando claro, a importância dessas reflexões para todas as disciplinas do currículo, mas pensando em auxiliar o professor de Língua Inglesa (LI) com a reflexão sobre identidades sociais de raça durante todo o período letivo.

E, pensar no trabalho com identidades sociais de raça ao longo do período letivo, significa não “folclorizar” apenas datas pontuais, como por exemplo o dia 13 de maio com a comemoração da abolição da escravatura ou no dia 20 de novembro,

comemorando-se o dia da consciência negra. É importante pensar como trabalhar essas questões ao longo do ano, a cada questão que vá surgindo em sala de aula, ou mesmo no material didático utilizado. Dessa maneira, concordamos com Ferreira (2004, p. 2), que a disciplina de Língua Estrangeira tem a responsabilidade de levar para a sala de aula, questões que tratam a respeito de identidades sociais de raça. Assim, este artigo responde a questão de quais as percepções de duas professoras de língua inglesa do ensino fundamental, após uma oficina de formação continuada, a respeito de identidades sociais de raça e a prática pedagógica do professor de línguas. E, também, como essas reflexões puderam contribuir para a prática pedagógica.

O contexto desta pesquisa envolve uma escola pública Estadual do interior do Estado do Paraná. Onde foi realizada uma oficina de formação continuada¹, presencial, com 60 horas de duração, aberta para professores de línguas, sendo o foco de análise deste trabalho, apenas em duas professoras² de língua inglesa participantes da pesquisa, que foram acompanhadas durante mais de um mês, período em que se deu a aplicação de um material didático produzido por elas durante a oficina, com reflexões sobre identidades sociais de raça e a prática docente. Assim, as análises referem-se apenas a essas duas professoras de LI.

A estrutura do artigo divide-se da seguinte forma: Identidades sociais de raça, políticas educacionais e linguísticas, metodologia de pesquisa, e, na parte da análise de dados trago como tema as identidades sociais de raça e a percepção das professoras após uma oficina de formação e, as conclusões deste trabalho.

1. Identidades sociais de raça, políticas educacionais e linguísticas

Segundo Hall (2002). As identidades são múltiplas, estão sempre em processo, construídas e reconstruídas social, historicamente e culturalmente. É importante, neste trabalho, colocarmos nosso conceito a respeito das identidades sociais de raça, que é o trazido por Gomes (2005, p. 43) como: “[...] uma construção social, histórica, cultural.

¹ A oficina de formação continuada, foi divulgada pessoalmente em quatro escolas da cidade, também por e-mail para a direção das escolas.

² Essa pesquisa foi acompanhada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos CEP. Resolução 196 de outubro de 1996. Atendendo aos requisitos propostos. Não revela nomes de escolas e de professores bem como, quaisquer dados que possam identificar a origem do local e dos participantes, preservando sua identidade.

Implica a construção do olhar de um grupo étnico /racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico /racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Nesta seção, refletimos a respeito das identidades sociais de raça, bem como questões sobre a constituição identitária de raça, e a contribuição que os documentos oficiais como as políticas educacionais e linguísticas trazem para o trato com essas questões em sala de aula de LI. Pois, bem mais de uma década já se passou da promulgação da lei Federal 10639/2003. Assim, é necessário refletir a respeito das contribuições que foram trazidas para o campo educacional, a partir das manifestações do movimento negro, também a respeito da referida lei, bem como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira). Dessa maneira, pensar como as políticas educacionais têm sido direcionadas para o reconhecimento da população afrodescendente e, quais os benefícios efetivos que as mesmas propiciaram para esses cidadãos, que têm uma visível desvantagem social, histórica e cultural em relação à população não-negra (GILLBORN, 1995; CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2005; HENRIQUES, 2002; MUNANGA, 2003; GUIMARÃES, 2004; FERREIRA, 2007; 2009; 2015; COSTA, 2012). Tais questões, como salientado por Silva (2007, p. 490), já estão sendo discutidas de forma mais efervescente desde meados da década de 1980, pelo movimento negro, culminando em muitas conquistas como as referidas políticas educacionais e políticas linguísticas, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998 ³), Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM-LE (BRASIL, 2006 ⁴), Diretrizes Curriculares da Educação básica para o ensino de língua estrangeira - DCE-LE (PARANÁ, 2008 ⁵). Ainda é necessário que sejam feitas reflexões a respeito, principalmente no âmbito escolar, onde passamos uma parte considerável de nossas vidas, (re) construindo nossas identidades

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, precedida por debates com setores organizados da sociedade civil e de formulações de consultores e especialistas na área educacional.

⁴ As orientações Curriculares para o Ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, estão divididas em três volumes, volume 1: Linguagem, códigos e suas tecnologias, volume 2: Ciências da natureza e suas tecnologias, volume 3: Ciências humanas e suas tecnologias. Foram publicadas pela secretaria de Educação Básica e o Ministério da Educação em 2006.

⁵As Diretrizes Curriculares da educação Básica para o ensino de língua estrangeira, foram publicadas pela Secretaria do Estado do Paraná em 2008.

sociais. Reflexões que, auxiliem no trato das identidades positivas e, “isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2005, p. 11).

Para discutir a temática das identidades sociais de raça, não é apenas necessário saber que o racismo existe na sociedade, mas entender como ele se reproduz e se mantém por meio dos discursos da ideologia dominante (RESENDE; RAMALHO, 2011; VAN DIJK, 2012, SILVA, 2008). Van Dijk (2012, p. 41) fala em poder social, característico nas interações entre diferentes grupos, ou classes sociais, e é nessa interação que as relações de poder se manifestam, e as identidades sociais se constituem, positivas ou não. Dessa maneira, podemos refletir acerca de como essas questões podem desprivilegiar as pessoas, posto que os mecanismos de poder continuam a nos governar, mesmo que de forma sutil (SILVA, 2013, p. 145), tendo em vista que ele “[...] é geralmente indireto e age por meio da ‘mente’ das pessoas, por exemplo, controlando as necessárias informações de que precisam para planejar ou executar suas ações” (VAN DIJK, 2012, p. 42). Assim é importante refletir também a respeito de como as ideologias podem interferir na construção das identidades sociais de raça. E, também de que maneira os documentos oficiais contribuem para a discussão dessa temática.

As políticas públicas têm contribuído para a promoção da igualdade racial no Brasil, para refletir sobre como as mesmas contribuíram para tal, trazemos contribuições de autores como Gentili e Sturbin (2013, p. 15), que apontam que o Brasil na última década teve um significativo avanço no que se refere às políticas educacionais, focando nos direitos considerados essenciais para construir a cidadania e a igualdade. Isso se reflete em todo o setor educacional, inclusive nas universidades com políticas de entrada e permanência na instituição. Avanços também no âmbito das políticas linguísticas como a Lei 10639/2003, que ao trazer a obrigatoriedade da inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, promoveu significativo avanço para a população negra no que se refere o direito à educação.

2 Metodologia de pesquisa

Este trabalho de pesquisa insere-se nas bases da LA, ao passo que toda a investigação perpassa, também, pelo contexto aplicado, neste caso, a sala de aula. É uma pesquisa qualitativa (LAKATOS, MARCONI, 2011). Assim, Moita Lopes (2006, p. 97)

aponta que, para que o professor consiga dar conta dos fatos que a linguagem envolve, no contexto de sala de aula, sua prática pedagógica requer uma base teórica interdisciplinar.

Dentro desta base, reunindo as características de duas abordagens de pesquisa: pesquisa-ação e pesquisa-intervenção, pontuamos que, tanto a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996), como a pesquisa intervenção têm suas confluências, apesar de não serem exatamente iguais. A utilização tanto de uma abordagem quanto de outra dependerá dos objetivos de cada pesquisador. No caso desta pesquisa, pontuamos que é possível mesclá-las e transitar entre elas sob as bases da LA. Esta pesquisa passa pelos estágios de ação conjuntamente planejada e reflexiva, da pesquisa-ação, que, segundo Paulon (2005), a partir dessa reflexão, fornece instrumentos para uma possível transformação de práticas. Também, pela pesquisa intervenção, intentamos aprimorar conhecimentos que já existiam.

Os dados apresentados, foram gerados a partir de uma oficina de formação continuada destinada a professores de línguas de escolas públicas, em uma cidade no interior do Paraná. Esta oficina versou a respeito dos trabalhos com identidades sociais de raça em aulas de línguas. Ressaltamos que esta pesquisa se insere no escopo da LA (MOITA LOPES, 2006; 2013; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013). Neste artigo, trazemos os dados gerados no término da oficina com relatos reflexivos e na entrevista depois da utilização do material em sala de aula.

3 Identidades sociais de raça e a percepção das professoras após uma oficina de formação

No início da oficina de formação continuada, as professoras relataram que até o momento não tiveram a oportunidade de discutir a respeito de identidades sociais de raça e, também a respeito de como contemplar essa temática no cotidiano escolar. Durante o processo de realização da referida oficina, eram solicitados um relatos reflexivos, que se referiam ao tema de cada encontro, eram relatos simples e livres. As análises foram feitas de forma temática, para este recorte será apresentado um tema: Identidades sociais de raça e a percepção das professoras após uma oficina de formação e seus subtemas, a partir de fragmentos dos excertos das falas das professoras de relatos reflexivos e autobiografia, solicitados como atividades durante a oficina realizada.

A oficina de formação continuada contribuiu para reflexões teóricas e práticas do participantes. Neste caso, reitero que as discussões estão focadas apenas nas duas professoras de inglês que participaram da pesquisa como um todo.

3.1 Identidades sociais da raça na visão das professoras

Durante a oficina de formação continuada, as duas professoras de LI, que foram colaboradoras desta pesquisa, afirmaram não ter feito reflexões a respeito de como inserir discussões sobre identidades de raça em suas aulas. Disseram sentir medo de indisciplina, insegurança de levar um conteúdo tido como problemático e levantar discussões que fugissem ao controle. Dessa forma, a escrita de autobiografias que versavam a respeito de como essas professoras pensavam o racismo, foi muito proveitosa no sentido de proporcionar uma autorreflexão e desconstrução do que elas mesmas pensavam ser o racismo. Ou seja, uma coisa distante, ou invisível, que não era passível de se trabalhar em uma sala de aula, principalmente de LI, onde tem-se a ideia de ensinar línguas como habilidades, e não refletir a respeito de construção de identidades sociais.

Sou de uma família de descendentes de italianos, tanto do lado do meu pai, quanto do lado de minha mãe e desde pequena percebo o racismo em minha família, principalmente de meu pai. Lembro-me que ele ficava muito bravo com minha irmã mais velha, quando nos domingos ou em festas ela conversava de alguém de pele mais escura (fragmento autobiografia sobre racismo, profa. Gabriela, 17-05-2014).

No fragmento acima da professora Gabriela, é possível perceber a insegurança de utilizar o termo *negro* - resultados similares podem ser encontrados em minha dissertação, a respeito de uma pesquisa com professores e alunos de língua inglesa (FERREIRA, 2011) - substituindo-o em seu relato por *pele mais escura*, que parecer atenuar. Durante a oficina, essa professora tendia a substituir *negro* por *pessoa morena, mais escura, de cor*, mas, ao longo das reflexões, ela já sentia mais segurança e referir-se à pessoa negra.

Segundo Ferreira (2015, p. 127), é necessário que haja uma melhor preparação profissional, no sentido de que o professor perceba a necessidade de ouvir mais a voz de seus alunos. A pesquisadora (2015), também discute a respeito do impacto positivo das autobiografias para a reflexão sobre identidades sociais de raça. São resultados similares aos resultados apresentados neste trabalho, ao passo que, além de refletir sobre suas próprias experiências de vida, as professoras tiveram a oportunidade de pensar essas

questões voltadas para a sala de aula de LI.

3.2 Ações da Oficina de formação: elaboração de material didático

Segundo Silva (2008, p. 15), o racismo veiculado pelos livros didáticos não é um tema recente, pois data da década de 1950. Mesmo assim, percebemos o quanto esse instrumento de trabalho do professor, ainda pode contribuir para a disseminação de ideologias racistas. Dessa maneira, entendemos a importância da formação docente para auxiliar o professor de LI no trabalho com estas questões. Nessa linha de raciocínio, durante o período da oficina de formação continuada, as professoras tiveram a oportunidade de participar de ações que contribuíram para sua formação docente relacionada ao trabalho com as questões étnico-raciais. Essa contribuição transpareceu nos relatos reflexivos que as mesmas foram escrevendo durante cada dia de discussões. A análise do livro didático que elas utilizavam em suas aulas de língua inglesa, se constituiu em um momento muito importante da oficina, pois, foi um momento de reconhecer e perceber o que estavam levando para a sala de aula, e o que esse material contemplava a respeito das questões de identidades sociais de raça.

O livro didático analisado, o qual está sendo usado para as aulas, não aborda a temática e os personagens negros aparecem em menor quantidade. Cabe ao professor ter uma visão crítica para que possa fazer um trabalho formando a opinião crítica dos educandos em relação a este tema (fragmento relato reflexivo, profa. Gabriela, 24/05/2014).

O fato da professora Gabriela, perceber essa disparidade entre personagens brancos e negros, a fez pensar na necessidade de refletir sobre sua prática em sala de aula, sendo crítica e atenta a respeito do que é necessário abordar ou otimizar em seu livro de LI. E as duas professoras disseram nunca ter pensado que seu livro didático pudesse ser um veiculador de estereótipos. Mas entenderam que, dependeria delas, ou seja, depende do professor perceber seu material de uso e ser capaz de trabalhar o conteúdo de maneira segura, na intenção de tonar seus alunos críticos também.

Segundo Ferreira e Camargo (2014, p. 178), o livro didático não é apenas um instrumento básico de trabalho, muitas vezes é o único (ver também SILVA, 2003). Fato problemático é que, no que tange o ensino de LI, os livros muitas vezes perpetuam ideologias racistas, sexistas e de classe, cabendo ao professor a criticidade para trabalhar

essas questões em suas aulas, contrariando a visão eurocêntrica evidenciado pelos materiais.

3.3 Reflexões das professoras sobre o impacto da oficina

Durante todo o processo da oficina de formação, as ações objetivaram tanto refletir sobre identidades de raça, como oportunizar a reflexão sobre sua própria prática em relação a essa temática. Essas ações, referem-se a reflexões e discussões teóricas e práticas, com escrita de narrativas, análise e elaboração de material didático temático, material esse que foi utilizado nas aulas de LI das duas professoras. Apesar de neste recorte trazeremos apenas o decorrer da oficina é importante ressaltar que a oficina de formação resultou em material didático de LI, direcionado à temática racial, que foi utilizado nas aulas dessas duas professoras colaboradoras, e o mais importante, de maneira mais crítica e confiante.

As leituras, discussões, reflexões sobre a prática durante o curso, possibilitaram-me a um conhecimento mais amplo sobre o tema e a importância de trabalhar em sala, desenvolvendo novas práticas de ensino, as quais contribuem para um melhor aprendizado, e também para a formação da cidadania (fragmento relato reflexivo, profa. Antônia, 26-06-2014).

No último dia da oficina de formação de professores, como em todos os encontros, foi solicitado um relato reflexivo para as professoras. No fragmento acima a professora Gabriela, coloca a importância em refletir a respeito das identidades sociais de raça, associando essas discussões à sua prática docente. Durante a oficina as professoras puderam analisar e refletir a respeito de seu próprio livro didático, e elas puderam perceber como as pessoas negras são retratadas no mesmo, o que mostrou a necessidade da reflexão crítica ao levar o material para a sala de aula.

Conclusões

É necessário considerar as múltiplas identidades (HALL, 2002) dos estudantes no momento de preparação das aulas, entendendo as mesmas como fragmentadas, e trabalhá-las em sala de aula de língua inglesa, pois “as aulas de LEM se constituem como um espaço privilegiado para o desenvolvimento desse trabalho, uma vez que permitem distanciamentos e aproximações de possibilidades identitárias diferentes” (JORGE, 2014,

p. 78). Este espaço deve ser aproveitado, a partir do momento que entende-se essas identidades se (re) construindo, a partir do discurso do outro, ou seja, “identidades individuais e coletivas fazem-se presentes quando se fala do eu e do outro, sempre tão presentes nos discursos construídos no ensino de LEM” (JORGE, 2014, p. 78).

Com o objetivo de refletir acerca de percepções dessas professoras de Língua Inglesa, a respeito de identidades sociais de raça, durante o período de realização de uma oficina de formação continuada, esse trabalho, trouxe nesse recorte, fragmentos de narrativas que revelam, a importância de se investir em formações continuadas, direcionadas à temática racial, e, o quão importante é auxiliar o professor com práticas possíveis e viáveis para sala de aula, relacionando tema e conteúdo, teoria e prática. Na visão das professoras, participar de uma formação continuada foi proveitoso no sentido de auxiliar nas referidas questões, bem como torna-las mais críticas em relação ao trabalho com identidades sociais de raça em suas aulas de LI.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 196, de outubro de 1996.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. DCN. Brasília. DF. Outubro. 2005.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **L. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 20.04.2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. in E. Cavalleiro (ed.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**, São Paulo: Selo Negro Edições, 141-160. 2001.

COSTA, Hilton. Formação de professores: por um novo olhar da história e cultura afro-brasileira. In: Costa, H. Pinhel, A. Silveira, Marcos Silva da (org). **Uma década de**

políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras /es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e teoria racial crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **Formação de professores de línguas: investigações e intervenções**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

_____. *What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?* **Linguagem e Ensino**, jan./jun. 2007.

_____. **Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian Schools: A study of EFL teachers**. (PhD thesis). University of London - Institute of Education, London, 2004. 325 p.

FERREIRA, Aparecida de Jesus Ferreira; CAMARGO, Mábia. Racismo Cordial no Livro didático de Língua Inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista ABPN**, v.6, n.12. p.177-202, 2014.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça /etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos /as**. Dissertação. UNIOESTE, 2011.

GENTILI, Pablo; STURBIN, Florêncio. Igualdade, direito e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In GENTILI, PABLO. **Política Educacional, Cidadania e Conquistas democráticas**. Fundação Perseu Abramo: Partido dos Trabalhadores, 2013.

GILLBORN, D. **Racism and antirracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**. São Paulo, n.1, v.47, p.9-43, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. UNESCO, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª.ed. 5ª. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: construindo identidades positivas. In FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo, Parábola, 2013, p.39-58.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada na Modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. IN MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. SEED- PR, 2008.

PAULON, S.M. A Análise de Implicação como ferramenta na pesquisa intervenção. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v. 17, n.3, p. 16-23, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMALHO, Viviane. RESENDE, Viviane de Melo de. **Análise de Discurso (para a Crítica): O texto como Material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, Tomás T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Paulo Vinícius Batista da. **Racismo em Livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Ana Celia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático / Ana Celia da Silva**. Salvador: EDUFBA, 2001. 1ª. edição, 2. tiragem, 2003.



THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**, Cortez.1996.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2012.



**“LA MUJER Y SU EXPRESIÓN”: AS CONTRIBUIÇÕES DE
VICTORIA OCAMPO EM TORNO DA PRODUÇÃO DE AUTORIA
FEMININA NA AMÉRICA LATINA¹**

Jacicarla Souza da Silva (doutora) – UEL

Apesar de Victoria Ocampo (1890-1979) ter tido um importante papel no cenário cultural latino-americano, o seu nome ainda é pouco estudado no que se refere à produção de autoria feminina na América Latina.

Ocampo foi uma personalidade bastante polêmica por desafiar os padrões femininos de seu tempo e por estar à frente do audacioso projeto da *Revista Sur*², um periódico de grande relevância para época em que foram publicados autores como Rabindranath Tagore, Keyserling, Paul Valéry, Pablo Neruda, Octavio Paz, Federico García Lorca, Gabriela Mistral, Jorge Luis Borges, entre outros. Horacio Salas (1970 apud LÓIZAGA, 2003 p. 45) lembra que, depois de Clorinda Matto de Turner com a revista *El Búcaro Americano*, dirigida por ela entre 1896 a 1980, *Sur* seria a 2ª revista na América Latina comandada por uma mulher. Beatriz Sarlo (2010, p.49-50) destaca que, ao fundar a revista *Sur*, Ocampo teria sido a primeira mulher a tomar uma iniciativa cultural-institucional que afetava destinos intelectuais masculinos.

Embora Victoria Ocampo tenha deixado um legado significativo de textos, basicamente reunidos nos 10 tomos de sua obra *Testimonios*, publicados entre 1939 e 1977, ela não teve o mesmo reconhecimento como escritora, comparado à sua irmã, Silvina Ocampo (1906-1993).

Como uma grande apreciadora das Artes, Victoria escreveu ao longo de sua vida diversos estudos sobre as diferentes expressões artísticas, em especial, a Literatura. No

¹ Os comentários deste texto são frutos do tanto da minha tese de doutorado “Um (*in*)visible college” na América Latina: Cecília Meireles, Gabriela Mistral e Victoria Ocampo”, defendida em 2012 na Unesp/Assis, quanto do projeto de pesquisa “A produção de autoria feminina na América Latina (1900-1950): diálogos e conexões culturais”, desenvolvido na UEL desde novembro de 2012.

² O primeiro número da revista aparece em 1931 e será publicada regularmente até 1970. Após esse ano, outros números especiais serão editados até a década de 90.

que tange à pluralidade temática da sua obra, vale a pena destacar os seus textos destinados à emancipação da mulher e à produção de autoria feminina. Neste sentido, este trabalho pretende por meio do ensaio “*La mujer y su expresión*”, conferência radiofônica pronunciada por Ocampo em agosto de 1936, destacar as reflexões de Victoria Ocampo sobre a produção literária escrita por mulheres, como forma de repensar a atuação e as perspectivas da crítica feminista atual no contexto latino-americano.

É importante esclarecer que esse mesmo texto foi publicado em edição ampliada em 1936 sob o título *La mujer y su expresión*³. Tal publicação está dividida entre as seguintes partes: “*La mujer y su expresión*”; “*El esbozo de una vida*”; “*La mujer, sus derechos y sus responsabilidades*”. Neste trabalho, entretanto, iremos destacar a primeira parte desse livro que corresponde à conferência de agosto de 1936, destinada aos públicos de rádio espanhol e argentino.

“*La mujer y su expresión*”, assim como outros textos da autora que discutem o papel ocupado pela mulher na sociedade, destaca a importância da emancipação feminina:

[...] *La mujer, entre nosotros, no tiene, en la teoría ni en la práctica, la situación que debiera tener. Los hombres continúan diciéndole: “No me interrumpas”. Y cuando ella reivindica su derecho a la libertad, los hombres interpretan, juzgando sin duda por sí mismos y poniéndose en su lugar: libertinaje.*

*Por libertad, nosotras, las mujeres, entendemos responsabilidad absoluta de nuestros actos y autorrealización sin trabas, lo que es muy distinto. El libertinaje no tiene ninguna necesidad de reivindicar la libertad. Puede uno entregarse a él siendo esclavo*⁴. (Ocampo, 1984, p.178)

Nesse fragmento a autora faz claramente uma diferenciação entre libertinagem e liberdade, repudiando o discurso que tenta desprestigiar a luta das mulheres e que

³ OCAMPO, Victoria. *La mujer y su expresión*. Buenos Aires: Sur, 1936. 67p. Trata-se de uma publicação, conforme apresenta a nota de rodapé da obra, de uma conferência radiotelefônica dirigida ao público da Espanha e da Argentina. No final do livro aparece datado o mês de junho de 1936. É importante esclarecer que na obra *Testimonios*: segunda série (1937-1940) de Victoria Ocampo, os três textos também aparecem recopilados separadamente integrando o subcapítulo “*La Mujer*”, porém, somente “*La mujer y su expresión*” aparece como conferência proferida em agosto de 1936. O que indica que, embora ela tenha escrito esses ensaios para serem proferidos, somente o primeiro chega a ser pronunciado ao público espanhol e argentino. Vale também lembrar que nessa mesma edição de *Testimonios*, “*El esbozo de una vida*” aparece com o título “*El despuntar de una vida*”.

⁴ [...] A mulher, entre nós, não tem, nem na teoria nem na prática, a situação que deveria ter. Os homens continuam dizendo-lhe: «Não me interrompa». E quando ela reivindica seu direito à liberdade, os homens interpretam, julgando sem dúvida por si próprios e colocando-se no seu lugar: libertinagem. Para nós, as mulheres, entendemos por liberdade a responsabilidade absoluta de nossos atos e autorrealização sem travas, o que é muito distinto [de libertinagem]. A libertinagem não tem nenhuma necessidade de reivindicar a liberdade. Uma pessoa pode se entregar a ela sendo escravo.

menospreza as reivindicações e conquistas femininas. Trata-se infelizmente de uma prática ainda comum nos dias atuais, em que a hegemonia patriarcal, como forma de banir o que se opõe a ela, cria estratégias discursivas para legitimar o seu poder⁵. A liberdade, como ressalta Victoria, é entendida como “responsabilidade absoluta para a autorrealização”.

É justamente esta autorrealização, segundo a escritora argentina, primordial para o desenvolvimento da expressividade feminina.

En cuanto a la autorrealización, está en suma, íntimamente ligada a la expresión, cualquiera que sea su modo. No se llega a la expresión sino por el conocimiento perfecto de lo que se quiere expresar; o mejor dicho, la necesidad de expresión deriva siempre de ese conocimiento. Pues bien: el conocimiento que más importa a cada ser es el que atañe al problema de su autorrealización. [...]

*Personalmente, lo que más me interesa es la expresión escrita, y creo que las mujeres tienen ahí un dominio por conquistar y una cosecha en ciernes*⁶. (Ocampo, 1984, p. 178-179)

As colocações de Victoria Ocampo sobre a importância da atuação feminina no terreno da escrita e, por conseguinte, a necessidade da emancipação da mulher para conseguir atuar nas diferentes esferas sociais, dialogam com as discussões da inglesa Virginia Woolf principalmente as difundidas no seu ensaio *Um teto todo seu*⁷ (1929), texto basilar no que diz respeito aos estudos da crítica feminista. Woolf defende, assim como Ocampo, que a independência feminina é o primeiro passo fundamental para que a mulher possa almejar qualquer tipo de reconhecimento. Vale lembrar que será por meio da *Revista Sur* que leitores na América Latina terão acesso aos fragmentos de *Um teto todo seu*, publicados no número 15 da revista, em dezembro de 1935. Sobre esse estudo da autora inglesa, comenta Ocampo:

La deliciosa historia de la hermana de Shakespeare que de modo tan inimitable cuenta usted, es la más bella historia del mundo. Ese supuesto poeta (la hermana de Shakespeare) muerto sin haber escrito una sola línea, vive en todas nosotras. También lo creo. Vive aún en aquellas que obligadas a fregar platos y acostar a los niños, no tienen tiempo de oír

⁵ Ver *A ordem do discurso* de Michel Foucault.

⁶ Quanto à autorrealização, está, em suma, intimamente ligada à expressão, qualquer que seja o seu modo. Não se chega a expressão senão pelo conhecimento perfeito do que se quer expressar, ou melhor, a necessidade de expressão deriva sempre do conhecimento. Pois bem: o conhecimento que mais importa a cada ser é o que corresponde ao problema de sua autorrealização. [...]

Particularmente, o que mais me interessa é a expressão escrita, e acredito que as mulheres têm aí um território para conquistar e um terreno para desbravar.

⁷ *A Room of One's Own*.

*una conferencia o leer un libro. Acaso un día renacerá y escribirá. A nosotras toca el crearle un mundo en que pueda encontrar la posibilidad de vivir íntegramente, sin mutilaciones*⁸ (Ocampo, 1982, p. 108, grifo meu)

Esse texto, “*Carta a Virginia Woolf*”⁹, transformou-se no prefácio do primeiro tomo da obra *Testimonios* de Victoria e reforça o que já foi comentado anteriormente sobre a consciência da autora argentina quanto ao seu papel como escritora em relação à luta pela igualdade entre as mulheres. Essa mesma ideia da história fictícia da irmã de Shakespeare aparece implicitamente em “*La mujer y su expresión*”, quando a autora questiona que nenhuma genialidade pode existir, privada de instrução, de liberdade e de tradição de uma cultura letrada:

*No tiene ni la instrucción, ni la libertad, ni la tradición necesarias. Y me pregunto cuál es el genio que puede prescindir de estas tres cosas a la vez y hacer otra que valga. El milagro de una obra de arte se produce cuando ha sido obscuramente preparado desde mucho tiempo atrás*¹⁰. (Ocampo, 1984, p.180)

Se atualmente tais discussões ainda representam um grande desafio, é possível imaginar as dificuldades vivenciadas nas primeiras décadas do século XX na América Latina por esses grupos femininos que reivindicavam espaço igualitário na sociedade.

Ainda no que se refere à presença de Virginia Woolf na vida de Ocampo, é importante destacar o quanto ela foi fundamental tanto para despertar o interesse da autora argentina sobre as questões relacionadas à emancipação feminina quanto no que se refere à sua expressividade literária. É interessante observar que a veia ensaística de Victoria remete à escrita de Woolf, em que recordações, narrativas se misturam ao conteúdo informativo do texto. Victoria não escondia a sua admiração pela autora de *Orlando*, como se sabe, elas inclusive chegaram a trocar diversas correspondências.

⁸ A deliciosa história da irmã de Shakespeare que de modo tão inimitável você conta, é a mais bela história do mundo. Esse suposto poeta (a irmã de Shakespeare) morto sem ter escrito uma única linha, vive em todas nós. Também acredito nisso. Vive até naquelas que obrigadas a lavar pratos e colocar as crianças para dormir, não têm tempo de ouvir uma conferência ou ler um livro. Talvez um dia renascerá e escreverá. **A nós cabe a criação de um mundo em que possa encontrar a possibilidade de viver integralmente, sem mutilações.**

⁹ Texto publicado também na célebre *Revista de Occidente*, Madrid, 1935.

¹⁰ Não tem nem a instrução, nem a liberdade, nem a tradição necessárias. E me pergunto qual é o gênio que pode prescindir destas três coisas de uma vez e fazer outra que valha. O milagre de uma obra de arte se produz quando foi misteriosamente preparado desde muito tempo atrás.

Essa forma de escrever aparentemente descomprometida já se apresenta no início de *“La mujer y su expresión”* em que Ocampo comenta de uma experiência casual que ela teve, ao presenciar uma conversa telefônica entre um homem de negócios com sua esposa. Segundo Victoria, o homem já iniciava a sua fala com a seguinte frase *“Não me interrompa”* (1984, p.173) e, assim, relata a autora, ele continuou com suas orientações durante cerca de 3 minutos sem ser interrompido. Os leitores desse texto, a princípio, podem se questionar acerca da importância desses comentários sobre essa personagem desconhecida com o tema sobre a expressividade feminina que propõe Ocampo nessa conferência. Essa suposta divagação será utilizada por ela para introduzir em seu discurso a ideia da supremacia masculina que, por sua vez, silencia a voz das mulheres:

*Creo que, desde hace siglos, toda conversación entre hombre y la mujer, apenas entran en cierto terreno, empieza por un: “no me interrumpas” de parte del hombre. Hasta ahora el monólogo parece haber sido la manera predilecta de expresión adoptada por él. (La conversación entre hombres no es sino una forma dialogada de este monólogo)*¹¹ (Ocampo, 1984, p. 172).

“La mujer y su expresión” revela, assim como outros textos da autora, o comprometimento de Ocampo em denunciar a condição de submissão a qual as mulheres foram submetidas historicamente.

No que diz respeito ao engajamento de Victoria Ocampo com o movimento feminista, vale lembrar que ela ajudou, inclusive, a criar a *Unión de Mujeres Argentinas*, em 1936, tendo no ano seguinte contado com a colaboração de Gabriela Mistral, a seu pedido. Outro fato determinante na vida de Ocampo que contribuiu para que ela se empenhasse com afinco sobre o direito das mulheres foi a sua prisão em maio de 1953. Ela foi acusada de ter promovido um atentado a bomba, ocorrido na *Plaza de Mayo* em abril de 1953, durante o discurso do presidente Perón. Esse confinamento vivenciado por Victoria causou um grande impacto em sua vida. A partir deste acontecimento, como destaca Elizabeth Horan e Doris Meyer (2007), ela passou a defender de maneira acentuada os direitos da mulher e a justiça social.

¹¹ Acredito que há séculos toda conversa entre o homem e a mulher, assim que entram em um determinado assunto, começa por um: *“não me interrompa”* por parte do homem. Até agora o monólogo parece ter sido a maneira predileta de expressão adotada por ele. (A conversa entre homens não é nada mais do que uma forma dialogada desse monólogo.)

As conquistas dessa importante figura feminina na Argentina, não foram poucas. Dois anos antes de sua morte, ela é eleita como membro da Academia de Letras Argentina, tornando-se a primeira mulher no seu país a ocupar essa posição.

Ainda no que diz respeito às contribuições do seu texto “*La mujer y su expresión*” para pensar sobre a atuação feminina no cenário intelectual, Ocampo chama a atenção na sua conferência para a importância da mulher falar sobre a sua própria produção:

*La mujer misma, apenas ha pronunciado algunas palabras. Y es a la mujer a quien le toca no sólo descubrir este continente inexplorado que ella representa, sino hablar del hombre, a su vez, en calidad de testigo sospechoso*¹². (Ocampo, 1984, p.179)

Assim, segundo observa Ocampo, caberia à mulher, silenciada historicamente, em passar ela mesma a falar sobre a sua própria produção. As colocações de Victoria anunciam o que a crítica feminista irá chamar de ginocrítica. O que, segundo Elaine Showalter (1994), corresponderia a um período de redescoberta, marcado pela relação entre a escrita de autoria feminina e o posicionamento de suas respectivas escritoras (Showalter, 1979 apud Macedo; Amaral, 2005, p.88). Essa tendência será acentuada principalmente a partir da década de 70, em que se nota uma crescente preocupação em verificar as leituras que as mulheres faziam acerca da própria escrita.

É por meio dessa perspectiva, que ainda em seu texto Ocampo (1984, p.180) salienta a necessidade de rever a própria historiografia tradicional, em prol de uma historiografia que passe a contemplar a literatura produzida por mulheres. Tal aspecto ainda continua sendo um desafio para a crítica feminista que tenta mostrar as vozes que foram caladas pela a História tradicional literária.

Outro aspecto relevante para os estudos da crítica feminista, levantado pela escritora argentina, diz respeito às particularidades da condição feminina “sul-americana”, sem deixar de olhar o diálogo que essas mulheres estabelecem com outras vozes femininas que ultrapassam as fronteiras do continente americano.

¹² A mulher por si só pronunciou apenas algumas palavras. E é a mulher a quem lhe cabe não somente descobrir este continente inexplorado que ela representa, mas também falar do homem que, por sua vez, está na condição de testemunha suspeitosa.

Observa-se, portanto, uma concepção que tenta explorar a pluralidade, sem a intenção de rotular suas respectivas produções. É nesse sentido que Nelly Richard, ao comentar sobre a atuação da crítica feminista no contexto latino-americano, destaca a falta de teorias mais flexíveis que possam olhar para a “multiplicidade das diferenças” e observar o feminino não como uma ideia totalizadora, e sim “uma rede de significados em processo de construção” (Richard, 2002, p. 151).

Não restam dúvidas que o ato de proferir “*La mujer y su expresión*” através de um meio de grande difusão como o rádio, destinado tanto a mulheres argentinas quanto espanholas, mostra o comprometimento de Victoria Ocampo frente às questões do feminismo. Ao considerar que durante esse período a Espanha e a Argentina passam por momentos bastante conturbados politicamente, a atitude de Ocampo parece ainda mais ousada.

Ao pensar no contexto latino-americano, seria pessimista e equivocado afirmar que desde 1936, quando ela proferiu esta conferência, até os dias de hoje não houve novas conquistas no que diz respeito aos direitos da mulher. Entretanto, também seria muito otimista dizer que não houve perdas e retrocessos. Nesse sentido, o texto de Ocampo pode contribuir para se discutir temas como este que envolve a igualdade de gênero em tempos que a intolerância e discriminação ainda persistem. Diante de tamanhos desafios, nos lembra Ocampo, ainda em “*La mujer y su expresión*”:

*Por lo tanto, tal como los sucesos se presentan hoy, la suerte que corre la mujer en China o en Alemania, en Rusia o en los Estados Unidos, en fin, no importa en qué rincón del mundo, es cosa extremadamente grave para todas las nosotras, pues sufriremos su repercusión. Así, la suerte de la mujer sudamericana concierne vitalmente a la mujer española y a la de todos los países*¹³. (Ocampo, 1984, p.182)

Os comentários de Ocampo resvalam em um aspecto que ainda merece bastante atenção no que diz respeito aos estudos da crítica feminista atual: olhar para o feminismo na sua pluralidade. Em outras palavras, trata-se de observar as particularidades vivenciadas pelas mulheres em diferentes contextos, sem deixar de observar os pontos

¹³ Portanto, tal como os acontecimentos se apresentam hoje, o destino que percorre a mulher na China ou na Alemanha, na Rússia ou nos Estados Unidos, enfim, não importa em que parte do mundo, é coisa extremamente grave para todas nós, pois sofreremos sua repercussão. Assim, o destino da mulher sul-americana concerne vitalmente à mulher espanhola e a de todos os países.

convergentes e divergentes que representa “ser mulher” nos mais diversos lugares e situações.

Referências

LÓIZAGA, Patricio. **Victoria Ocampo**. Buenos Aires: Larivière, 2003.

MACEDO; AMARAL, 2005. In: _____. **Dicionário da crítica feminista**. Porto: **Afrontamento**, 2005.

MISTRAL, Gabriela; OCAMPO, Victoria. **Esta América Nuestra**: correspondencia de 1926-1956. Introducción y notas de Elizabeth Horan y Doris Meyer. Buenos Aires: El cuenco de Plata, 2007.

OCAMPO, Victoria. Carta a Virginia Woof. Revista de Occidente, Madrid, p.9-17, 1935.

OCAMPO, Victoria. **Testimonios**: 2ª serie. Buenos Aires: *Sur*, 1984.

RICHARD, Nelly. **Intervenções críticas**: artes, cultura, gênero e política. Tradução Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. Tradução de Deise Amaral. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.23-57.



LEARNING CENTERS: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR

Karine Ferreira dos Santos (mestranda) – UEPG

0. Introdução

A educação, de forma geral, está em processo de transformação e de auto-organização, pois as consideradas "velhas" práticas não estão mais sendo suficientes para acompanhar os avanços sociológicos e tecnológicos do mundo atual, nem estão satisfazendo as expectativas educacionais e sociais dos educandos e educadores.

Muito se fala em construir uma nova educação, que priorize a autonomia e a transdisciplinaridade, que englobe todos os sujeitos do processo educativo e os faça construir e objetivar um mundo mais justo e desenvolvido. Porém, novas tecnologias e informações surgem a todo momento, novas expectativas no mercado de trabalho e na formação social e intelectual do indivíduo são exigências cada vez maiores e que infelizmente, a escola não está conseguindo acompanhar, embora reconheça a importância de todos estes fenômenos.

Neste contexto surge a educação bilíngue, cada vez mais presente nas discussões em torno da educação. No entanto, como as pesquisas são recentes, surge a necessidade de estudá-la e refletir sobre as metodologias que a permeiam, para que de fato se constitua em uma educação capaz de almejar e alcançar os objetivos que a muito tempo giram em torno da prática educativa.

Uma mudança no processo educacional não é simples, requer estudo, reflexão e tempo, pois envolvem seres pensantes, complexos e imprevisíveis. Sendo assim, se faz necessário pensar em formas de começar a mudar o rumo da educação, para que de fato, aconteça a implantação de um sistema bilíngue. Não é possível, simplesmente, mudar de forma geral toda a estrutura organizacional e curricular de uma escola num curto espaço de tempo, é preciso começar com pequenos procedimentos, para assim mudar o todo. Desta forma, apresenta-se os Learning Centers, uma prática baseada nas estações de aprendizagem e que se planejada e utilizada corretamente pode se caracterizar como uma

forma empolgante de modificar a educação como um todo, para assim, implantar a educação bilíngue.

1. Educação bilíngue e formação integral

A educação vem aos poucos ganhando uma nova identidade, onde agora não basta formar um aluno que saiba somente teorias e não tenha competência para aplicá-las. O ensino voltou-se para a formação integral do educando, a fim de transformá-lo em um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, qualificado intelectualmente e tecnologicamente, capaz de transformar a realidade e o mundo do trabalho em que está inserido. (Cortez, 2007) afirma que é preciso unir múltiplos mundos sendo objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

Nesta formação integral, a linguagem se considera como um fato social que imprime as identidades dos sujeitos nas suas ações sociais e comunicativas. Estudá-la em profundidade permite estabelecer práticas conscientes e eficazes na educação bilíngue, visto que a educação e a linguagem são processos complexos que se inter-relacionam e estão em constante transformação. Como afirmam (Borges e Paiva, 2011, p. 342): “A dinamicidade nos faz ver a língua não como algo estático, ou como um conjunto de estruturas linguísticas, mas como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança”.

Na formação integral dos educandos, é necessário levar em consideração a pluralidade cultural e a abordagem de novos conceitos e de novas línguas, onde a escola bilíngue deve ser um local de evolução do aprendiz, em um mundo mais globalizado. Com a instalação de programas e empresas multinacionais, a necessidade de uma educação bilíngue está cada vez maior. Porém, como é uma pesquisa e programa recente, muitas escolas e educadores não tem a clareza sobre a importância do tema, não sabendo muitas vezes, como aliar o ensino dos conteúdos da sala de aula à uma segunda língua, ou seja, não conseguem aliar a pedagogia à uma educação diferenciada e significativa de uma nova língua, onde não é só necessária a fluência da mesma.

Como a educação bilíngue vem se tornando um fenômeno mundial, é preciso ter clareza e cuidados para que ela não se torne um puro modismo e perca assim, a sua

dinamicidade. O autor Marcello Marcelino cita bem esta questão em uma de suas publicações:

O bilinguismo cresce no Brasil como um fenômeno e como uma tendência. Às vezes, no entanto, uma tendência pode ser confundida com um modismo a ser seguido por estar acontecendo em todos os lugares”. (MARCELINO, 2009, p. 1).

A partir desta afirmação, é fundamental ter cuidado para que a educação bilíngue não se torne somente uma propaganda escolar e um ensino distante da realidade dos educandos. A concepção da mesma não é simplesmente um ensino a mais de uma outra língua, como é ofertado em uma escola de idiomas. Esta, por sua vez, engloba todos os que fazem parte do processo educativo, a fim de criar novas possibilidades de aprendizado consistente e significativo.

A escola bilíngue deveria ser concebida, idealmente, como um novo lugar de estudos e de formação, uma evolução, um conceito novo de escola; o espaço de intersecção e equilíbrio entre o conteudismo das escolas do passado e o exagerado enfoque na formação do indivíduo como cidadão e ser social, presente em grande parte das escolas atuais, que oferecem pouca preocupação com conteúdo. A escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução. (MARCELINO, 2009, p. 11).

A educação vem defendendo uma mudança de concepção, onde não basta apenas o domínio dos conteúdos, a forma fragmentada de ensinar, é preciso ultrapassar estas barreiras, de um modo que os conteúdos ganhem relação e significado e a escola bilíngue pode surgir como forma de estabelecer e colocar em prática tais metas e ideais.

Para tal, o educador precisa “aprender novamente a ensinar”, estudar e aplicar as novas práticas, sendo consciente das razões, objetivos e metas a serem alcançadas, aprendendo assim, com seus estudos, sua própria prática e com o diálogo e observação das práticas dos colegas.

Aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial e que tem a ver mais com a aprendizagem experiencial a ativa do que com a imitação ou a aplicação de destrezas. Aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e dos demais. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.92)

Com o estudo e reflexão em torno da educação bilíngue, bem como com os profissionais preparados para tal objetivo, é possível realmente modificar a totalidade de um processo e alcançar o êxito no processo ensino-aprendizagem desta nova forma de educação.

2. Learning Centers, autonomia e transdisciplinaridade

Os Learning Centers se constituem em uma proposta pedagógica capaz de enriquecer os conteúdos, aprimorar e facilitar a aquisição da língua inglesa, e ainda trabalhar na busca de conceitos tão almejados na educação, como a transdisciplinaridade e a autonomia, pois fornece aos educandos a oportunidade de visualizar a função social da linguagem, utilizando-a para a comunicação significativa em diversas situações.

Portanto, os Learning Centers podem ser uma prática significativa e fundamental no ensino bilíngue, visto que promovem a aprendizagem do aluno de forma simultânea em duas línguas e o auxiliam a desenvolver habilidades orais, cognitivas e sociais.

(...) a **learning center** is a small area within the classroom where students work alone or interact with others, using instructional materials to explore one or more subject areas. It is a place where a variety of activities introduce, reinforce, and/or extend learning, often without the assistance of the classroom teacher. (OPITZ,2015, p.1).

Para (Genesse, 1987), a aprendizagem de uma segunda língua, relacionada aos conteúdos acadêmicos promove uma motivação aos educados, para comunicarem de forma social o que já sabem e o que estão dispostos a descobrir, onde o conteúdo acadêmico do currículo escolar pode fornecer uma base válida para aprendizagem de uma segunda língua. Ainda segundo o autor, alunos em idade escolar não estão interessados em aprender uma nova linguagem que não tenha uma função significativa no seu cotidiano.

Devido a este fator, muitas escolas não alcançam o êxito na educação bilíngue, esta que por sua vez vai além do simples domínio da língua inglesa. É uma educação inserida em um contexto, que permite ao educando utilizar seus conhecimentos acadêmicos, de forma a ampliar, sistematizar e descobrir inúmeros conhecimentos através da transdisciplinaridade. Segundo (Morin, 2014, p.2):

As disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo. A transdisciplinaridade, na minha opinião, é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa.

Nos Learning Centers, as atividades e os recursos possuem um estímulo visual e intelectual que facilitam a compreensão do novo idioma. Desta forma, as atividades não são restritas ao estudo da língua, mas servem como meio de instrução da nova língua nas diferentes disciplinas, onde a proposta desafia o educando, o faz testar novos conhecimentos, fatores estes, indispensáveis no processo educativo.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. (FREIRE, 1969, p.39-40)

Cada centro de aprendizagem deve conter estímulos e materiais, direções claras e regras a serem construídas e seguidas. O professor neste caso, será um mediador, um facilitador da aprendizagem, explicando o objetivo de cada centro e motivando os alunos a participar das atividades. Conforme afirma (Genesse,1987): “The teachers in these classrooms acted more as consultants and advisors than as disseminators of information”.

Os Learning Centers proporcionam maior independência e autonomia para os alunos na medida em que eles transitam pela sala, de um centro para o outro. Eles também podem proporcionar maior interatividade entre os alunos pelo fato de os centros comportarem mais de um aluno, ou seja, pequenos grupos de alunos, os quais podem discutir e realizar as atividades em conjunto.

Se utilizado de forma correta, os Learning Centers podem proporcionar uma experiência marcante na vida escolar dos educandos, indo além da ajuda para a aquisição da língua inglesa, mas sim promovendo uma aprendizagem baseada na amplitude dos conteúdos, na compreensão e motivação da oralidade nos espaços propostos.

The goal learning language is not grammatical perfection, but meaningful communication among students and teachers. Students remain motivated to learn the second language when they have a sense of academic accomplishment and of increasing competence in using the second language for communicative purposes.(GENESEE,1987).

A sala de Learning Cente deve conter ilustrações, comandos e diversos cartazes relacionando os conteúdos à língua inglesa. Esta também pode possuir vários centros de aprendizagem, entre eles: Language Center, Social Studies Center, Science Center, Math Center, Listening Center, Reading Center, Game Center. Cada Center possuirá mais de uma atividade, formulada a partir de único tema, porém com abordagens diferentes, dando liberdade ao educando para escolher a qual produz um significado maior para ele, desenvolvendo assim, a autonomia do educando, para que este possa mostrar na prática social final que se apropriou dos conteúdos de forma significativa.

A prática social é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. (GASPARIN, 2005, p.146).

Partindo deste pressuposto, o aluno torna-se um ser atuante no processo ensino-aprendizagem, deixando de ser um mero espectador. (Borges e Paiva, 2011, p.354) afirmam que: “(...) o aluno não deve ser tomado como simples seguidor de instruções, mas como um ser atuante e mediador de sua própria aprendizagem.”

Com os Learning Centers, é possível trabalhar com pequenos procedimentos, para assim, mudar a totalidade de um ensino, de um processo complexo, para buscar de forma coerente e significativa, a educação bilíngue.

3. Algumas considerações finais

O processo educativo, por si só, é um processo complexo que envolve indivíduos com diferentes formas de pensar e agir, tornando assim, a aprendizagem um fator imprevisível, que ocorre na "beira do caos", entre a estagnação e a desordem.

Para tal, educadores e pesquisadores da educação devem estar atentos sobre as mudanças do mundo e as novas possibilidades e formas de romper paradigmas e construir novas abordagens e métodos que engrandecem e tornem a educação um caminho realmente capaz de modificar o mundo.

Neste contexto, a educação bilíngue surge como uma nova forma de preparar os educandos para um mundo mais tecnológico e dinâmico. Porém, como toda mudança na educação, exige reflexão, pesquisa e pequenos procedimentos significativos capazes de

mudar a totalidade de um ensino. Assim, os Learning Centers surgem como uma proposta de formar o educando de forma integral, onde este, junto com os educadores, tem a oportunidade de desenvolver sua autonomia através da transdisciplinaridade, onde pode escolher atividades e relacioná-las com uma segunda língua e com várias disciplinas e contextos que permeiam toda a prática educativa.

O educando deixa de ser um mero seguidor de instruções para construir a sua própria aprendizagem, ao ponto que o educador deixa de ser um repetidor de práticas e teorias já estabelecidas para testar e construir conscientemente as suas metodologias.

Através de uma metodologia e um ensino atual, como se configura a educação bilíngue, é possível trabalhar e desenvolver concepções almejadas a tanto tempo na educação, entre elas, a autonomia, a transdisciplinaridade, a formação integral do educando e o papel do professor como mediador da aprendizagem, para assim, começar aos poucos, mas de fato, a mudar a educação brasileira.

Referências

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

CORTEZ, A. P. B. R. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue**. 2007. 185 f. Tese (Mestrado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GENESEE, F. **Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education**. Cambridge, MA: Newbury House, 1987.

MARCELINO, M. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22. São Paulo: LAEL, 2009.

MORIN, E. **Edgar Morin: é preciso educar os educadores**. Disponível em: <<http://www.fronteras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores.html>> Acesso em: 20 abril.2015.



OPITZ, M. **Learning Centers: The First Week**. Disponível em: <http://teacher.scholastic.com/professional/backtoschool/learning_center.html> Acesso em: 28 mar.2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; UTFPR, 2012.



LEITURA DE DOCUMENTOS AUTÊNTICOS EM LÍNGUA FRANCESA PARA ALUNOS INICIANTE: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA AO LIVRO DIDÁTICO

Gabriella Fraletti de Souza Rubbo (mestranda) – UFPR

Deise Cristina de Lima Picanço (doutora) – UFPR (orientadora)

1. Introdução

O problema do letramento na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) já foi levantado por diversos autores ao longo dos últimos anos. No entanto, as práticas dentro da sala de aula parecem com frequência insistir em uma abordagem superficial da leitura, que se concentra, na maioria das vezes, na aquisição do léxico da LE de maneira descontextualizada e que acaba por negligenciar os processos de interação que permitem atividades mais efetivas para a formação leitora; atividades estas que, aliás, conferem à própria aprendizagem uma dimensão mais interessante, já que mais próxima da realidade dos sujeitos.

O objetivo deste trabalho é demonstrar uma proposta de abordagem da leitura em LE em que os textos fornecidos pelo material didático utilizado com as turmas de nível iniciante da Aliança Francesa de Curitiba – Écho A1: méthode de français – foram substituídos por documentos autênticos tratando de temáticas similares às abordadas pelo livro. Esta proposta de trabalho foi aplicada aos alunos de um grupo que, ao longo de todo o processo, se mostrou bastante satisfeito em poder entrar em contato com documentos reais, afastando-se assim do livro-texto adotado e vendo-se capaz de realizar um real trabalho de leitura em língua francesa. A percepção da artificialidade e da superficialidade dos textos presentes no material didático foi o que motivou esta iniciativa, cujos resultados foram bastante satisfatórios.

Os documentos propostos, bem como as atividades presentes no livro-texto que motivaram a escolha dos temas abordados, serão comentados após uma breve fundamentação teórica que deve permitir justificar a escolha dos textos e o trabalho pedagógico efetuado a partir deles.

2. Fundamentação teórica

A constatação de que os textos utilizados nos materiais didáticos de LE propõem um trabalho que não estimula a verdadeira leitura por parte dos alunos faz parte da rotina de muitos professores da disciplina. Uma vez que este problema parece não ser enfrentado como deveria pelas editoras que produzem os materiais didáticos para o ensino de LE, cabe aos professores buscar alternativas para trazer a leitura em sua dimensão mais ampla e efetiva para o universo dos alunos. Mas o que significa formar alunos leitores em língua estrangeira? Alguns autores indicados a seguir permitirão possivelmente responder a esta pergunta.

A questão passa na realidade pela constatação de que a linguagem deve ser trabalhada em seu funcionamento, e não como algo desmembrado de seu contexto de produção, como é frequentemente o caso no ensino das línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras. A partir deste ponto de vista, o princípio básico é de que a linguagem em uso tem uma importância maior do que o código que a constitui. Sendo assim, a leitura assume uma dimensão muito mais ampla, uma vez que busca não as palavras, não as frases, mas sim os possíveis sentidos conferidos ao texto por seu autor.

Patrick Charaudeau afirma que “é a linguagem que permite ao homem pensar e agir” (2008, p. 7). Portanto, interpretá-la como algo neutro e destituído de juízos de valor é como apreciar um bom prato analisando cada um dos seus ingredientes na sua forma pura, e não o resultado final da mistura e preparação. Sendo a linguagem, conforme afirma o autor, o que distingue nós seres humanos dos outros animais, ela é necessariamente o produto de uma construção social moldada pelos anos de existência e de convivência dos sujeitos, o que faz com que se tenha necessariamente que levar em conta sua inserção no âmbito das relações sociais quando o objetivo é ensiná-la. Conforme afirma o autor, analisar um texto é “dar conta dos possíveis interpretativos que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação”. Consequentemente, ao invés de se questionar “Quem fala?”, deve-se perguntar na verdade “Quem o texto faz falar?”, uma vez que todo sujeito é perpassado pelos discursos relacionados às suas experiências (ibid, p. 63). Leva-se em conta, assim, aquilo que o autor denomina cena enunciativa, ou seja, o conjunto de interações entre os sujeitos que se constituem, simultaneamente, como seres da fala e como seres sociais, o que significa,

na realidade, que entram em jogo na enunciação não somente os elementos explícitos da linguagem, mas também todos os seus implícitos, que podem ou não ser partilhados pelos interlocutores.

Em matéria de linguagem, tudo depende, portanto, da situação de comunicação. Torna-se necessário deixar de lado a palavra e a oração isoladas da vida social para reinseri-las em seu contexto de origem. Somente desta maneira o leitor pode vir a compreender a circunstância discursiva com todos os seus implícitos, e, assim, reconstruir sentidos, seja em língua materna ou em língua estrangeira. Bakhtin (2010, p. 35) afirma que “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” e que “o signo linguístico vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (ibid, p. 45). Portanto, dissociar as palavras da rede discursiva de que elas fazem parte é esvaziá-las de sentido. O autor chega a comparar esta dissociação com o que ocorre com o sujeito no início do aprendizado de uma língua estrangeira. As palavras são puramente palavras, já que seu real sentido não é necessariamente percebido pelo sujeito. Isto leva Bakhtin a afirmar que, neste caso, “a língua ainda não se tornou língua” (ibid, p. 97).

Ainda no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, Bakhtin destaca a importância de se favorecer abordagens que permitam ao aluno perceber a língua no seu contexto de produção real, reforçando a importância de se possibilitar o contato com uma leitura em LE realmente efetiva. Segundo o autor, é esta a abordagem presente nos métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. Para ele, “o essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas” (ibid, p. 98). É possível perceber nitidamente nesta passagem as convergências entre os pensamentos de Bakhtin e Charaudeau. Um outro paralelo que se pode estabelecer entre os dois autores refere-se à questão do gênero situacional e dos gêneros discursivos, abordada por ambos como essencial para a real compreensão das situações comunicativas por meio da linguagem. Ambos partem, assim, da ideia da linguagem inserida em contextos precisos, dos quais fazem parte interlocutores presumidos que devem ser levados em conta na análise textual.

A questão do ponto de vista e das diversas vozes enunciativas que constituem os discursos, e que devem, portanto, ser consideradas no trabalho com a leitura, perpassa todos os conceitos indicados até o momento, conceitos esses defendidos e reiterados tanto pelos autores de Círculo de Bakhtin, como pelos analistas do discurso franceses como

Charaudeau. Pode-se concluir, assim, de acordo com estes pensadores, que é crucial no ensino da língua fazer da leitura uma atividade significativa, uma vez que ler nada mais é que ir em busca das possibilidades de sentido de cada texto. Sendo assim, partindo da ideia defendida por Jean Foucambert de que “o ensino é o conjunto das intervenções que se propõem a agir sobre um aprendiz” (2008, p. 51), assumir uma real proposta de trabalho com a leitura no ensino de LE, proporcionando aos alunos a busca de sentidos por meio da leitura, torna-se uma escolha do professor, uma vez que aqueles que concebem os materiais didáticos para este fim parecem não assumir este problema como bandeira.

O mesmo autor afirma, aliás, que “quem diz leitura, diz necessariamente aparecimento de uma compreensão e apreensão de um sentido, ao menos compatível com a vontade de significação do texto” (ibid, p. 75). Portanto, as palavras por si só, na maioria das vezes, não podem ser decifradas. Por que então insistir em solicitar aos alunos de LE que leiam seus textos com objetivos que, na realidade, não são objetivos de leitura? Por que perpetuar a leitura em voz alta antes da leitura individual silenciosa e reflexiva? Por que continuar a perguntar ao término da leitura quais foram as palavras ou expressões incompreendidas?

Foucambert defende que ler é “antes mesmo de procurar uma informação, ter escolhido a informação que se procura” (p. 63). É preciso, portanto, que o professor auxilie os alunos a estabelecerem seu projeto de leitura, propiciando assim uma busca de sentidos em que a língua acaba por surgir como fenômeno natural, complexo certamente, mas possível de ser desvendado uma vez que permite a compreensão de ideias que vão além do sentido isolado e dicionarizado das palavras. Aliás, é por meio deste trabalho que o deciframento do léxico se realiza em sua forma mais efetiva, uma vez que, conforme afirma o autor, “é, então, ao contrário do que fingimos crer, pela escrita que o conhecimento da língua vai se transformar, e, em particular, que o vocabulário vai se enriquecer e se tornar mais preciso.” (ibid, p. 75).

É nesta concepção ampla e formativa da leitura no ensino de LE que se fundamenta a proposta de trabalho detalhada a seguir. Seu objetivo principal é de fornecer subsídios para uma reflexão acerca das práticas correntes de leitura em LE.

3. Proposta de trabalho

São listados abaixo os documentos propostos aos alunos e os objetivos da atividade de leitura em questão. Em seguida, faz-se uma breve justificção da substituição efetuada com relação ao material fornecido pelo livro e aponta-se algumas observações quanto ao resultado do trabalho.

a) Documento nº 1: texto da música “À Paris”, da cantora Riff Cohen

O documento proposto na página 13 do livro *Echo* solicita ao aluno a identificação de palavras em francês que ele é capaz de compreender com base em seus conhecimentos de outras línguas. No entanto, as palavras encontram-se relativamente descontextualizadas. O que se vê são fotos de lugares públicos da França, em que algumas placas contêm palavras compreensíveis para um sujeito locutor de línguas românicas. Parece não se tratar, portanto, de um real trabalho de leitura.

A proposta de trabalho, neste caso, seria de realizar esta atividade de busca por palavras transparentes, mas dentro de um contexto. Foi, portanto, selecionado o texto de uma música cujo título é “À Paris”, da cantora Riff Cohen. Após assistir ao videoclipe da música, o texto foi entregue aos alunos, que deveriam, então, lê-lo em pequenos grupos, buscando os possíveis sentidos da música. Rapidamente, eles detectaram que se tratava de uma descrição do que há em Paris e de que o termo “*Y a*” correspondia a “há” em português. Foi possível, neste momento, falar um pouco sobre a questão da oralidade em francês e do fato que “*y a*” corresponde a “*il y a*” na norma culta escrita.

Após a identificação das palavras transparentes, foi feita uma discussão em português acerca dos estereótipos franceses e parisienses encontrados no texto. Passou-se então ao deciframento das palavras não compreendidas e solicitadas pelos alunos. Enfim, foi realizada a produção coletiva de pequenos textos intitulados “À Curitiba”, cujo resultado demonstrou a compreensão efetiva do texto de origem por parte dos alunos. Todos eles demonstraram gostar muito da atividade e a totalidade das produções escritas resultou em textos interessantes, levando-se em conta principalmente o nível iniciante dos estudantes e o fato de que, no momento, contavam com apenas 12 horas de aprendizado de francês.

b) Documento nº 2: pequenos textos extraídos da reportagem “Les Français: leurs cultures, leurs passions, leurs caractères”, publicada na revista GEO, nº 420, de fevereiro de 2014.

O documento proposto na página 21 do livro *Echo* apresenta alguns elementos sociais e culturais a respeito dos franceses, como por exemplo os nomes e sobrenomes mais frequentes na França, questões etárias, além de informações sobre estrangeiros e imigrantes que vivem no país. O documento foi analisado coletivamente com os alunos, mas, excetuando-se um pequeno texto que aborda a questão da imigração, parecem ter ficado faltando informações mais autênticas sobre a população da França, objeto do documento proposto. Neste contexto, a reportagem publicada em fevereiro do ano corrente pela revista GEO se mostrou interessante, uma vez que parecia complementar a atividade proposta.

Primeiramente, a revista foi folheada pela professora diante dos alunos para chamar sua atenção para as diferentes imagens que ilustravam a reportagem, retratando a população francesa em diferentes situações e locais da França. Como se tratava de uma reportagem relativamente longa, foram selecionados pequenos textos presentes na lateral das páginas da revista que apresentavam dois elementos para favorecer a leitura: a opinião de um jornalista, artista ou fotógrafo sobre o povo de uma determinada região da França, e uma breve biografia do profissional em questão. Foi possível retomar, desta maneira, os elementos de apresentação biográfica que haviam sido trabalhados na aula anterior, bem como tratar da questão do ponto de vista no texto.

Os alunos foram divididos, então, em pequenos grupos que receberam textos diferentes, tratando, portanto, de regiões e populações distintas. Assim, foi possível ao término do trabalho fazer uma discussão coletiva, em que cada grupo apresentou os aspectos culturais regionais que foi capaz de destacar ao longo da leitura. O trabalho de compreensão textual em grupo foi acompanhado pela professora, buscando insistir sempre na compreensão global e na busca de elementos possíveis de ser identificados e/ou relacionados com estruturas já vistas em aula. Após a apresentação por cada grupo, realizada simultaneamente em português e em francês, de acordo com a vontade dos alunos, foi mostrado um mapa da França para que as regiões francesas presentes nos textos pudessem ser identificadas coletivamente. Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo que mostrava os nomes e algumas fotografias das diferentes regiões. De início, o

trabalho foi considerado difícil pelos alunos, mas a não-exigência de compreensão total do léxico, acabou por torná-lo prazeroso e eficaz.

c) Documento nº 3: texto informativo publicado na internet intitulado “*Enattendant le Mondial, le Brésil s'installe au Jardin d'Acclimatation*”.

O texto proposto na página 29 do livro *Echo* tem como tema a França e, mais especificamente, o mês de julho, ou seja, o período de férias de verão dos franceses. A leitura do documento mostra que o conteúdo é bastante superficial e busca aplicar o conteúdo gramatical e lexical trabalhado na unidade, ou seja, os verbos de apreciação e de expressão da vontade e o vocabulário das atividades de lazer.

O texto foi lido rapidamente de maneira coletiva com os alunos para identificar o tema e discutir alguns aspectos de civilização, como o período de férias na França e as atividades favoritas dos franceses. Julgando este trabalho de suposta “leitura” como insuficiente, propôs-se aos alunos um documento retirado de um site da internet, tratando de um evento sobre a cultura brasileira organizado na França um mês antes do início da Copa do Mundo de 2014. Ao verem que o texto falava sobre o Brasil, os alunos começaram imediatamente a ler, sem que nenhuma orientação tenha sido dada pela professora.

Ao término da leitura, perguntados sobre a compreensão do texto, todos os alunos afirmaram ter compreendido diversas informações, já que o texto tratava de elementos da cultura brasileira. Foi realizada, então, uma discussão em português acerca destes elementos e da maneira como eles são caracterizados no texto: de forma melhorativa, pejorativa, com emprego de quais palavras? Foi solicitado, então, aos alunos que buscassem no texto informações pontuais não abordadas em aula anteriormente, como por exemplo nomes de cores em francês. Os alunos encontraram as palavras de maneira relativamente rápida e sem a ajuda da professora. Reafirma-se, assim, a questão do enriquecimento do léxico por meio da leitura, mencionada por Foucambert.

O trabalho foi concluído com uma discussão a respeito da imagem que o texto confere ao Brasil e à sua cultura, buscando destacar os estereótipos brasileiros identificados pelos alunos ao longo da leitura. Como atividade complementar, foi realizado um trabalho de produção escrita: os alunos deviam imaginar um diálogo entre dois colegas franceses em que um deles estaria convidando o outro a ir ao evento

mencionado no texto. Diversos elementos anteriormente abordados estavam contextualizados nas produções dos alunos, mostrando, assim, uma compreensão efetiva da língua ao longo da leitura.

d) Documento nº 4: *Le Journal d'Anne Frank* – texto extraído do diário de Anne Frank (dia 20 de junho de 1942), em sua tradução francesa.

O trabalho com este documento se insere em uma unidade de trabalho do livro-texto em que se introduz aos alunos a noção da expressão de eventos no passado. São propostos ao longo da unidade pequenos textos biográficos de personagens famosos, bem como diálogos em que o *passécomposé* é sistematicamente utilizado. O que falta, no entanto, ao material proposto é uma utilização textual real desta construção de frases. O único documento de leitura disponível é uma página extraída de um diário que parece não provir de nenhuma obra literária existente (livro *Echo*, p. 36), apesar de o texto ser apresentado ao lado da imagem da capa de dois livros.

Como esta proposta de leitura parece, mais uma vez, não se ancorar em nenhum documento autêntico, foi distribuído aos alunos um texto extraído do “Diário de Anne Frank”, em que as construções das frases também se encontravam no passado, mas o contexto dos eventos relatados interessaram muito mais aos alunos, ainda mais por se tratar de uma história verídica de que todos já tinham ouvido falar. Após leitura individual e silenciosa, os alunos responderam em português e em francês a algumas questões colocadas no quadro sobre elementos da vida de Anne Frank possíveis de serem identificados no texto. Todos foram capazes de perceber em francês, associando a leitura do texto com seus conhecimentos prévios sobre a personagem, os elementos solicitados: idade, membros da família, religião, eventos marcantes da infância, e escolaridade. Em seguida, o texto foi lido em voz alta pela professora, fazendo pausas em determinados momentos para comentar conteúdo e estruturas, sempre levando em conta as observações trazidas pelos alunos. As questões lexicais foram raras.

Para concluir, discutiu-se a questão do ponto de vista no texto e passou-se à análise das construções no passado. Foi perguntado aos alunos se eles identificaram ao longo da leitura verbos conjugados no *passécomposé*. Todos afirmaram que sim e deram diversos exemplos. Estes exemplos não fizeram objeto de explicação nem de sistematização gramatical. O único objetivo era verificar a capacidade dos alunos de identifica-los em

um texto pertencente ao gênero “diário”. O trabalho de leitura foi bastante apreciado pelos alunos por se tratar de uma personagem (e de uma obra) que interessava a todos.

4. Considerações finais

As reflexões e considerações tecidas aqui demonstram a urgência de uma real discussão a respeito da maneira como a leitura vem sendo abordada no ensino de línguas estrangeiras. A análise dos documentos fornecidos por um material didático relativamente recente para o ensino de francês como língua estrangeira demonstra que a leitura é com frequência contornada por estas metodologias, que parecem por vezes não querer abordá-la por julgar que os alunos, sobretudo no início da aprendizagem, não são capazes de ler de maneira efetiva, ou seja, buscando os possíveis sentidos e os pontos de vista presentes nos textos.

O estabelecimento de um projeto de leitura, conforme defendido por Foucambert, bem como o reconhecimento da cena enunciativa, de acordo com Charaudeau, e do aspecto dialógico dos enunciados, segundo Bakhtin, devem ser elementos priorizados, senão por aqueles que concebem os materiais didáticos, pelos professores de LE. Somente assim será possível formar leitores efetivos em língua estrangeira e, por que não, mais efetivos em língua materna, uma vez que a linguagem é uma só e o benefício de uma leitura real se aplica a ela como um todo.

5. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M ; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª edição. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. 1ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Trad. do francês por Lúcia Cherem e Suzete Bornato. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIRARDET, J. ; PECHEUR, J. **Écho A1: méthode de français**, Baume-les-Dames: CLE International, 2010.

6. Anexos

Cópias das páginas do livro-texto *Echo* a partir das quais formulou-se a proposta de trabalho apresentada:

Página 13

Le Monde en Français

Les mots internationaux

1. Écoutez la prononciation française des mots suivants :
Dans le menu du restaurant international
-sushi - chorizo - chocolat
- spaghetti - steak - marmelade
- merguez - gâteaux

2. Cherchez l'origine de ces mots.
mot allemand - anglais - arabe - espagnol - italien - japonais - japonais - portugais

3. Cherchez en groupes les mots français utilisés dans votre pays.

Página 21

Français, qui êtes-vous ?

ÉTRANGERS ET IMMIGRÉS
Il y a en France 5 millions d'étrangers ou d'immigrés : Algériens (2,5 millions), Marocains et Tunisiens, immigrés d'autres pays de l'Afrique francophone (voir p. 6), Français (Belges, Italiens, Espagnols, Polonais, etc.), Asiatiques (Vietnamiens, Cambodgiens, etc.).
Il y a en France 60 millions d'habitants : 48 millions de Français habitent dans une ville et 12 millions dans un village.

LES PRÉNOMS PRÉFÉRÉS DES FRANÇAIS

Enfants nés en 2005	
Filles	Garçons
Léa	Thomas
Mélanie	Lucas
Camille	Théo
Emma	Flippo
Marie	Antoine

L'ÂGE DES FRANÇAIS

Tranche d'âge	Nombre de millions
0-15 ans	8
15-25 ans	13
25-40 ans	14
40-60 ans	12

Connaître les Français

1. Lisez la liste des étudiants de l'école de journalisme. Quels noms ont pour origine :
a. un nom de lieu b. un métier
c. un caractère d. un nom étranger

2. Observez les prénoms préférés des Français. Est-ce qu'on peut les traduire dans d'autres langues ?
Julie - Julia

Página 29

Juillet en France

La France est un pays très varié. Vous aimez le montagne ? Allez randonner dans les Alpes ou le Massif central. Vous préférez la mer ? Détendez-vous sur les plages de la Côte d'Azur ou de l'océan Atlantique.

Regard sur la carte de France

1. Lisez « Juillet en France ». Situez les lieux sur la carte.
2. Sur la carte de la page 184, observez les régions, les départements, les communes.
3. Mettez en commun vos connaissances sur la France. Quelles régions, quelles villes connaissez-vous ? Que peut-on voir ? Quelles activités peut-on faire ?

Écriture. Présentation de votre pays

Séul ou en petits groupes, rédigez une présentation de votre pays.
Inspirez-vous du texte « Juillet en France ».

Página 36

4 Racontez-moi

LE JOURNAL DE MÉLINE

Dimanche 7 septembre, 19 h
Je suis en France, à Grenoble. Je vais faire un stage de six mois chez ST Electronics et j'ai décidé d'écrire mon journal en français. J'habite au 56 boulevard Gambetta dans l'appartement d'un copain grec parti en vacances aux États-Unis. C'est dans le centre de la ville. On voit les montagnes. C'est super !

Lundi 8 septembre, 20 h
Première journée chez ST Electronics. Ils sont sympas. J'ai vu le directeur et Delphine, une fille dynamique. Je vais travailler avec elle. J'ai des problèmes en français. Je ne comprends pas tout et j'ai peur de parler.

Mardi 9 septembre, 19 h
Aujourd'hui, j'ai parlé à une voisine. Elle est du nord de la France et adore la Grèce. Elle s'appelle Elodie. Dans l'ascenseur, j'ai rencontré un type pas mal mais bizarre. Il n'a pas dit un mot. Je vais demander qui c'est à Elodie.

Jeudi 11 septembre, 1 h du matin
Je me suis inscrite à une école de langue pour travailler mon français. J'ai eu mon premier cours.
Je suis rentrée à 10 heures, fatiguée. Je suis allée sur Internet et j'ai chatché jusqu'à minuit. J'adore parler avec Tom. Il connaît le monde entier.

Compréhension du journal de Méline

1. Lisez le journal de Méline.
2. Méline rencontre un voisin. Il pose des questions. Répondez pour Méline.
a. Vous habitez ici ?
b. Vous êtes française ?
c. D'où vous venez ?
d. Où est-ce que vous allez à Grenoble ?
e. Vous parlez bien français ?

3. Quels sont les problèmes rencontrés par Méline ?

Commencez votre journal en français

Notez dans ce journal :
• ce que vous avez fait à l'école de français
• Aujourd'hui, nous avons étudié le rythme de vie des Français...
• les moments importants de votre vie professionnelle ou de vos loisirs
• Aujourd'hui, je suis allée au cinéma. J'ai vu...
• Quand vous avez écrit quelques pages vous pouvez montrer ce journal à votre professeur ou à votre voisin(e).



LEITURA E ORALIDADE NA JAMAICA. ETAPAS E SUGESTÕES PARA DESENVOLVER A HABILIDADE LEITORA ENTRE ALUNOS DE ESPANHOL DE NÍVEL SUPERIOR

Maria Teresa Sánchez Alcolea (Doutoranda em Letras. UFPR)

RESUMO: O desenvolvimento da habilidade leitora tem complexidades específicas importantes que precisam ser consideradas no ensino. Além dos aspectos linguísticos, a leitura envolve aspectos que vão desde elementos culturais básicos até formas discursivas complexas na cultura alvo. No ensino de leitura em língua estrangeira, a complexidade se acrescenta pela tendência a combinar os aspectos referidos com as formas discursivas e as maneiras de apreender e construir significações dos alunos. No caso da Jamaica, com uma cultura fortemente baseada na oralidade, as atividades de leitura têm especificidades relevantes que, de ser obviadas, poderiam entorpecer os objetos de desenvolver a habilidade leitora entre os alunos de línguas estrangeiras. Por tanto, o objeto do meu trabalho é propor algumas etapas e sugestões para aproveitar aspectos da oralidade e estimular a habilidade leitora em língua estrangeira. O trabalho propõe que a oralidade contribui positivamente por meio de elementos tais como a visualização de conceitos e termos na língua alvo e o sentido de dramatização, que podem ajudar a melhorar a habilidade leitora dos alunos e a aprendizagem da língua estrangeira, sempre que sejam usados e orientados corretamente nas aulas.

ABSTRACT: The development of reading skills entails relevant and specific complexities which need to be considered during the teaching process. Aside from the linguistic aspects, the process of reading includes not only aspects related to basic cultural elements but complex discursive traits of the target language as well. The teaching of reading in a foreign language grows in complexity due to its tendency to combine discursive features with diverse learning styles and meaning construction mechanisms on the part of the students. In the case of Jamaica, where a culture based on orality prevails, reading activities also include specificities which, if disregarded, may hinder the objects concerning the development of reading skills among students of foreign languages. Hence, the object of this paper is to propose some steps and suggestions aimed at profiting from orality while also enhancing foreign language reading skills. The paper discusses the positive input of orality by means of elements such as target language concept and term visualization and dramatization; which, if properly guided, may contribute to improve students' foreign language reading skills and overall learning.

Introdução

Após de trabalhar cerca de 20 anos na Jamaica como professora de espanhol, tenho observado características importantes nos estudantes jamaicanos que considero poder ter um impacto no desenvolvimento da habilidade leitora; por enquanto apontam para aquelas características comuns das sociedades predominantemente baseadas na oralidade. Essa oralidade vai estar relacionada principalmente com a existência do Creole jamaicano, a

língua popular dos jamaicanos, que se inclui também dentro de uma situação de bilinguismo, dada essencialmente pela coexistência do inglês como Língua Oficial e o Creole como Língua Popular na ilha.

Apesar da existência do inglês como língua da educação e apesar da inclusão da língua e literatura inglesas como disciplinas obrigatórias nas escolas, os jamaicanos falam sua língua materna cada dia mais, como foi demonstrado em uma pesquisa feita ano passado com respeito ao uso do Creole em todas as facetas da vida dos estudantes jamaicanos, incluindo aulas de ensino superior. Portanto, não seria totalmente errado dizer que, de fato, o Creole pode ser considerado como a verdadeira língua franca da ilha que tem um impacto nos hábitos de leitura; não tanto pelo fato de que os estudantes não leem quanto pela existência de um molde psicológico baseado na oralidade que determina maneiras diferentes de interpretar, inferir, analisar e sentir as mensagens incluídas nos textos escritos, se compararmos com pessoas provenientes de culturas baseadas na escrita.

Baseada nas minhas observações como professora de espanhol na Jamaica, eu posso dizer que geralmente nas aulas de espanhol, maioria dos estudantes prefere dramatizar mais que escrever ou ler; gostam das atividades orais, como debates e apresentações que vão estar marcadas pelo uso de fantasias, decorações e movimentos corporais; e os debates na sala de aula geralmente são fortes e vociferantes. Todos esses elementos nos fazem pensar na influência da oralidade, especialmente a oralidade africana.

Adicionalmente, falando desde uma perspectiva mais ampla sobre possíveis impactos da oralidade, é possível observar na sociedade jamaicana uma preferência por escutar mais do que ler; assim é comum ver as igrejas lotadas de pessoas escutando os sermões, mas poucos vão ler em seguida as passagens citadas; nas casas geralmente faltam as estantes dedicadas a colocar livros, nos pontos de venda de livros as seções mais visitadas são as religiosas, de autoajuda e técnicas; nos cinemas e teatros as pessoas riem em situações profundamente dramáticas e a maioria das peças teatrais viram tragicomédias porque existe preferência pelo teatro vernáculo e de mimos (comedias, pantomimas, espetáculos de música e dança).

Assim, e a grandes rasgos, pode-se dizer que os fatos descritos acima possivelmente tenham relação com particularidades das sociedades predominantemente orais e que, portanto, na Jamaica poderia se relacionar alguns dos

aspectos da habilidade leitora com essas formas da oralidade, especialmente ao observar o ritmo de leitura, a maneira de visualizar as mensagens e as instâncias recorrentes de gestualidade, às vezes quase dramática.

Habilidade leitora dos alunos jamaicanos. Vantagens da oralidade

A predominância da oralidade poderia ser um fato de incidência no desenvolvimento da habilidade leitora, tanto na língua materna, popular ou oficial, segundo seja o caso, quanto na língua estrangeira. No entanto, é possível aproveitar os aspectos da oralidade para estimular a habilidade leitora em língua estrangeira. Os jamaicanos gostam de escutar, visualizar e dramatizar, e essas habilidades podem contribuir bastante com o processamento da informação linguística e semântica que se está estudando. A oralidade pode se tornar uma maneira de desenvolver o conhecimento e nesse sentido é pertinente retomar a proposta de Goody e Wyatt(1963: 306) quando expõem que oralidade é:

A “transmissão de elementos verbais que podem ser visualizados como uma cadeia de conversações interconectadas entre os membros do grupo. Assim, todas as crenças e valores, todas as formas de conhecimento, são comunicadas entre os indivíduos por meio de um contato cara a cara e [...] guardados na memória humana”.

Concordo com Goody e Wyatt (1963) quando afirma que não podemos ver a oralidade como uma maneira inferior de criar conhecimento, senão como uma maneira diferente. Então, a oralidade pode ser aproveitada se conseguirmos estabelecer nossas salas de aulas como comunidades encaminhadas à transmissão dos conhecimentos sobre a língua espanhola, especialmente através do trabalho em grupos, fixando desta maneira formas de trabalho que podem se replicar também noutros contextos.

Primeiramente, podemos aproveitar a vertente da oralidade para estabelecer uma memória linguística, com o objetivo de incentivar a retenção ou memorização de estruturas importantes da língua espanhola. A parte do uso lógico da memória para fixar palavras, frases e vocabulário em geral é conveniente demais para os jamaicanos porque assim podem memorizar e utilizar corretamente as estruturas gramaticais típicas do espanhol que são raras na sua língua materna. É conhecido que o Creole não usa muitos marcadores gramaticais, comparado com o espanhol, assim essa capacidade de memorizar dada pela oralidade pode ajudar a fixar estruturas típicas do espanhol tais

como as terminações verbais, as declinações dos adjetivos e substantivos ou as conjugações dos tempos verbais, para mencionar só algumas.

A oralidade contribui também para desenvolver a capacidade de visualizar os conceitos e as significações, assim essa visualização torna-se uma habilidade semântica muito importante para a aprendizagem da língua estrangeira. O fato de que os estudantes podem visualizar conceitos e termos do espanhol é um aspecto positivo para desenvolver a habilidade leitora.

O sentido de dramatização é muito importante também porque ajuda, não só a fixar os conhecimentos necessários sobre o espanhol, mas também faz com que as aulas se tornem muito mais divertidas e agradáveis, e não é um segredo que a diversão pode, por sua vez, incentivar e reforçar a aprendizagem.

É assim que, em minha opinião, sempre que sejam usados e orientados corretamente nas aulas, os aspectos da oralidade contribuem para melhorar a habilidade leitora dos alunos, e ainda mais resultam elementos que aportam mais do que entorpecem a aprendizagem da língua estrangeira e as habilidades leitoras.

Etapas e sugestões para a compreensão leitora dos estudantes nas aulas de Espanhol

Além das habilidades da oralidade pertinentes ao estabelecimento de memórias linguísticas, a visualização de noções e o jeito dramático, é também importante considerar aquelas peculiaridades da língua espanhola que podem ajudar os alunos a compreender melhor os textos estudados e criar hábitos que vão se tornar hábitos psicológicos ou mentais para aprender. Daí que minha proposta inclui algumas etapas e sugestões com que tenho trabalhado por muitos anos e que têm resultado úteis demais para os meus alunos jamaicanos.

Etapas:

Primeira: Todas as aulas de leitura começam como uma etapa preparatória oral e, por meio de uma discussão relacionada com o tema do texto, apresentam contextos incluindo palavras, frases e giros discursivos relacionados com a leitura. Durante essa etapa, os estudantes descobrem elementos linguísticos inseridos nos contextos específicos

da leitura, e mais tarde os usam em situações dramáticas, parágrafos, e às vezes até escrevem poemas ou trazem canções onde aparecem esses elementos aprendidos.

Segunda: A discussão ou revisão das tarefas preparadas (geralmente nos baseamos em um enfoque de tarefa de grupo). A tendência geral nessa etapa é de disfrute, com apresentações e discussões motivadas e cheias de expectativa em relação à leitura. É um momento de oralidade que reforça a preparação para o processo leitor.

As etapas Primeira e Segunda são etapas de preparação antes da leitura. Até esse momento, os estudantes ainda não viram a leitura. É um cenário de motivação e suspense que os prepara para uma melhor compreensão e prática leitora e que vai concluir com uma atividade escrita baseada no texto.

Terceira: Início do processo de leitura. É neste momento que os alunos recebem o texto físico e, apesar de todo aquilo que foi feito antes, muitos ainda parecem ansiosos e assustados perante esse texto em espanhol. Sendo assim, considero importante apresentar sugestões para ajudar os estudantes a vencer seus medos para se adentrar na leitura do texto em espanhol.

Sugestões:

a) Encontrar palavras e frases já conhecidas.

Como todo processo de conhecimento, a leitura é um processo que se movimenta do conhecido ao desconhecido. Geralmente, quando chegamos à atividade da leitura, os alunos já estudaram alguns aspectos da língua. Por outro lado, os estudantes também trazem conhecimentos prévios de suas casas, das escolas anteriores, ou outras formas da aprendizagem. A sugestão para eles é aproveitar todo conhecimento linguístico prévio para compreender a mensagem do texto.

b) Encontrar palavras similares ao inglês

O inglês está mais perto do espanhol do que seus falantes mesmos acham! Isso é resultado da história da formação e desenvolvimento da língua inglesa. A influência do Latim primeiro e do Francês e Espanhol, depois, marcou a romanização da língua inglesa. Assim, embora sua origem ficasse com as línguas germânicas (Anglo-Saxão), a fase

moderna da língua inglesa está cheia de termos, verbos e frases cuja origem pode ser encontrada em línguas românicas. Assim, salvo nos casos de falsos amigos (tais como *atender*, *éxito* ou *pretender*, entre outros), para um falante de inglês pode ser bem fácil reconhecer muitas das palavras, frases e verbos incluídos em um texto em espanhol. Assim, dado que o inglês é a língua oficial e da educação na Jamaica, os jamaicanos estão expostos a contextos linguísticos formais onde a língua inglesa é utilizada para a maioria de termos da origem românica e isso facilita o processo de compreensão dos alunos jamaicanos em relação ao espanhol.

c) Encontrar os verbos conhecidos e não conhecidos.

Os verbos são muito importantes em espanhol. Primeiramente porque aparecem em todas as frases do texto e também porque contêm informações fundamentais sobre o contexto. Por exemplo, um verbo vai mostrar a pessoa ou pessoas relacionadas com os eventos contados no texto; o momento do evento, seja presente, passado ou futuro; se foi uma ação única ou repetida no passado e se é uma ação real ou desejada. Assim, o leitor tem dados essenciais para chegar a compreender a mensagem do texto. No caso dos verbos desconhecidos, a sugestão é tratar de encontrar seu sentido no contexto.

d) O dicionário é um último recurso.

É muito importante desde um primeiro momento começar cortar a tendência dos estudantes a procurar todas as palavras no dicionário. É conveniente enfatizar que a melhor maneira de entender um texto é mergulhar no contexto que, sem dúvida, vai ter maior parte, senão toda a informação necessária para compreender. Para demonstrar esse ponto de vista geralmente nós fazemos exercícios com o dicionário, os alunos se dão conta (e resulta bem engraçado) como algumas das palavras encontradas não fazem sentido nenhum. Todos riem dos que cometem erros, mas é uma diversão sana que sempre resulta em uma boa aprendizagem.

e) Não traduzir.

Historicamente muitos professores jamaicanos usam a tradução como uma saída fácil para levar os estudantes a entender o conteúdo linguístico. Esse recurso tem sido

negativo demais porque tem atrofiado uma parte das habilidades intelectuais relacionadas com a inferência e a dedução. Para mim, esse é um dos hábitos negativos mais difíceis de eliminar. Essa preguiça mental traz como resultado um atraso no desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos e a criação de eunucos intelectuais; o que repercute além da aprendizagem de uma língua estrangeira. Então essa sugestão está encaminhada a ajudar a melhorar o processo leitor e também contribuir para as capacidades intelectuais dos alunos.

Leitura silenciosa

Uma discussão importante entre os professores com respeito à leitura é o método ideal para a leitura nessa terceira etapa. Alguns professores optam por ler para os estudantes porque consideram que eles precisam de um modelo de pronúncia. Outros professores acham que é melhor começar com uma leitura pessoal e em silêncio. Eu apoio essa segunda vertente porque considero que nesse nível superior os alunos precisam se acostumar a ver leitura como um processo pessoal de entendimento do texto mais do que a pronúncia porque em definitiva os professores não vão estar em cada momento que eles precisem ler um texto (alguns alunos consultam bibliografia em espanhol para suas pesquisas).

Considerações sobre a escrita

Todas as atividades orais e leitoras feitas antes e durante o estudo de um texto favorecem o desenvolvimento da escrita. Neste sentido, concordo com Grispino (2002) quando afirma que a leitura frequente resulta em “uma melhor escrita [...] um raciocínio mais apurado, [...] um mais alto nível de inteligência [e] uma habilidade expressiva aprimorada”. Na minha experiência, a inclusão de atividades de produção escrita contribui a reforçar os conhecimentos adquiridos sobre a língua espanhola nos textos estudados; ajudando, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de análises, sínteses e outras importantes para a formação intelectual e profissional dos alunos.

Considero que a habilidade leitora, seja na língua materna ou na língua estrangeira, pode trazer como resultado um conhecimento mais profundo sobre a língua, cultura, história, e outros aspectos importantes relacionados com o criador do texto. Portanto, cada unidade da aprendizagem conclui com uma atividade da escrita, que tem

o objetivo de mostrar o nível de compreensão e apropriação pessoal do texto através de ensaios que mostram conclusões pessoais.

No contexto jamaicano exploramos também as vantagens que oferece a oralidade para o desenvolvimento da escrita em espanhol, porque a língua espanhola tem uma notável correspondência fonema-grafema (maior do que outras línguas, como o inglês ou francês, que mostram uma disparidade considerável entre o sistema dos sons da fala e os símbolos da escrita). Portanto sempre vamos sugerir aos alunos escrever aquilo que escutam ou falam sem ter medo de errar; o que, à parte de lhes ajudar a desenvolver a habilidade da escrita em espanhol, contribui para fazê-los mais confiantes. Outro aspecto favorável aqui é que o Creole tem um sistema de escrita totalmente fonético; portanto, os alunos estão já acostumados a esse tipo de processo.

Mergulhados no texto

As sugestões anteriores tem resultado proveitosas ao longo destes anos. Muitos textos que pareciam bem complicados ao principio têm se tornado mais acessíveis após de vencer as etapas e sugestões anteriores. Considero que a leitura em língua estrangeira é um processo que precisa ser ensinado. Não podemos dar por garantido que, pelo fato de que nossos alunos leem em suas línguas maternas, já podem ler na língua estrangeira. Inconscientes disso, muitos professores erram, deixando os alunos sozinhos e desorientados diante de um texto. A consideração das etapas e sugestões discutidas acima têm sido valiosas para mim, e penso que podem também ajudar outros professores ao acometer leituras em espanhol.

Um exemplo relacionado com as propostas apresentadas acima é o estudo da leitura *La Expedición de la Kon-tiki*. É um extrato do livro A Expedição da KonTiki do autor Thor Heyerdahl e apresenta um aspecto da história da humanidade. Geralmente, a primeira reação dos estudantes diante desse material é o medo, porque aparenta ser muito difícil para eles, inclusive depois de ter falado e apontado palavras e frases úteis para a compreensão do texto, dado o uso dos tempos verbais do passado e palavras ou frases relacionadas com atividades científicas. Contudo, uma vez que os alunos são orientados a enxergar o texto seguindo as sugestões anteriores, a maioria deles navega com Heyerdahl pelo oceano pacífico e gostam das aventuras narradas. Assim, motivados pela leitura, muitos alunos vão à biblioteca para emprestar e ler o livro todo.

Leitura, Etapas e Exercícios sobre a leitura *La Expedición de la Kon-tiki*

Etapa I: Preparação. Trabalho em grupos.

- a) Os grupos conversam sobre uma lâmina relacionada com o texto para descobrir palavras relacionadas (*vela, balsa, oceano, peixes voladores, etc.*).
- b) Cada grupo dramatiza a chegada de Cristóbal Colón na Jamaica sempre com um narrador que descreve os acontecimentos usando palavras relacionadas com viagens pelos oceanos, nomes de peixes, encontros entre desconhecidos e suas culturas, etc.
- c) Tarefa de casa: mirar o vídeo de youtube:
<<http://www.youtube.com/watch?v=ggqTOc4-fS4>> (8 minutos).

Etapa II: Revisão das tarefas.

- a) Discussão nos grupos sobre o vídeo.
- b) Um representante por cada grupo apresenta as observações de seu grupo.

Etapa III: Leitura

- a) Os alunos têm contato com a leitura pela primeira vez.
- b) Apresentação das sugestões para facilitar a compreensão da leitura.
- c) Leitura em silêncio.
- d) Os grupos discutem a leitura e respondem perguntas sobre o texto (de compreensão, de língua e organização da informação).
- e) Atividade da Escrita (sobre a leitura)

Outras leituras em espanhol têm trazido resultados similares. Alguns alunos procedem com a ampliação independente dos temas tratados nas leituras. Isso aconteceu com os livros e filmes sobre o Rei Artur, após da leitura de Excalibur; os poemas de Alfonsina Storni e os artigos sobre as Escrituras Runas. É sempre um momento feliz vê-los procurando pelos livros ou escutar a bibliotecária falando dos alunos que perguntam pelos “livros raros” na biblioteca.

Considerações Finais

O desenvolvimento da habilidade leitora passa necessariamente pela consideração da leitura como um processo de diversas etapas que começa bem antes do momento de mergulhar no texto físico. Esse processo inclui uma mistura de subtextos linguísticos e semânticos criados em um processo de colaboração na sala de aula ou como tarefa de casa para apoiar a compreensão do texto que se planeja estudar. No caso da Jamaica,

aproveitamos as vantagens da oralidade na criação dos subtextos por meio de poemas, canções ou dramatizações que geralmente servem de motivação para abordar a leitura.

Apesar dos preconceitos tradicionais, especialmente aqueles predominantes nas culturas que relacionam a escrita com a leitura e que acreditam que só os sistemas de escrita e as literaturas prolíficas são símbolos de grandes culturas, podemos dizer que os povos com longas tradições de oralidade simplesmente têm maneiras diferentes de criar conhecimentos. Adicionalmente, minha experiência no ensino do espanhol na Jamaica tem me mostrado que leitura e oralidade não são polos opostos e que as formas da oralidade podem ser usadas com sucesso para fomentar e expandir conhecimentos, especialmente através das atividades de leitura em línguas estrangeiras.

Acho que as peculiaridades naturais da oralidade carregam já desde seu início o raciocínio, a inteligência e a capacidade expressiva que são necessários para a criação de memórias coletivas. E são essas formas da oralidade que têm contribuído para o melhoramento considerável da habilidade leitora em língua espanhola entre alunos da Jamaica.

Referências

GOODY, Jack; WATT, Ian. The Consequences of Literacy. In: **Comparative Studies in Society and History**, Vol. 5, No. 3, pp. 304-345. Cambridge University Press, 1963.

SADALLA GRISPINO, Izabel. **O Hábito da Leitura**. 2002. Disponível em: <<http://www.izabelsadallagrispino.com.br>>.

Bible Society in Jamaica. Di Jamiekan Nyuu Testament, 2012.



“LES FÉES” DE CHARLES PERRAULT: UMA LEITURA DA PERSONAGEM FEMININA

Renata Kelen da Rocha (Graduanda) - UEM

Vilma da Silva Araújo (Graduanda) - UEM

Margarida da Silveira Corsi (Doutora) - UEM

Resumo: Este trabalho, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Língua e literatura: interdisciplinaridade e docência (UNIFESP)” e ao projeto de pesquisa “Os contos de fadas de Charles Perrault: uma leitura de *As Fadas*”, apresenta resultados de pesquisa analítica acerca da personagem feminina, do conto de fadas, numa perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem, propondo o estudo da abordagem da narrativa *As Fadas* de Charles Perrault, a partir da análise centrada na teoria literária dos gêneros e, em seguida, nos três pilares constitutivos de gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e estrutura composicional –, para apreender as características do gênero conto de fadas, segundo os conceitos da teoria literária expandidos para os conceitos de Bakhtin (1992). Buscamos para tanto compreender a evolução dos gêneros desde as definições propostas por Platão, Aristóteles e Horácio até a expansão do conceito de gêneros. Traçamos, assim, um percurso de análise da narrativa literária baseado na conceituação de gêneros literários e expandido para o conceito de gêneros do discurso. O resultado de nosso trabalho contribui para a formação de um processo de análise capaz de elucidar as potencialidades da narrativa literária francesa de Charles Perrault.

Palavras-chave: Charles Perrault; Gêneros; Contos.

0. Introdução

Neste trabalho apresentamos resultados de leitura analítica da personagem feminina representada no conto de fadas *Les Fées*, de Charles Perrault, embasada nos conceitos de gêneros literários de Coelho (1987), Moisés (1967) expandidos para o conceito de gêneros discursivos de Machado (2005), Bakhtin (1997), entre outros. Buscando compreender a evolução dos gêneros desde as definições propostas por Platão, Aristóteles e Horácio até a expansão do conceito de gêneros apresentada por Bakhtin, descrevemos alguns traços peculiares dos gêneros contos de fadas e contos maravilhosos para, em seguida, apresentarmos a análise das personagens femininas presentes no conto de fadas *Les Fées*, de Charles Perrault, a partir dos três pilares constitutivos dos gêneros discursivos – construção composicional, tema e estilo, embasados ainda nos pressupostos analíticos da narrativa sugeridos por Gancho (1991).

1. O gênero literário: origem e evoluções

A história dos gêneros literários pode ser exemplificada com a obra clássica de Platão, nos livros III e X da República; em Aristóteles na Poética e na Retórica e também com os tratados de Horácio, os quais estabelecem as categorias literárias em poesia épica, poesia dramática e a poesia lírica. Os estudos sobre os gêneros prosseguiram historicamente até meados do século XIX, sendo marcados pelos estudos do francês Ferdinand Brunetière (1849-1906) e do italiano Benedetto Croce (1902). Com o tempo, surgem teorias mais modernas, como as de Warren e Wellek, em que se destaca a obra *Teoria da Literatura*, e há também Staiger, com a obra *Conceitos fundamentais da poética*, que considera, pela primeira vez, o hibridismo entre os gêneros.

Nas primeiras décadas do século XX, temos a teoria dos gêneros discursivos proposta por Mikhail Bakhtin, que considerou o diálogo como o processo produtivo de linguagem e os gêneros do discurso passaram a ser vistos como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. Segundo Machado (2005, p. 154), Bakhtin distingue os gêneros em discursivos primários relacionados à comunicação cotidiana dos gêneros discursivos e secundários referentes à comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita. Mesmo com diferenças entre os gêneros, há um ponto de integração entre eles, pois Bakhtin (1997, p. 282) afirma que “os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios”.

Com isso, podemos notar que, de acordo com Bakhtin (1997), os gêneros estão sempre em evolução e transformação, porque, quando os gêneros secundários utilizam os gêneros primários, transformam-se em outros gêneros e, nem sempre é possível detectar sua primeira forma. Essas transformações acarretaram na origem de diversos gêneros, inclusive o conto, que, posteriormente, se desdobrou em conto de fadas.

De acordo com Moisés (1967), a origem da palavra *conto* pode ter várias proveniências. No sentido histórico da palavra, ele está ligado à narração, à fábula, entre outros, na literatura, para Moisés (1967), o conto se constitui por uma unidade dramática, e contém apenas um conflito, pois seus elementos convergem para um mesmo objetivo.

Os contos de fadas, por sua vez, conforme aponta Coelho (1987), surgiram entre os celtas e são caracterizados pela presença do elemento “fada”, cujo significado etimológico vem do latim “*Fatum*”, que significa destino, fatalidade, oráculo. A partir disso, os franceses criaram o termo *Conte de Fée*, que se tornou *Fairy Tale*, em inglês. No Brasil os contos surgiram no século XIX, como contos da carochinha, que, hoje, são conhecidos como contos de fadas ou contos maravilhosos.

As primeiras histórias foram produzidas e destinadas aos adultos, mas, com o tempo, incorporaram-se à tradição oral popular, e, apenas posteriormente, foram transformadas em literatura para crianças. Essa transformação ocorreu na França, com Charles Perrault, escritor e poeta francês do século XVII, que, maravilhado pela memória do povo, dispôs-se a redescobri-la e descrevê-la, recontando as histórias da tradição oral popular. Dessa forma, publicou a primeira coletânea de contos com o nome *Contes de la Mère L'Oye*, destinado às crianças (COELHO, 1987).

2. Distinções entre contos maravilhosos e contos de fadas

Os contos de fadas desenvolvem seus argumentos dentro de uma magia feérica, com reis, rainhas, príncipes, fadas, bruxas, gigantes, tempo e espaço fora da realidade conhecida, além disso, têm uma problemática existencial expressada por meio de provas e obstáculos que precisam ser vencidos (COELHO, 1987), enquanto que o conto maravilhoso, conforme Coelho (2008, p. 85), tem raízes orientais e acontece em torno de uma problemática material/social/sensorial, isto é, a busca de riquezas, de poder; a satisfação do corpo – ligada à realização socioeconômica do indivíduo em seu meio.

O conto de fadas, com ou sem fadas, dispõe de elementos como a bruxa, a fada, o rei, a rainha, a princesa e o príncipe, envoltos em magias e inseridos em tempo e espaço diferentes do real, enquanto que o conto maravilhoso possui problemática e características distintas, visto que os personagens precisam vencer certos obstáculos para alcançarem seus objetivos, com a ajuda de elementos mágicos, que trazem o encantamento à narrativa.

3. A caracterização da personagem na literatura

De acordo com Bakhtin (2003) a estrutura composicional concerne à estruturação e ao aspecto formal do gênero. Sabemos que a personagem é um dos elementos que faz

parte dessa estrutura. Para compreendermos e analisarmos as personagens femininas, dentro da estrutura composicional proposta pelo autor, é de suma importância definirmos e caracterizarmos a personagem de modo geral.

Dessa maneira, o termo personagem é uma especificação ou derivação de pessoa e o sufixo *-agem* aponta o coletivo. Isso faz com que a personagem tenha como função tipificar, personificar, coletivizar vários tipos de pessoas, como Gancho (1999) aponta, a personagem é um ser fictício que produz a ação.

Por ser a responsável pela ação, é por meio da personagem que o enredo se constitui, já que é ela o elemento responsável pelo envolvimento do leitor na narrativa. No entanto, para que isso ocorra, a personagem depende de um contexto, o que faz com que haja uma aproximação da realidade histórica e social, porque, mesmo que ela seja fictícia, o seu discurso é carregado da expressão ideológica do autor, que dialoga com outras linguagens como a social, a histórica, a ficcional.

Tudo o que envolve a personagem é obra da imaginação do autor e essa criação imaginária pode advir de dados observados na vida real, o que causa o efeito de veracidade e verossimilhança. Isso ocorre porque, segundo Cândido (1976, p. 78), a personagem é uma composição verbal, uma síntese de palavras, que sugere certo tipo de realidade, o que a sujeita “às leis de composição das palavras, à sua expansão em imagens, à sua articulação em sistemas expressivos coerentes”.

Com vista nisso, retomamos as ideias de Bakhtin (2002, p.119) e lembramos que a composição, as ações e o desenrolar do enredo fazem parte do discurso da personagem, pois as “palavras de outrem numa linguagem de outrem, também podem refratar as intenções do autor e, conseqüentemente, podem ser, em certa medida, a segunda linguagem do autor”.

Percebemos que é por meio da linguagem das personagens que determinados assuntos são revelados, por exemplo, uma personagem feminina descrita, em uma determinada situação, nos leva a inferir aspectos da ideologia do autor, da época em que a narrativa está inserida, pois sabemos que, de acordo com as ideias de Bakhtin (2002), a língua é viva: as ideologias e a evolução histórica dão vida a ela e criam uma pluralidade de mundos associando história, literatura, ideologias e sociedade.

Além disso, Bakhtin (2002) afirma que a linguagem carrega “algo mais” em suas entrelinhas, porque ela expressa a fala da personagem e também a intenção do

escritor, cuja escrita é espelhada em enunciados históricos, sociais, ficcionais, mas, cada autor, carrega uma perspectiva sócio-ideológica do mundo, que mostra sua ideologia no discurso de suas personagens, por meio de palavras e formas que estão na linguagem: “são vozes sociais históricas, que dão determinadas significações [...], expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua época” (BAKHTIN, 2002, p. 106).

Esses apontamentos nos auxiliam à análise das personagens femininas do conto *LesFées* de Charles Perrault, considerando, além dos aspectos que concernem à personagem na narrativa, a época em que o contista escreveu sua obra.

4. O conto de fadas: suas personagens e funções

O conto *LesFées*, de Charles Perrault, conta a história de vida de duas irmãs filhas de uma viúva camponesa, mal-humorada e orgulhosa. A irmã mais velha era semelhante à mãe: preguiçosa e arrogante e a filha mais nova, ao contrário da mãe e da irmã, era doce, gentil e muito bonita, e era obrigada a ir duas vezes ao dia à fonte buscar água, a fazer todos os serviços da casa e a comer separada da família.

Um dia, ao chegar à fonte, a bela menina encontrou uma camponesa que lhe pediu um pouco de água. Com gentileza, a garota serviu-lhe a água. Para recompensá-la, a fada, transvestida de camponesa pobre, concedeu-lhe um dom, “*je vous donne pour don, poursuivit la Fée, qu’à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une Fleur, ou une Pierre précieuse*” (PERRAULT, 1995, p. 136). Ao chegar em casa, a mãe se encantou pelo dom da filha caçula e impôs à primogênita que fosse ao encontro da fada para que recebesse o mesmo dom.

No entanto, ao ir e encontrar a fada transvestida de nobre dama, a primogênita tenta enganar a fada e é punida por seu comportamento. Assim, a cada palavra dita, ela expelia pela boca uma cobra ou um sapo. Ao retornar à casa, a mãe, de imediato, culpa a filha mais nova e a ameaça com uma surra. A pobre moça foge de casa e se refugia na floresta. Lá, encontra um príncipe e, por possuir um belo dom, ele se apaixona por ela e a pede em casamento. Enquanto que a outra irmã acaba sendo expulsa de casa e morre sozinha em um bosque.

Percebemos, no conto de Perrault, a presença dualista entre bons e maus, feios e belos, fracos e fortes (KHÈDE, 1986, p. 18) e isso se dá pelas características que o autor atribui às personagens. Além disso, notamos que as personagens femininas possuem papéis centrais e de destaque dentro desse conto infantil. Acerca disso, Mendes (2000) aponta a importância da mulher nos contos de Perrault, pois, fadas, princesas, bruxas, rainhas malvadas e até mesmo as tias, avós e mães possuem um papel de destaque nos contos.

Os contos de fadas expressam conteúdos que evidenciam problemáticas humanas que atravessam os tempos, como rivalidades e alianças fraternas, inseguranças, rejeição e preferências parentais, ingenuidade e trajetória de amadurecimento emocional. Dessa maneira, a figura feminina traz a marca da submissão e seu principal atributo é a beleza: todas as heroínas dos contos de fadas, orgulhosas ou humildes, são belas e, quase sempre, boas. O que nos mostra que as qualidades exigidas de uma mulher, inserida no contexto em que o conto analisado foi escrito, correspondem ao que Coelho (1991, p.147) aponta como “qualidades exigidas à Mulher: Beleza, Modéstia, Pureza, Obediência, Recato... total submissão ao Homem (pai, marido ou irmão)”.

Isso se dá porque, durante muitos séculos, a mulher foi vista como um ser inferior ao homem, em todos os meios (estético, social, histórico e político), o que causou uma exclusão social da mulher ao longo da história. Para corroborar com a construção da imagem inferior feminina, havia os valores patriarcais, que viam a existência das mulheres com o propósito de procriação, não dando credibilidade à sua capacidade intelectual.

Podemos apontar ainda, a partir do ponto de vista da repressão sexual, que, os contos de fadas são ambíguos, porque possuem um aspecto lúdico e liberador que instruem a libertação de desejos, fantasias, manifestações da sexualidade infantil. Entretanto, há o aspecto pedagógico que reforça os padrões da repressão sexual vigente, uma vez que orientam a criança para desejos apresentados como permitidos ou lícitos, narram as punições a que estão sujeitos os transgressores e prescrevem o momento em que a sexualidade genital deve ser aceita, qual sua forma correta ou normal, o que alimenta os inúmeros estereótipos da feminilidade e da masculinidade (CHAUÍ, 1984).

No entanto, como Carter (1983) aponta em seus estudos, o conto não tem função apenas de agir como repressor sexual, mas também é destinado a instruir as pessoas a

deixarem de ser livres, pois os exemplos morais dos contos de fadas visam ao sistema ideológico simplista de que as crianças devem apenas ser boas para merecerem finais felizes (CARTER, 1983, *apud* RAPPUCI, 1998, p.65), o que aumenta a mistificação sobre as mulheres. Sendo assim, esse perfil feminino, com a presença do padrão de beleza, docilidade e obediência desejado às mulheres, é refletido em várias histórias de Perrault, inclusive no conto *Les Fées* analisado nessa pesquisa.

5. As mulheres do conto *Les Fées*

No conto *Les Fées*, podemos destacar características importantes da menina mais jovem, ela é descrita através dos adjetivos *belle fille, si belle, si bonne, honnête, douceur, pauvre enfant, pauvre fille, jeune fille, bonnifille* (PERRAULT, 1995). Perrault, no decorrer do conto, aponta várias vezes o quanto a menina mais nova é bela, revelando que a beleza é uma característica valorizada nos contos de fadas. Essa beleza, destacada pelo autor, transcende o corpo físico e se faz presente também na índole e no caráter da garota, e nos leva a inferir que, quando o autor escreveu sua obra, a beleza era o maior estigma da feminilidade, visto que, se a mulher não fosse bela, ela não seria feminina.

Essa exaltação da beleza, que ultrapassa as características físicas, está presente na narrativa, o que Bakhtin (2003, p. 186) denomina como pertencente estilo: “a unidade de procedimentos de informação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação [...] do material”. Percebemos isso, quando o autor faz uso de intensificadores, para exaltar a beleza e/ou a maldade das meninas personagens do conto, utilizando atributos como: *si belle, si bonne, si orgueilleuse*.

Ainda sobre as características da personagem mais nova, apontamos que ela não tem coragem de revidar ou enfrentar a mãe e a irmã mais velha quando a obrigavam a executar as tarefas mais difíceis da casa, submetendo-a a condição de serva do lar, conforme se percebe nas palavras a seguir: “*l’afaisait manger à la cuisine et travailler sans cesse*” (PERRAULT, 1995, p. 135).

Com isso, podemos inferir que a garota é conformada com sua posição social subserviente, o que a levava a ser submissa às pessoas e se prestar aos mais grosseiros serviços, sem demonstrar revolta pela mísera situação a que era imposta:

“*cettemèreétaitfolle de safileainée, etenmêmetempsavait une aversionefroyablepourlacadette*” (PERRAULT, 1995, p. 135). Apesar disso, ela não era reconhecida por seus feitos, até porque, só quando recebeu o dom da fada, ela encontrou o príncipe que a tirou de sua condição de subserviente à mãe e à irmã.

Entretanto, ao casar-se com o príncipe, a menina, que era submissa à mãe e à irmã, passou a ser submissa ao homem, o que mostra que ela não alcança sua liberdade pessoal. Além disso, o fato de a menina precisar de um marido para continuar existindo aponta a necessidade da realização matrimonial, pois os contos de fadas são movidos por convenções sociais, que instruem as meninas a amar, casar e ter um final feliz. Notamos, com isso, a condição sócio-histórico-ideológica da mulher na época em que Perrault escrevia seus contos, ou seja, obediente às convenções sociais e submissa ao homem.

A filha mais velha, outra figura feminina do conto, é descrita como a mãe. Fanchon é descrita como: *la brutale, ne guère honnête, orgueilleuse, si peu obligeante*. Características que a levam automaticamente a ser punida ao longo da narrativa. Essa caracterização se opõe a todas as características destinadas à filha mais nova, que são vistas como boas: “o ideal feminino [...] algo entre anjos e crianças, totalmente dependente da figura masculina; sua estrutura frágil e impotente lhe conferia a aparência apreciada” (XIMENES, 2009, p. 37). Por isso, além da filha mais velha não ser salva pelo casamento e ter recebido um dom negativo, ela recebe um final fatal, por não se encaixar nos arquétipos femininos da época.

Como a filha mais velha, a mãe também é descrita como orgulhosa e desagradável. Sabemos que nos contos de fadas, o papel da mãe é aquele de quem cuida, que se preocupa com a saúde, a segurança e o bem-estar dos que estão sob sua responsabilidade e sempre deseja o melhor para seus filhos, entretanto, no conto *LesFées*, podemos comparar a mãe a uma madrasta dos contos de fadas, aquela mulher que representa a maldade, que explora a criança e obriga-a a desempenhar as tarefas domésticas sem cessar, conforme as palavras do autor: “*lafaisaitmanger à laCuisine et travailleursans cesse*” (PERRAULT, 1995, p. 135).

O estereótipo das madrastas presente no conto de Perrault é geralmente de soberba e orgulho e, em alguns momentos, os filhos da madrasta possuem o temperamento igual ou pior ao seu. Isso nos leva a inferir que a mãe considerava apenas a filha mais velha

como sua, enquanto que a filha mais nova era vista como uma intrusa ou desconhecida, dentro da sua casa. Por essa razão: “*cette mère était folle de sa fille ainée, et en même temps avait une aversion effroyable pour la cadette*” (PERRAULT, 1995, p. 135).

Com isso, a mãe persiste em seu temperamento perverso e cria situações para sobrecarregar sua filhamais nova com serviços pesados e humilhantes. Ressaltamos que os trabalhos destinados à menina são os afazeres domésticos, provavelmente, para afastá-la de sua condição especial de beleza, delicadeza e bondade ou por ser o único serviço destinado às mulheres.

Percebemos, assim, que, ao criar uma mãe que foge de suas funções socialmente definidas, aquela que gera, que cuida, que se preocupa com a saúde, a segurança e o bem-estar dos que estão sob sua responsabilidade, Perrault choca o leitor, já que ele coloca nesta mãe a representação da maldade. O desinteresse da mãe pela filha mais nova é tanto, que, mesmo quando a garota recebe o dom da fada, a mãe não demonstra interesse pela filha, ao contrário, vemos que ela, mesmo sabendo que a filha mais nova possuía um dom valiosíssimo, culpa-a pela maldição recebida pela filha mais velha e a ameaça com punições. Nesse momento, inferimos que a mãe não foi dissimulada, os seus “sentimentos” não mudaram mesmo com uma filha valiosa, o que resultou em seu destino solitário pelo resto dos seus dias, pois perde as duas filhas.

O conto de Perrault conta também com uma personagem revestida de magia e encantamento: a fada. Ela é um belo ser mitológico que tem a missão de influenciar, com magia, a vida de alguns personagens. Esse ser tem a função de proteger e intervir magicamente no destino para evitar malefícios a sua protegida.

A personagem fada, nesse conto, apresenta-se de duas formas. Para a menina boa, ela estava vestida como uma pobre mulher: “*unjourqu’elle était à cette Fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire*” (PERRAULT, 1995, p. 135), já para a menina má, a fada aparece como uma linda moça, como notamos na citação: “*qu’elle vint sortir du bois une Dame magnifiquement vêtue qui vint lui demander à boire*” (PERRAULT, 1995, p. 137).

Com isso, compreendemos que a fada, apesar de ser uma entidade mítica e boa, apresenta personalidades diferentes de acordo com o caráter das personagens a quem ela se dirige. Assim, para empregar sua “punição”, ela mudou de personalidade, estimulando as características boas e más de cada uma das irmãs. A maldade e a bondade compõem a

dicotomia do conto. Nas conceituações das duas irmãs, na moralidade e na personalidade da fada, no conto *LesFées*. Podemos observar isso quando a menina boa vai à fonte e recebe o dom, na seguinte citação:

un jour qu'elle était à cette Fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire. <Oui-da, ma bonne mère>, dit cette belle fille; et rinçant aussitôt sa cruche, elle puisa de l'eau au plus bel endroit de la Fontaine, et la lui presenta, soutenant toujours la cruche afin qu'elle bût plus aisément (PERRAULT, 1995, p. 136).

Enquanto que a menina malcriada, ao tentar receber o mesmo dom da caçula, depara-se com a punição da fada, como é possível notar na seguinte citação:

elle prit le logis. Elle ne fut pas plus tôt arrivée à la Fontaine qu'elle vit sortir du bois une Dame magnifiquement vêtue qui avait pris l'air et les habits d'une Princesse, pour voir jusqu'où irait la mal-honnêteté de cette fille. 'Est-ce que je suis ici venue, lui dit cette brutale orgueilleuse, pour vous donner à boire? Justement j'ai apporté un Flaçon d'argent tout exprès pour donner à boire à Madame! J'en suis d'avis, buvez à même si vous voulez' (PERRAULT, 1995, p. 137).

Isso nos mostra que as personagens boas são vistas sempre como corretas e benevolentes, enquanto que as más são tidas como cruéis, capazes dos mais terríveis atos de insanidade e que merecem punições semelhantes à recebida pela irmã mais velha. Assim, percebe-se que os bons, além do final feliz, conseguem dos leitores uma imensa simpatia e identificação, enquanto os maus ganham o repúdio e afastamento.

Considerações finais

O estudo do conto *LesFées*, de Charles Perrault, realizou-se, primeiramente, a partir dos três pilares constitutivos dos gêneros discursivos e da análise da personagem feminina. Percebemos, com essa pesquisa, as dimensões culturais e sociais que regiam o contexto no qual a obra foi escrita, o que contribuiu para o desenvolvimento de um olhar científico e crítico, pois consideramos a posição feminina dentro do contexto sócio-histórico, em que os contos de Perrault estão inseridos.

Além disso, notamos que o exagero presente nos contos tem a intenção de polarizar personagens e leitores para facilitar uma relação identitária entre eles, porque, geralmente, as personagens boas se assemelham em sua caracterização. Nesse conto, vemos que a menina boa e a má têm as fadas “que merecem” de acordo com os estigmas da época.

Apontamos também que o autor, ao caracterizar uma personagem, utiliza discursos construídos e existentes na época e, a partir disso, cria novos personagens, miscigenando o discurso de personagens da vida real com o discurso do sujeito da narrativa, o que corrobora para a formação dos arquétipos femininos definidos na época de Perrault, no século XVII. A construção/desenvolvimento das personagens boas é marcada pelos estereótipos da mulher frágil e indefesa, o eterno feminino, na tentativa de imobilizar a ideia que corresponde ao senso comum, da mulher clássica, aquela figura feminina, com qualidades quase abstratas, como maternidade, beleza, suavidade, doçura.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: UnespHucitec, 2002.
- CÂNDIDO, Antonio. *A Personagem de Ficção*. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1976.
- CHAUÍ, Marilena. Contos de fadas e psicanálise. In: CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*, Marilena Chauí. Ed. Brasiliense, 1984, pág. 32-54. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/contosfadapsicanalisechaui.html>. Acesso em: 13 jun. 2015.
- COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas*. São Paulo. Ática: 1987.
- _____. *O Conto de Fadas*. São Paulo. Ática: 2008.
- _____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 1987.
- GANCHO, C. V. *Como analisar Narrativas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MENDES, Mariza. B. T. *Em busca dos contos perdidos: os significados das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: UNESP, 2000.

MOISÉS, M. *A Criação Literária: Prosa – formas em prosa, conto, a novela, o romance, o ensaio, a crônica, o teatro, outras expressões híbridas, a crítica literária*. São Paulo: Cultrix, 1967.

PERRAULT, J. C.. *Contes de Perrault*. Paris: PML, 1995.

RAPUCCI, Cleide A. Os dois lados de “A Bela e a Fera”: Uma leitura dos contos “The Courtship of Mr. Lyon” e “The Tiger’s Bride” de Angela Carter. In: *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 59-78, 1998.

XIMENES, Maria Alice. *Moda e arte na reinvenção do corpo feminino do séc. XIX*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011



LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Michele Padilha Santa Clara (mestranda) - UEPG

Aparecida de Jesus Ferreira (Professora Associada) - UEPG

Resumo: O presente trabalho surgiu do interesse em fazer uma análise acerca dos conceitos de letramento e letramento crítico no ensino de línguas. Busca-se ainda problematizar a importância de se utilizar esta prática no ensino de língua inglesa e que implicações isto exerce. Reconhecendo a complexidade do tema proposto, este trabalho terá como embasamento teórico metodológico autores e teóricos que abordam o histórico do letramento, como Street (2006, 2014), Street; Bagno (2006), Soares (1998), Kleiman (1995), Silva (2011), Lorenzi; Pádua (2012), Dias (2012) e Orlando; Ferreira (2013). Em relação ao referencial teórico voltado para a questão do letramento crítico no ensino de língua inglesa, este será construído através das leituras das obras de Pennycook (2007, 2010), Jordão; Fogaça (2007), Snyder (2010), Freire; Macedo (2011), Duboc; Ferraz (2011), Comber (2001), Baladeli (2012), Meurer (2000), Mclaughlin; Devoogd (2004), Luke; Freebody (1997), Fairclough (1989) e Green (1988). Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que haja uma reflexão crítica a respeito da importância de se trabalhar o letramento e o letramento crítico em sala de aula. Esta pesquisa se caracteriza como de caráter bibliográfico.

Palavras-chave: Letramento. Letramento crítico. Ensino. Ensino de línguas. Língua inglesa.

0. Introdução

A língua é um elemento presente em todas as culturas mundiais, mas que devido a sua dinâmica é facilmente alterada e influenciável. Em relação aos aspectos responsáveis pelas mudanças que a cercam, podemos destacar desde a pós-modernidade até os mais simples meios de comunicações que se colocam como elementos mediadores no processo de estreitamento entre pessoas, espaço e tempo. Diante disso, surgem novas demandas que exigem diferentes práticas de leitura, letramento e ensino/aprendizado acerca das línguas.

Dentro desta perspectiva, Orlando e Ferreira afirmam que, o contexto atual de ensino requer que nós, professores de línguas, (re) pensemos quais caminhos seguir para assegurar a aprendizagem de um modo plural. Nesse contexto, devido ao intensivo uso das novas tecnologias e as diferentes linguagens, “há a demanda de um ensino de línguas que parte de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos

materiais de ensino, às informações trazidas à sala de aula por alunos(as) e professores(as) [...]” (Orlando; Ferreira, 2013, p. 416).

Por este motivo é tão importante o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, pois não basta ensiná-la, também é necessário fazer com que o aluno compreenda por que determinado assunto está sendo abordado e que sentido isso traz para a sua realidade. Para que isto aconteça, os professores de área de línguas precisam desenvolver um letramento crítico em suas aulas. Os educadores precisam buscar o contexto em que esta área de ensino está situada e problematizá-la enquanto elemento influenciador na construção de identidades dos educandos.

Ciente dessa necessidade, o presente trabalho pretende abordar conceitos de letramento e letramento crítico, tendo em vista que “ao aprender um idioma, o aluno depara-se com aspectos socioculturais que demandam a mediação do professor para contestar visões hegemônicas de cultura e visões estereotipadas de identidades”. (Baladeli, 2012, p. 17).

Nesse sentido, entende-se que o educador precisa estar ciente da importância deste processo para a realidade dos alunos. Tais implicações estão descritas nos principais documentos responsáveis pela educação no Brasil, sendo eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (Paraná, 2008). Esses documentos colocam a sala de aula como um ambiente que deve priorizar questionamentos, construção de conhecimentos, desconstrução de determinados olhares e a desnaturalização de verdades absolutas e situações “dadas”.

Portanto, para que tais ações aconteçam, “é preciso haver uma ‘descolecão’ das práticas escolares canonizadas para outras que requerem olhares e posturas diferenciadas, tanto da parte de professores como de alunos” (Dias, 2012, p.100). Tendo isso em vista, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Gil (2010, p.29) este tipo de pesquisa “[...] é elaborado com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Assim, o presente trabalho está posto, a fim de delinear os conceitos de letramento e letramento crítico e suas implicações ao processo de ensino/aprendizagem

da língua inglesa. Para isso, buscamos responder as seguintes questões: No que consiste o letramento e o letramento crítico? E, por que é importante utilizá-los no ensino de língua inglesa? Para responder a essas duas perguntas, na primeira seção abordamos sobre letramentos. Na segunda seção discorremos sobre letramento Crítico no ensino de língua inglesa. E finalmente trazemos as considerações finais.

1. Letramentos

A presente seção versa sobre o percurso histórico dos Letramentos e as implicações do Letramento Crítico no ensino de língua inglesa. Este capítulo se divide em duas seções. Na primeira seção apresento os conceitos acerca do histórico dos Letramentos, com os seguintes aportes teóricos: Street (2006, 2014), Street; Bagno (2006), Soares (1998), Kleiman (1995), Silva (2011), Lorenzi; Pádua (2012) e Orlando; Ferreira (2013).

Na segunda seção abordo o Letramento Crítico no ensino de língua inglesa, seguindo os estudos de Pennycook (2007, 2010), Jordão; Fogaça (2007), Snyder (2010), Freire; Macedo (2011), Duboc; Ferraz (2011), Comber (2001), Baladeli (2012), Meurer (2000), McLaughlin; Devoogd (2004), Luke; Freebody (1997) e Fairclough (1989).

1.1 Histórico do letramento

O termo letramento surgiu em meio ao contexto da globalização, durante um período em que o conceito de alfabetização não supria mais as demandas da sociedade. Segundo Soares,

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento [...]. (Soares, 1998, p. 20).

Foi então que surgiram as discussões sobre letramento, com o intuito de relacionar as práticas escolares aos contextos sociais de uso da linguagem. As discussões

acerca de letramento surgiram na década de 1970, por alguns educadores que se inspiraram no trabalho de Paulo Freire e na concepção que ele tinha de letramento como prática social e não apenas como alfabetização. Já no Brasil, as abordagens sobre os termos alfabetização e letramento começaram a serem discutidas no século passado, por Mary Kato (1986), Leda Verdiani Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (1998), Roxane Rojo (1998), entre outros. (Silva, 2011).

Pouco a pouco, os estudos foram ampliando-se, esses “[...] já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.” (Kleiman, 1995, p. 16). Atualmente, esse termo é amplamente utilizado no contexto escolar, porém, muitas vezes, percebe-se que se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, ou seja, deixa-se de falar em alfabetização para se falar em letramento, contudo a prática de ensino continua sendo a mesma. Kleiman confirma isso ao dizer que “as práticas de uso da escrita da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado.” (Kleiman, 1995, p. 21).

Uma criança que ainda não é alfabetizada, possivelmente pode ser letrada, pois, todo o contato que se teve com a língua, antes da alfabetização, já é considerado letramento. Segundo Soares (1998) se uma pessoa é analfabeta, mas convive em um ambiente de forte presença da leitura e da escrita, ela torna-se, de certo modo, letrada, porque utiliza da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita. No ponto de vista de Street e Bagno (2006, p. 475), “[...] os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes,” como, por exemplo, famílias, igrejas, aldeias, grupos sociais, entre outros. Portanto, “muitas pessoas rotuladas ‘analfabetas’ [...] podem, a partir de um ponto de vista mais sensível culturalmente, ser vistas fazendo uso significativo de práticas de letramento para fins específicos e em contextos específicos” (Street, 2006, p. 14).

Vale salientar que, ser letrado não significa mudar a classe social ou cultural à qual o sujeito pertence, mas mudar de posição social, pois uma vez que a pessoa se torna letrada, a sua maneira de agir socialmente e de inserir-se na cultura passam a ser distintas.

Mediante de tal perspectiva, o letramento permite compreender os contextos sociais relacionados às práticas escolares e explorar a ligação entre as práticas não escolares e o aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, atualmente, levando-se em consideração às novas tecnologias e às diversidades sociais, culturais e de linguagem, surgem novas demandas que exigem acesso às diversas modalidades e dimensões da língua de modo a conectar temas relacionados a culturas distintas com assuntos diversos. De acordo com Lorenzi e Pádua (2012, p. 37),

[...] As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura.

Para que esta nova demanda seja assegurada, é preciso que o letramento multimodal seja trabalhado no ensino de línguas, de modo que dialogue com a realidade dos indivíduos que a aprendem. Para isso, existem correntes que, adotando os princípios do letramento, reconhece na educação uma maneira de suscitar a igualdade, principalmente nas disciplinas de línguas em que se deve propiciar a constituição de práticas não padronizadas, já que esta disciplina oferece ao professor uma flexibilidade em trabalhar com diversos materiais, sem estar necessariamente preso ao material didático. (Orlando; Ferreira, 2013).

2. Letramento Crítico no ensino de língua inglesa

Segundo Jordão e Fogaça (2007, p. 100), “a sala de aula deve ser um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões”, permitindo que tanto professores quanto alunos sintam-se à vontade “para questionar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias”. Partindo dessa premissa, Freire e Macedo afirmam que “[...] as escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica” (Freire; Macedo, 2011, p. 94). No entanto, muitos professores agem como “donos” da verdade, omitindo-se deste papel.

Todavia, o que muitos professores não entendem é que “desenvolver o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas: se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares [...]” (Snyder, 2010, p. 271), ou seja, ao assumirmos essa orientação, redirecionamos as análises do âmbito linguístico para um contexto mais abrangente. (Baladeli, 2012). Em outras palavras, o estudo crítico vai além da mera aprendizagem da língua, mas estabelece uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de cultura e de diversidade. Uma das tarefas mais importantes do professor de língua inglesa então, é realizar o ensino numa perspectiva de Letramento Crítico.

Meurer (2000, p. 169, grifo do autor) afirma que é necessário desenvolver maneiras de despertar o interesse dos sujeitos “[...] em contestar ou *quebrar o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação*”. Mediante dessa perspectiva, entende-se que,

[...] Tanto os textos verbais quanto os não verbais, necessitam ser explorados criticamente a fim de que as ideologias subjacentes nos discursos possam ser desveladas ou pelo menos contestadas no contexto de sala de aula. Para que esse nível de reflexão e engajamento seja possível, o professor precisa ter clareza que todo ato educativo resulta em um ato político e, nesse sentido, a escolha do material didático e a metodologia para abordá-lo podem corroborar na ampliação de visão de mundo do aluno e no seu entendimento sobre o poder dos discursos na sociedade. (Baladeli, 2012, p. 106).

Em outras palavras, toda prática educativa e todo tipo de texto presentes no material didático ou não estão repletos de ideologias, portanto cabe ao professor o papel de avaliá-los, assim como de levar os alunos a entenderem que estes não são neutros. Por esse motivo é que se deve trabalhar o Letramento crítico em sala de aula, pois de acordo com McLaughlin e Devoogd (2004, p. 15), esse tipo de estudo “[...] considera os leitores como participantes ativos do processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto para questionar, examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autor”.

Duboc e Ferraz (2011), mediante pesquisas de Comber (2001), entendem que o Letramento crítico não se trata de um método pré-estabelecido, mas de um posicionamento perante um texto, buscando compreender os privilégios e apagamentos nas práticas sociais. Luke e Freebody do mesmo modo afirmam que o letramento crítico não se resume em uma única abordagem, entretanto estabelece um pacto de interesses

educacionais vinculados às possibilidades e às perspectivas de “mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política” (1997, p. 1).

Diante disso, entende-se, através de Fairclough (1989), que o estudo crítico permite revelar como é utilizada a linguagem para sustentar ou alterar as relações de poder na sociedade, proporcionando a conscientização de que a linguagem também é uma ferramenta que contribui para algumas pessoas exercerem domínio sobre as outras (Pennycook, 2007). Portanto, se o ensino de Língua inglesa ocorrer numa perspectiva de letramento crítico, então será possível observar que “[...] maneiras diferentes de entender a realidade serão legitimadas e valorizadas conforme critérios de validação construídos histórica e socialmente, e poderão ser coletivamente reforçados e aceitos ou questionados, desafiados, e modificados.” (Jordão; Fogaça, 2007, p. 92-93). Contudo, uma vez que os estudos críticos surgiram com grande força e têm se mostrado importante, faz-se necessário voltar os olhares para novas oportunidades e hipóteses de estudos. (Pennycook, 2010).

3. Considerações Finais

Com este trabalho pudemos compreender a respeito do letramento e o letramento crítico e as suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Como mencionado na introdução nos propusemos a responder duas perguntas e, na sequência, as responderemos. No que consiste o letramento e o letramento crítico?

Como vimos no histórico do letramento, ele é um termo plural e apresenta diversas definições, entretanto, para responder a essa questão, trazemos Street com o conceito de letramento como uma prática ideológica, que envolve relações de poder e é fortemente ligado a significados e práticas culturais específicas. Street explica que aqueles que adotam a este modelo “se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica, e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” (2014, p. 44).

Quanto ao letramento crítico, diz respeito a uma prática que atenta para as questões de poder, diversidades e identidades, que leva os alunos a assumirem uma postura crítica, identificando, refletindo e contestando tais questões. De acordo com Green, o letramento crítico possibilita que “[...] os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que

sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas”. (1988, p.156). E, por que é importante utilizá-los no ensino de língua inglesa?

Porque é necessário transcender o ensino de particularidades técnicas das ‘funções’ da linguagem para passar a ajudar os alunos a terem consciência a respeito da natureza social e ideologicamente construída dos modelos específicos que ocupamos e utilizamos em determinados momentos. (Street, 2014). O ensino de línguas precisa propor mudanças desvincilhadas de ensinamentos mecânicos e passar a formar alunos verdadeiramente atuantes na sociedade. Deve-se deixar de mudar apenas a nomenclatura dos termos e priorizar uma prática consciente e que faça sentido para os alunos.

Diante de tal discussão, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para um maior interesse em desenvolvimento de estudos nesta área e que futuramente possibilite uma reflexão sobre o ensino de línguas em ambiente escolar, que preze pelas práticas sociais e de linguagem, para formar cidadãos conscientes de seu lugar social e levá-los a sua identidade social.

Referências

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2012.

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

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARDOSO, Deize Costa. **Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. 144f. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

COMBER, Barbara. Critical literacies and local action: teacher knowledge and a ‘new’ research agenda. In: COMBER, Barbara; SIMPSON, Anne. (eds.) **Negotiating critical literacies in classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 271-282.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas**, São Paulo, Revista X, v. 1, p. 19-32, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREEN, Bill. Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. **Australian Journal of Education**, v. 32, n. 2, p. 156-179, 1988.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v. 8 n. 14, p. 79-105, 2007.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LORENZI, Gislaïne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, Sandy, LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. (Eds.). **Constructing critical literacy: teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, 1997. p. 1-18.

MCLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glenn L. **Critical literacy: enhancing students' comprehension of text**. New York: Scholastic Inc., 2004.

MEURER, José Luiz. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v.1, n. 38, 155-171, 2000.

NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. **Critical literacy: Theories and Practices**, University of British Columbia, Canada, v. 1 n. 1, p. 6-15, 2007.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária**. *Travessias (UNIOESTE)*, v. 7, p. 414-430, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna**. SEED- PR, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-49.

_____. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.

ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Simone Batista da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 255-281, dez. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 465-488, ago. 2006.

STREET, Brian V. Understanding and Defining Literacy. **Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report**, p. 1-25, 2006. Disponível em: <http://icea.qc.ca/site//assets/files/forum_consultatif2008/unesco_understanding.pdf>. Acesso em: 04 Mar. 2015, 13h40.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Pontes, 1988.



LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA EM UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Andrelise Karoline Nascimento (graduanda) - UEPG

Anabelli Hortiz de Almeida (graduanda) - UEPG

Resumo: Algo percebido e comentado por muitos educadores nos dias atuais é a falta de interesse dos alunos em aprender os conteúdos ensinados na escola. Nota-se que muitos jovens parecem não perceber a utilidade desses conteúdos que precisam e devem ser ensinados pelos docentes. Dessa forma, na tentativa de conquistar a atenção e o interesse do estudante, muitos professores acabam recorrendo a abordagens diferenciadas de ensino. O presente trabalho tem como propósito relatar experiências bem como demonstrar a importância de uma dessas abordagens, que é a interdisciplinaridade. As experiências relatadas nesta comunicação foram aplicadas em sala de aula através do subprojeto Língua Portuguesa e Língua Francesa Integradas na escola vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. No trabalho, aplicado em uma turma de sexto ano do Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila, utilizou-se a língua francesa como um elemento motivador para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos de língua portuguesa em uma articulação interdisciplinar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Interesse. Ensino.

0. Introdução

Ao adentrar em sala de aula, muitos professores se deparam com inúmeros desafios que podem dificultar o processo de ensino/ aprendizagem envolvendo professor e aluno. Um desses desafios é o desinteresse dos estudantes com relação aos conteúdos que devem ser transmitidos pelos docentes.

Atualmente, vivemos na era da informação, e as crianças e adolescentes estão cada vez mais envolvidos com os atrativos tecnológicos que surgem no mercado, dedicando-lhes grande parte de tempo.

Além disso, a mídia chama a atenção desses jovens de forma a deixar as informações contidas nos meios tecnológicos muito mais interessantes que as informações que devem ser aprendidas nas escolas.

Assim, o professor, além de disputar a atenção dos discentes com os dispositivos modernos do século XXI, ainda precisa pensar em um modo de cativar esses jovens em meio a uma rotina escolar considerada por muitos como tediosa, com avaliações obrigatórias, salas de aula lotadas e materiais didáticos que não os satisfazem.

Como destaca Tapia e Fita (2003), condições como: programas de aulas muito carregados, grande quantidade de alunos em sala, falta de materiais adequados, influência familiar negativa e expectativas desanimadoras para o futuro, escapam do controle do professor e passam uma visão muito pessimista sobre a possibilidade de motivar os estudantes.

Mas independente de qual seja a razão dessa falta de interesse e motivação, o professor é o indivíduo responsável pela sala de aula, e precisa procurar formas de reverter o quadro do desinteresse para que seus alunos consigam aprender.

O trabalho do docente, não se limita apenas a transmitir o conhecimento que possui. Além de possibilitar aos discentes o contato com informações reais e valiosas, esse profissional deve, acima de tudo, instigar o aluno a estudar, de modo que o avanço intelectual seja posteriormente buscado pelo próprio estudante.

Para estimular o interesse e a busca de conhecimento pelos discentes, é necessário que o professor elabore procedimentos didáticos apropriados para inserir o jovem em uma situação de aprendizado que seja capaz de trazer êxitos. É nesse tipo de situação que muitos professores recorrem a métodos de ensino diferenciados ao preparar suas aulas, como é o caso da interdisciplinaridade, abordagem que trataremos nesta comunicação.

Conforme ressaltam os PCN's:

Interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88 e 89).

Dessa forma, entende-se que interdisciplinaridade é um meio buscado quando há necessidade de mudanças. Com base nisso, nós, acadêmicas do curso de Letras Português/Francês da Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), articulamos as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Francesa ao trabalhar com uma turma de 6º ano, na busca por uma maior compreensão e interesse dos alunos com relação aos conteúdos que seriam estudados.

A presente comunicação busca relatar as experiências adquiridas com a prática interdisciplinar, bem como explicar a importância dessa comunicação entre disciplinas diferentes articuladas em prol de uma melhor compreensão.

1. Desenvolvimento

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) trata-se de um projeto criado para valorizar a formação de professores. “O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino” (CAPES, 2008).

O subprojeto do qual nós, acadêmicas do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa fazemos parte, chama-se Língua Portuguesa e Língua Francesa Integradas na Escola. Esse subprojeto está vinculado ao PIBID e é através dele que o nosso trabalho nas escolas torna-se possível.

A instituição onde o trabalho foi realizado no ano de 2014 chama-se Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila. Nossa função na escola, juntamente com outros pibidianos, era acompanhar uma determinada turma e elaborar projetos a serem trabalhados em sala de aula. A turma com a qual trabalhávamos fazia parte do Programa Mais Educação, um contraturno criado para induzir a ampliação da jornada escolar.

Os estudantes iniciavam suas atividades pela manhã, período em que nós acadêmicas, juntamente com a professora da escola ensinávamos Língua Portuguesa e Língua Francesa. E durante o turno da tarde tinham as suas aulas normais, com todas as disciplinas que compõe a grade curricular da sexta série do ensino fundamental.

Logo após conhecer a turma, observamos que havia desníveis muito claros de aprendizado. Enquanto alguns alunos conseguiam acompanhar e compreender os conteúdos, outros não sabiam ler e escrever corretamente.

Alguns alunos compareciam ao contraturno por vontade própria, porém havia outros que compareciam às aulas porque eram obrigados pelos pais. Dessa forma, não demorou muito tempo para observarmos que muitos deles não possuíam interesse e motivação para aprender o que estávamos dispostos a ensinar.

Esse foi um dos grandes desafios com os quais nos deparamos, principalmente por não se tratar de um fato isolado. A falta de interesse e motivação em sala de aula é algo recorrente, e é preciso que o professor esteja preparado para enfrentar esse tipo de situação. Segundo Burochovitch & Bzuneck a motivação:

Tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001, p. 13).

A partir disso, nós, como futuras professoras, procuramos desenvolver métodos para despertar o interesse dos discentes. E passamos a utilizar a língua e cultura francesa para motivar o aprendizado em língua portuguesa.

As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna orientam o trabalho interdisciplinar e ressaltam que as relações interdisciplinares acontecem quando “ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto” (DCE’s, 2008, p. 27).

Uma das atividades, elaboradas com esse fim, consistia em passar um curta metragem para a classe e utilizar a temática presente nele para ensinar verbos.

Para alcançar os nossos objetivos, utilizamos o curta metragem “A quoi ça ser l’amour”, do diretor francês Louis Clichy, cuja trilha sonora, que possui o mesmo nome do título é interpretada por Edith Piaf e Théo Sarapo.

O Curta metragem tem como enredo uma história de amor. O início da história se dá com vários casais sentados em bancos de uma praça, e nessa mesma praça há um menino que se encontra sozinho. Chateado, aparentemente por não ter companhia, ele se levanta para ir embora quando inesperadamente um piano cai ao seu lado. O fato inusitado chama a atenção de uma jovem que passava pela praça, e ao trocarem olhares, eles imediatamente se apaixonam um pelo outro. Um relacionamento inicia-se entre os dois e não demora muito a aparecer crises, presentes na vida de qualquer casal. Os personagens brigam e se reconciliam várias vezes, mas o sentimento que existe entre os dois faz com que as brigas sejam superadas e eles permaneçam unidos. O final da história se dá quando,

no topo de uma escadaria, em frente à uma igreja, o casal troca um beijo, enquanto a jovem segura um buquê de flores em uma das mãos.

Além de uma interpretação acerca da história de amor encenada no curta metragem, outros aspectos importantes podem ser observados. Um desses aspectos é o tempo em que a história se passa, que pode-se deduzir através da observação dos objetos antigos presentes no filme, como a televisão antiga, que aparece em uma cena de briga entre o casal, os automóveis, que não se parecem com os carros vistos nos dias de hoje, além do formato em que o curta foi construído, que nos transmite a idéia de que a história se passa em outro tempo.

Outro ponto a ser discutido com os alunos, é se o fato de não haver um diálogo no filme atrapalhou a compreensão da história. E se apesar de não haver falas, há algum tipo de texto existente na obra. Assunto este que serve como ponto de partida para uma discussão a respeito de textualidade.

Após essa atividade reflexiva a respeito do curta metragem, a atividade aplicada consistia em ensinar verbos. Muitos alunos tem dificuldades no assunto ao estudar Língua Portuguesa, e para reverter esse quadro utilizamos a temática presente no curta metragem para trabalhar a conjugação verbal.

Como a animação falava sobre amor, escrevemos no quadro o verbo amar em francês (aimer), no presente do indicativo. Pedimos que os alunos repetissem oralmente a conjugação e explicamos as particularidades da língua. Em seguida, passamos no quadro a conjugação do mesmo verbo (aimer) , porém, no passé composé, que equivale ao pretérito perfeito do indicativo na Língua Portuguesa, pedindo que repetissem oralmente e explicando a construção da conjugação nesse tempo verbal.

Após a explicação dos verbos conjugados em Língua Francesa, explicamos as diferenças que havia nas duas línguas ao conjugar esse mesmo verbo.

O propósito de trabalhar as conjugações, era mostrar que assim como a Língua Portuguesa, a Língua Francesa possui uma conjugação verbal que deve ser aprendida pelos seus falantes, e que toda língua possui regras que devem ser estudadas, desmitificando assim a crença de que a Língua portuguesa é difícil.

Outra maneira encontrada por nós para trabalhar a interdisciplinaridade, foi através do gênero textual fábulas. Estas apresentam-se em forma “de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana que tem por objetivo transmitir certa

moralidade” (COELHO, 2000, p. 165). Dessa forma, compreendendo o caráter altamente pedagógico das fábulas, por meio da linguagem acessível que o gênero apresenta, pudemos notar que a narrativa por nós escolhida atraiu os alunos, por abordar de maneira simples situações decorrentes do cotidiano. Para Cardoso:

A criança interage com a narrativa desde o nascimento; primeiro ela escuta histórias e depois ela produz seu próprio discurso narrativo oral. Por conseguinte, a escola opta por trabalhar com narrativas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que pressupõe que dentre vários textos a serem trabalhados, este é o tipo textual que mais se aproxima da experiência da criança com a linguagem. A fantasia é parte integrante e fundamental do ser e estar delas no mundo. (CARDOSO, 2000).

Partindo do pressuposto que o aluno chega à escola com o seu discurso narrativo formado e que as fábulas, pela sua acessibilidade aproximam-se muito do seu discurso, levamos para os alunos a fábula “A cigarra e a Formiga” do fabulista francês Jean de La Fontaine, com o objetivo de apresentar-lhes as principais características do gênero.

A fábula por nós escolhida tem como enredo uma formiga que trabalha durante o verão para garantir o seu sustento durante o inverno e de uma cigarra que passa o verão a cantar e no inverno pede ajuda à formiga, pois não tem o que comer.

Primeiramente, falamos para os alunos sobre o autor da fábula, Jean de La Fontaine. Explicamos que tratava-se de um famoso poeta e fabulista francês, que viveu durante o século XVII. Em seguida, fizemos com os alunos uma análise acerca da estruturação das fábulas, mostrando-lhes as principais características, como a presença de animais em situações decorrentes da vida humana e a presença de uma moral ao final da história.

Após analisarmos a estruturação da fábula, fizemos também uma análise das características oriundas de cada personagem. Para isso, além da leitura da fábula, assistimos a uma adaptação audiovisual da mesma.

Depois de assistir o vídeo, pedimos para que os alunos observassem as características físicas e psicológicas da cigarra e da formiga. E após as observações serem realizadas, conversamos a respeito, fazendo as descrições das personagens em português e em francês, com o objetivo de enriquecer o vocabulário dos discentes.

2. Conclusão

A presente comunicação buscou relatar um estudo feito por nós, acadêmicas do PIBID acerca da realidade escolar e posteriormente um relato das experiências vivenciadas no Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila, no decorrer do ano de 2014.

Ao trabalhar com uma turma de sexto ano do projeto Mais Educação, percebemos a dificuldade que encontraríamos ao longo do ano devido à problemas como a falta de motivação e interesse dos alunos. Dessa forma, recorreremos à abordagem interdisciplinar para conquistar a atenção da turma.

O fato de ensinarmos conteúdos de Língua Portuguesa com o auxílio da Língua Francesa despertou o interesse dos discentes, que consideraram a língua estrangeira como algo novo em sala de aula. E embora o foco do nosso trabalho não seja ensinar o idioma francês, mas apenas introduzir elementos da cultura e da língua francesa, conseguimos resultados satisfatórios no que tange à uma maior atenção dos alunos para com as atividades propostas.

O trabalho foi de grande utilidade tanto para a turma, quanto para nós acadêmicas, pois através dele conseguimos adquirir experiência em sala de aula e fora dela, ao preparar atividades que possuem uma abordagem didática diferenciada.

3. Referências bibliográficas

BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CAPES. **PIBID.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespid/pibid-diversidade> . Acesso em: 10 jun. 2015.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à Escrita:** A produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuibá: UFMG; INEP; MEC, 2000.

CLICHY. Loius. **A quoi ça sert l'amour.** Disponível em: www.cinemadebuteco.com.br/colunas/curta-libre-colunas/curta-libre-quoi-ca-ser-lamour_27/ . Acesso em: 08 jun. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

LA FONTAINE, J. de. **Fábulas de La Fontaine**. Trad. Milton Amado (1913-1974) e Eugênio Amado. II. Gustave Doré (1832-1883). Belo Horizonte: Itatiaia: Vila Rica, 1989/1992.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, SEED-PR, 2008.

TAPIA, J. A. FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2003.



LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA DE FAXINAL/PR: UM ESTUDO SOBRE PROFIÊNCIA E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Elisangela Wilchak Queiroz (graduanda) UEPG¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre proficiência linguística e as atitudes manifestadas em relação às línguas portuguesa e Kaingang por índios da Terra Indígena de Faxinal, PR, identificando até que ponto a escola indígena, que se apresenta como bilíngue, influencia essas atitudes. Do ponto de vista teórico, consideramos que “As atitudes linguísticas [...] fazem parte do objeto da sociolinguística, que estuda os sentimentos dos falantes a respeito de fatos linguísticos normatizados, ou de suas variedades [...]” (PARCERO, 2007, p. 46). Metodologicamente, a pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Fundamental e Médio (6º ano ensino fundamental até 3º ano do ensino médio), do Colégio Estadual Indígena Professor Sergio Krigrivaya Lucas E. I. F. M. da terra indígena de Faxinal, Município de Cândido de Abreu, Paraná. Cada aluno respondeu a um questionário que continha perguntas que procuravam fazer um levantamento sobre a proficiência e também sobre as atitudes relativas às línguas Kaingang e portuguesa. Ao todo, 29 alunos responderam ao questionário. De acordo com a análise dos dados levantados, obtivemos os seguintes resultados: em relação à questão da língua materna, 100 % dos alunos responderam que aprenderam primeiro a língua Kaingang e só aprenderam a língua portuguesa quando começam a frequentar a escola. Os alunos relataram também que são alfabetizados em língua indígena e portuguesa ao mesmo tempo. No entanto, como a língua indígena é praticamente a única falada dentro da aldeia, acabam desenvolvendo mais fluência em Kaingang. Já a língua portuguesa é falada em três situações: a) na escola, na interação entre alunos indígenas e professores não índios que lecionam na escola indígena; b) na cidade; e c) quando a aldeia é visitada por não indígenas. Devido a isso, as crianças e adolescentes relatam que há muita dificuldade em aprender português na escola. Por outro lado, a maioria reconhece que, nos dias de hoje, é preciso saber ler e escrever em português, para poder se comunicar fora da aldeia, fazer uma graduação ou seguir uma profissão. Essas conclusões apontam o quanto o papel da escola é importante, uma vez que esta está presente na aldeia indígena como mediadora de um futuro que traga algo positivo para os índios, pois é ela que vai mostrar como é o mundo fora da aldeia, o que inclui propiciar um maior contato com a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, que hoje é de extrema importância para os indígenas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Proficiência. Escola. Indígenas.

¹ As informações apresentadas neste trabalho fazem parte de uma pesquisa maior de TCC em andamento.

0. Introdução

O objetivo principal deste trabalho é como se dá a proficiência dos indígenas na língua Kaingang² e portuguesa e ainda verificar as Atitudes Linguísticas dos falantes da aldeia indígena de Faxinal que são bilíngües, e possuem como língua materna a língua indígena Kaingang e como segunda língua o português. Um dos motivos que motivou esta pesquisa foi a carência de informações sobre questões linguísticas que envolvem as comunidades indígenas no Brasil.

Para fazer o levantamento dos dados a metodologia que utilizamos foi a aplicação de um questionário a alunos indígenas da escola indígena de Faxinal. O questionário continha 19 perguntas abertas o que nos possibilita fazer uma melhor análise referente a atitudes lingüísticas, de acordo com o tema desta pesquisa. Além de estudos referentes a conceitos sobre, do que se trata o tema atitudes lingüísticas além de leituras de pesquisas já realizadas em outros contextos como, por exemplo, atitudes lingüísticas de imigrantes italianos, que por se tratar de pessoas que vivem em um contexto bilíngüe também tomam algumas atitudes com relação à língua baseando-se no contexto lingüístico que vivem.

Segundo Carmen Maria Faggion (2010, p. 69) “As atitudes lingüísticas constituem reações subjetivas a uma forma de linguagem. São juízos de valor sobre uma dada variedade lingüística.” Ainda para complementar Mantovani nos diz que:

A construção da identidade de um indivíduo é um processo contínuo ao longo da vida e é profundamente marcada pelas respostas dadas pelo grupo que o circunda, desde a infância. As atitudes em relação à língua de que ele é usuário e ao grupo sociolingüístico que ele representa podem determinar a sua relação com essa língua, com esse grupo e também com os demais grupos com que vai interagir. (2010, p. 77)

Como a língua está vinculada ao grupo a que pertencemos o contexto social irá exercer grande influencia sobre a língua e conseqüentemente as atitudes lingüísticas também farão parte deste grupo e da sua identidade, pois:

Usar língua(s) faz parte da vida humana. É por meio dela que os usuários moldam, constituem e sustentam a vida social e a identidade social e individual. É natural, portanto, que toda pessoa, sendo falante de uma ou de diversas línguas em dado ambiente social, tenha visões, opiniões e atitudes sobre sua(s) própria(s) língua(s) e sobre a língua dos outros. Porém, no caso das atitudes linguísticas, o objeto da atitude não são as línguas em si, mas os grupos que as falam. As atitudes linguísticas representam, assim, um componente

² O termo Kaingang é o nome da língua indígena e se refere (identifica, dá nome) a etnia que também é Kaingang.

fundamental da identidade linguística do falante e possibilitam a leitura e compreensão do próprio comportamento linguístico. (CORBARI, 2012, p. 115).

No livro *Estigma - cultura e atitudes lingüísticas*, no capítulo 2 escrito por Vitalina Maria Frosi podemos encontrar uma citação feita pela autora (2010, p. 53) que diz: "Para Fishiman (1977, apud APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 26), a língua é o símbolo por excelência da etnicidade." A autora continua dizendo que: "A língua apresenta-se como um veículo precioso pelo qual se expressam a paternidade, o patrimônio e a fenomenologia. É em si mesma um bem valioso, por ela se faz a transmissão dos elementos culturais relevantes, dos usos e costumes do grupo étnico, da prática dos ritos, etc."(Frosi, 2010, p. 53). Ou seja, a língua faz parte da cultura de cada povo e por isso é tão importante que seja valorizada.

Nos dados que serão apresentados neste trabalho é possível perceber que a aldeia de Faxinal onde foi realizada a pesquisa possui 100% dos habitantes que falam na língua materna o Kaingang. Além disso, uma das questões estudadas é com relação à importância de saber falar a língua indígena, o que observamos é que há uma valorização com relação à língua indígena dos kaingang de Faxinal, que consideram importante saber falar a língua indígena. Com relação a isso Frosi no livro *Estigmas* parafraseia Weinreich, dizendo que:

De acordo com esse estudioso, a lealdade linguística compreende tanto a preocupação pela pureza da língua, isto é, o cuidado para mantê-la a salvo das interferências de outra língua em contato, como também a disposição de usar a língua em todas as oportunidades possíveis. (2010, p. 53).

Como já foi dito anteriormente neste trabalho à comunidade indígena de Faxinal é uma comunidade bilíngue, por isso é importante para a nossa compreensão saber o que é o bilinguismo, de acordo com Almeida "o Bilinguismo diz respeito ao domínio de dois idiomas, que tanto pode se dá através da oralidade quanto da escrita". (2011, p. 3991). Más se tratando de bilinguismo para os indígenas temos que levar em consideração que há eles não é dada a possibilidade de escolha, se querem ou não ser bilíngues, com relação a isso para Almeida:

O Bilinguismo para os indígenas assume um caráter compulsório. A esses não é dada a possibilidade de escolha. O domínio da língua portuguesa é uma obrigação. Tanto na situação de contato com a sociedade majoritária, quanto em diferentes domínios sociais das aldeias. (2011, p. 3992)

Na aldeia indígena de Faxinal a escola é bilíngue, no entanto segundo Almeida o bilingüismo não depende de, a escola ser bilíngue para o bilingüismo acontecer, com relação a isso ele nos diz que:

O Bilinguismo está associado aos aspectos sócio-culturais e sóciolinguísticos de uma comunidade. A Educação Bilíngue também. O diferencial está no fato de que a Educação Bilíngue, ao mesmo tempo em que “produz o Bilinguismo”, também é afetada por um “Bilinguismo” que se dá fora da escola, ou seja, na aldeia e em seu entorno. A dialética está nessa movimentação, sendo que para ocorrer uma “Educação Bilíngue”, precisa-se da escola. Mas para o “Bilingüismo”, não. Ele se constrói no cotidiano das pessoas, impulsionado pela convivência entre os falantes de outra língua. (2011, p. 3992).

Com relação aos indígenas o que Almeida nos diz faz todo sentido, de toda forma por viverem em um país que possui o português como a língua majoritária, conseqüentemente, os indígenas de Faxinal, por exemplo, falantes da língua indígena Kaingang poderiam e tem o contato com a língua portuguesa fora da aldeia e até dentro, quando chega um não indígena, no entanto isso não tira o valor da escola indígena bilíngüe dentro da aldeia, pois é o que aprendemos na escola que será cobrado no vestibular ou para conseguir um emprego. Na aldeia de Faxinal muitas dos estudantes indígenas têm um maior contato com a língua portuguesa somente dentro da escola, além disso, outros dados que vão além do questionário aplicado, más que faz parte da observação feita durante a estadia na aldeia para a aplicação do questionário é que, todos os indígenas dentro da aldeia falam somente em kaingang. O português é apenas utilizado para falar com professores não indígenas e como eles mesmos relatam no questionário quando vão à cidade. Desta forma fica mais que evidente a importância da escola indígena bilíngüe dentro da aldeia, pois é ela a intermediadora entre a comunidade indígena e a sociedade que existe ao redor dela.

1. Análise dos dados

Nas respostas do questionário obtivemos os seguintes dados, com relação à língua portuguesa 86,20% dos alunos que responderam o questionário disseram que sabem falar português enquanto que 10,35% responderam que não sabem falar português os outros 3,45% não responderam. Seguindo com os dados a resposta à pergunta. Com quem você

fala português? 58,63% responderam que falam com os professores, 24,13% com os brancos e 3,45% com os professores e com os brancos, 13,79% não respondem. Em seguida a pergunta. Em que lugares você fala português? As respostas foram, 41,39% respondem na escola, na cidade 27,58%, na escola e na cidade 17,24%, com os brancos 3,45%, com os professores 3,45% e na aldeia de Faxinal 6,89%. Já a resposta a pergunta. Você sabe ler e escrever em português? 100% responderam que sim.

É interessante observar que o que discutíamos anteriormente, sobre a importância da escola indígena bilíngue estar presente dentro da aldeia indígena, se confirma com esses dados, por mais que exista em volta da aldeia uma sociedade que fala a língua majoritária o português, o momento de maior contato dos alunos indígenas com a língua portuguesa é na escola, e atrás vem como eles mesmos dizem à cidade, quando precisam resolver alguma coisa, fazer compras ou vender seus produtos, produzidos por eles dentro da aldeia.

Até aqui vimos dados referentes à língua portuguesa, mas lembrando que estamos estudando sobre uma comunidade bilíngue e como já comentei anteriormente a língua indígena falada pelos indígenas de Faxinal é a língua Kaingang, considerada por eles como a língua materna. Para falarmos sobre a língua materna é importante observar a seguir.

Língua indígena	Kaingang	Sim	Mais ou menos	Não respondeu	Total de pessoas	Total percentual
Você fala língua indígena? Qual (is)?	100%	100%			29	100%
Você sabe ler e escrever em língua indígena?		79,30%	10,35%	10,35%	29	100%
Seu pai fala língua indígena? Qual?	89,65%	89,65%		10,35%	29	100%
Sua mãe fala língua indígena? Qual?	96,55%	96,55%		3,45%	29	100%
Seus avós falam língua indígena? Qual?*	96,55%	96,55%		3,45%	29	100%
Qual foi a primeira língua que você aprendeu?	100%				29	100%

Tabela 1. Questões relacionadas à língua indígena

*(obs) alguns não responderam por que não tinham mais avós vivos, o mesmo vale para respostas que se referem a algum parente.

Como é possível observar na tabela acima, 100% dos alunos que responderam o questionário disseram que falam a língua indígena. Mas quando a pergunta era se sabem ler e escrever na língua indígena apenas 79,30% responderam que sim, enquanto 10,35% responderam que mais ou menos e 10,35% não responderam.

O que nos leva a pensar novamente na escola. Para saber falar não precisamos da escola a final a língua é nata, no entanto para ler e escrever a escola neste ponto é muito importante lembrando que estamos falando da língua indígena à língua materna dos Kaingang de Faxinal, eles já aprendem dentro de casa com os pais desde pequenos e estão rodeados de pessoas que falam a sua língua materna e a escola fica responsável em ensinar a ler e escrever, claro que a escola é muito mais do que isso é ela a intermediadora entre o mundo dentro da aldeia e o mundo fora da aldeia é ela que vai de certa forma preparar os alunos para o mundo que os espera fora da aldeia por isso, quando falamos sobre a língua portuguesa a escola é fundamental inclusive para a fala, é dentro da escola que os alunos vão começar a ter contato com a língua portuguesa.

E com relação à proficiência das duas línguas podemos observar que entre as quatro habilidades da língua a que se sobressai na língua portuguesa é ler e escrever, pois 100% dos alunos entrevistados responderam que sabem ler e escrever em língua portuguesa. Não sabemos exatamente o grau de proficiência, pois os dados obtidos com o questionário não nos deixa ir mais além mas, o que temos já é relevante e nos faz refletir. Pois em contraponto a língua portuguesa temos a língua kaingang e os alunos ao responderem a mesma pergunta mais, agora referente à língua indígena, 79,30% responderam que sabem ler e escrever em língua indígena, ou seja, mais uma vez é possível reforçar o papel da escola dentro da aldeia que auxilia nesta questão visando que o costume de ler e escrever não pertence a cultura indígena que é uma cultura 100% oral, no entanto a influencia que a cultura não indígena e a língua portuguesa exerce sobre a cultura indígena é muito grande e hoje já não é possível fugir dela o que os indígenas tentam fazer é se adaptar pois a eles não resta outra escolha.

Já com relação às atitudes lingüísticas dos falantes as perguntas foram às seguintes. Você acha importante falar língua indígena? Por quê? 100% dos alunos que responderam o questionário disseram que sim e alguns justificaram³ dizendo que:

- 1 - ⁴Sim, para não esquecer quem você é.
- 2- Sim, para não perder a cultura indígena.
- 3 - Sim, porque da nossa fala que eles acreditam que nós somos índios.
- 4 - Sim, é a nossa língua.

Para analisarmos essa questão Frosi nos diz que: “As língua, todavia, não são instrumentos objetivos e socialmente neutros; estão relacionadas com as identidades dos grupos sociais ou étnicos.” (2010, p. 52). Sendo assim é possível perceber o que Frosi diz, nas respostas em questão, que a língua está muito ligada a identidade do falante, nas respostas 1,2 e 3 isso fica bem claro, a atitude do indígena de querer valorizar a sua língua materna por que é um dos seus bens mais valioso, além de ser o que os identifica como indígenas.

Já com relação à mesma pergunta más, os questionando sobre a língua portuguesa as respostas⁵ foram às seguintes:

- 1 – Sim porque para ser alguém na vida tem que saber português.
- 2 – Sim porque se eu não aprender não vou poder ir pra a cidade.
- 3 – Sim (para) quando a gente se comunicar com os brancos.

Segundo Dal Corno no seu estudo sobre conseqüências de atitudes lingüísticas negativas em grupos lingüísticos onde ela faz um estudo sobre as atitudes lingüísticas de imigrantes italianos ela diz que: “Ser a língua oficial dá ao português *status* e prestígio, e, conseqüentemente, à fala dialetal italiana, desprestígio social, apesar de ela ainda subsistir, sofrendo forte influência da língua portuguesa.” (2010, p. 82).

³ Foram selecionadas apenas algumas das várias justificativas que obtivemos para serem discutidas neste trabalho.

⁴ Respostas obtidas do questionário aplicado aos alunos indígenas da aldeia indígena de Faxinal.

⁵ Respostas obtidas do questionário aplicado aos alunos indígenas da aldeia indígena de Faxinal.

Ou seja, a língua portuguesa como língua majoritária exerce influencia sobre a língua kaingang apesar da aldeia de Faxinal ser uma das que resistem e preservam a língua kaingang como língua materna. Mesmo assim eles sabem que é importante aprender a língua portuguesa, por que, para conseguir vencer o mundo fora da aldeia é preciso saber se comunicar em português.

Conclusão

Para concluir as questões de língua, bilingüismo e atitudes lingüísticas são muito complexas e com relação às comunidades indígenas ainda mais, pois há pouco registro referente a estudos levando em conta estes viés. No entanto esta pesquisa nos fez perceber que há muito que ser estudado sobre os indígenas no Brasil. E o que chama a atenção é apesar das dificuldades de pertencer a um grupo étnico que muitas vezes não é valorizado como deveria e sofre influencia o tempo todo da língua portuguesa e da cultura que existe ao redor da aldeia, mesmo assim possui um grande orgulho da língua que fala e da cultura que tem, e como eles mesmos reconhecem isso faz parte da sua identidade de serem reconhecido como indígenas.

Alem disso tem o papel da escola que é extremamente importante dentro da aldeia, pois, se não há como fugir o melhor a fazer é se aliar, e os indígenas fazem isso há muito tempo se não fosse assim provavelmente não existiriam mais, se adaptar para eles é uma questão de sobrevivência também, por isso, eles reconhecem a importância de aprender a língua portuguesa.

Referências

ALMEIDA, A. S. **Bilingüismo e Educação Bilíngue Intercultural**: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: 2011. p. 3990-3999.

FROSI, V. M. et al. **Estigma Cultura e Atitudes Linguísticas**. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2010. 197 p.

MEGALE, H. A. **Bilingüismo e Educação Bilíngue – Discutindo Conceitos**. Disponível em < WWW.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.



LITERATURA E ARTE SEQUENCIAL: LIMITES OU DIÁLOGOS

Phellip William de Paula Gruber (mestrando) - UEPG

Se os problemas de definição que assombram o estatuto literário nos impediriam de estabelecer qualquer relação entre os gêneros – se pudermos chamar assim – Literatura e Arte Sequencial, lancemo-nos para aquele que os aproxima: o leitor.

O leitor, em busca de “rupturas (ou de certas colisões)” (Barthes, 2013, p.11), pode desbravar narrativas compostas em variadas linguagens. Do romance ao conto, dos quadrinhos ao cinema - lhe é permitido transitar entre os textos com a autonomia que é própria da leitura. É nestas buscas que a ordenação dos livros (e dos conceitos que circundam o cânone) é problematizada, ampliada ou revista.

Propondo a revisão da história da literatura com o intuito de ampliar as fontes às recepções das obras, Jauss afirma que

A literatura e a arte só passam a pertencer a uma ordenação história organizada, quando a sucessão das obras não remete apenas para o sujeito produtor mas também para o sujeito receptor – para a interação entre o autor e o público. (JAUSS, 2003, p. 47).

Neste sentido, o papel da recepção passa a ser fundamental, de acordo com Jauss, para definirmos os limites que definem o que entra no corpus literário, até mesmo nos critérios da função e definição da literatura, conforme ele afirma: “A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto no domínio ético como no da sensibilidade, através de um apelo à reflexão moral ou de uma incitação à percepção estética.” (JAUSS, 2003, p.110).

A reflexão trazida por Jauss manifesta o jogo estético que advém da leitura a nível individual e a repercussão simbólica com que esta se ramifica nos novos *idioletos estéticos* (ECO, 2009) e transforma o *horizonte de expectativa* dos indivíduos leitores (JAUSS, 2003), recriando o jogo da ordenação do cânone e alterando as interações de mercado.

A arte sequencial também manifestou, em diversos momentos de sua historicidade, seu desenvolvimento estético e de recepção que nos possibilita esta

aproximação. Segundo Jouve, existem duas formas de constituir a *literariedade* dos textos: o constitutivo e o condicional. Nestas condições, portanto, é que inicialmente aproximamos a literatura e a arte sequencial.

O regime constitutivo indica que o texto “é literário por respeitar as regras de determinado gênero” (JOUVE, 2012, p.32). Aquilo que faz o conto ser o conto, sejam quais regras forem atribuídas ao gênero, só o é através da sua forma, conceito. Neste sentido aproximamos na prática os gêneros literário e quadrinhos através do sub-gêneros Romance e Graphic Novel.

A definição de romance nos parece problemática. Segundo Bourneuf e Ouellet, à procura de definição,

Críticos e teóricos do romance deram-nos, desde há quatro séculos, múltiplas definições dele, mas elas quase só nos informam sobre a concepção que do gênero se tinha na sua época. “O que se chama propriamente Romances são ficções de aventuras amorosas escritas em prosa com arte, para prazer em instrução dos leitores”, escreve Daniel Huet em 1760.

Não precisamos nos esforçar para encontrar romances que extrapolam a definição do romance trazida por Huet. Ainda no século XIX foram criados romances que não traziam aventuras amorosas e o prazer da instrução talvez não agrade a poética contemporânea.

O que esta definição nos auxilia, no entanto, é perceber que em menos de um século, as bases formativas do gênero podem ser diluídas, e mais do que teoricamente, pelos próprios romances. Esta é a conclusão que chegam Bourneuf e Ouellet:

O romance é, pois, antes de mais uma narrativa; o romancista coloca-se entre o leitor e a realidade que lhe quer mostrar e interpreta-a para ele, enquanto que no teatro o espectador é colocado diretamente em face dos acontecimentos que se desenrolam em cena. [...] Esta narrativa é em prosa, o que a distinguiu pouco a pouco da epopeia e da poesia narrativa tais como as praticam Voltaire e Hugo.

As distinções dos gêneros (Romance e Graphic Novel) parecem claras – a prosa os distancia, uma vez que a arte sequencial se dá por imagens, semelhantes ao teatro, e podem colocar o espectador “ em face dos acontecimentos” (mais aspas, se possível). Vejamos alguns exemplos que problematizariam tal definição.

Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881) de Machado de Assis pode ser um exemplo que problematiza o espaço da prosa e inclui, em seu romance, signos visuais ou

letras distribuídas espacialmente com o intuito de ressignificar o código ali presente. O romance narrado por um “narrador defunto” conta a vida de Brás, mas mais do que isto, explora os limites do narrável e brinca com a construção do próprio romance. Esta autoteorização o leva também a explorar o código visual presente nos signos.

O famoso capítulo LV, intitulado O velho diálogo de Adão e Eva, traz um suposto diálogo dos personagens que seriam os primeiros humanos da terra. Retirados da Bíblia, eles são inseridos no romance como intertexto para descrever o diálogo sem palavras entre Brás e a sua amante Virgília. Na ausência das palavras, o narrador explora a disposição visual de longas reticências (ANEXO 1), o que caracterizaria uma quebra no formato do romance, atribuindo outros sentidos em novos códigos.

Esta forma singular com que o romance atribui novos caminhos para o texto, apenas ilustra aquilo que Bourneuf e Ouellet concluirão com seu estudo; que a concepção de romance é atribuída de formas diferenciadas de acordo com cada época e que

Pode-se inventar todas as espécies de classificações nas quais se misturam as distinções de quadro (rústico, urbano, exótico), de conteúdo (ideias, costumes, psicologia), de técnica (cartas, diário íntimo, confissão). No limite, todo o romance um pouco complexo constitui uma espécie em si.

Esta singularidade criativa para cada romance, isto é, a forma única como cada romance é feito, talvez seja o elemento que mais aproxime os romances das graphic novels.

A graphic novel Asterios Polyp talvez nos auxilie a manter esta conexão narrativa. O romance conta a história de Asterios: um homem misógino que constrói sua subjetividade com base em seus trabalhos de arquitetura – de maneira rígida, racional e, no plano da expressão, geométrico. A sua construção, anexo 2, é contraste à figuração do seu par romântico (com traços plásticos, fugindo dos padrões geométricos) enfatizando-se também a projeção de cor de ambos; ele é constituído de cores frias, através do azul; ela é vermelha, cores quentes.

Este dúbio presente em ambos reforça a sintaxe visual construída ao longo da narrativa. No anexo 2 podemos perceber como os elementos de ambos se unem e ressignificam a si mesmos visualmente, mesclando características de ambos para formação de uma nova aparência. Embora estes elementos – de cor e de forma – não configurem todo o romance, eles aparecem de maneira estratégica em alguns pontos da

narrativa, como quando eles se conhecem ou quando brigam e as formas voltam a pertencer à identidade visual de cada um.

Isto se dá de maneira a conduzir a leitura e criar toda a sintaxe necessária ao leitor, afim de efeito estético e de condução aos bosques possíveis, isto é, conduzir às significações possíveis. O leitor é lembrado de que a história é contada por desenhos, e que os desenhos carregam marcas semânticas com distintos e, assim, o leitor possui um ponto de ancoragem para perceber o drama de Asterios com sua parceira. Em suma, o autor-modelo (Eco, 1994) de Asterios Polyp recria as formas de utilização da linguagem icono-verbal, comum aos quadrinhos, e conta uma história que constitui, como um romance, uma graphic novel em si; mais do que um modelo genérico.

Embora a arte sequencial comumente se utilize de relação entre imagem e texto, as graphic novels exploram essas relações de maneira singular e, mais importe, auto referencial. Em *Daytripper*, dos quadrinistas brasileiros Fabio Moon e Gabriel Bá, nos é contada a história de Brás de Oliva Domingos, um escritor de obituários que sonha em ser escritor de romances. A graphic novel é lacunar e criar um salto, em cada capítulo, com a morte de Brás. Cada morte nos é apresentada com um obituário, anexo 3, que se difere da voz do foco narrativo: parece com uma legenda, mas vai além do foco narrativo, distribuindo-se por entre os quadros e com tonalidades distintas.

Esta voz off que nos é apresentada como obituário não configura o gênero comum aos quadrinhos (geralmente composto por imagem, foco narrativo, balões de fala e pensamento e legendas) e apenas constrói um significado mediante a construção de *Daytripper*. Somente no penúltimo capítulo é que descobrimos esta voz como pertencente ao próprio Brás e atribuímos uma significação que só lhe é possível na sua auto-referenciação.

Outro elemento de construção singular de *Daytripper* se dá pela capa de cada capítulo. As capas anunciam visualmente a temática de cada capítulo, funcionando como um *flashforward* que possibilita outros pontos de ancoragem para a leitura da obra. As capas na arte sequencial, embora sempre tenham um sentido (seja pela composição, paleta de cor ou elementos gráficos) de conexão com a obra toda, raramente são peças de atribuição de sentido, ou de elemento narrativo.

Em *Daytripper*, as capas não apenas funcionam como divisão, mas também anunciam visualmente a temática de relacionamento abordada em cada capítulo. No

capítulo 10, anexo 4, temos Brás já muito velho, cercado por desenho de carpas orientais, mergulhado em água até a altura do peito. O leitor atento já percebeu que as carpas são elementos repetitivos ao longo do romance. O que ele ainda não sabe é que este capítulo se encerra com Brás entrando no mar, em uma cena que mostra exatamente ele com a água próximo a altura do peito.

O leitor, atribuindo significado pela presença das carpas, já pode vislumbrar o desfecho não apenas do capítulo, mas de toda a obra. A entrada final de Brás no mar é preconizada pela capa e já cria terreno semiótico para as leituras e desfrute do último capítulo.

Daytripper também nos auxilia para discussão de outro elemento que, de acordo com Jouve, rege a literariedade dos textos: o regime condicional; isto é, atribuído socialmente pela recepção das obras.

A obra dos gêmeos brasileiros é a graphic novel brasileira de maior repercussão internacional até o momento. Ganhou prêmios como Eisner e Eagle, além de ter sido indicada ao Harvey e ao Shel Dorf Awards e ficado duas semanas na lista de coletâneas em quadrinhos mais vendidas do The New York Times.

Além dos prêmios recebidos, Daytripper foi a primeira obra em Arte Sequencial (e primeira obra brasileira) a ser escolhida pelo programa Life of the Mind Book, durante o ano de 2014, da Universidade do Tennessee (The University of Tennessee). O programa consiste na escolha de uma obra literária que será lida por todos os alunos que entram na universidade durante o ano letivo. Segundo Jason Mastrogiovanni, diretor do First-Year STUDIES da Universidade do Tennessee, a obra foi escolhida porque “atrai os leitores para as paisagens vibrantes, amorosamente detalhadas do país de origem dos autores, o Brasil, enquanto retrata momentos cruciais centrais para a experiência humana, independentemente de sua nacionalidade”¹.

Esta recepção por um grande público e a inclusão da obra em um prestigiado programa literário nos parece dialogar diretamente com a literatura e o cânone, possibilitando visões de literatura abrangentes e, desta forma, fragilizadas à dureza:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um

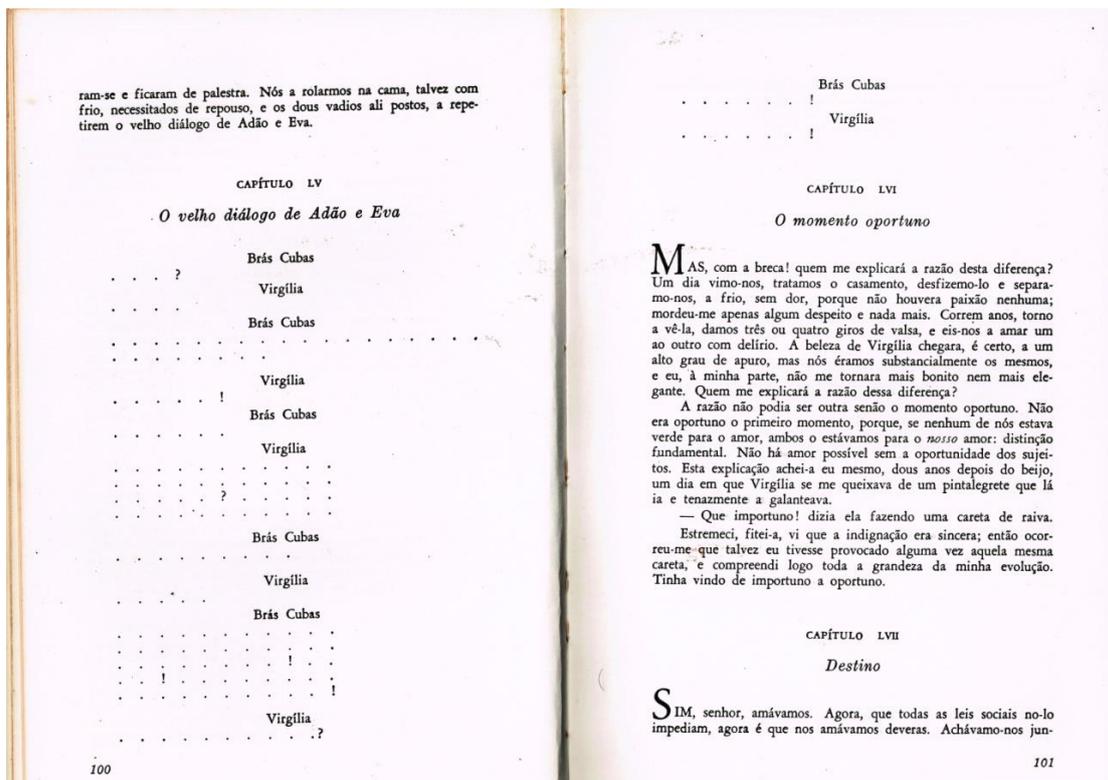
¹ Disponível em: <<http://tntoday.utk.edu/2014/04/07/daytripper-2014-life-of-the-mind-book/>>. Acessado em: 16 de Setembro de 2014

conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006, P.17).

Referências bibliográficas

- ASSIS, Machado. Memórias Póstumas de Brás Cubas. São Paulo: Editora Egéria, 1979.
- BARTHES, Roland. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BLAKELY, Amy. UT Selects Daytripper as 2014 Life of the Mind Book. Disponível em: <> <http://tntoday.utk.edu/2014/04/07/daytripper-2014-life-of-the-mind-book/>. Acessado em: 16 de Setembro de 2014.
- CANDIDO, Antonio, A personagem de ficção. 11. ed. São Paulo, Perspectiva, 2005.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 10. ed. Rio de Janeiro, 2008.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- ECO, Umberto. Seis passeios pelo bosque da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. Tratado Geral de Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- EISNER, Will. Quadrinhos e Arte Sequencial. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GUBERN, Román. Literatura da imagem. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, S.A. 1979.
- JAUSS, Hans Robert. A literatura como provocação. 2 ed. Lisboa, 2003.
- JOUBE, Vincent. A leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- JOUBE, Vincent. Por que estudar literatura? São Paulo: Parábola, 2012.
- LIMA, Luiz Costa. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. Daytripper. Barueri: Panini Books, 2011.

Anexos



Anexo 1 – Memórias Póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis.



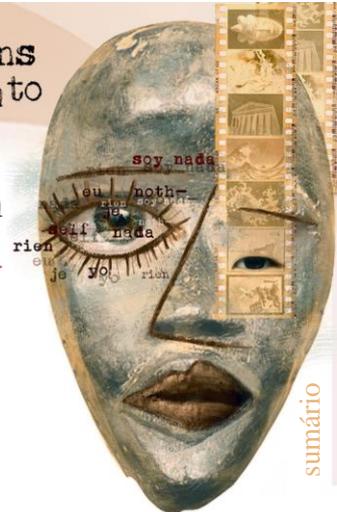
Anexo 2 – Asterios Polyp – David Mazuchelli



Anexo 3 – Daytripper, Fabio Moon & Gabriel Bá



Anexo 4 – Daytripper, Fabio Moon & Gabriel Bá



LITERATURA, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS

Fábio Augusto Steyer¹ (doutor) – UEPG

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar algumas das contribuições de Gregório de Mattos, o nosso “Boca do Inferno”, para a construção de uma identidade nacional através da literatura, tendo em vista a formação de nossa história literária a partir do Romantismo, sob a influência dos períodos anteriores. Isso será feito a partir do estudo de alguns de seus poemas e também da análise das idéias de alguns importantes críticos literários do final do século XIX e início do século XX, que poderíamos chamar de “construtores” de nossa história literária, sobre Gregório de Mattos.

Palavras-chave: literatura; história; identidade nacional.

Introdução

Gregório de Mattos é, sem dúvida alguma, um dos principais representantes da poesia brasileira em toda a sua história, em especial do período barroco. No entanto, sua obra normalmente é analisada apenas a partir das características do estilo literário de que tipicamente faz parte, destacando-se as vertentes temáticas de sua poesia, em especial a satírica, com todas as críticas que faz à sociedade baiana daquela época. Também se costuma ressaltar a preferência pelo uso da forma clássica do soneto, o que muitas vezes reduz a análise de seus poemas a questões formais, a uma visão das contradições barrocas a partir do estudo do vocabulário repleto de antônimos, por exemplo.

A proposta deste estudo é destacar, de forma inicial e especulativa - até pelo limite de páginas de que dispomos - algumas das contribuições do autor para a construção de uma identidade nacional através da literatura, tendo em vista a formação de nossa história literária a partir do Romantismo, sob a influência dos períodos anteriores. Isso será feito a partir do breve estudo de alguns de seus poemas e também de uma rápida análise das idéias de alguns importantes críticos literários do final do século XIX e início do século

¹ Professor de Literatura Brasileira no Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuando na graduação e Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da instituição. Doutor em Letras/Literatura (UFRGS) e Mestre em História (PUCRS).

XX, que poderíamos chamar de “construtores” de nossa história literária, sobre Gregório de Mattos.

Em alguns de seus poemas é visível, já no século XVII, a presença de características que mais tarde, no século XIX, com o Romantismo, serão marcas fundamentais da tentativa de construção de uma identidade nacional brasileira através da literatura. Uma delas é a utilização da língua tupi na construção poética, caso dos textos que pretendemos analisar aqui e que estão em anexo no final do trabalho. Em “Aos principais da Bahia chamados os caramurus” (ANEXO 1) e “Ao mesmo assumpto/Calção de pindoba” (ANEXO 2), mesmo utilizando a forma clássica do soneto, o autor, “contraditoriamente” (o que por si só já é barroco), rompe com a tradição ao incluir termos em tupi e termos da cultura afro na construção dos poemas.

Sobre Gregório, a pesquisadora Luzia Aparecida Oliva dos Santos (2010) afirma que:

Talvez seja este o primeiro poeta a olhar para a referência imediata de sua cultura e incorporar os termos afro-indígenas, sem deixar de utilizar as técnicas dos gregos e latinos em seus poemas que se inscreveram no quadro de condicionamento à tendência europeia. (...)

Sua sátira, no entanto, refugia-se na vertente mais profana de sua poesia, assegurando-lhe o posto de um artesão barroco com visão realista do mundo. Apropria-se de vocábulos da língua tupi como ferramenta para edificá-la, e, com a sonoridade e o ritmo do poema, abre, semanticamente, a comunicação com o elemento formador da cultura brasileira.

[Seus poemas] revelam a inserção do aspecto indígena ou de signos originários de sua cultura na representação do caráter local em contraposição à estrutura hegemônica da tradição europeia. (p. 57)

É importante lembrar que essa incorporação de elementos da cultura e da língua indígena, mesmo no Romantismo, a partir de autores como José de Alencar, que vai usar e abusar do recurso na construção de romances como “Iracema”, “O Guarani” ou “Ubirajara”, por exemplo, não irá escapar de enorme polêmica. Basta recordar que Alencar freqüentemente usa em seus textos o expediente das notas, prefácios e posfácios justamente para se defender, muitas vezes previamente, de críticas que sabia que iria receber pela incorporação de um léxico novo e diferente da “tradição” anterior, presa ainda à cultura de origem européia. Gregório de Mattos introduz estes elementos muito antes do Romantismo e mesmo do Arcadismo (de poemas épicos como “O Uruguai”, de Basílio da Gama, ou “Caramuru”, de Santa Rita Durão), ainda no século XVII.

Aliás, em “Aos Principais da Bahia chamados os Caramurus” (ANEXO 1) o tema justamente é a figura do Caramuru, que Janaína Amado (1998) considera um dos principais elementos formadores da identidade nacional brasileira. Para a autora, como fica claro no título de seu artigo, Diogo Álvares, o “Caramuru”, representa a “fundação mítica do Brasil” e simboliza a processo de miscigenação que vivemos por aqui. De acordo com Amado:

Um tema recorrente da historiografia, da literatura e do imaginário brasileiros é a história de Diogo Álvares, o Caramuru, um dos primeiros habitantes brancos do Brasil, aí chegado, provavelmente como náufrago, no início da colonização portuguesa Diogo Álvares aprendeu línguas e costumes dos índios, parece que se envolveu em guerras tribais, segundo algumas fontes chegou a ser respeitado pelos chefes indígenas, e comprovadamente deixou descendência, seja das «muitas mulheres» indígenas que lhe atribuem certos cronistas, seja da índia Paraguaçu, filha de um grande guerreiro e chefe tupinambá da Bahia. Teve filhos, que também se casaram e lhe deram netos. Segundo a tradição, conseguiu impor-se definitivamente perante os indígenas desde que disparou para o ar uma arma de fogo, desconhecida dos índios, os quais, muito assustados, se prostraram a seus pés, chamando-o desde então, ou pouco mais tarde, «Caramuru», nome para o qual foram atribuídos muito significados, segundo a narrativa que se consulta: filho do fogo, filho do trovão, homem do fogo, dragão do mar, dragão que o mar vomita, peixe dos rios brasileiros semelhante à moréia, grande moréia, rio grande, europeu residente no Brasil, aquele que sabe falar a língua dos índios. (...) (p. 02)

E a autora prossegue, ressaltando a importância da figura de Diogo Álvares para a construção de uma identidade nacional brasileira através da literatura:

Poucas personagens da história do Brasil têm merecido tantas, tão antigas e duradouras referências, de tão variadas procedências. Desde o século XVI a história de Diogo Álvares, o Caramuru, vem sendo contada e recontada por cronistas e autoridades civis e religiosas; desde o XVII, também por historiadores, militares, poetas populares e curiosos; desde o XVIII, juntaram-se os poetas eruditos; no XIX, o tema conheceu rigorosa revisão histórica, além de ter ficado conhecido como «Caramuru» o Partido Restaurador, o qual, após a abdicação de D. Pedro I, defendeu o retorno deste ao trono brasileiro; desde pelo menos o início do século XX, o assunto tem servido a poetas populares, teatrólogos, autores de livros didáticos, romancistas, jornalistas sido objeto de livros inteiros, o tema continua atual, pois vem sendo referido em publicações contemporâneas do Brasil e de Portugal, algumas bastante diferentes entre si. (...) Não apenas a linguagem escrita se ocupou da personagem: a iconografia sobre o Caramuru é muito vasta e rica em detalhes desde o século XVI, constando de gravuras, desenhos, óleos, aquarelas, afrescos, esculturas etc., relacionados aos textos escritos ou - o que é muito interessante - deles independentes. São objetos favoritos dessa iconografia (...) as cenas de Diogo Álvares disparando a arma perante os índios, a do seu casamento em França com Paraguaçu, e a de uma índia, Moema, atirando-se no mar atrás de seu amado Caramuru, que partia para a França. No Brasil, especificamente na Bahia, há ainda outra importante fonte de referência sobre Diogo Álvares: trata-se da tradição oral, atestada desde pelo menos primeira metade do século

passado. São poesias e prosas populares, encontradas na região do recôncavo baiano e em Cruz das Almas, anotadas ou referidas por estudiosos⁹. Não por acaso, em 1999, durante as comemorações dos 450 anos de fundação da cidade de Salvador, os órgãos públicos encarregados de festejar a data escolheram representar, com atores vestidos em trajes de época, a chegada à terra do governador Martim Afonso de Souza e comitiva, recebidos pelos índios e por ninguém menos que Diogo Álvares, o Caramuru. Finalmente, a personagem tornou-se (...) popular no Brasil. (p. 03-04)

O estudo de Janaína Amado faz uma interessante retrospectiva de todos os textos literários e históricos que citaram a figura histórica e mítica do Caramuru, desde o século XVI, com o cronista português Gabriel Soares de Souza, até textos mais recentes no século XX. “Aos principais da Bahia chamados os caramurus” é o primeiro texto propriamente literário que faz referência a Diogo Álvares, antes restrito a objeto da crônica histórica da literatura informativa da época do descobrimento ou à literatura jesuítica. Segundo Amado (1998), foi “pela pena de Gregório de Matos que o Caramuru entrou pela primeira vez para a literatura, que, conforme se verá, será terreno fértil para a fixação, ampliação e divulgação da história”. (p. 11).

Em seu poema, o “Boca do Inferno” se utiliza do termo “caramuru” numa acepção figurada, largamente utilizada no Brasil colonial, significando “europeu residente no Brasil”, que mais tarde também dará origem ao mesmo apelido para o Partido Restaurador (Partido Caramuru). O texto é satírico e o poeta pretende criticar uma elite que se diz “branca” e “européia” (ou seja, “caramuru), mas na verdade não passa de “paiaia” (mestiça). O “paiaia”, que é “mui prezado de ser caramuru”, na verdade é “descendente de sangue de tatu” e outras coisas mais. O uso do vocabulário indígena é uma forma de ressaltar o processo de mestiçagem ocorrido na Bahia do século XVI e fazer uma ácida crítica à postura da elite do período. Como afirma Luzia Oliva dos Santos (2010), essa crítica se dá não apenas no plano da temática utilizada pelo autor, mas também na linguagem usada para compor formalmente o poema:

(...) instala-se no nível da linguagem, que, ironicamente, transita em mão dupla, ao rebaixar os governantes chamando-os de “caramurus”, e, ao mesmo tempo, ao evocar a presença da cultura indígena no emprego de termos da língua tupi, revelando a mestiçagem brasileira (p. 58)

O alvo atingido é a mestiçagem que se quer fazer nobre, pautada na herança do passado histórico do colonizador. Pela poesia, Gregório desestabiliza a noção do europeu bem comportado, sério, alterando o resultado previsto de suas ações. (p. 60)

Uma boa maneira de perceber as características do poema tal como ele circulava na época, ou seja, através da oralidade (pois ainda não existia imprensa no Brasil e o acesso e circulação de livros era extremamente restrito) é assistir ao filme “Gregório de Mattos”, de Ana Carolina, produção brasileira do ano de 2002. Neste filme, vida e obra do poeta são abordados e contados quase que exclusivamente a partir dos próprios poemas de Gregório, que, assim como ele fazia, vão sendo “despejados” no espectador pela “boca” dos mais diferentes personagens, um após o outro, praticamente sem nenhuma explicação ou didatismo. “Aos principais da Bahia chamados os caramurus” aparece no finalzinho do filme, na voz do ator Rodolfo Botino, que faz o papel de um amigo do poeta baiano.

No outro poema, “Ao mesmo assumpto/Calção de pindoba” (ANEXO 2) o procedimento é bastante parecido, pois Gregório também se utiliza do léxico indígena para tecer sua sátira à postura da elite da época. Sobre ambos os poemas abordados aqui Luzia Oliva dos Santos diz o seguinte:

(...) A inserção do léxico tupi metaforiza uma linha constitutiva da cultura brasileira resgatando a presença do índio; de outro, o eixo alto *versus* baixo, que desmascara a figura do caramuru, mestiço, portanto. Assim, vai esvaziando as virtudes pela enumeração de palavras que suscitam degradação do indivíduo em relação às que nomeariam o cidadão digno de exercer a posição ocupada pelos miscigenados: “Descendente do sangue tatu”; “Cujo torpe idioma é cobepá?”; “Em lugar de cotó, arco e taquara”; Penacho de guarás, em vez de gorra”. O fidalgo possui “sangue de tatu” e seu idioma é “torpe”, “cobepá”. Usa “arco e taquara”, “penacho de guará” em lugar de se apropriar de instrumentos de origem europeia, “gorra”, que lhe daria a condição de ser superior aos da colônia. Seria o fruto do contato estabelecido com o que há de desprezível aos olhos do colonizador; a fusão do sangue europeu, nobre, com o indígena, considerado inferior e, portanto, não digno de assumir o poder. (p. 61)

Também podemos interpretar a forma com que Gregório analisa o índio nesses poemas de forma barroca, ou seja, a partir de uma “contradição” elementar: usa-se o léxico da cultura indígena, o que é uma forma de ressaltar sua presença na formação da identidade nacional e da miscigenação; mas, por outro lado, isso é feito para rebaixar a figura do “branco” que na verdade é mestiço, ou seja, inferior e indigno de seu cargo – um “marau” (branco) que se misturou a um “paiaia” (índio ou mestiço) e que se tornou “abaité” (gente feia).

De qualquer maneira, isso não tira o mérito de Gregório de ser um dos primeiros na história da literatura brasileira a usar o léxico da cultura indígena e tratar direta e

criticamente a questão da mestiçagem, influenciando os períodos literários que viriam mais adiante.

Nesse sentido, se analisarmos o que dizem sobre ele alguns dos principais “construtores” de nossa história literária, perceberemos que apesar de hoje não valorizarmos tanto este aspecto da poesia de Gregório, aqueles, de uma ou outra forma, já o faziam.

Araripe Júnior, por exemplo, publicou um importante ensaio sobre Gregório no *Jornal do Brasil*, entre fevereiro e março de 1893, depois transformado em livro. O ensaio fazia parte de um projeto do autor de traçar “perfis literários” da época. Como bem aponta Luiz Roberto Velloso Cairo (2015), é interessante destacar essa proposta de recorte sincrônico da história literária brasileira (os tais “perfis”), numa época em que a idéia de cronologia era predominante:

O que considero instigante, no projeto de perfis literários, é uma ou outra tentativa que daí se depreende de uma história da literatura brasileira que se escreveria a partir do estudo de determinados autores, de determinadas obras, apresentados através de recortes sincrônicos, na medida em que não há uma seqüência cronológica entre um autor e outro, rompendo, deste modo, com a preocupação diacrônica, muito presente nas histórias literárias da época. Nisto, não estou sozinho, pois Pedro Paulo Montenegro, ao escrever sobre a teoria literária na obra crítica de Araripe Júnior, também percebeu e chamou a atenção do leitor para o projeto de história da literatura brasileira do crítico cearense (...)

Assim é que Araripe Júnior escreve o perfil literário de José de Alencar, em seguida o de Dirceu, o de Gregório de Matos, tendo já concluído o ensaio sobre Raul Pompéia que, embora não conste no projeto, é um perfil literário, sem que haja nenhuma preocupação com a cronologia. (p. 270-271)

Sobre o perfil que Araripe Júnior traça a respeito do “Boca do Inferno”, pode-se notar o destaque dado pelo crítico ao “nacionalismo” e ao “aspecto nativista” da obra do poeta, associando-o à formação da identidade nacional a partir da literatura brasileira então em voga durante o século XIX. Diz Araripe Júnior (1910):

Lendo-se este ensaio ver-se-á que há duzentos anos houve no Brasil quem tivesse a coragem de ser nacionalista. Neste momentos todos ou grande parte dos brasileiros o querem ser, (...) Gregório de Mattos fez-se nativista sem saber, mas achou todas as fórmulas de nativismo que estão na atualidade em grande voga.

Gregório de Mattos foi a floração da mais híbrida sociedade que tem havido no mundo [o Brasil] e absorvendo tudo o quanto a colônia no século XVII possuía de original e picante como brasílio-europeu que era deu o livro mais curioso que já nasceu da Penna humana.

Outro importante crítico literário do século XIX, José Veríssimo, possuía mais reservas ao papel de Gregório dentro da história da literatura brasileira. É sabido, de qualquer forma, que Veríssimo tinha uma posição mais conservadora do que Araripe Júnior, inclusive dando mais valor ao viés cronológico, então predominante. Por um lado, Veríssimo não considera Gregório um “precursor de nosso nacionalismo”, como se pode perceber no trecho a seguir de sua “História da literatura brasileira”, publicada originalmente em 1916:

Se, como parece, são realmente suas as numerosas composições métricas que, em cópias do século XVIII, chegaram até nós, foi ele também o nosso mais copioso poeta dos tempos coloniais. Há vários volumes manuscritos de obras suas. São umas sérias, outras satíricas (...). São estas não só as mais porém as únicas conhecidas, tanto dos historiadores da nossa literatura como do vulgo dos letrados. Da porção séria da obra de Gregório de Matos não julgaram aqueles dever ocupar-se. Deste descuido resultou uma noção imperfeita e uma idéia errada do poeta. Fizeram dele um herói literário, um precursor do nosso nacionalismo, um antiescravagista, um gênio poético, um repúblico austero, quiçá um patriota revoltado contra a miséria moral da colônia. Houvessem procurado conhecer a parte não satírica de sua obra, ou sequer lido atentamente a parte satírica publicada, única que conheceram, haveriam escusado cair em tantos erros como juízos. (p. 37)

No entanto, por outro lado, um tanto contraditoriamente, ao considerar o aspecto “mestiço” do poeta e de sua obra (e, diga-se de passagem, da sociedade brasileira como um todo), mesmo que de forma um tanto pejorativa, Veríssimo não deixa de destacar o papel de Gregório em apresentar e discutir em seus poemas a questão da mestiçagem e da miscigenação, aspecto tão importante da construção de nossa identidade a partir do Romantismo:

Ao último remate da sua caracterização, só lhe faltou ser mestiço, se com efeito não era, o que quase custa a crer. Mas se a indolência, o desleixo, a incúria, certas qualidades brilhantes mas superficiais de espírito, a debilidade de caráter, a lascívia exuberante, são os sinais mais comuns e aparentes do mestiço, ele moralmente o era, apesar da sua presunção de branco puro, da sua vaidade de douto, dos seus muitos anos de Portugal e da educação portuguesa. Foi justamente esta situação singular em que o puseram a sua índole e o seu engenho que deu a Gregório de Matos a sua feição particular e distinta e o singularizou em a nossa literatura colonial. Enganaram-se redondamente os que pretenderam fazer dele ou quiseram ver nele um precursor da nossa emancipação literária, cronologicamente o primeiro brasileiro da nossa literatura. É de todo impertinente supor-lhe filosofias e intenções morais ou sociais. É simplesmente um nervoso, quiçá um nevrótico, um impulsivo, um espírito de contradição e denegação, um malcriado rabugento e malédico.

Se José Veríssimo via o mestiço com desconfiança, mesmo destacando sua presença na sociedade brasileira da época, associando seus defeitos ao “caráter moral” de Gregório de Mattos, lembremos que para outro de nossos mais importantes “construtores” da história literária brasileira o mestiço era justamente o elemento típico da formação da identidade nacional. Esta era a visão de Silvío Romero, em sua “História da literatura brasileira”, originalmente publicada em 1888. Para o crítico, segundo o pesquisador de sua obra Rogério Soares Brito (2011), “o mestiço, amalgama dos povos que para cá chegaram e com os que aqui já existiam, é ele que se constitui como sentido do desenvolvimento da cultura de nosso povo e determinação de nossa nacionalidade. O mestiço, não o índio ou o europeu que Sílvio Romero se refere como o genuíno brasileiro”. (p. 08).

Portanto, após esta rápida análise de alguns poemas e das idéias de José Veríssimo, Araripe Júnior e Silvío Romero, acreditamos ser possível indicar novas possibilidades de leitura e estudo para a poesia de Gregório de Mattos. Não apenas o escritor tipicamente barroco do século XVII, que tematizava a crítica ácida e feroz à sociedade da época em sua vertente satírica, ou aquele que fazia versos com palavras de baixo calão dentro do formato clássico e tradicional do soneto. Mas também o poeta que trouxe o Caramuru para a literatura brasileira; aquele que teve a primazia de incorporar o léxico e a cultura afro-indígena em nossa cultura literária e foi um dos pioneiros a debater criticamente a mestiçagem e a miscigenação como elementos formadores de nossa identidade nacional.

Referências bibliográficas

AMADO, Janaína. **Diogo Álvares, o Caramuru, e a fundação mítica do Brasil**. Versão enriquecida de texto originalmente publicado em: Actas dos IV Cursos Internacionais de Verão de Cascais - Mito e Símbolo na História de Portugal e do Brasil. Portugal, Câmara Municipal de Cascais, 1998, pp. 175-209.. Disponível em: <http://folk.uio.no/steisat/Tekster/Amado%20Caramuru%20portugisisk.pdf>. Consultado em 17 de julho de 2015, às 8 horas.

ARARIPE JÚNIOR. **Gregório de Mattos**. Rio de Janeiro: Garnier, 1910.

BRITO, Rogério Soares. **Identidade nacional através da literatura em Sílvio Romero**. In: Revista Anagrama, ano 4, edição 4, 2011. Disponível em: anagrama@usp.br. Consultado em 16 de julho de 2015, às 17 horas.

CAIRO, Luiz Roberto Velloso. **Araripe Júnior: crítico e historiador da literatura brasileira**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015 (e-book). Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/65.pdf>. Consultado em 15 de julho de 2015, às 12 horas.

MATOS, Gregório de. **Poemas escolhidos de Gregório de Matos**. Prefácio e seleção de José Miguel Wisnik. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PEREIRA, Márcio Roberto. **José Veríssimo: literatura e construção do cânone**. In: Revista Diálogo e Interação, vol. 1, 2009. Disponível em: <http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao>. Consultado em 17 de julho de 2015, às 8 horas.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. **Gregório de Matos: o estatuto do silêncio rompido**. In: Revista Olho D'Água. São José do Rio Preto: s/e, vol. 2 (1), 2010, p. 53-67.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

Referência filmográfica:

Gregório de Mattos (Brasil/2002). Dirigido por Ana Carolina. Com Waly Salomão, Marília Gabriela, Rodolfo Bottino, Eliza Lucinda, Xuxa Lopes, Ruth Escobar, Guida Viana e Virgínia Rodrigues. Disponível em DVD pela Videofilmes.

ANEXO 1

AOS PRINCIPAIS DA BAHIA CHAMADOS OS CARAMURUS

Há cousa como ver um Paiaíá
Mui prezado de ser Caramuru,
Descendente de sangue de Tatu,
Cujo torpe idioma é cobé pá.

A linha feminina é carimá
Moqueca, pititinga caruru
Mingau de puba, e vinho de caju
Pisado num pilão de Piraguá.

A masculina é um Aricobé

Cuja filha Cobé um branco Paí
Dormiu no promontório de Passé.

O Branco era um marau, que veio aqui,
Ela era uma Índia de Maré
Cobé pá, Aricobé, Cobé Pai.

ANEXO 2

AO MESMO ASSUMPTO/CALÇÃO DE PINDOBA

Um calção de pindoba a meia zorra
Camisa de urucu, mantéu de arara,
Em lugar de cotó, arco, e taquara,
Penacho de guarás em vez de gorra.

Furado o beijo, e sem temer que morra
O pai, que lho envazou cuma titara,
Porém a Mãe a pedra lhe aplicara
Por reprimir-lhe o sangue que não corra,

Alarve sem razão, bruto sem fé,
Sem mais leis, que as do gosto, quando erra,
De Paiaia tornou-se em Abaeté.

Não sei onde acabou, ou em que guerra,
Só sei que deste Adão de Massapé,
Procedem os fidalgos desta terra.



“MINHA DIFICULDADE É PORQUE NÓS NÃO ESTUDAMOS GRAMÁTICA”: REFLEXÕES SOBRE A PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM NO DISCURSO EM SALA DE AULA

Andrinelly Stacheski Fuchs (Graduada) UEPG

Djane Antonucci Correa- (Doutora) UEPG

Resumo: A concepção sobre gramática, língua e linguagem que nós professores adotamos, influencia no processo de ensino aprendizagem de línguas, uma vez que nossa visão sobre esses termos definirá o que é prioridade em nossas aulas (ANTUNES, 2014). Conseqüentemente, o nosso discurso pode deixar marcas errôneas em nossos alunos, considerando que a linguagem é performativa (AUSTIN, 1962). Desse modo, este trabalho apresenta uma reflexão a partir de uma frase proferida por um aluno de língua estrangeira: “minha dificuldade é porque nós não estudamos gramática”, considerando que nas aulas e no material didático, o estudo da gramática não está nos moldes tradicionais, ou seja, ela não é entendida como um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever” (FRANCHI, 2006, p. 16). Tal aluno está cursando nível superior e carrega consigo o resultado de um discurso que lhe foi proferido, talvez, lá no início de sua trajetória escolar. A reflexão está embasada em autores como Antunes (2014), Ottoni (2002), Pinto (2007, 2014), entre outros; e tem como principal objetivo promover uma maior reflexão acerca das nossas práticas de sala de aula, principalmente sobre os nossos discursos, levando em consideração a performatividade da linguagem.

Palavras chave: Gramática; Linguagem; Performatividade; Ensino de Línguas.

0. Introdução

Este trabalho busca propor uma reflexão a respeito dos nossos discursos em sala de aula e suas conseqüências, considerando que a linguagem é performativa (AUSTIN, 1962), e que, portanto, ao dizer algo, estaremos fazendo alguma coisa, conseqüentemente, causando algum efeito (positivo ou negativo) em nosso interlocutor.

Tomamos como exemplo para esta reflexão, uma frase dita por um aluno de língua estrangeira, “minha dificuldade é porque nós não estudamos gramática”, frase que pode ter sido resultado de um discurso que esse aluno ouviu, talvez, ainda no início de sua trajetória escolar, e que, traz consigo como forma de verdade, fazendo-o entender gramática e língua como sinônimos.

Para que possamos iniciar a reflexão proposta com este trabalho, primeiramente buscamos um respaldo teórico acerca dos termos gramática, língua e linguagem, haja

vista que, para falar sobre ensino/aprendizagem de línguas, precisamos ter, ao menos, um pouco de teoria sobre esses termos, uma vez que “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (ANTUNES, 2014, p. 16).

Para discorrer a respeito da performatividade da linguagem, recorreremos a alguns autores que tratam do tema, tendo por base os estudos de Austin(1962).

1. Gramática, língua e linguagem

Para iniciar a discussão proposta para este trabalho faz-se necessário trazer a concepções de gramática, língua e linguagem adotada para este estudo, uma vez que a definição desses termos pode influenciar na nossa prática como professores de línguas, (ANTUNES, 2014). Além disso, conforme Correa (2014, p. 20) é importante que nós professores tenhamos certa autonomia a ponto de “adquirir uma visão clara e objetiva das variáveis que envolvem práticas linguísticas, língua, função social da língua, e como acionar todos esses conceitos no sentido de adaptar-se, de inovar”.

Para falar de ensino/aprendizagem, neste caso, de línguas, é fundamental que tenhamos, ao menos, um pouco de teoria sobre nosso objeto de ensino, pois que “quando se ensina a língua ou se apresentam modelos para se usar em educação, constata-se um agir não necessária e exclusivamente sobre língua, mas sobre como consideramos a língua, como a conhecemos e a difundimos” (MELO, 2014, p.83)

Antunes (2014) aponta que a visão que temos a respeito da linguagem, língua e gramática será nosso ponto de partida para os estudos da linguagem em sala de aula, a concepção desses termos, segundo ela, será o ponto decisivo sobre o que o professor vai fazer ou não fazer numa sala de aula, o que vai priorizar, adiar, rejeitar, “tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda os complexos processos de aprender e de ensinar” (ANTUNES, 2014, p.16).

Desse modo, faz-se necessário um embasamento teórico a respeito desses termos para iniciarmos nosso trabalho como professores de língua materna ou estrangeira, “não podemos abrir mão do princípio de que nossas *concepções acerca da linguagem e de seus componentes são o fundamento de tudo o que rege o trabalho pedagógico*, pois para perceber fatos precisamos de teoria”(*ibid.* p.17-grifos da autora).

O conceito de gramática que adotamos, considera-a como um conjunto de regras estruturais e funcionais de uma língua. Utilizando-se das palavras de Franchi (2006, p.

25), podemos afirmar que “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Nessa perspectiva, independente da variedade linguística utilizada na interação, sempre haverá uma gramática, ela está presente em todas as línguas “todo falante, independente da modalidade de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas” (ibid).

Ao considerar a gramática como intrínseca à língua, é possível compartilhar aqui a afirmação de Antunes (2014, p. 39), de que a gramática “é sempre *contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação”(grifo da autora). A gramática é uma das partes que compõe a língua, assim como não existe uma língua sem gramática, “*não existe uma gramática fora da língua*” (ANTUNES, 2014, p.25- grifos da autora), portanto, quando o assunto é ensino/aprendizagem de línguas, os estudos gramaticais precisam estar presentes, porém de forma contextualizada de modo a promover uma reflexão sobre a linguagem.

Para falar de língua(s), nos apoiamos, também, na mesma autora, a qual traz uma visão de língua baseada na concepção interacionista de linguagem,

Uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras. (ANTUNES, 2014, p.23)

A autora também argumenta que qualquer língua é essencialmente interação, assim, uma língua não existe se não houver sujeitos que dela se utilizem, apoiando-se nas palavras de Rajagopalan (2010, p.33), podemos afirmar que “para uma língua existir, no mínimo sentido da palavra, deve haver pelo menos dois falantes que usem essa língua para se comunicarem entre si”, portanto, ela está diretamente ligada aos sujeitos que dela se utilizam, é, nas palavras de Mendonça (2006, p.207), “ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes”.

Nessa perspectiva, as línguas estão constantemente passando por transformações e adequações, de acordo com as necessidades de interação, “está sempre em formação,

decomposição e recomposição, perde coisas com o tempo e ganha outras também, sempre ao sabor das transformações culturais e cognitivas de seus falantes” (BAGNO, 2014, p. 23). No mesmo sentido, uma língua, considerada como oficial em uma determinada nação, como exemplo, podemos citar o Português do Brasil, possui variações devido à vários fatores, “todas as línguas são caracterizadas por grande diversidade, porque as experiências de vida das comunidades falantes são sempre muito diversificadas” (FARACO, 2008, p.134).

Quanto à linguagem, a frase dita por Mey (1985: 11), citado por Rajagapalan (2010, p.32), “ não podemos descrever linguagem e seu uso fora do contexto desse uso, ou seja, da sociedade na qual ela é usada.”, resume a concepção de linguagem adotada para nossa reflexão, estando ela diretamente ligada aos interlocutores que a utilizam no momento de interação, haja vista que, “*toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor*” (ANTUNES, 2014, p.18- grifos da autora), ou seja, a linguagem é fruto de um trabalho conjunto entre pelo menos duas pessoas e que se dá em algum determinado contexto.

Quando há pessoas interagindo, seja por meio da fala, escrita, ou gestos, há uma intenção por traz, ninguém, em sua consciência, utiliza-se da linguagem sem alguma intenção, mas com o propósito de passar uma mensagem, de causar um determinado efeito em seu interlocutor, “uma ação de linguagem é, em qualquer condição, um *fazer, um agir de um com o outro, de um para outro*, no sentido de que a finalidade do que é dito é gerar uma resposta no outro” (ANTUNES, 2014, p.20- grifos da autora).

Nesse sentido, a linguagem é ação, ela é performativa (AUSTIN, 1962), e como tal, produz algum efeito entre os falantes, “We want to reconsider more generally the senses in which to say something may be to do something, or in saying something we do something” (AUSTIN, 1962, p. 91), nesse sentido, para esse filósofo dizer é fazer, é agir e causar algum efeito no outro e/ou na própria pessoa que fala.

Para entendermos um pouco mais sobre a performatividade da linguagem, recorremos a Ottoni (2002) que decorre sobre os atos de fala, apontados por Austin como unidade básica de significado para a análise da linguagem performativa,

Para Austin o *ato de fala* é composto de três partes, três atos simultâneos: um *ato locucionário*, que produz tanto os sons pertencentes a um vocabulário quanto a articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional; um

ato ilocucionário, que é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o *ato de promessa*, que pode ser realizado por um enunciado que se inicie por *eu prometo...*, ou por outra realização; por último, um *ato perlocucionário*, que é o ato que produz efeito sobre o interlocutor. Através destes três atos, Austin faz a distinção entre *sentido* e *força*, já que o *ato locucionário* é a produção de *sentido* que se opõe à *força* do *ato ilocucionário*; estes dois se distinguem do *ato perlocucionário*, que é a produção de um *efeito* sobre o interlocutor. (OTTONI, (2002, p.128)

A partir do exposto acima, buscaremos promover uma reflexão sobre a performatividade da linguagem nos discursos dos professores de língua, principalmente em relação ao ensino da gramática, e o efeito que esses atos de fala podem causar nos alunos.

2. “Minha dificuldade é porque nós não estudamos gramática”

Como visto, Austin dividiu o ato de fala em três partes, locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Embora esses três atos ocorram de forma simultânea, por ora, nos determos nesse último, o perlocucionário que é justamente a consequência, o efeito que o falante causa no(s) interlocutor(es) e no próprio locutor no momento de interação. Assim, o ato perlocucionário pode influenciar nas decisões pensamentos, sentimentos e atitudes do outro, com quem estamos interagindo.

Desse modo, entendemos que os discursos podem causar ideias que se enraízam na mente das pessoas, e que nem sempre são verdadeiras, mas que se alastram e acabam sendo tomados como verdades, quase sempre, trazendo efeitos negativos, principalmente quando o assunto é ensino/aprendizagem de línguas, são discursos hegemônicos, sacralizados e, na maioria das vezes, sem fundamento teórico.

Conforme Pinto (2014, p. 60) os “discursos hegemônicos” possuem raízes tanto no passado quanto no presente “são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções”, são afirmações que de tanto serem repetidas, passam a falsa ideia de serem verdadeiras.

Não é raro ouvir entre alunos e professores que aprender língua é aprender gramática, como se fossem sinônimos, Antunes (2014, p.28), comenta que “de acordo com a visão de muita gente, para o êxito do trabalho pedagógico com a linguagem, basta ensinar gramática; não raro entendida como nomenclaturas”. Infelizmente discursos desse

tipo, podem trazer consequências desagradáveis, de tal forma que acabam por prejudicar até o próprio aprendizado dos alunos em relação à língua, seja materna ou estrangeira. Um exemplo disso está na seguinte frase: “Minha dificuldade é porque nós não estudamos gramática”, que foi proferida por um aluno de um curso de idiomas, após o término de uma prova.

A questão veio à tona já que, na prova, havia uma atividade de escrita que o aluno não se arriscou a fazer, justificando que não sabia escrever porque durante as aulas nós não tínhamos estudado gramática. Vale ressaltar que esse aluno está cursando o segundo semestre de um curso de Inglês em nível básico, porém este não é seu primeiro contato com o idioma, visto que ele está cursando o nível superior, e quando questionado, afirmou já ter estudo inglês no ensino fundamental e médio.

O material didático e a metodologia da escola possuem uma abordagem comunicativa, as aulas são voltadas para as necessidades reais de comunicação e têm o texto como base para o aprendizado. Fato que não justifica a afirmação proferida pelo aluno, uma vez que, ao estudar um texto estudamos a gramática que nele está sendo usada, em todo texto, independente do gênero, há regras de funcionamento, as palavras não estão aleatórias, “sem gramática, não há língua, não se fazem textos, nem orais nem escritos, nem formais nem informais”(ANTUNES, 2009, p.99).

O problema está justamente na definição de gramática, uma vez que, ao conversar com esse aluno a respeito do que seria “aprender gramática”, ele argumentou, “o livro só traz textos, diálogos e não ensina regras de gramática, como usar o *simple past*, por exemplo”. Nesse ponto é possível entender que, na mente desse estudante, a gramática é um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever” (FRANCHI, 2006, p. 16), se ele não aprender as normas gramaticais de um língua ele, conseqüentemente, não saberá escrever.

Essa concepção tem origem na falsa ideia de que gramática e língua são sinônimos, quando na verdade, a gramática é apenas um dos componentes de uma língua, “não é o único nem o mais importante”(ANTUNES, 2014, p.24), a ponto comprometer a escrita. Mas, conforme mostra a mesma autora, para muitos, para que se tenha sucesso no trabalho com a linguagem basta estudar gramática, quase sempre entendida como normativa, “esquecemos que o convívio frequente com o padrão, revelado em textos que

lemos, ouvimos ou escrevemos, é muito mais decisivo do que o estudo das regras e muito menos ainda do que o estudo das nomenclaturas”(ANTUNES, 2014, p. 28).

Junqueira, (2003) acredita que os professores de língua(s) não devem mais ficar insistindo em ensinar apenas “uma parte” da língua, a gramática; devido aos equívocos que existem a respeito do que é gramática, além disso, uma língua não se resume apenas em gramática, “ a língua também apresenta propriedades comunicativo-sociais, por isso a gramática não pode ser o único componente da língua a definir a construção de qualquer texto, seja ele oral ou escrito” (JUNQUEIRA, 2003, p. 66). A autora vai mais além, afirmando que um “ensino essencialmente gramaticalista favorece o desenvolvimento de mudos e gagos e impede a formação do leitor e do escritor competente” (ibid).

Neste trecho, é válido destacar a afirmação de Pinto (2007, p.10) “de fato, podemos dizer que nós fazemos coisas com a linguagem (*to do things with words*), produzimos efeitos com a linguagem e também fazemos coisas para a linguagem”, pois aluno que alegou “não saber gramática” deixou de escrever devido acreditar que, para escrever bem é preciso primeiro ter estudado gramática, saber as regras gramaticais da língua estrangeira, quando na verdade, “é na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante”(ANTUNES, p.25).

O estudante, ao se apropriar de um discurso sem respaldo teórico, deixou de lado a experiência de, ao menos tentar, escrever um texto, ou seja, ele silenciou, emudeceu, porque traz consigo resquícios de um discurso performativo de que sem o estudo das regras gramaticais não é possível escrever, fato que, neste caso, o prejudicou em seu aprendizado.

Ao mesmo tempo, esse aluno obteve êxito nos exercícios de interpretação de texto, inclusive na prova oral, atividades que ele conseguiu fazer sem dificuldades, contradição que vem a comprovar que é utilizando-se da linguagem, interagindo, lendo e escrevendo que estaremos aprendendo e internalizando as regras gramaticais de modo natural, sem exercícios de metalinguagem, reforçando a ideia de que “o que é preciso é estudar a gramática que nos faz entender e compor, de forma mais adequada textos orais e escritos” (ANTUNES, 2009, p.96).

3- Considerações finais

É interessante que o professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem, esteja a todo momento buscando respaldo teórico a respeito dos temas e termos que norteiam suas aulas para que discursos hegemônicos, como o exemplo visto acima, sejam derrubados e permitam que nossos alunos passem a utilizar da linguagem, tanto escrita quanto oral sem receios. É preciso que mostremos aos alunos que a gramática só será aprendida e internalizada a partir de seu uso e não por meio de um estudo descontextualizado.

A partir da experiência vivenciada com o aluno de língua estrangeira, tendo em vista que esse não é um caso isolado, proponho que nós professores, principalmente professores de línguas, busquemos refletir sobre nossas práticas para ver se não estamos contribuindo para a circulação dos discursos hegemônicos, e que procuremos ampliar nosso conhecimento teórico a respeito do nosso objeto de ensino, para evitar que discursos errôneos, conseqüentemente, práticas equivocadas prejudiquem o aprendizado de nossos alunos, deixando marcas difíceis de serem apagadas.

Finalizando este artigo, porém, sem a intenção finalizar a reflexão, nos apropriamos das palavras de Rajagopalan (2010, p. 14), “[...] todo dizer é, afinal de contas, um fazer, e enquanto tal precisa ser abordado com conceitos [...]”, ou seja, a teoria precisa ser sempre o suporte para as nossas práticas enquanto professores, uma vez que falando, praticamos algo, conseqüentemente, causamos um efeito, que pode ser tanto positivo, quanto negativo em nossos alunos, e , porque não, em nós mesmos.

Referências

ANTUNES. Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Oxford: University Press, 1962.

BAGNO. Marcos. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: Variáveis políticas. In: CORREA, Djane Antonucci (org). **Políticas linguísticas e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”. In: FRANCHI, Carlos.; NEGRÃO, Esmeralda Vailati.; MÜLLER, Ana Lucia. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar**: percepções sobre o ensino de gramática da língua. Rio de Janeiro, 2003. 250 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MELO, Sandra Helena Dias de. Pragmática e educação: um olhar sobre documentos oficiais e seus atos de fala. In: CORREA, Djane Antonucci (org). **Políticas linguísticas e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Marcia. org. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OTTONI, Paulo. **John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem**. Delta, São Paulo, v.18, n.1.p.117-143, 2002.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci (org). **Políticas linguísticas e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Conexões teóricas entre performatividade corpo identidades**. Delta, São Paulo, v.23, n.1. p.1-26, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Nova Pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



**NEM BRANCA, NEM NEGRA - A IDENTIDADE FEMININA
MESTIÇA NA ÁFRICA DO SUL**

Joana d'Arc Martins Pupo (doutoranda) - UFPR

Coloured haven't been around for that long, perhaps that's why we stray. Just think, in our teens we wanted to be white, now we want to be full-blooded Africans. We've never want to be ourselves and that's why we stray...across the continent, across the oceans an even here, [...] playing into their hands. (WICOMB, 2000)

Introdução

Este trabalho se desenvolve em torno do conto “*When the Train Comes*”, que faz parte da coletânea de contos inter-relacionados¹ “*You Can't Get Lost in Cape Town*”, da escritora e feminista negra sul-africana Zoë Wicomb. Publicada em 1987, esta obra foi saudada como o primeiro livro de ficção de uma mulher mestiça situado na África do Sul quando o país ainda vivia sob o regime do apartheid. A qualidade literária da obra rendeu-lhe críticas altamente elogiosas de escritores e críticos literários renomados, tais como os dos Nobel de Literatura, Tony Morrison e J. M. Coetzee.

O que foi determinante na escolha desta obra para a reflexão a que nos propomos foi o fato de as principais personagens na obra de Zoë Wicomb serem mestiças ou de ‘cor’, como se denomina em inglês. Ser de ‘cor’ na África do Sul significa, em muitos contextos, possuir uma identidade que se define, primeiramente, pelas negativas _ nem branca, nem negra _, localizada em um *entrelugar*, constituindo-se assim uma *vida na fronteira*, conforme Homi Bhabha (BHABHA, 1998).

Dado que as identidades se constroem no imbricamento das categorias de raça, etnia, classe, nacionalidade e gênero na Modernidade², cuja característica central a ser aqui destacada é a *colonização*, procuraremos demonstrar como este ‘*estar entre*’ do ser

¹ Em inglês, o gênero recebe, algumas vezes, a denominação de ‘short stories cycle’. A autora apresenta um texto híbrido de romance e contos.

² Ver FELSKI, Rita. *Doing Time – Feminist Theory and Postmodern Culture* para o conceito de Modernidade aqui utilizado. (FELSKI, 2000, pp.55-76).

de ‘cor’ possibilita reconhecermos, a subalternidade antes como uma *condição*, e não um estado permanente. Assim, o status *intermediário* da identidade mestiça, visto preponderantemente como negativo, se oferece, na obra de Wicomb, como um espaço de agenciamento ativo para esses sujeitos na medida em que pode transmutar-se em libertação da ideia de ‘pureza’ racial.

Este trabalho, portanto, desenvolve-se a partir do reconhecimento de uma *diferença* e defende a importância ainda deste conceito para pensarmos questões de identidade em contextos específicos na contemporaneidade. Entretanto, o conceito de diferença aqui utilizado está em consonância com a ideia de Rita Felski de *diferença* como *dissensão*. É nas teorias pós-coloniais que Felski encontra uma alternativa para que o feminismo possa escapar do impasse que esta questão colocou para os estudos da diferença sexual, que se debatiam entre o risco da essencialização da categoria ‘mulher’, por um lado, e o vazio da dessubstancialização pós-estruturalista do sujeito, ameaçando o teor político do movimento, por outro. Apesar de reconhecer a falta de unanimidade em relação ao termo pós-colonial e as críticas que lhe são feitas em relação à possibilidade de apagamento das peculiaridades de cada localidade e nação, Felski defende sua visão muito mais abrangente, uma vez que o pós-colonial amplia a diferença, que passa a ser não só de gênero, mas racial, étnica e cultural, chamando ainda mais atenção para a diferença(s) e não menos. Conforme Felski, o pós-colonial possibilita frequentemente um olhar para as questões de diferença tanto *em termos culturais e linguísticos* como *em termos materiais e institucionais*. (FELSKI, 2000, p.127).

O que mais nos interessa neste trabalho é a crítica desconstrutiva de identidade das análises pós-coloniais de desigualdade proporcionada por uma noção de *diferença* como *relação* e não como fundação, evitando assim a ideia de uma alteridade absoluta, dado que “*igualdade e diferença, identidade e alteridade, universalidade e particularidade sempre misturam seus sangue*.” (FELSKI, 2000, p.131. Tradução e negritos meus.). Felski vê no *hibridismo*, na *creolização* e na *mestiçagem* a melhor alternativa para a *doxa* da diferença, porque tais noções “*não só reconhecem as diferenças dentro de um mesmo indivíduo, fraturando e complexificando noções holísticas de identidade, mas também olhando para conexões entre sujeitos ao reconhecer afiliações e repetições*.” (FELSKI, 2000, p.127. Tradução minha.)

No contexto particular sul-africano que estamos analisando, tais conceitos contribuem para nosso entendimento de como colonizados e colonizadores são mutuamente e dialeticamente moldados na experiência da colonização, demonstrando a porosidade das fronteiras culturais em contato, a possível cumplicidade dos sujeitos nas relações de poder e dominação e, portanto, a complexidade e ambiguidade da formação das identidades.

A Identidade Mestiça na África do Sul - Ícone de Complexidade e Agênci

É extremamente complexo falar sobre identidade em um país como a África do Sul, dadas, principalmente, as especificidades da história de seu colonialismo e a nefasta existência passada do regime Apartheid, cuja política oficial de segregação resultou na definição, classificação e separação de sua população pela cor de pele, ignorando, na maioria das vezes, quaisquer outras características linguísticas, culturais, religiosas, de classe ou de nacionalidade e impedindo o reconhecimento de identidades nuançadas dentro dos grupos identificados.

Segundo Kendrick Brown³, a África do Sul, em geral, utilizou quatro categorias raciais para a classificação de sua população - asiática, negra, mestiça, e branca -, sendo que, oficialmente, a identificação como de 'cor' ou mestiça designava qualquer pessoa de 'sangue misto', descendentes de contatos entre brancos-negros, negros-asiáticos, brancos-asiáticos, e de mestiços com negros.

Neste trabalho, focalizaremos a chamada identidade mestiça sul-africana por entendermos que ela revela ainda mais explicitamente a fragilidade de sistemas de definição e classificação de identidades raciais. Para refletirmos sobre seus significados, tomaremos como base o trabalho de Zimitri Erasmus⁴, em *Coloured by History, Shaped by Place – New Perspectives on Coloured Identities in Cape Town* (2001), onde analisa como as identidades mestiças foram e continuam a ser conceitualizadas nos discursos raciais, popular e oficial, na África do Sul, muitas vezes, impossibilitando a compreensão

³ Professor Associado de Psicologia Social do Macalester College, Saint Paul, Minnesota, EUA.

⁴ Zimitri Erasmus é Professora Sênior em Sociologia na Universidade da Cidade do Cabo (UCT), cujos interesses de pesquisa incluem a compreensão e o questionamento de 'raça' e 'racismo(s)', a construção de práticas antirracistas, creolização e a ideia de 'raça mista'.

Ver: <http://hutchinscenter.fas.harvard.edu/zimitri-erasmus>

da 'mestiçagem'⁵ como uma identidade que poderia ser compreendida e respeitada em seus próprios termos.

A socióloga mostra como a identidade mestiça tem sido compreendida como uma identidade 'menor', 'intermediária', e residual, caracterizada como 'faltante', suplementar, excessiva, inferior ou simplesmente não existente. De acordo com Erasmus, o desconforto entre algumas pessoas mestiças com a ideia de ser de 'cor' resultou, por um lado, em tentativas de reconstruir um sentido de pureza baseado nas afirmações de etnicidade e raízes indígenas, e por outro, em uma negação completa desta identidade. Estas caracterizações negativas e as negações contribuíram para a marginalização e trivialização das identidades mestiças em relação aos processos de construção de uma identidade nacional na África do Sul pós-apartheid.

Erasmus fundamenta sua argumentação em quatro importantes pilares baseada, segundo ela, nas ideias de *negritude* e *afrocentrismo* do autor caribenho, Edouard Glissant (ERASMUS, 2001, p.7). Primeiramente, entende que *as identidades mestiças não são uma 'mistura de raças'*, definição que estaria fundamentada equivocadamente na noção de 'pureza racial' originadas nas ideias eugenistas europeias do século XIX. Pois qualquer formação cultural envolve empréstimos de várias outras formas culturais, e assim todas as identidades podem ser vistas como culturalmente híbridas. Em segundo lugar, *as identidades mestiças não se distinguem meramente pelo fato do empréstimo per se*, mas por empréstimos culturais e a criação sob condições muito específicas de *creolização*⁶, conforme Erasmus, que utiliza o termo *creolização* para se referir à criatividade cultural sob condições de marginalidade. A creolização envolve a construção de uma identidade fora dos elementos de governança tanto quanto em culturas subalternas. Para a socióloga, esta bricolagem não invalida tais identidades. Ela afirma que, apesar de ser verdadeiro o fato do apartheid ter tido um papel central na formação e consolidação destas (e de outras

⁵ Optamos por traduzir 'colouredness' por 'mestiçagem' por entendermos que seja este o termo utilizado no Brasil que mais se aproxima ao conceito aqui referido. Já para a expressão 'coloured', utilizaremos indistintamente 'mestiço(a)' ou de 'cor'.

⁶ O conceito de *creolização* é utilizado, por Édouard Glissant, para questionar a ideia de identidades fixas, estáveis e unitárias, recusando a universalidade e a identitarização sob termos como 'negritude', 'brasilidade', 'latinidade', por exemplo. Descolonizar identidades, para este pensador, é romper com a ideia de uma identidade-raiz e construir um conceito de identidade como *relacional*, ou seja, constituída de muitas formas e por várias facetas que se desenvolvem "em meio aos conflitos, tensões e, também, conforto, e que são produzidas no exílio ou na errância." (CORSINI, 2008, p.213).

identidades), as identidades mestiças não são simplesmente rótulos impostos pelos brancos. Elas são construídas e reconstruídas pelos próprios mestiços em suas tentativas de dar um significado a suas vidas cotidianas. Esta possibilidade se mostra no conto de Zoë Wicomb através de pistas sutis na trajetória de Frieda Shenton, a narradora/protagonista de *You Can't Get Lost in Cape Town*.

O terceiro pilar sob o qual Erasmus assenta sua argumentação diz respeito à *existência central*, neste processo particular de creolização, *de uma hierarquia racial colonial que posicionava as identidades mestiças a meio caminho entre o 'branco' e o 'africano'*. Segundo a socióloga, o legado deste posicionamento exige o reconhecimento da cumplicidade da parte daqueles historicamente classificados como mestiços na exclusão e desrespeito para com os africanos negros. Para muitas pessoas mestiças, esta cumplicidade significou uma dissociação de todas as coisas africanas, atitude que vamos também reconhecer nas representações literárias das personagens mestiças de Wicomb. Entretanto, para Erasmus, o projeto colonial discriminatório e racista da construção da branquitude cria, como alternativa de luta, o imperativo ético de afiliação com a África. O grande desafio das pessoas mestiças, para Zimitri Erasmus, é a construção de modos de ser mestiços que permitam a participação em um projeto antirracista e libertador. Para ela, os modos de ser *mestiço*, *negro* e *africano* não têm que ser mutuamente exclusivos. E parece que é justamente isso que Frieda irá descobrir ao fim da narrativa.

Finalmente, Erasmus afirma que este desafio, no contexto das políticas de identidade da Nova África do Sul, requer *um distanciamento das tendências de atribuição de uma autenticidade moral ou de credibilidade política da 'negritude' ou 'africanidade' enquanto tais*, particularmente, onde estes termos são definidos de modos simplistas e reducionistas. A construção de um novo tipo de política fundada sobre valores que desafiam a exclusão baseada em categorias fixas com ênfase em práticas políticas reflexivas exige, conforme Erasmus, lembrar e reconhecer o passado do colonialismo, da escravidão, da segregação e do apartheid, com suas feridas e contradições, e o reconhecimento do poder que o passado tem de moldar o presente.

A identidade mestiça nunca foi reconhecida como uma identidade 'em si mesma'. De acordo com vários estudiosos (ERASMUS, 2001; BROWN, 2000; WICOMB, 1998), tem sido antes definida negativamente em termos de 'falta' ou mácula, ou ainda, como afirma Erasmus, em termos de uma 'sobra' ou excesso que não se encaixa em um esquema

classificatório. Estas identidades têm sido associadas à imoralidade, promiscuidade sexual, ilegitimidade, impureza e deslealdade. Para as pessoas mestiças, estas associações significaram que a identificação mestiça está diretamente ligada a sentimentos de vergonha (Wicomb 1998) e desconforto. Significados que, certamente, recaem sobre as mulheres mestiças de modos muito mais destrutivos.

A seguir veremos como a obra literária de Zoë Wicomb se revela única e imprescindível no tratamento da representação das condições sócio-históricas, culturais e políticas que moldaram a construção da identidade feminina mestiça da África do Sul, deslindando acima de tudo a capacidade de superação destas mesmas condições em direção à emancipação. Nas palavras de Dorothy Driver, na obra de Wicomb, “*as fraturas sociais*” são transmutadas “*em um autoconhecimento efervescente*” através, principalmente, “*das posições peculiares dadas às suas personagens em suas intrincadas e sutis rejeições à objetificação, subordinação e desespero*” (DRIVER, 2000, p.215), e, ao contrário de apresentarem-se como vítimas passivas de um controle hegemônico, constroem-se como sujeitos ativos de sua história.

É isso que procuraremos demonstrar através de uma breve descrição de alguns aspectos do conto ‘*When The Train Comes*’.

A Identidade Feminina Mestiça em “*When The Train Comes*”

A obra literária de Zoë Wicomb tem sido avaliada pela crítica como uma obra pós-moderna no que tange não só a seu estilo ou estética, mas também por romper com representações de identidades unas, estáveis e fixas. Pós-moderna ainda no sentido de que ‘ambiguidade’ e ‘ambivalência’ são suas marcas essenciais. Já em sua estreia, Wicomb desafiou, com *You Can’t Get Lost in Cape Town* (1987), leitores e crítica ao lançar mão de um gênero que, como a identidade mestiça, se situa em um ‘*entrelugar*’. Entre o conto e o romance, a obra compõe-se de dez histórias que são facilmente lidas como contos independentes, mas que lidas em conjunto perfazem a trajetória de vida de Frieda Shenton, mestiça quase branca, desde sua infância em um pequeno povoado Griqua⁷ a oeste do Cabo, em Little Namaqualand, passando por Cape Town durante o período de

⁷ Griqua é subgrupo da população mestiça sul-africana, descendente dos antigos colonos europeus e do povo Khoikhoi que viviam em Namaqualand e que foram expulsos de suas terras pelos colonos. Em geral, falantes do africânder. Sob às leis do apartheid, foram considerados mestiços ou de ‘cor’ (coloured).

sua formação escolar, até a maturidade, quando, então, já escritora, Frieda retorna de um autoimposto exílio na Inglaterra para se reconciliar com suas raízes africanas através de um reencontro inusitado com a mãe, que ressurgue inexplicavelmente, após ter estado sugestivamente morta logo após o início da obra.

Como romance, *You Can't Get Lost in Cape Town* dá a impressão de que faltam as conexões entre um episódio e outro, entre uma história e outra, de um modo que não aconteceria no gênero, mais tradicionalmente. São os leitores que deverão trabalhar para completar as lacunas da narrativa em primeira pessoa e construir os sentidos que vão sendo tecidos através dos pontos de vista também das demais personagens, a quem as reminiscências de uma Frieda adulta vão deixando falar, ora severa, ora empática e divertida, sensível para com as próprias impressões infantis e juvenis.

A fragmentação, as contradições, e a multiplicidade de vozes, que recusam definições estáveis em relação às personagens, aos cenários e aos temas, contribuem para a realização da desconstrução das expectativas do leitor em relação aos significados das subjetividades de raça, gênero e classe que a autora problematiza na sociedade sul-africana, preferencialmente, aquelas da identidade mestiça feminina. E aprendemos que o estado de confusão em que, em diversos momentos, o leitor da obra se encontra é resultante dos efeitos que Wicomb deliberadamente quer provocar. A própria autora afirma a importância de experimentarmos esta condição como alternativa à falsa coerência que as estruturas sociopolíticas querem significar. (WICOMB, citada por SICHERMAN, 2000, p.192). Para a autora, a literatura não deve estar a serviço de representar uma realidade, ao contrário, deve desestabilizar as certezas do leitor e fazê-lo trabalhar na criação de novos sentidos para o mundo. Assim, mesmo tratando do desenvolvimento da vida de uma mulher de 'cor' na África do Sul no período mais intenso do apartheid, Wicomb constrói uma estória em que as classificações e dicotomias são subvertidas para dar lugar a uma nova subjetividade feminina mestiça, porém não esquecendo de reforçar a complexidade das imbricações de gênero, raça, classe dentro de um contexto específico de nação.

Em *You Can't Get Lost in Cape Town*, as estórias ocorrem em um período que vai do início da década de 50 até o início da década de 80, período político de extrema discriminação e segregação das pessoas não brancas, e revelam os efeitos perversos do apartheid sobre a cultura e a formação psicológica dos sujeitos marginalizados. Frieda

demonstra desde muito cedo a percepção de sua condição social, em relação tanto a sua raça, classe como a condição de seu gênero. E esta auto-reflexividade, característica da pós-modernidade, é um dos caminhos para sua autoafirmação e empoderamento.

No conto “*When the Train Comes*”, terceiro da coletânea, encontramos Frieda aos 15 anos, somente com o pai na estação de trem local, ambos ‘*desconfortavelmente*’ na plataforma empoeirada, destinada aos não brancos, _ somente a plataforma dos brancos era pavimentada. Depois de terem sido forçosamente deslocados de suas terras pela Lei de Áreas de Agrupamento (1950), esperam o trem que os levará para *Wesblok*, um assentamento urbano destinado às populações não brancas.

O pai, único responsável pelos cuidados da filha na ausência da mãe, tem o controle total sobre a menina através de “*uma mistura de preocupação, chantagem, e coerção*” (GAYLARD, 1996, p.182). Da mãe, nada se sabe, depois de ter aparecido no primeiro conto como alguém que valorizava, mais do que as origens africanas, a herança branca do único ancestral inglês, acreditando que isso colocaria os Shentons acima de outros mestiços falantes de africâner. É através da educação e, principalmente da aquisição e uso da língua inglesa, que os pais de Frieda, falantes de africâner como língua materna, acreditavam que pessoas como “Os Shentons” poderiam ter oportunidades sociais iguais a dos brancos⁸. Entretanto, como observa Gaylard, a assimilação linguística ocorre “*simultaneamente à assimilação da cultura, dos valores, e da ideologia que a língua carrega consigo.*” (GAYLARD, 1996, p.180). O pai de Frieda, “*a clever chap, old Shenton, keeps up with the Boers all right*” (WICOMB, 2000, p.27), impregnado dos valores hegemônicos, tem ambições para a filha única e para si próprio: “*Frieda, Frieda, we’ll do it. It’s all ours, the whole world’s ours.*” (WICOMB, 2000, p.31). Acredita que, pelo fato de Frieda poder, então, estudar em *St Mary’s*, escola particular anteriormente exclusiva para meninas brancas, eles poderão ‘mudar de vida’: “*You’ll have the best, the very best education*” (WICOMB, loc.cit.).

Neste conto, mesmo que Frieda nos dê a impressão de estar, naturalmente, muito mais preocupada com as angústias de sua adolescência, as adversidades das condições

⁸ Isso parece se confirmar quando, posteriormente, no conto “*You Can’t Get Lost in Cape Town*”, Frieda negará sua identidade ‘coloured’ e “passará” por branca em uma clínica de abortos. “*You’re not coloured, are you? It’s an absurd question. I look at my brown arms [...] Is she blind? [...] I say ‘No’. [...] ‘Good’, the woman smiles, showing yellow teeth.*” (WICOMB, 2000, p.78).

sociais e culturais estão intimamente ligadas à constituição de sua identidade, determinando intensamente sua percepção de si. Na maior parte do conto, encontramos na narração da jovem Frieda, a consciência, o desconforto e a vergonha, indícios da introjeção da desvalorização social da identidade feminina mestiça concretizada na sensação permanente de “*um nó na garganta*”. Transmitida não só pelas políticas segregacionistas do Estado, mas reforçada, principalmente, pela cumplicidade ‘inconsciente’ da família e de outros membros da comunidade Griqua, é no corpo que a menina mestiça mais sente esta desvalorização. Insegura, dentro do vestido novo de listras brancas, cinzas e pretas, Frieda anseia por um olhar que lhe confirme a escolha correta. Mas dividida entre querer e não querer ser ‘despida’ pelos olhares do bando de meninos de ‘cor’ que perambulam pela estação, ela constata o que já, na primeira sentença do conto, afirmara: “*I am not the kind of girl whom boys look at.*”. Mais adiante, esclarece: “*The boys do not look at me and I know why. I am fat.*”. Incentivada constantemente pelo pai, Frieda encontra obedientemente na comida uma forma de amenizar sua ansiedade e de agradar ao pai: “*I eat everything he offers... The habit of obedience is fed daily with second helpings of mealie porridge.*” (WICOMB, 2000, p.24).

A hierarquia sexual patriarcal intimamente misturada às questões de raça e classe se evidencia, no conto, particularmente, através deste corpo feminino mestiço. Há várias referências às preocupações de Frieda não só em relação a sua obesidade, mas a seu cabelo Griqua, cuidadosamente, alisado com vaselina e preso durante toda a noite sob uma toca de meia de nylon para, no dia seguinte, ser puxado firmemente para trás para que não volte a enrolar e como o pai gosta. Também a vontade de minimizar e/ou esconder os traços étnicos desprezados pela sociedade racista aparece no embaraço de outra menina mestiça que tenta esconder a cabeça com as mãos, após ter tido o lenço arrancado em uma atitude provocadora por um dos meninos, que estão na estação somente para testemunhar a partida daqueles que vão pegar o trem para Cape Town. Esta é só uma das passagens que indica a sensibilidade de Wicomb para com a perversidade dos efeitos sobre as mulheres, quando o racismo e o sexismo se entrecruzam.

Para Dorothy Driver, esta passagem representa textualmente o advento da ideologia do *Black Consciousness* em Little Namaqualand. Como ela explica, “*a ‘negritude’ do corpo é para ser celebrada e não escondida, negada ou desculpada.*” E completa que “*nas demandas feitas pelos homens, é o corpo das mulheres que devem*

servir como signos.” (DRIVER, 1996, s/p). A Consciência Negra não foi mais benevolente com as mulheres do que qualquer outro movimento revolucionário, também aí a história representa os homens como os revolucionários e as mulheres mais como apoiadoras do movimento.

Mas se, por um lado, temos os meninos debochando da menina, jogando o lenço uns para os outros, questionando sua negação de negritude: “*You want your doekie? What do you want it for hey, come on tell us, what do you want it for? What do you want to cover up?*” (WICOMB, 2000, p.26), por outro, temos a amiga que a consola, dizendo que seu cabelo está ótimo e que ela tem muitos outros lenços e não precisa se importar com aquele, na tentativa de fazê-la perceber que pode posicionar-se de modo diferente em relação à situação. Neste, e em inúmeros outros momentos, estão representadas as pequenas, mas significativas, atitudes de resistência e agência por parte das personagens marginalizadas.

Apesar da vulnerabilidade social da situação dos Shentons, como pessoas de ‘cor’, na experiência terrível do apartheid que compõe o pano de fundo das estórias de *You Can’t Get Lost in Cape Town*, a literatura de Zoë Wicomb não produz sentimentos de aniquilação ou de derrota dos sujeitos ‘subalternos’. Ao contrário, a narrativa da trajetória de Frieda permite a revisão dos modos de compreensão da construção das identidades na medida em que “*as teias e as contracorrentes da identidade são reconhecidas em vez de reprimidas dentro do texto e, frequentemente, incluem as auto-representações das personagens.*” (DRIVER, 1996, s/p).

O bom humor do jogo de palavras e a atitude de irreverência, com que ‘*When The Train Comes*’ termina, antecipam as transformações pelas quais a identidade de Frieda passará e indica sua emancipação futura da herança, antes ‘inescapável’, de sua raça, classe e gênero, apontando para a possibilidade de outras escolhas pelo caminho.

Quando Frieda está para subir no trem, ao sentir o olhar zombeteiro do menino _ que a pouco, durante a ausência rápida do pai, havia se aproximado para interpelá-la e assustá-la sugerindo que o trem havia sido explodido, a jovem enche-se de coragem e, mais alto do que o barulho do trem, retruca no dialeto local, uma mistura de inglês e africâner: “*Why you look and kyk gelyk, / Am I miskien of gold gemake?*” (WICOMB, 2000, p.35) que significa: “Por que você olha e olha para mim? Será que eu sou feita de

ouro?⁹ De acordo com Driver (1996), a mistura linguística que origina a rima proporcionada pelo jogo de palavras infunde estas palavras de um poder de enunciador e confere a Frieda a autoridade para falar o pronome ‘Eu’ (‘I’) sem necessidade de se desculpar ou se auto-aviltar, conferindo-lhe uma posição diferente daquela em que o olhar ávido e hostil do menino a havia colocado.

A coragem de Frieda de se reinventar irá, no desenvolvimento das demais narrativas, oscilar, ora negando ora aceitando sua herança africana, até descobrir, ao final, que não precisa optar entre uma ou outra. Pode aceitar-se na contradição de ser fluidamente isto e aquilo. Capaz de reconhecer suas origens Griqua ou Khoikhoi, Frieda parece ter compreendido que a identidade não é algo pronto, mas que, como bem resume Gaylard, “*as identidades não são simples, mas complexas, provisórias e não definitivas, construídas e não dadas*” (GAYLARD, 1996, p. 186) e, continuamente e relacionalmente, negociadas.

Este trabalho pretendeu refletir sobre aspectos da construção da identidade feminina mestiça sul-africana através da literatura de Zoë Wicomb com o intuito também de dar visibilidade a mais um novo sujeito contemporâneo que merece ser (re)conhecido e ouvido por ser mais uma identidade que pode nos ajudar a pensar a construção discursiva de nossas próprias origens e, afinal, quem somos ou queremos ser.

Referências bibliográficas

ATTRIDGE, Derek & JOLLY, Rosemary (Eds). **Writing South Africa** – Literature, apartheid, and democracy, 1970-1995. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1998.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BROWN, Kendrick. **Coloured and Black Relations in South Africa: The Burden of Racial Hierarchy**. Macalester International. Vol.9, Outono, 2000, pp. 198-207. Disponível em: <http://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1194&context=macintl>. Acessado em: 22/06/2014.

CORSINI, Leonora. A Potência da Híbridação - Édouard Glissant e a creolização.

⁹ Tradução minha.

Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia. Laboratório Território e Comunicação – LABTeC/ESS/UFRJ – Vol 1, n. 1, (1997) – Rio de Janeiro: UFRJ, n. 25-26 mai-dez 2008.

DRIVER, Dorothy. Transformation through art: writing, representation, and subjectivity in recent South African fiction. *World Literature Today* ; Winter 96, Vol. 70 Issue 1, p.45, January 1996. Disponível em: <http://www.thefreelibrary.com/Transformation+through+art%3A+writing,+representation,+and+subjectivity...-a018498427>.

_____. Afterword. In: WICOMB, Zoë. **David's Story**. New York: The Feminist Press at The City University of New York, 2000.

ERASMUS, Zimitri. (ed.). Introdução. **Coloured by History, Shaped by Place: New Perspectives on Coloured Identities**. Cape Town: Kwela Books, 2001. Disponível em: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/rsw/current/cs/cs/creole_bibliography/intro_z_erasmus.pdf.

FELSKI, Rita. **Doing Time – Feminist Theory and Postmodern Culture**. New York: New York University Press, 2000.

GAYLARD, Rob. Exile and Homecoming: Identity in Zoë Wicomb's 'You Can't Get Lost in Cape Town'. *Ariel* 27.1 – Janeiro, 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/Joana%20Pupo/Downloads/2790-2787-1-PB%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Joana%20Pupo/Downloads/2790-2787-1-PB%20(6).pdf)

SICHERMAN, Carol. Afterword. Em: **You Can't Get Lost in Cape Town**. New York: The Feminist Press at The City University of New York, 2000.

Wicomb, Zoë. **You Can't Get Lost in Cape Town**. New York: The Feminist Press at The City University of New York, 2000.

_____. **Zoë Wicomb interviewed on writing and nation**. Disponível em: <http://www.thefreelibrary.com/Zoe+Wicomb+interviewed+on+writing+and+nation.-a0110229013>.

_____. Shame and Identity – The Case of the Coloured in South Africa. In: **Writing South Africa** – Literature, apartheid, and democracy, 1970-1995. Editado por ATTRIDGE, Derek & JOLLY, Rosemary. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1998.

WRIGHT, Marcia. Historical Introduction. Em: **You Can't Get Lost in Cape Town**. New York: The Feminist Press at The City University of New York, 2000.



NO JOGO DE AMAR-TE A TI NEM SEI SE COM CARÍCIAS: UMA ANÁLISE DA FICÇÃO HISTÓRICA DE WILSON BUENO

Marco Aurélio de Souza (mestre) - UEPG

01. O programa

Publicado em 2004, *Amar-te a ti nem sei se com carícias*¹, romance de Wilson Bueno, destaca-se pelo criativo diálogo empreendido com a tradição romanesca de cânones da literatura brasileira oitocentista. O texto – que pode ser lido enquanto ficção histórica – nos remete à segunda metade do século XIX e às décadas iniciais do XX, porém, sempre trabalhando a matéria histórica de forma crítica e desviante, desestabilizando a cultura histórica socialmente compartilhada para, por entre as fendas abertas, forjar uma linha de fuga em relação aos limites do conhecimento histórico. Conhecido por obras com fortes traços de linguagem experimental, o escritor soube dosar as marcas de um romance mais convencional com a complexidade de uma literatura de invenção, elaborando um texto repleto de mistério e poesia. Seu teor transgressivo, contudo, não se manifesta de modo explícito, mas sim nos vazios, no silêncio de seu narrador, no não-dito.

Ainda que a presença de inúmeros espaços de indeterminação, como veremos, estimule a cooperação do leitor na construção de sentidos ligados ao romance, há que se levar em conta aquilo que é determinado pelo romance enquanto caminho interpretativo. Vincent Jouve (2002), em panorama teórico acerca da leitura estética, nos alerta para a falácia do argumento de que, em se tratando de literatura, toda leitura é válida. Entre necessidades de coerência interna e externa, Jouve destaca como contribuição mais satisfatória ao tema a resposta semiótica, destacando a figura de Umberto Eco, para quem a leitura é, em grande medida, um programa presente no próprio texto. Distinguindo, portanto, entre o *utilizar* um texto e o *interpretar*, Eco sugere que o leitor crítico deve optar pela segunda alternativa, aceitando o programa dado pelo texto. No artigo que se

¹ Doravante denominado *Amar-te a ti*.

inicia – utilizando-me das teorizações de Jouve, Iser e Eco –, proponho uma análise de *Amar-te a ti*, examinando suas nuances e procurando desvendar as regras do jogo sugeridas pelo romance, sem que, para isso, seja violada a ambiguidade característica da narrativa literária.

02. Autor empírico, autor-modelo, narrador... Adentrando no labirinto conceitual

Ligado ao gênero confessional, *Amar-te a ti* constitui uma narrativa ficcional construída sobre o terreno pantanoso do incerto e duvidoso. Seu capítulo inicial, intitulado “À maneira de um prólogo”, nos apresenta a um antigo manuscrito, espécie de livro de memórias, encontrado numa “*recente demolição de aristocrática casa no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro*” (BUENO, 2004, p. 11). Assinado por W.B., iniciais de Wilson Bueno, o prólogo visa confundir categorias fundamentais para a compreensão crítica da obra, potencializando assim o clima de indefinição que permeia todo o romance.

Dada a natureza do texto, de início, portanto, façamos distinção entre os conceitos de autor empírico, autor-modelo e narrador, conforme as considerações de Umberto Eco (1994) em *Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção*. Para o romancista e teórico da literatura, é importante manter às claras a diferença entre o sujeito de carne e osso que escreve (autor empírico), os recursos linguísticos e as estratégias textuais empregadas em uma obra ficcional (autor-modelo) e, por fim, a personagem que narra (ou as personagens que narram) um romance. Se Wilson Bueno, escritor nascido em Jaguapitã, é o autor empírico que assina o romance ora analisado, este não se confunde com as diversas instâncias ficcionais presentes no texto literário, ainda que uma delas estivesse inscrita na obra com nome idêntico. W.B., editor que assina o prólogo, bem como Leocádio, suposto autor do manuscrito encontrado no casarão demolido, constituem nada mais que os narradores que desenvolvem o enredo do romance. Que(m) seria, então, o autor-modelo? Acima de ambos os narradores, a entidade que articula os planos ficcionais, dotando a obra de coerência, pode assim ser chamada. O autor-modelo, portanto, é a programação do texto ficcional, é o conjunto das regras do jogo a que anteriormente fiz alusão, comprometendo-me a desvendá-las.

Contraponto da instância denominada autor-modelo, define-se enquanto leitor-modelo o leitor criado pelas estratégias discursivas de uma determinada obra, que é

bastante diferente do leitor empírico, aquele que abre e fecha um livro quando lhe convém. Quando nos negamos a participar de um contexto ficcional estabelecido em determinado romance, o que fazemos, em outras palavras, é recusar o papel de leitor-modelo proposto a nós, o que não faz com que esta proposta deixe de existir no texto em questão. Assim, delinear um autor-modelo é também traçar os contornos de um leitor-modelo, ou seja, leitor ideal que aceita as regras do jogo propostas pela obra.

Munidos de tal compreensão, retornemos ao prólogo editorial. Anunciando as circunstâncias em que o manuscrito foi encontrado, o para-texto ficcional questiona ainda a autoria do manuscrito apresentado, já que as iniciais L.P., gravadas na capa de couro, ainda que nos levem a crer sejam de Leocádio Prata, são também as iniciais de outros dois importantes personagens do texto memorialístico: Lavínia Prata e Licurgo Pontes. O tema da reescrita também está presente. Pela “caprichosa caligrafia e higiene geral do texto” (BUENO, 2004, p. 11), o manuscrito, segundo W.B., parece ser uma reescrita – e neste caso, seria a reescrita feita por quem? Deste modo, o para-texto ficcional cumpre sua função e alerta o leitor-modelo para o caráter nebuloso da escritura que se inicia, cobrando-lhe que aceite tal grau de indeterminação presente no enredo do romance. Como que numa piscadela ao leitor-modelo, o autor-modelo de *Amar-te a ti* o indica: nem tudo poderá lhe ser revelado ou esclarecido nesta narrativa.

Mais ainda, o prólogo destina-se ao leitor-modelo habituado com a literatura oitocentista. Estratégia muito utilizada no século XIX, a inserção de para-textos ficcionais – prefácios, posfácios, prólogos, advertências editoriais – instaura uma forte impressão de realidade na leitura de textos literários, fato que, em se tratando de um romance histórico, corrobora para a imersão do leitor no universo proposto. Assim, a tônica de dúvida e mistério criada pela obra se alia também à problematização das relações entre literatura e história, realidade e ficção. Ainda que escrito no século XXI, o romance traz a proposta de recriar uma linguagem de época, e com tal linguagem se utilizar de características marcantes da escrita do período que procura encenar, qual seja, o da passagem do século XIX para o XX.

03. Enredo ou desenredo?

Leocádio Prata, burocrata aposentado, revisita suas memórias num quarto do hotel Majestic, na cidade do Rio de Janeiro – local em que reside, septuagenário, em plena década de 1910. De modo fragmentado e descontínuo, suas lembranças nos são apresentadas pouco a pouco, intercaladas com suas digressões sobre a vida e a morte. Gradualmente, o leitor se ambienta com a trajetória de vida do velho bacharel: parentes, amigos, influências literárias, visão de mundo – tudo se mistura e ganha espaço na escrita maneirista do narrador. Através dos comentários e opiniões de Leocádio, percebemos costumes, paisagens, acontecimentos e ideias que fazem parte do conhecimento histórico socialmente compartilhado referente ao período apresentado pelo romance, o que inscreve *Amar-te a ti* no sub-gênero da ficção histórica. O cientificismo positivista, a inauguração dos confortos da modernidade – tais como a luz elétrica, os carros e os bondes –, a poesia parnasiana e o embate da velha guarda literária com os novos formatos estéticos, a percepção veloz do tempo... As marcas de tal período, também chamado pela historiografia de Belle Époque da então capital do país, surgem uma atrás da outra.

Dentre as personagens marcantes, destacam-se Lavínia, a falecida esposa, e Licurgo, amigo (amigo?) misterioso do casal. Em torno das personagens mencionadas, o mistério do romance se constrói. Ao longo de toda a leitura, perguntamo-nos: que relações são estas que se dão entre Licurgo e Lavínia, Lavínia e Leocádio, Leocádio e Licurgo? Nó da leitura progressiva do texto, é na especulação sobre as circunstâncias da morte de Lavínia que os vazios da narrativa surgem com alguma frequência. Desconhecendo ele mesmo as razões que o tornaram viúvo, Leocádio pode apenas levantar hipóteses e, com elas, fazer com que o leitor alimente projeções em relação à trama, na esperança de descobrir o ocorrido.

Assim, a construção romanesca de *Amar-te a ti* se aproxima da noção de espaços de indeterminação, tal como apresentada por Vincent Jouve. De acordo com Jouve, na leitura de uma prosa literária, “é juntando as ações esparsas em sequências lógicas que o leitor vai poder se orientar no universo narrativo” (2002, p. 71) Contudo, a programação de um texto pode delimitar espaços de indeterminação, ou seja, permitir ao leitor que, em determinados pontos, use sua criatividade para preencher a narrativa – um meio eficiente de estimular a cooperação do leitor.

Na terminologia de Iser (2002), tais espaços são denominados vazios e negações. Para o teórico, tais vazios impulsionam e dão vida a uma dinâmica de leitura fundada na expectativa decorrente do não-dito e na quebra ou correspondência desta expectativa de acordo com aquilo que está presente no texto. Discorrendo sobre Jane Austen, considera Iser:

O que falta nas cenas aparentemente triviais e os vazios nas articulações do diálogo estimulam o leitor a preenchê-los projetivamente. Jogam o leitor dentro dos acontecimentos e o provocam a tomar como pensado o que não foi dito. Daí decorre um processo dinâmico, pois o que foi dito só parece realmente falar quando cala sobre o que censura. Como, no entanto, o calado é a implicação do dito, é por ele que o dito ganha seu contorno. Como o calado adquire vida pela representação do leitor, o dito passa a apresentar um fundo (...). O que se cala, impulsiona o ato de constituição, ao mesmo tempo que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que foi dito, que muda, de sua parte, quando se revela o que fora calado. (ISER, 2002, p. 90)

Assim, tais vazios são os lugares oferecidos pelo texto à ocupação pelo leitor, constituindo um ponto fundamental de interação entre ambos. É através dos vazios que o texto adquire uma estrutura para, então, controlar a interação assimétrica entre texto e leitor. Na literatura moderna, é comum nos depararmos com narrativas que deliberadamente multiplicam os vazios. O risco, no caso de um abuso do recurso, é a quebra da comunicação, os vazios perdendo a função de dinamizar a leitura e tornando-a estéril. Contudo, se bem dosada, a ausência de anotações concede ao leitor um elevado grau de liberdade. No pêndulo que oscila entre permissão e repressão, os vazios tendem a aproximar as narrativas da primeira. A ficção histórica de Wilson Bueno, assim, parece dar abertura a seu leitor-modelo para que, não delimitando uma saída única para o romance, especule sobre as saídas possíveis deste labirinto de memória.

Lavínia faleceu no desembarque de uma viagem realizada a Juiz de Fora. Leocádio, ausente no momento, volta ao fato imbuído de desconfianças. Licurgo estava lá quando da morte, ele quem deu a Leocádio as trágicas notícias. Antes de procurar as circunstâncias do ocorrido, o burocrata especula primeiro sobre as próprias razões da viagem:

Ver fantasmas ali onde só existiam lacunas, a ausência de Lavínia afundando-me num vácuo irremediável, sabiam constituir-me os dias. Quase uma semana já se ia com ela a Juiz de Fora e era como se a casa não me coubesse ao corpo, e nem eu a ela inteiramente.

Por que Lavínia embarcara sem mim? Que gesto aquele, quase petulante, que a fizera sair a sítio tão distante, a hospedar-se a uma prima de segundo grau? (BUENO, 2004, p. 60)

Resposta de Lavínia: saudades da prima. Leocádio, desconfiado, não confia explicitamente ao leitor qual a sua hipótese. Sabe-se apenas que a dúvida não o abandona, e que a resposta lhe pareceu insuficiente. Resgatando os antecedentes, Leocádio revê o mês de julho de 1875: “o olhar de Lavínia entrevisto no esgarço dos sonhos pesadelares, partindo-me a alma em duas, inquirindo-me de mim a amizade com Licurgo” (BUENO, 2004, p. 61). Espaço de indeterminação, não sabe o leitor os motivos de Lavínia ao inquirir sobre a amizade do marido. Retornando ao tema em momento adiante, pouco falta a Leocádio para que acuse o amigo: “Quando chegamos ao Cais Pharoux, desde longe percebi Licurgo, preocupado, neurastênico, de maus modos e jeitos. E aquele era o meio como parecia eximir-se de toda culpa” (idem, p. 92). Mas se há alguma culpa, qual é ela? O não-dito, somado a considerações vagas, sugestões mais ou menos veladas, fazem com que o leitor, a exemplo daquilo que Iser considera sobre a prosa de Jane Austen, tome “como pensado o que não foi dito” (ISER, 2002, p. 90).

Licurgo insere ainda um novo elemento na história, ao questionar seu amigo sobre um cavalheiro de meia-idade, suíças grisalhadas e *paletot* cinza, que ofereceu ajuda a Lavínia. Esta é a única informação de que dispomos sobre tal personagem em toda a narrativa. Leocádio não esclarece o assunto, nem mesmo sua verdadeira opinião sobre o tema. Ao contrário, faz com que seu leitor questione se de fato o septuagenário sabe de algo que não quer expor: “Lavínia. Licurgo. Senhor de suíças grisalhadas e *paletot* cinza. Licurgo. Lavínia. O cais, a barca, a queda, o grito profundo. Mistérios. Mistérios?...” (BUENO, 2004, p. 94). A morte da esposa permanecerá por todo o romance como um acontecimento não esclarecido, e mesmo a estratégia de repetir uma afirmação de modo interrogativo se repete em outras passagens relacionadas ao tema, como quando, referindo-se ao acidente de Lavínia, Leocádio duplica o termo exprimindo sua dúvida: “cinco anos após o acidente (acidente?) com Lavínia (...)” (idem, p. 114).

Deste modo, ao longo de toda a narrativa de *Amar-te a ti*, o leitor desliza por um pantanoso terreno de incerteza e imaginação. A morte de Lavínia, se gerou uma relação tensa entre Leocádio e Licurgo, não foi o pontapé inicial da situação. No romance, não ficamos sabendo de que modo Licurgo entrou na vida do casal. Sabe-se apenas que, próximo de marido e esposa, o jovem, de idade muito inferior à de Leocádio, era íntimo

de ambos. Remontando os fragmentos esparsos dados pela narrativa, contorna-se um Licurgo que, após a morte de Lavínia, acusou o viúvo de assassinato para fins de extorsão e benefícios pessoais. A acusação se fundamenta nos ciúmes de Leocádio. Difícil, porém, reconhecer se os ciúmes eram de Lavínia, por quem Leocádio declara seu amor constantemente, ou de Licurgo, por quem, como veremos, o narrador possui alguma dependência e desejo, ainda que apenas sutilmente expresso em sua narrativa. Ambos os personagens merecem atenção neste sentido.

Em reforço à primeira hipótese, passagem em que, lembrando os antecedentes da última viagem de Lavínia – a mesma que, ao desembarque, tirou sua vida –, Leocádio lamenta a doença de que sofria a esposa. Não constatando o médico nenhuma moléstia, Leocádio soube se tratar de “cousas de mulher triste” (BUENO, 2004, p. 47), o que poderíamos aqui chamar depressão. A relação com Licurgo se traça na medida em que Leocádio alega ter preferido, por ciúme, que aquela fosse uma doença grave do que fosse somente tristeza. Fortalecida, igualmente, a mencionada relação quando, logo em seguida à narração do exame médico, Leocádio confessa ser acometido na memória pela imagem de “Lavínia abanando-se detrás do leque cor-de-rosa, milagre da tarde ou do céu, a minha Lavínia, animada pela prosa com que Licurgo deitava lábia e charme” (idem, p. 47). Em digressão posterior, Leocádio pergunta ao fantasma da esposa, um tanto transtornado: “Lavínia, responde, Lavínia, onde a minha boca na tua desejastes ao Licurgo com uma violência de amantes falhos e roídos por dentro?” (idem, p. 184).

Mas se, por alguns momentos, é Lavínia quem parece seduzida por Licurgo, em outros, Leocádio parece nutrir algo mais que amizade pelo moço. Em capítulo intitulado “A caça e o caçador”, Leocádio narra um episódio em que, já viúvo, aposentado e morando com a irmã Elvira, recebe uma visita de Licurgo, “que anunciava nunca as suas chegadas” (idem, p. 29). Já ao entrar na sala de visitas, toda a intimidade concedida a Licurgo por Leocádio em sua casa, bem como todo o mistério do estatuto de sua presença, se condensam nas considerações do narrador: “não sendo tolo [Licurgo], a queria [Elvira] sempre com uns agarramentos filiais. Incomodava-me, mas, bem pensado, melhor assim – que lhe fosse leve a cara do moço; e a ele a dela” (BUENO, 2004, p.28). O capítulo é repleto de insinuações da atração que sentia Leocádio pelo jovem amigo, sempre permeadas pelos vazios narrativos, que fazem o leitor acreditar em um pano de fundo não pronunciado. Corpo suado em seu maiô, um banho é oferecido a Licurgo pela irmã Elvira,

como se aquela não fosse a primeira vez, o que se confirma na resposta do amigo que, estando a banheira de hóspedes entupida, diz não querer abusar mais uma vez da banheira de Leocádio. Sem muita insistência, Licurgo aceita o banho. O septuagenário narra ao leitor, sob a metáfora da perseguição entre gato e rato, diálogo entre ele e o amigo, cada resposta parecendo, na interpretação do narrador, um ataque, uma alfinetada, uma virada de mesa. Ponto nevrálgico, Licurgo pede a Leocádio para usar os seus saís, ao que rebate o aposentado dizendo, “Não, Licurgo, não sou homem que me perfume ou enfeite...” (idem, p. 33), para logo em seguida:

- Sei bem o monge que és, Leocádio... – astuto, num salto, animal inesperado, lança-se sobre mim, o Licurgo, com apenas esta frase dúbia e que larga vibrando ao silêncio orquestral da tarde. Cubro-me de vergonha e ultraje, fere-me fundo o oximoro e foi como se me pusesse as tripas fora. Com o monge, sabedor enxerido de alguns segredos, sobretudo os que precediam a Lavínia, queria por certo dizer-me o fornicador, o descarado, o marido sôfrego feito uma borboleta adejando alheias searas, insuspeitos – e interditados – jardins (idem, p. 34).

Como se vê, a dubiedade do romance perpassa também pela dubiedade dos diálogos descritos por Leocádio, daquilo que os personagens dizem uns aos outros, sempre revelando e escondendo simultaneamente. Que segredos esses? Se Licurgo sabia de alguns segredos, o mais das vezes aqueles que precediam a Lavínia, havia outros, portanto, que não a precediam. Que jardins insuspeitos e interditados são esses? Pode-se depreender daí hipóteses que, no entanto, em momento algum se confirmarão inequivocamente no romance. Mais ainda, mesmo que no desenvolvimento do capítulo uma relação de desejo e repulsa do narrador se explicita quando, observando Licurgo ao banho, nu e molhado, o viúvo de Lavínia fantasia uma dramática cena de assassinato, não se pode confirmar em certeza, a despeito das descrições lascivas de Leocádio, que entre os dois haja qualquer tipo de relação amorosa. O leitor terá que conviver com a dúvida, mesmo quando as pistas indicam um caminho a seguir.

Mais ainda, dadas as acusações e extorsões de Licurgo, era de se esperar que Leocádio, injustiçado pelo amigo, perdesse seu sentimento afetivo. Ao contrário, o desejo de tê-lo nas proximidades acompanhou o burocrata até a velhice, e as passagens em que mais claramente se expressa a atração do narrador pelo amigo são, em maioria, aquelas lembranças da vida de viúvo. Em outros momentos, a lembrança da morte da esposa e a posterior acusação de assassinato por parte de Licurgo parecem incomodá-lo menos do

que a indiferença do amigo para com seus sentimentos. Várias as passagens em que, mesmo após a transferência de Licurgo para Manaus, ocasionando o corte de relações entre os dois, Leocádio demonstra não o ter esquecido. Por isso é que, relembando do regresso do moço que servira ao exército na Guerra do Paraguai, o septuagenário se questiona: “Licurgo. Que de abismo cavado no tempo, fundo, me retorna a você?” (BUENO, 2004, p. 40).

Assim, como já exposto, *Amar-te a ti* é narrativa dotada de muitos vazios, os quais exigem a cooperação do leitor, a risco de, em caso contrário, a força do romance se esvaír. Não sabemos, ao fim, o que existe entre Leocádio e Licurgo, quais são seus segredos, os motivos da morte de Lavínia. Não se confirma, ainda que o caso pareça estar no pano de fundo do enredo, o triângulo amoroso que parece configurar o relacionamento das três personagens. E mesmo que o desejo esteja presente na narrativa de Leocádio, não se sabe até que ponto seria o desejo mero fantasma torturando um septuagenário, seria lembrança de algo percebido, ou ainda a revelação daquilo que permanece inconfesso pelo narrador. Em todas as hipóteses, cabe ao leitor tomar partido no vazio, sem deixar, contudo, que não seja também sua a indagação de Leocádio, que não explica a si mesmo o que em sua história tem “de farsa, o que de um cetim rasgando-se no silêncio das galerias da noite. E o que do enrodilhar-se da cáspide noturna no coração escuro dos homens. O que de história? O que de desenredo?” (idem, p. 26)

04. A construção do leitor modelo

Como vimos, na terminologia de Umberto Eco, um leitor-modelo é alguém que, observando as regras do jogo em determinado texto literário, “está ansioso para jogar” (ECO, 1994, p. 16). Tal conceito se refere ao funcionamento de uma obra literária, o modo pelo qual um leitor pode entrar em determinada leitura certo de que o processo comunicativo entre autor e leitor está sendo efetivado. Como leitores empíricos, todos temos nossas expectativas particulares em relação à literatura. O leitor-modelo, enquanto tipo ideal, nunca deixa que suas próprias expectativas determinem a leitura de um texto. Difícil, porém, é delimitar o quanto de nossas abstrações relacionadas a um leitor-modelo não passam da projeção que fazemos de nossa própria leitura para o plano de um pretense modelo objetivo. Se o problema parece insolúvel, não devemos, contudo, entendê-lo

como entrave. É a subjetividade que, em sua variação infinita de pontos de vista, concede à literatura o seu encanto. Assim, não se descarta a hipótese de que, diferindo o autor da análise, diferentes também, mesmo que ligeiramente, serão os leitores-modelo de um texto.

Roland Barthes (1987), em texto emblemático intitulado “O prazer do texto”, aponta para dois modos distintos de realização da leitura literária. Se, por um lado, a leitura de progressão atenta para a extensão do texto, nos auxiliando a captar a sequência lógica de eventos presentes em uma narrativa, de outro, a leitura de compreensão nos remete aos jogos de linguagem – grudada ao texto, nada ela deixa passar despercebido. *Amar-te a ti nem sei se com carícias* parece exigir de seu leitor-modelo a oscilação entre ambas as modalidades. Solicitando idas e vindas na expectativa acontecimental do enredo, o romance não possui um desfecho convencional, fazendo com que o leitor permaneça em suspenso e precise preencher ele mesmo os vazios da narrativa para lhe atribuir um sentido, ainda que não unívoco. Assim, pondo em xeque a própria cadeia de causa e consequência da história narrada, o autor-modelo também chama a atenção do leitor-modelo para a leitura de compreensão do texto, que visa captar as ambiguidades da narrativa e sua poesia, em detrimento de seu aspecto mais factual.

O leitor empírico que, não atendendo à mencionada solicitação, tomar o romance de Wilson Bueno em apenas uma das modalidades de leitura descritas por Barthes, poderá perder algum dos maiores encantos da ficção analisada, quando não ser levado a emitir um juízo depreciativo acerca da obra. Por um lado, a sensação de estar sendo ludibriado (O mistério não será revelado?); de outro, a repetição vazia de um mote sentimental (a expectativa de desvendar os segredos de Leocádio, Licurgo e Lavínia estimulam a imaginação do leitor, por isso mesmo prendendo-o ao texto nos momentos em que a linguagem se trivializa). O leitor-modelo, jogando conforme as regras do texto, procura devorar o romance em história e linguagem, sabendo que diacronia e sincronia, na ficção do paranaense, são os lados de uma mesma moeda literária.

Não obstante, as sugestões do texto não param aí. Se o autor-modelo de *Amar-te a ti* não soluciona os mistérios da narrativa para seu leitor, dando liberdade a este para que coopere na construção de sentido, ele exige igualmente que o leitor-modelo perceba que, nas veredas da história e da memória, nunca temos plena certeza daquilo que nos foi dado, nunca nos deparamos com uma verdade objetiva que descarte o papel da

subjetividade. Por isso é que, trabalhando com noções da historiografia brasileira, o romance desestabiliza tais imagens do período para, forjando uma linha de fuga, fazer respirar seu narrador em meio àquilo que é o impossível de sua existência.

Ao fim do romance, Leocádio narra ainda uma aventura sua em meio à depressão e decadência que o tomaram na solidão do Majestic, falecida a Lavínia, distante o Licurgo. Convidado pelo amigo Villaça para uma roda de vintete, na birosca, um mulato sentado ao fundo olha fixo para Leocádio – dois olhos em brasa. Leocádio, indo ao banheiro, esquiva-se “cuidando fugir do que, através dos olhos” lhe “devassava a alma incerta” (BUENO, 2004, p. 189). No fétido mictório, a mão grande do mulato o agarra por trás: cochicho de acento angola que pede patacas. Leocádio oferece o que tem, mas o negro quer mais.

Instei-o a que bebesse comigo e não conto tudo o que foi a tarde derruída, escusos de Saúde e Lapa, nova noite de álcool a emendar em ainda outra manhã, o negro a acompanhar-me as exagerações, até que, exausto de mim e das horas trôpegas, caímos, um sobre o outro, na cama imunda de uma hospedaria do centro da cidade (idem, p. 189).

Leocádio, burocrata aposentado, conservador e anti-abolicionista, caído na cama junto de um mulato, dois dias e mais em exageros com o homem de acento angola. Desestabilizando as imagens históricas do romance, a cena não contesta nem reafirma nenhuma de nossas verdades sobre o passado. Indo além, o caso nos faz questionar os próprios limites de nosso conhecimento, sugerindo que, assim como Leocádio traça sua linha de fuga e se permite desorganizar aquilo que dava como certo, também a História tem as suas fugas em pecados inconfessos. Daí que a epígrafe de Machado de Assis, abertura do romance – “O maior pecado, depois do pecado, é a publicação do pecado” –, adquira seu duplo significado: pecado de Leocádio, que só se confessa de modo velado a um leitor inexistente (e porque, então, Leocádio nunca queimou seu manuscrito, conforme prometia?), mas pecado também que está oculto na História – os vazios da historiografia, que cabem à Literatura produzir e publicar.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BUENO, Wilson. **Amar-te a ti nem sei se com carícias**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.



ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. Em: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.



**NOMADICWITHTRUTH: AS POSSIBILIDADES DA VERDADE NA
RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA**

Camilla Damian Mizerkowski Crestani (Mestre- UFPR)

Jonathan Safran FOER é um autor contemporâneo cujo primeiro romance publicado em 2002—*Everything is Illuminated*— teve recepção entusiástica da crítica e foi responsável por apontá-lo como um dos grandes nomes da cena literária atual, rendendo-lhe prêmios importantes como o *National Jewish Book Award for Fiction* e *The Guardian First Book Award*. As linhas narrativas que o compõem alternam-se e sobrepõem-se, mas funcionam em unidade apesar do aspecto fragmentário. Recursos formais como o uso da *mise en abyme* e as nuances do ponto de vista polimórfico, somados a elementos mágicos e improváveis, lançam o leitor em um mundo de dúvidas, numa dualidade em que fatos históricos e inventados se misturam e dão origem a uma saga fantástica que retrata a história familiar do protagonista/herói, perdida na destruição causada pela Segunda Guerra.

O romance é formado por três narrativas que se alternam. Em seu aspecto formal, *Everything is Illuminated* é um processo de construção, e se desenrola em meio a um incessante movimento figurado pela escritura da história dos antepassados de Jonathan, pela jornada dos protagonistas rumo a Trachimbrode por cartas trocadas pelos dois personagens principais.

Começamos com o relato da viagem de Jonathan à Ucrânia, escrito em 1997 por Alexander Perchov, seu guia e tradutor. Tal relato é interpolado com a história de Trachimbrod, cidadezinha predominantemente judaica –*shtetl*– situada na fronteira entre a Ucrânia e a Polônia. Essa narrativa é contada por Jonathan e se passa entre 1791 e 1942. Também fazem parte do romance as correspondências trocadas pelos protagonistas, nas quais discutem o processo de escrita de ambos os relatos. Mesmo pressupondo duas vozes narrativas, nelas temos apenas o ponto de vista de Alex, na maioria das vezes em resposta aos argumentos e às opiniões de Jonathan, às quais o leitor não tem acesso diretamente, somente pela mediação de seu narrador. Apesar de bastante díspares tanto

no que diz respeito ao modelo — narrativa ‘realista’, realista-mágica e epistolar — há uma evidente uniformidade que as unem, isto é, o objetivo comum de recuperar e narrar memórias.

Nem o autor empírico¹, que realmente esteve na Ucrânia durante uma viagem frustrada em busca do passado de sua família², tampouco o personagem homônimo encontram evidências concretas para reconstruir a história da família Foer em solo ucraniano. Em entrevista de 2010 para o *The Guardian*, o autor afirma que de fato havia uma fotografia de Augustine, a mulher que supostamente salvou seu avô do massacre nazista, assim como um mapa antigo do vilarejo de onde ele fugiu. Ambas as pistas, contudo, revelaram-se improfícuas para iluminar o passado perdido com a morte do patriarca, o que ocorreu apenas algumas semanas depois que chegou aos Estados Unidos:

Armed with a photograph of the woman who, I was told, had saved my grandfather from the Nazis, I had embarked on a journey to Trachimbrod, the *Shtetl* of my family's origin. It's a real place — or was one. And there really was a photograph of Augustine.

A young man named Alex did take me around, although we had absolutely no relationship whatsoever during the trip and did not correspond after. He was neither intentionally, nor unintentionally, funny. There was no Augustine. There were no boxes. There was no Sammy Davis Junior, Junior.

The comedy of errors was really a tragedy of errors, and it lasted a mere three days. I found nothing but nothing, and in that nothing — a landscape of total absence — nothing was to be found.

Foer admite que o projeto original era tão somente escrever uma crônica da viagem à Ucrânia e catalogar os fatos que porventura descobrisse sobre seus antepassados, o que se revela um projeto frustrado. Então, quando retorna aos Estados Unidos sem quaisquer explicações acerca da identidade da mulher da fotografia ou da ligação dela com o avô, inicia um trabalho de completar a lacuna histórica, o nada que resultou da ‘aventura’, com a imaginação. Na mesma entrevista ele afirma:

My mind wanted to wander, to invent, to use what I had seen as a canvas, rather than the paints. But, I wondered, is my family's experience of the Holocaust exactly that which cannot and should not be imagined? What are one's responsibilities to "the truth" of such a traumatic event, and what is "the truth"? Can historical accuracy be replaced with imaginative accuracy? Objectivity with the mind's eye?

¹Uso o nome Foer para falar do autor, e Jonathan para me referir ao personagem homônimo.

²Uma cidade chamada Trochenbrod realmente existiu e ficava há uns 30 km de Lutsck, localização como a descrita por Foer em seu romance. Os judeus desse pequeno vilarejo foram levados à outra cidade próxima para serem executados pelos nazistas e apenas 33 conseguiram escapar. Trochinbord foi completamente queimada e não há mais nenhum judeu vivendo naquela área. (adaptado de SEIFERTH, 2012, p. 43)

Everything Is Illuminated proposes the possibility of a "did and didn't" duality, of things being one way and also the opposite way. Rather than aligning itself with either "how things were" or "how things could have been", the novel measures the difference between the two, and by so doing attempts to reflect a kind of experiential (rather than historical or journalistic) truth.

Ao substituir o rigor oficial de documentos e testemunhos históricos pela imaginação, o autor se faz presente no passado histórico, algo somente possível no espaço ficcional: o ato de narrar que permite manipular artisticamente tanto a comédia quanto a tragédia, a ficção e a verdade histórica, mesmo se tratando de um passado próximo. Mais do que propor uma discussão de suas diferenças ou optar por um romance puramente histórico ou puramente fantástico, Foer une esses polos na e pela a literatura, que aparece como a tela em branco onde essas dicotomias podem coexistir.

Para melhor embasar meu argumento, é preciso lembrar que a cultura judaica perpetua-se pelo culto à memória e às tradições passadas de uma geração à outra, e que o Holocausto arruinou grande parte dos objetos e evidências que as famílias costumavam guardar para seus descendentes com o intuito de *não esquecer*. A passagem abaixo, um excerto do *Book of Antecedents* de Trachimbrod, ilustra a importância vital da manutenção das lembranças. O Livro pretende — ainda que sem sucesso — registrar cada pequeno acontecimento cotidiano do *shtetl* num movimento de escrita contínuo, incessante e diário, como se fosse capaz de escrever-se sozinho:

Jews Have Six Senses

Touch, taste, sight, smell, hearing...memory. While Gentiles experience and process the world through the traditional senses, and use memory only as a second-order means of interpreting events, for Jews memory is no less primary than the prick of a pin, or its silver glimmer, or the taste of the blood it pulls from the finger. The Jew is pricked by a pin and remembers other pins. It is only by tracing the pinprick back to other pinpricks...that the Jew is able to know why it hurts. (FOER, 2003, 198)

Tão importante quanto os outros cinco sentidos, a memória é tomada por uma função fisiológica que auxilia o indivíduo a apreender o mundo, o Outro e, principalmente, a si mesmo como parte de um todo maior, o povo judeu. Considerando esses aspectos, o objetivo deste artigo é verificar como Foer recupera mais de 150 anos da história da pequena Trachimbrodnum processo veiculado por narradores que misturam fatos à imaginação, num movimento de invenção e reinvenção. Nesse processo eles preenchem lacunas com elementos fantásticos misturados a fatos históricos, trabalhando

assim com a hipótese de várias possibilidades de verdade que existem na tentativa da vivificação do passado. A linguagem literária figura o meio em que os narradores se expressam e reconstruem a memória, pois a escrita figura como o espaço e o tempo real deles, uma vez que não pertence a um espaço ou tempo tangenciável ou delimitável, mas somente ao imaginário dos personagens que a narram.

Não somente a inacessibilidade da memória figura como um dos temas do romance, mas como o Holocausto é o eixo organizador e o germe do livro, parece imperativo buscar novo vocabulário, ou ainda, novos meios de representar o inefável. Vale lembrar que tal evento é praticamente irrecuperável pelas segunda ou terceira gerações, uma vez que o trauma das vítimas que ainda vivem muitas vezes as impede de fazer uma imagem coerente do passado. Além do que, bombardeios e incêndios destruíram quase a totalidade dos rastros das famílias judias, como fotos, jornais e diários. Mesmo documentários recentes que recuperam filmes reais da Segunda Guerra não bastam para dimensionar o que a tragédia significou para as famílias judias em seu microcosmo, tampouco o efeito que ainda tem para as gerações de judeus na contemporaneidade.

Assim como o *Book of Antecedents* involuntariamente revela, a linguagem literária não é capaz de narrar a totalidade do que vivemos, e inclusive explicita a própria impossibilidade de fazê-lo. Logo, a alternativa de Foer é veicular a narrativa da guerra pelo viés da memória assim como ela é *sentida*, já que uma experiência traumática é difícil de ser representada, principalmente na forma da narrativa. O sentimento evocado pelo ato de lembrar é usado como principal meio de se reconstruir a história do *shtetl*: tanto o sentimento de urgência por respostas que a foto de Augustine evoca quanto os diversos fragmentos, os pequenos relatos e as mínimas lembranças capazes de trazer à tona fatos que têm que ser lembrados pelas gerações futuras. O resultado de tal artimanha são narrativas entrecortadas, fragmentárias e fantásticas, condizentes com o estado de espírito das vítimas e daqueles que escutam os testemunhos. A dor e o tempo causam a dificuldade de compreensão daquilo que foi, em si, um gigantesco *non sense* para as gerações que precederam e que viveram a Guerra. A saga da família vira, então, uma história altamente ficcionalizada e fantástica, tal qual o processo da rememoração.

Desse modo, Foer busca iluminar o Holocausto sob diversas formas narrativas. No esforço de contar uma história melhor que a própria vida —*more premium than life*—

Jonathan, como em uma epopeia, sai de sua casa, viaja a lugares distantes e inóspitos em busca do desconhecido e a fim de salvar a memória de sua família do esquecimento. Nômade e heroico, ele se aventura pelo mundo ‘selvagem’ — a Ucrânia — para descobrir e honrar o passado de sua família. Não à toa é tratado por ‘herói’ em toda a sua narrativa da viagem. A saga, contudo, é retratada ludicamente; como já dito, os polos tragédia e comédia coexistem na trama. A descrição do nosso ‘herói’ indica a convivência dessas dualidades:

When we found each other, I was very flabbergasted by his appearance. This is an American? I thought. And also, This is a Jew? He was severely short. He wore spectacles and had diminutive hairs which were not split anywhere, but rested on his head like a Shapka. (If I were like Father, I might even have dubbed him Shapka.) He did not appear like either the Americans I had witnessed in magazines, with yellow hairs and muscles, or the Jews from History books, with no hairs and prominent bones. He was wearing nor blue jeans nor the uniform. In truth, he did not look like anything special at all. I was underwhelmed to the maximum. (Idem, p. 31 - 32)

Mais ainda, em Jonathan unem-se dois estereótipos, um paradoxo para Alex. O tão esperado e idolatrado americano é, também, judeu, sujeito desprezado histórica e socialmente. Alex não compreende e é incapaz de compreender como em um mesmo indivíduo coexistem o judeu famigerado do campo de concentração — única imagem a que ele tem acesso por meio de livros — e o *yankee* hollywoodiano.

Na autodescrição quase quixotesca de Alex, há confirmação de que o romance é mesmo um espaço em que as dualidades estão unidas:

But first I am burdened to recite my good appearance. I am unequivocally tall. (...) I have handsome hairs, which are split in the middle. (...) I have an aristocratic smile and like to punch people. My stomach is very strong, although it presently lacks muscles. Father is a fat man, and Mother is also. This does not disquiet me, because my stomach is very strong, even if it appears fat. My eyes are blue and resplendent. (Idem, p. 3 e 4)

Expressões como *un equivocally tall* são invariavelmente rebatidas pelo próprio texto: “...my stomach is very strong, *even if* it appears fat.” Logo à frente, em uma carta a Jonathan, Alex ‘conserta’ seu texto: “(Do you think that we are comparable?) As you commanded, I removed the sentence “He was severely short,” and inserted in its place “Like me, he was not tall.” (Idem, p. 53. Itálico do original). Nem o herói é tão baixo, nem Alex é tão alto; tudo é relativizado com correções internas, com adversativas, contrapondo pontos de vista.

A dualidade do *did or didn't*, ou a dualidade da experiência e da rememoração aparece em todos os aspectos do romance de forma a afirmar a narratividade do sentimento experimentado. Isso explicita a manipulação da linguagem e mesmo dos fatos dentro da narrativa. Algo que *é* torna-se imediatamente *outra coisa* quando transformado em linguagem narrativa. O sentimento é passível de ser evocado, já o fato não pode ser reconstruído: é a imitação explícita que se declara imitação e, por isso, já assume outra roupagem, outra identidade. Desde a descrição do nascimento de Brodd durante o acidente de carruagem — “It was March 18, 1791, when Trachim B’s double-axle wagon either did or did not pin him against the bottom of the Brod River” (Idem, 2003, p.8. Itálico do original), até a descrição da única pessoa que se auto intitula a única testemunha visual do acidente —

The mad squire Sofiowka N (...) emerged from behind a tree. *I have seen everything that happened, he said hysterically. I witnessed it all. The wagon was moving too fast for this dirt road (...) and it suddenly flipped itself, and if that’s not exactly the truth, then the wagon didn’t flip itself, but was itself flipped by a wind from Kiev or Odessa or wherever, and if that doesn’t seem quite correct, then what happened was...* (Idem, p. 9. Itálico do original)

— possuem marcas léxicas que indicam a existência de infinitas possibilidades de verdade e também a relativização da objetividade da memória. Expressões como *did or didn’t pin e if that’s not exactly the truth* ou *if that doesn’t seem quite correct* (as duas últimas inclusive começam com a condicional *se*) usadas para narrar um acidente tal qual ele ‘realmente’ ocorreu, ou a palavra *mad* para referir-se à autoproclamada testemunha do acidente (que estava atrás de uma árvore!) corroboram para a intencionalidade do livro. Parece que a própria narrativa está avisando o leitor da dubiedade de suas prerrogativas, enquanto seus ‘ses’ pedem a suspensão de sua descrença; não se deve confiar naquilo que é narrado, mas sim engajar-se no propósito da ficcionalização da História. O próprio Alex engana o leitor com seus comentários metaficcionais:

I toiled very hard on this next section. It was the most rigid yet. I attempted to guess some of the things you would have me alter, and I altered them myself (...) I also invented things that I thought would appease you, funny things and sad things. I am certain that you will inform me when I have traveled too far. [...] I attempted to be truthful and beautiful, as you told me to. (Idem, p. 54-55)

Ele inventa fatos para que a verdade factual e a beleza estética unam-se, mesmo que tal ato coloque a Verdade Histórica em segundo plano. Os termos verdadeiro e belo —

truthfulandbeautiful — nos levam novamente à entrevista de Foer para o *The Guardian*; qual é a verdade a ser contada sobre uma experiência traumática como o Holocausto? A escolha é realmente a precisão (ou imprecisão) da imaginação e o vislumbre dos fatos com os olhos da mente, pois somente a exposição dos sentimentos é capaz de iluminar tal experiência.

Além disso, as interrupções de um narrador que *parece* onisciente tradicional e que nos conta a história do *shtetl* quebram a inquestionabilidade que sua posição em relação aos fatos narrados pressupõe. Ele muda bruscamente de terceira pessoa onisciente para primeira, sem aviso. Quando descreve Sofiowka N para o leitor, ele mesmo levanta a questão “Isthissomeonetotrust for astory?” (Idem, p. 15). Porém, usa o testemunho do lunático como se fosse a melhor fonte para dar início à narrativa fantástica. O mesmo acontece quando descreve Brod:

I’ve imagined her many times. She’s a bit short, even for her age — not short in the endearing, childish way, but as a malnourished child might be short. The same is true for how skinny she is. Every night before putting her to bed, Yankel counts her ribs, as if one might have disappeared in the course of the day and become the seed and soil for some new companion to steal her away from him. She eats well enough and is healthy, insofar as she is never sick, but her body looks like that of a chronically sick girl, a girl squeezed in some biological vise, or a starving girl, a skin-and-bones girl, a girl who is not entirely free. Her hair is thick and black, her lips are thin and bright and white. How else could it be? (Idem, p. 76)

O efeito dessa mudança brusca é que o livro parece, ele mesmo, criar vida e dialogar com o leitor. Além disso, as invenções para fatos impossíveis de se tangenciar são evidenciadas pelas marcas ficcionais como “I’ve imagined her so many times.” Quem imaginou? Ou “How else could it be?” Quem questiona o leitor? O livro, o autor ou o narrador?

Do mesmo modo, elementos da narrativa corroboram a forma fragmentária do romance, que por sua vez reforça a narratividade da experiência. Quando a carruagem afunda, diversos objetos vêm à tona, até mesmo o bebê que recebe o nome do rio:

It’s turning up the most unusual things! Chana laughed (...). She picked up the hands of a baby doll, and those of a grandfather clock. Umbrella ribs. A skeleton key. The articles rose in the crowns of bubbles that burst when they reached the surface. [...] In the middle of the string and feathers, surrounded by candles and soaked matches, prawns, and silk tassels that curtsied like jelly-fish, was a baby girl, still mucus-glazed, still pink as the inside of a plum. (Idem, p. 8 e 13)

O observador tem somente frações daquilo que *poderia* ter acontecido; não há nada que indique a ligação entre um sem número de objetos, somente a imaginação e a criatividade. E essa intransponível impossibilidade de resgatar com precisão a história da família de Brod é análoga à história dos antecedentes de Jonathan. Para reconstruí-la, o narrador tem somente a foto de Augustine (e suas várias cópias) e um mapa que indica o caminho a Trachimbrod, nada mais. O mesmo ocorre quando Alex visualiza e descreve várias caixas cheias de objetos esparsos mantidos pela suposta Augustine. Não há respostas claras para os questionamentos de Jonathan, somente fragmentos daquilo que um dia foi Trachimbrod:

There were many boxes, which were overflowing with items. These hadwritings on their sides. A white cloth was overwhelming from the box marked WEDDINGS AND OTHER CELEBRATIONS. The box marked PRIVATES: JOURNALS/DIARIES/SKETCHBOOKS /UNDERWEAR was so overfilled that it appeared prepared to rupture. There was another box, marked WATCHES/WINTER, and one marked HYGIENE/SPOOLS/CANDLES, and one marked FIGURINES/SPECTACLES. (Idem p. 147)

Estes objetos de colecionador — que, afinal e não surpreendentemente, é o *hobby* de Jonathan — são alegóricos da memória, muitas vezes a recriação das pequenas evidências que se misturam e se confundem na mente. Além do que, a memória nunca é resgatada na singularidade; precisa de diversos pontos de vista e de diversas vozes, cada uma relatando o mesmo evento de uma posição adversa. De cada um dos objetos o observador conclui algo e reconstrói uma parte da história, e assim outro observador, e sucessivamente. Desse modo, a multiplicidade de olhares é análoga à multiplicidade de narrativas possíveis sobre um mesmo fato histórico.

Alex, um escritor incipiente aventurando-se a narrar a divertida viagem pela Ucrânia num inglês dicionarresco, comenta a ficcionalização das memórias. Ele questiona Jonathan, seu interlocutor epistolar, sobre a manipulação da verdade que o exercício exige:

We are both being very nomadic with the truth, yes? The both of us? Do you think that this is acceptable when we are writing about things that occurred? If your answer is no, then why do you write about Trachimbrod and your grandfather in the manner that you do, and why do you command me to be untruthful? If your answer is yes, then this creates another question, which is if we are to be such nomads with the truth, then why do we not make the story more premium than life? (Idem, p. 179. Itálico do original)

Ser nômade, afinal de contas, é ter uma multiplicidade de casas ou não ter nenhuma? Do mesmo modo, inventar uma história ou narrar acontecimentos é não ter nenhuma base de verdade factual ou é transitar por todas as verdades possíveis? Há, obviamente, a inevitável associação do nomadismo com o êxodo judeu e com sua luta histórica por um território para impor-se enquanto nação. Foer, no entanto, resgata tal qualidade distintiva e a liga com a ideia de verdade, sobre a qual não há somente uma versão, mas uma multiplicidade delas. Da mesma forma, para recontar o Holocausto é necessária uma multiplicidade de pontos de vista, não somente um.

Mesmo em sua ingenuidade, Alex comenta um ponto crucial para entendermos o processo de criação do texto. Se a intenção é, realmente, recriar um passado a partir de pequenos fragmentos, então porque não criar uma narrativa maior que a própria vida? Porém, diferentemente da vida, no espaço literário fantasia e realidade coexistem. A trama se faz, então, como uma ‘identidade narrativa’: não é mais um simples simulacro da realidade, mas é a própria vida se fazendo a cada linha. Mesmo quando a intenção é escrever sobre fatos que realmente ocorreram, como é o caso do Holocausto, é justo inventar acontecimentos que nos fogem do entendimento, do alcance das mãos do historiador e da memória? Contudo, se o processo de lembrar-se é, invariavelmente e impossivelmente, imaginativo, porque não exaltar tal experiência? A escolha de Foer de tornar a história irrecuperável de sua família em literatura é, em si, um nomadismo da verdade.

Além dos comentários metaficcionalistas existentes sobre o desenvolvimento da escrita, todo o processo criativo de reconstrução da memória é feito pelo viés da tradução: “Dear Jonathan, I hanker for this letter to be good. Like you know, I am not first rate with English. In Russian my ideas are asserted abnormally well, but my second tongue is not so premium.” (Idem, p. 23). A memória não somente chega ao leitor em cortes e reconstruções, mas também passa pelo viés da tradução, processo inerentemente transformador. Tanto Alex traduz para Jonathan durante a viagem quanto tenta traduzir sua própria ficção para o inglês. Do mesmo modo, ele traduz a voz ‘silenciosa’ de Jonathan nas cartas para o leitor. Já Jonathan traduz os objetos que encontra (ou herda) e coleciona em uma narrativa fantástica sobre o passado de seus antecedentes. Todo o processo tradutório reforça a essência da rememoração, ou seja, que o passado nunca nos vem de forma direta, mas é sempre mediado pela nossa própria imaginação e pelo olhar

do outro. Além disso, a ideia de uma voz autoritária é questionada. São várias vozes e várias leituras possíveis, ou seja, vários autores e várias histórias.

A tradução é tanto peça-chave para encurtar as distâncias entre personagens e entre gerações, quanto crucial para demarcar tais distâncias; une os sujeitos e os eventos e simultaneamente os separa, uma vez que as diferenças que os aproximam, que precisam ser traduzidas para que haja entendimento, são as mesmas que evidenciam suas idiossincrasias e o seu distanciamento: somente aquilo que está distante necessita de aproximação. Tal discussão revela-se importante para compreender porque o nome da capa do livro é o mesmo usado pelo personagem principal, pelo ‘herói’. Não basta contar uma nova história a partir de outro ponto de vista; deve-se se fazer outro, viver a história por meio de seus olhos para experimentá-la e traduzi-la.

Logo, o espaço da rememoração e da recuperação da história não é um espaço para a Verdade, mas para verdades, que nos vêm por meio de mediação e de tradução. Quando Alex, seu avô e Jonathan finalmente encontram Trachimbrod, o *shtetl* já não mais existe, é um espaço vazio; Augustine continua sendo somente a moça da foto — “I haven’t been in one of these [a car],” said the woman we continued to think of as Augustine, even though we knew that she was not Augustine” (Idem, p.181)— apesar de Alex continuar se referindo a ela por esse nome durante todo o restante de sua narrativa da viagem. Somente quando os três estão de partida ela revela seu nome — Lista — o que não lança luz alguma na busca que impeliu Jonathan à Ucrânia.

Nada a ser iluminado, portanto, realmente o é. Quando a narrativa parece nos trazer um desfecho, ela trai o leitor. O avô de Alex e Augustina em meio à escuridão para conversar, mas Jonathan e Alex permanecem em silêncio deitados na grama onde ficava Trachimbrod, esperando. Quando os dois retornam, nenhuma palavra é dita. Mais a frente Alex conta, por meio de carta a Jonathan, que o avô admitira ter traído um grande amigo para escapar dos nazistas. Além disso, só sabemos do seu subsequente suicídio, o que também enterra quaisquer possibilidades de reconstruir a conversa que ele e a suposta Augustina tiveram sobre o vilarejo e, quem sabe, sobre os antepassados de Jonathan. O bilhete do suicida também é inacabado: “and I will open the door in darkness, and I will” (Idem, p. 276)— análogo ao único registro escrito que emerge em meio aos

destruções da carruagem de Trachim B., no início da narrativa: *I will...I will...* (Idem, p. 8): a narrativa se fecha em um círculo, mas nada se ilumina.

Finalmente, Foer se autoficcionaliza criando outro Jonathan Safran Foer que sai em uma *very rigid journey*, apesar de não lançar luz no passado, vive uma experiência emocional que muda a forma como vê seus antecedentes e a própria guerra. Também para Alexo romance funciona como uma verdadeira história de iniciação, uma vez que o leitor acompanha o jovem ingênuo e deslumbrado conhecer melhor o outro (o judeu, Jonathan, seu avô) e a si mesmo durante a jornada. Esses narradores têm em suas mãos o poder e a liberdade para inventar um passado com uma narrativa mítico-maravilhosa, *more premium than life*.

Para terminar, cito Gabriel García Márquez: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda e como recorda para contá-la”. A ‘autobiografia inventada’ de Foer nada mais é do que a vida se fazendo e se refazendo à luz da memória *experimentada*. É a imaginação que cobre as lacunas que a memória deixou em branco. E o que é a memória senão uma espécie de deficiência daquilo que vivemos? Como nos lembra *The Book of Antecedents* por quase duas páginas: *We are writing... We are writing... We are writing... We are writing...* (Idem, p.213 e 213)

Referências

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

ARVA, Eugene L. **The Traumatic Imagination: Histories of Violence in Magical Realist Fiction**. Cambria: Cambria Press, 2011.

BARTHES, Roland. A morte do autor e Da obra ao texto. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo/ Campinas: Brasiliense/ Ed. Da Unicamp, 1988.

FIORIN, José Luiz. Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem. In: JUNIOR, Benjamin Abdala (org). **Margens da Cultura. Mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004. P. 37 - 66.

FOER, Jonathan Safran. **Everything is Illuminated**. New York: Harper Perennial. 2003. _____. **Tudo se ilumina**. Rio de Janeiro: Rocco. 2005.

_____. **Week three: Jonathan Safran Foer on the origins of Everything is Illuminated**. The author talks about his fruitless trip to Ukraine. The Guardian. UK. 20 mar 2010.

Disponível em: <http://www.theguardian.com/books/2010/mar/20/jonathan-safran-foer-everything-illuminated>>. Acesso em 20 jul. 2015, 20hr51.

GOODMAN, Jean. **Learning to Empathize as a Non-Witness of the Holocaust: A Perspective based on Art Spiegelman's *Maus* and Jonathan Safran Foer's *Everything is Illuminated***. ENAM/MC 4500. 2010.

HYZY, Elizabeth. The Fantastic in Jonathan Safran Foer's "Everything Is Illuminated" to Solve Holocaust Dilemmas. In: **Lake Forest Papers**. Lake Forest College Publications. 2014. Disponível em: <http://publications.lakeforest.edu/allcollege_writing_contest/84>. Acesso em 14 jun. 2014, 20h30.

IJZERMAN, Mirjam. **The Complexity of Collective Memory: Second and Third-Generation Authors and Their (Un)Ambiguous Memory of the Holocaust**. 2008. Dissertação de Mestrado. MA Thesis Literatuurwetenschap, Utrecht University.

KLINGER, Diana. A escrita de si – o retorno do autor. In: _____. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em <<http://www.abralic.org.br/revista/2008/12/25/download>>. Acesso em 17 jun 2014, 09h25.

LEJEUNE, Philippe. A imagem do autor na mídia. In: _____. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MARCUS, Mordecai. What is an initiation story? In: MAY, Charles. **Short Story Theory**. USA: Ohio Press. 1976. p. 189 – 201.

MORICONI, Ítalo. Circuitos contemporâneos do literário (indicações de pesquisa). In: **Gragoatá**. Niterói, n.20, 1º sem. 2006.

OLIVEIRA, Bruno Lima. **O retorno do autor na literatura contemporânea**. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt16_artigo_5.pdf>. Acesso em 25 mai 2014, 09h25.

SEIFERTH, Shannon Margaret. **More Premium than Life: Expressing the Inexpressible in Jonathan Safran Foer's *Everything is Illuminated***. 2012. B.A Thesis Degree with Honors in The Department of English University of Michigan.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. México: Premia. 1981. p. 24 – 30.

VERSTRYNGE, Raïssa. **Representing Holocaust Trauma: The Pawnbroker and Everything Is Illuminated**. 2010. Dissertação de Mestrado. Ghent University - Faculty of Arts and Philosophy.



NORMA E ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

Ermelinda Lúcia Atanásio Mapasse (Doutoranda) - UFPR

0. Introdução

Este artigo pretende através da distinção dos conceitos de norma culta e padrão captar a percepção e a atitude que os professores de Língua Portuguesa (LP), com o nível de licenciatura, fazem/têm em relação à(s) variedade(s) culta(s) do português de Moçambique (PM) e ao uso que eles e os seus alunos fazem da norma do português europeu (PE), recorte da minha tese de doutorado em Linguística, cujo tema é «Norma e ensino do português no contexto moçambicano».

Moçambique adotou a Língua Portuguesa como única língua oficial, pelo que o processo de escolarização usa esta língua para o ensino, sendo a norma seguida a do PE. No entanto, apesar do progressivo aumento do universo populacional que tem o português como língua materna (L1), o português é ainda falado pela maioria como língua segunda (L2) num ambiente sociolinguístico caracterizado por um extenso multilinguismo e um contacto linguístico de duas naturezas: contacto de línguas e contacto dialetal (variedades da mesma língua).

Esta situação de multilinguismo e de contacto linguístico coloca um dilema no processo de ensino do português, pois embora os modelos de língua que se ensinam às crianças na escola tenham como paradigma a norma do PE, fora do contexto escolar há poucos falantes do português como L1, que possam apoiar a aquisição e uso da norma ensinada na escola. Os próprios professores fornecem modelos linguísticos, muitas vezes, não consistentes em relação à norma que eles dizem ensinar, mas que não dominam. Ou seja, a maior parte da nova geração de falantes do português L1 recebe um *input* do português desenvolvido por falantes não nativos do português.

Este reconhecimento de que as formas de discurso nem sempre são consistentes em relação ao uso prescrito pela norma padrão do PE conduz imediatamente à ideia de

que o discurso dos aprendentes e professores apresenta “erros”. Mas, se consideramos a definição de Stroud (1997), segundo a qual o erro é uma construção social e que só é “erro” quando confrontado com uma norma específica, e a perspectiva de Faraco (2008), segundo a qual “toda e qualquer norma é dotada de organização”, a noção de erro passa a ser relativa, pois se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como “erro” com base na organização estrutural de uma outra norma. Isto significa que não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma.

Neste sentido, uma comunidade linguística não se caracteriza por uma única norma, mas por um conjunto de regras diversificadas e essa diversidade está diretamente relacionada com a heterogeneidade que caracteriza a rede de relações sociais que se estabelecem no interior de cada comunidade linguística. Portanto, perante um desvio ou “erro” é necessário ponderar se o mesmo não terá como base uma “norma” implícita.

A situação acima referida levanta igualmente a questão de como a variação linguística pode ser, corretamente, gerida no contexto moçambicano, e de que norma(s) do português os aprendentes devem ter em vista – a culta ou a padrão.

A expressão norma culta, segundo Faraco (2008), tem sido usada alternativamente com a expressão norma padrão, como se fossem sinónimos. A não distinção destas duas expressões tem graves implicações para o ensino da LP, porque existe uma grande distância entre os preceitos normativos e os usos cultos reais. Esta distância torna o ensino da norma padrão impraticável e disfuncional, para além de favorecer a difusão da desmotivadora cultura do “erro”.

1. Norma linguística

No sentido básico, o conceito de norma linguística refere-se à forma como, habitualmente, uma comunidade usa a língua. Na tradição gramatical, refere-se às regras a serem seguidas no uso da língua. Na Linguística Moderna, refere-se à norma objetiva a ser deduzida através da observação e descrição do uso concreto da língua. As três concepções revelam uma tensão entre uso e prescrição, deixando transparecer que existem impasses teóricos na definição de norma linguística.

A solução para esses impasses, segundo Lucchesi (2012, p. 29), pode ser encontrada numa “abordagem da língua capaz de apreender a dialética entre avaliação e

uso”. E o melhor modelo desta abordagem pertence ao quadro teórico da Sociolinguística, cujo objeto de estudo é a comunidade de fala, não tanto pelas semelhanças nos usos que fazem da língua, mas principalmente pelas semelhanças do sistema de juízos de valores pois os membros da comunidade de fala compartilham as mesmas ideologias linguísticas. A identificação da comunidade de fala baseia-se mais em parâmetros subjetivos (valores partilhados) do que em objetivos (usos comuns). Guy (2000, p. 18), citado por Lucchesi (2012, p. 45), reconhece “características linguísticas compartilhadas” como ponto de partida para a identificação de comunidade de fala, mas refere que o importante é explicar o porquê destas semelhanças no comportamento linguístico. Portanto, a convergência em torno de um modelo ideal de língua é que identifica uma comunidade de fala.

Os conceitos “norma culta” e “norma padrão” são duas realidades sociolinguísticas muito diferentes, por isso, neste ponto cabe fazer essa distinção. Para isso, assume-se a concepção de norma culta e de norma padrão de Faraco (2008).

O termo norma culta designa “O conjunto de fenómenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e da escrita” Faraco (2008, p. 73). Trata-se assim, dos usos observáveis no comportamento linguístico de um certo grupo social - indivíduos cultos. É importante destacar que a norma culta é mais uma variedade da língua, e, por isso, é também heterogênea, porque faz parte da língua em uso por indivíduos historicamente situados, e está longe de cumprir os ideais de correção gramatical. A norma culta faz parte do conjunto de variedades que constituem uma língua, distinguindo-se das outras, apenas, por causa das funções socioculturais específicas que ela cumpre.

Se norma culta é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, norma padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas um “construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” Faraco (2008, p. 75). Então, o conceito de norma padrão associa-se à ideia de homogeneidade, uma noção de língua veiculada de forma dissociada de seus determinantes sociais e culturais nas gramáticas normativas, pela prática pedagógica conservadora ensinada em escolas e a falantes não-nativos quando aprendem a língua.

O conceito norma padrão não se encaixa na análise sociolinguística, pois esta concebe a língua como sistema socialmente heterogêneo, cuja variação linguística está

relacionada às alterações dos padrões da componente ideológico-cultural da linguagem. Por isso, o desenvolvimento dos estudos sobre o conceito de norma linguística levou a uma nova formulação que Lucchesi (2012, p. 57) designa de norma sociolinguística. O seu grande mérito deve-se ao fato de permitir a sistematização não apenas do comportamento linguístico, mas, sobretudo, do problema dos diversos níveis do sistema de avaliação social que é determinada pelas crenças culturalmente motivadas, cujo fundamento consiste naquilo que foi acordado entre os falantes de uma sociedade, ou seja, a norma sociolinguística combina usos + avaliações + tendências de mudanças.

2. Atitudes linguísticas

Segundo Gonçalves (2006, p. 2), atitude linguística, de uma forma geral, é uma “tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objeto, pessoa, situação, grupo social, instituição, cognitivo ou valor”. O autor destaca que as atitudes podem desempenhar várias funções (avaliativa, instrumental, ideológica e de separação): favorecer os processos de decisão; ajudar a guiar ou controlar os comportamentos; facilitar a adaptação à realidade e o estabelecimento das nossas identidades e determinar o modo de pensar, sentir e agir. McGroarty (2001, p. 5) pensa em avaliação e sustenta que as atitudes linguísticas consistem numa predisposição psicológica subjacente ao agir ou avaliar comportamentos de determinada forma (positiva ou negativa), e que elas estão ligadas a valores e crenças pessoais e promovem ou desencorajam as escolhas feitas em qualquer área de atividades, sejam elas académicas ou informais. Esta explicação permite inferir que falar de atitudes implica pensar em avaliação e que as estas constituem o produto final da inter-relação entre o conhecimento e os sentimentos acerca de algo ou alguém e da avaliação dessa inter-relação. Portanto, os estudos de atitudes linguísticas podem explicitar os critérios sobre os quais construímos as nossas crenças acerca das variedades linguísticas e de seus falantes, bem como sobre a sociedade e a função da escola.

3. Ensino da língua portuguesa

O ensino da língua portuguesa, em Moçambique, tem-se baseado na estratégia do certo/errado, que toma como referência a norma padrão do PE, ou seja, os professores concebem a língua como uma unidade estanque, abstrata, uma superestrutura com existência independente das pessoas que a usam, mas Bakhtin (2002, p. 73) refere que a língua, vista nesta perspectiva, nada mais é do que um produto acabado “depósito inerte, tal como a lava fria de criação linguística abstrativamente construída pelos linguistas com vista à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado”. Por isso, o ensino da LP em Moçambique é caracterizado por uma tensão ou conflito entre o preconizado e a prática. Segundo Mollica (2004, p. 13) os estudos sociolinguísticos “oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima”.

Der Walt e Van Rooy (2002, p. 119) refere que a incerteza sobre a norma padrão, ou a aceitabilidade de certas variáveis linguísticas nem sempre significa que existe uma “confusão” na aplicação da norma, podem simbolizar que a norma está mudando, mas que, entretanto, a natureza dessas mudanças ainda não é conhecida. O nível de consciência social é, portanto uma prioridade importante, pois a avaliação da variação linguística dá-se pelo seu significado social – prestígio ou não. Segundo Baker (2006) o reconhecimento social sobre os usos pode ser medido pelas reações negativas ou positivas dos falantes. A atitude/avaliação social é um fator muito importante para inferir sobre mudanças linguísticas, pois através de atitudes individuais ou comuns de um grupo ou comunidade é possível medir o *status*, o prestígio, e as preferências sociais, ou seja as possibilidades e os problemas de uma L2. Segundo Baker (2006), a medição dessas atitudes é uma escala composta por afirmações e as respostas são, geralmente, medidas numa escala de cinco pontos que simbolizam a atitude possível sobre os usos linguísticos em variação na comunidade.

Portanto, no ensino e aprendizagem de língua, os professores e os alunos devem reconhecer a língua e ter a consciência não só das especificidades formais, mas sobretudo, culturais e contextuais, como sujeitos históricos submersos em experiências de ser e agir através da língua. Assim com o objetivo de analisar a percepção e a atitude que os professores de LP, com o nível de licenciatura, fazem/têm em relação à variedade culta

do PM e ao uso que eles e os seus alunos fazem da norma do PE, foi aplicado um questionário de atitudes (ver apêndice 1).

4. Avaliação social sobre o português em Moçambique

Para o presente estudo, tomou-se como amostra um total de trinta e cinco professores com formação superior a lecionarem a disciplina de LP em nove instituições pré-universitárias e em uma universitária vocacionada à formação de professores na cidade nortenha de Moçambique – Nampula, pressupondo que todos partilham as regras de uso das estruturas linguísticas conforme a norma padrão do PE. Porque os usos da língua estão em constante avaliação social e que são fatores determinantes para a aceitação ou não entre os elementos que constituem um grupo social, o roteiro para a elaboração das questões do questionário teve como base três categorias: (i) Usos do português (doze afirmações); (ii) Aceitação do português (onze afirmações) e; (iii) Avaliação do grau de competência (duas afirmações).

4.1. Usos do português em Moçambique

Nesta categoria, doze declarações foram subdivididas em dois grupos, os Usos do PE em Moçambique (primeiro grupo) onde se questionou sobre as Diferenças entre o PE e o PM e a Comunicabilidade e utentes do PE.

Os resultados sobre as diferenças entre a norma padrão do PE e a variedade culta do PM (declarações 4, 8 e 12) revelam que há uma clara consciência e percepção de que há diferenças (91%) que afetam o vocabulário e a pronúncia (75%). Mas em relação às diferenças estruturais, apesar de Gonçalves (2010:39-40) considerar que as propriedades e regras que distinguem a subvariedade educada do PM da norma padrão do PE apresentam um carácter mais estável, a percepção dos informantes não é clara e, por isso, concordam que as diferenças são poucas (63%) provavelmente porque ainda não têm consciência da natureza das diferenças estruturais.

Os resultados referentes à comunicabilidade e utentes do PE (declarações 7 e 11), confirmam a comunicabilidade (71%) que caracteriza as variedades de uma mesma língua, ou seja entre os falantes do PE e do PM. E assumem (83%) que os utentes da norma padrão do PE, em Moçambique, são os falantes com a escolaridade superior

completa, o que confirma a tese de Gonçalves (2010:39-40), Firmino (2005:73) que são consensuais ao eleger o nível de escolarização como o fator relevante para o acesso ao uso do português padrão. Mas o fato de os informantes assumirem que são poucas as diferenças estruturais entre o PM e o PE parecem revelar que não dominam a norma padrão do PE, apesar de terem escolaridade superior completa.

Foram aplicadas também neste primeiro grupo, questões referentes ao Contextos de uso do PE, num total de quatro declarações.

A partir dos resultados referentes aos contextos de uso da norma padrão do PE (declarações 6, 15, 17 e 20) em Moçambique, pode-se concluir que há uma percepção de que o uso da norma padrão do PE é restrito a certas situações, como é o caso da escrita e do ensino (97%, 83% e 80%, nas declarações 17, 6 e 15 respetivamente). Mas demonstram uma relativa incerteza quanto ao uso do PE em todos os contextos, pois enquanto 83% (declaração 6) assume, com certeza, o uso da norma padrão do PE só na escrita, já 48% (declaração 20) não demonstram a mesma certeza no uso do PE em todas as situações.

Os Usos do PM, em Moçambique, constituem o segundo grupo da primeira categoria onde através da aplicação de três declarações, procurou-se saber sobre a Consolidação e contextos de uso do PM.

A partir dos resultados referentes à consolidação e contextos de uso da variedade culta do PM (declarações 5, 14 e 18), pode-se concluir que os informantes associam os usos da variedade culta do PM a situações de oralidade (61%, declaração 18) e a norma padrão do PE ao registo escrito, único que exige uma maior escala de formalidade linguística entre os que lidam com a cultura da escrita, conforme revelam os resultados relativos aos contextos de uso do PE (declarações 6, 15, 17 e 20). Fazendo um confronto entre os resultados da declaração 20, em que 48% assumiu que usa a norma do PE em todas as situações e os resultados da declaração 18, em que 61% assume que, raramente, fora do contexto escolar usam a norma padrão do PE, estes revelam a existência de um conflito, ou seja os informantes não distinguem com clareza o PM do PE nos usos que fazem do português em Moçambique. Mas é curioso notar que os informantes assumem também que os usos linguísticos veiculados nos meios de comunicação social (declaração 14) afastam-se da norma padrão do PE, apesar de supostamente ser obrigatório (cf. Trudgill, 1983) que estes apliquem a norma padrão, esse modelo de língua “ideal”. Este dado pode

significar que as mudanças que vem no português em Moçambique estão tão estáveis que já se refletem também nos meios de comunicação social.

4.2. Aceitação do português em Moçambique

Nesta categoria, existem cinco grupo de declarações. No primeiro e no segundo, as declarações, relacionam-se com o *status* do português em Moçambique e a existência do PM.

Quanto aos resultados referentes ao *status* do português em Moçambique (declarações 1, 2 e 19), revelam que a maioria considera o português como língua moçambicana (68%, declaração 2) e não mais como uma língua exógena para as realidades moçambicanas. Este grande percentual pode também estar associado ao fato o português estar a registar um crescimento em termos de quantidade de falantes de português como L1. Quanto à existência da variedade culta do PM (declarações 3, 10, e 16), os dados podem levar a concluir que há uma certa hesitação/incerteza porque ora reconhecem um PM, ora não. Por exemplo, 84% (declaração 3) dos informantes reconhecem a existência do português brasileiro (PB) mas não concordam que exista um PM. Em seguida, contradizem-se quando 69% e 77% (declarações 10 e 16) concordam, considerando as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, que a variedade do PM existe e que é distinta do PB respetivamente. Está hesitação sinaliza, mais uma vez, que a variedade culta do PM ainda está em formação e, por isso, os informantes ainda não têm consciência da natureza de todas as mudanças em curso, ou porque associam o reconhecimento de uma variedade ao processo de padronização. Como a variedade do PM ainda não foi padronizada, tal como o PE e o PB, então é percebida como não existente. Então, com estas hesitações, qualquer tentativa de padronização do PM poderia incorrer no risco de se criar uma norma artificial, que não reflita os reais usos da língua. Linguistas recomendam que se pautem por uma descrição sistemática do país como um todo, com o objetivo de documentar e analisar a linguagem efetivamente usada pelos falantes cultos. Moçambique está a dar os primeiros passos nesse sentido, mas, segundo Gonçalves (2010), a padronização da norma culta do PM é um projeto a longo prazo.

A adaptação do PE ao contexto moçambicano e a aceitação do PE na escrita e na fala constituem o terceiro e quarto grupo de questões desta segunda categoria. A avaliação que os informantes fazem em relação à possibilidade de adaptação da norma padrão do

PE ao contexto moçambicano (declarações 9, 13 e 21) é positiva (80%, 65% e 85% respetivamente) e, caso se decida pela implementação de alguma política de educação nesse sentido, as condições são favoráveis, pois a avaliação social é fator determinante para a aceitação ou não, das mudanças linguísticas, entre os elementos que constituem um grupo social.

Em relação ao grau de aceitação do PE na fala e na escrita (declaração 22a e 22b), os resultados confirmam que a norma padrão do PE, em Moçambique, é associada ao registo escrito (83%), único que exige uma maior escala de formalidade linguística entre os que lidam com a cultura da escrita. Portanto, a ideologia da norma padrão associada ao prestígio e ao grau de formalidade está muito latente nos informantes. Três informantes não assinalaram nenhuma escala. Em relação ao uso da norma do PE em situações de fala, os dados (26%), apesar de nove informantes não terem assinalado nenhuma escala, podem levar a concluir que os informantes não têm tanta certeza sobre o uso ou não da norma do PE em situações de fala, deixando talvez transparecer que querem assumir que o contexto ou grau de formalidade dessa situação de fala é que vai condicionar o uso ou não da norma do PE.

Por fim, o quinto e último grupo de questões desta categoria é referente à aceitação da pronúncia “afinada” do PM (declaração 23). A avaliação que os informantes fazem da pronúncia “afinada” do PM é muito negativa (43%, entre os pontos 1 a 2 da escala, em que 1 corresponde a *não importante*). Cinco informantes não assinalaram nenhum ponto da escala dada. Estes dados confirmam os resultados de Firmino (2005), no seu estudo realizado junto de residentes de Maputo sobre as atitudes linguísticas, em relação ao uso da LP em Moçambique, onde concluiu que a pronúncia “afinada” do português está ou é associada à negação da moçambicanidade.

4.3. Avaliação do grau de competência

Nesta categoria, foram formuladas duas declarações. A primeira é sobre a competência dos informantes e a segunda aos alunos dos informantes. A competência linguística, do ponto de vista de ensino, prende-se com o domínio de capacidades discursiva, sociolinguística e estratégica para fazer o uso da língua. Os resultados mostram que os informantes (declaração 24) assumem que a sua competência é excelente, pois 68% dos informantes coloca-se entre os pontos 4 a 5, numa escala em que 1

corresponde a *muito fraco* e 5 a *Excelente*. Contra 60% que se coloca entre os pontos 1 e 2, que assume que a competência dos seus alunos (declaração 25) é muito fraca. A crença de uma excelente competência no domínio da norma padrão do PE confrontada com o fato de assumirem que as diferenças estruturais entre o PE e o PM são poucas denota, mais uma vez, um conflito entre a norma padrão do PE e a variedade culta do PM, isto é entre a norma que se espera que ensinem (PE) e a que efetivamente ensinam (PM).

5. Considerações finais

Os resultados relativos aos usos do português em Moçambique revelam que há um reconhecimento da existência de diferenças entre o PE e a variedade culta do PM. Mas apesar deste reconhecimento claro de diferenças entre as duas variedades, os informantes parecem não ter uma percepção clara da norma padrão do PE e, conseqüentemente, a sua aplicação deve estar a ocorrer de forma inconsistente. Esta confusão pode não significar necessariamente que não dominam a norma do PE, mas pode ser a confirmação de que o português está em mudança e que a natureza dessas mudanças ainda não é conhecida. Há uma associação clara da escrita e do ensino ao uso da norma padrão do PE, o que revela uma ideologia do padrão. O PE é usado por falantes com escolaridade superior completa e nos meios de comunicação social, apesar de haver evidências de os usos afastarem-se do PE. O PM está consolidado na fala e é usado em contextos fora da escola/ informais (71%) contra 48% que afirmam usar em todos os contextos. Os resultados, de uma forma geral, revelam atitudes positivas em relação ao PE e à sua adaptação ao contexto moçambicano, através da inclusão, no ensino, das estruturas já consolidadas na fala. Então, a implementação de uma política de educação, baseada na variação linguística teria sucesso, pois iria observar as atitudes expressas dos envolvidos, haveria espaço para tentar persuadir os que tivessem expressado atitudes negativas sobre a adaptação do PE ou inclusão de estruturas típicas do PM no ensino.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª Ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKER, C. **Psycho-Sociological Analysis in Language Policy**. In: RICENTO, T. **An introduction to Language policy: theory and method**, 2006.

DER WALT, J.; VAN ROOY, B. Towards a norm in South African Englishes. **Word Englishes**, 21/1, 2002. p 113-128.

FARACO, C. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIRMINO, G. **A questão linguística na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique**. Moçambique: Texto Editores, 2005. p 123-158.

GONÇALVES, P. **A génese do português de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2010.

GONÇALVES, V. O. **Formação e mudança de atitudes**. Psicologia Social. UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2006. Disponível em: <http://www.psicologiaefilosofia.no.sapo.pt/http://side.utad.pt> acesso em Maio de 2015.

LUCCHESI, D. **A polarização sociolinguística do Brasil**. Tese apresentada ao Concurso para Docente do Magistério Superior – Professor Titular. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal da Bahia Instituto de Letras, 2012.

McGROART, M. Language attitudes, motivation and standards. In: Hornberger, H. Nancy; McKay, Lee Sandra (Ed.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge University Press, 2001.

MOLLICA, M. C. Fundamentação Teórica; Conceituação e Delimitação. In Mollica, M. C.; Braga, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação**. 2.^a ed. São Paulo: Contexto, 2004.

STROUD, Christopher Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In C. Stroud e P. Gonçalves (orgs.) **Panorama do Português Oral de Maputo. Vol. II: A construção de um banco de “erros”**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997. p 9-35

Código			

Apêndice 1- Questionário

Caro Professor (a),

Partindo do pressuposto que, na língua portuguesa, existem duas normas (português europeu (PE) e português brasileiro (PB)) reconhecidas internacionalmente e que existem outras normas em formação, entre as quais o português de Moçambique (PM), assinale com X o seu grau de concordância com as 21 declarações que se apresentam no quadro a seguir:

Nº	Declarações	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Sem Opinião	Discordo
1.	Moçambique é um país multilingue.				
2.	O português é uma das línguas moçambicanas.				
3.	Existe um PB, mas não existe um PM.				
4.	Há diferenças entre o PM e o PE.				
5.	Na estrutura da frase, algumas construções tipicamente moçambicanas já estão bem consolidadas na fala.				
6.	Em Moçambique, os falantes com escolaridade superior completa usam a norma do PE só na escrita.				
7.	Os falantes de português em Moçambique comunicam sem dificuldade com os falantes do PE.				
8.	As maiores diferenças entre o PM e o PE estão no vocabulário e na pronúncia.				
9.	As construções tipicamente moçambicanas e já consolidadas na fala devem ser integradas no ensino.				
10.	Considerando as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, pode-se afirmar que já existe um PM.				
11.	Em Moçambique, a norma do PE é a mais usada pelos falantes com escolaridade superior completa.				
12.	Na estrutura da frase, as diferenças entre o PM e o PE são poucas.				
13.	Considero as características gramaticais do PM plenamente aceitáveis.				
14.	Nos meios de comunicação (rádio e televisão) de Moçambique, o português que se usa afasta-se da norma do PE.				
15.	Nas escolas moçambicanas, os professores usam a norma do PE.				
16.	Considero o PM uma variedade distinta do PE e do PB.				
17.	Nas minhas atividades de ensino, uso a norma do PE.				
18.	Nas minhas atividades, fora da escola, raramente uso o PE.				
19.	Para comunicar é indiferente usar o PM ou o PE.				
20.	Uso a norma do PE em todas as situações.				
21.	A norma do PE deve ser adaptada ao contexto moçambicano.				

Nas declarações 22 e 23, assinale com X o grau de importância, sendo que 1 é não importante e 5 é muito importante:

Nº	Declarações	1	2	3	4	5
22.	Considero o uso da norma do PE na:	a) fala				
		b) escrita				
23.	Considero a pronúncia “afinada” do português:					

Nas declarações 24 e 25, assinale com X o grau de competência, sendo que 1 é muito fraco e 5 é excelente:

Nº	Declarações	1	2	3	4	5
24.	Considero a minha competência na norma do PE:					
25.	Considero a competência (em média) dos meus estudantes na norma do PE:					



NOVOS USOS DA LÍNGUA UCRANIANA ENTRE DESCENDENTES DE ORTODOXOS NA CIDADE DE PONTA GROSSA-PR

Jeanine Campos Ressetti
Flavio Marcelo Coneglian
Roberto Edgar Lamb (orientador)

Introdução

Este estudo tem por objetivo explorar as novas formas encontradas pelos descendentes de ucranianos ortodoxos em Ponta Grossa-PR para expressar suas práticas étnico-religiosas. O modo de vida dos imigrantes passou por transformações devido o processo de migração e a convivência com uma nova cultura. Dentre estas mudanças, o uso da língua materna tem papel importante na reconfiguração dos olhares dos descendentes desses imigrantes. Durante estudos anteriores nos deparamos com as dificuldades que essas pessoas encontraram no uso da língua ucraniana no convívio social, principalmente durante as celebrações religiosas.

Para desdobrarmos o tema partiremos da análise do livro da Divina Liturgia (traduzido e transliterado) utilizado nas celebrações religiosas da Igreja Ortodoxa Ucraniana, Paróquia São Jorge Protetor e a entrevista realizada com o padre responsável por esta igreja. Assim, exploraremos a viabilidade ou necessidade da tradução e transliteração dos textos ucranianos e a reconstrução das identidades étnico-religiosas dos descendentes de ucranianos referente às transformações linguísticas.

O processo migratório que trouxe para o Brasil um grande contingente de ucranianos, motivados por inúmeras razões, pois a decisão de sair em busca de melhores condições de vida era um grande desafio, deixar para trás sua terra sem saber ao certo o que lhes estavam aguardando, sofreram a ressignificação de sua cultura, de sua religiosidade e reconstruíram novos modos de vida constantemente negociando com o *outro* que podia ser os “hospedes brasileiros” ou pessoas que assim como eles estavam chegando de outros lugares e enfrentavam dificuldades semelhantes - a língua, o clima, a precariedade econômica, dentre outros.

Percebemos como os subsídios culturais não são dissociáveis, seguindo na educação, em paralelo, elementos religiosos e linguísticos, ou seja, as crianças eram educadas dentro dos valores culturais do grupo e a língua nacional veio complementar o cotidiano.

No entanto, observou que as novas gerações de imigrantes necessitavam aprender a língua portuguesa para se estabelecer. Assim, quanto maior era a interação com os demais grupos, maior era a assimilação do idioma. Conforme Renk (2009, 186), aconteciam os contatos entre as famílias eslavas e as famílias nacionais, “mais ou menos era o aprendizado da língua nacional”.

Embora tenham apreendido o novo idioma, o sentimento de pertencimento étnico não foi esquecido, “Até hoje os sotaques são reveladores de que a língua nacional foi a segunda língua aprendida” (RENK, 2009, p.18). Do mesmo modo que Renk (2009), nós percebemos o surgimento de amizades nessas interações com “brasileiros”.

Não entender a língua nacional ou a dos outros grupos no país em que se nasceu era uma situação comum nas comunidades étnicas no Brasil. Com a familiaridade de comunicar-se em língua estrangeira, para alguns a língua nacional (português) é que se tornou a segunda língua. Na maioria dos casos as crianças aprendiam a língua ucraniana antes de aprender a língua nacional, os primeiros contatos das crianças com os outros começavam na escola, com os colegas e com a própria professora que nem sempre era da mesma origem (RENK, 2009).

Os ucranianos trouxeram pouca bagagem material ao seu destino no Paraná, porém carregaram uma carga cultural. Para além das adversidades que passaram, conseguiram arranjar sustentabilidade material e começaram a reavivar a sua identidade étnica ucraniana.

Um povo quando emigra leva consigo, mesmo que disto não se aperceba, todo aquele complexo que faz uma nacionalidade ser diferente da outra, ou seja, a raça, a cultura, a língua, os costumes, o “way of life”, e principalmente o acervo que se diz tradição (BURKO, 1963, p.81).

Nesse sentido, é possível uma aproximação ao que se refere o conceito de Diáspora proposto por Stuart Hall (2003) ao refletir o deslocamento afro-caribenho. O termo diáspora está relacionado à propagação de povos saídos de sua terra natal em rumo a novas terras para concretizar suas vidas.

Na diáspora o povo que saiu de sua terra não se desapega de suas origens, mas tenta de alguma forma mantê-las através das tradições, da cultura de origem (a língua, a religião, a gastronomia) dentre outros costumes e também através do sentimento de um dia retornar para “casa”. No entanto, essa cultura na diáspora fica em constante

transformação e tornam-se múltiplas. Os costumes do *outro* (costumes diferentes dos ucranianos) acabam sendo agregados à identidade individual e coletiva, ou seja, ocorre um entrelaçamento de valores e costumes entre diferentes culturas que vivem em processo de assimilação, a cultura se renova assim como a identidade cultural de quem faz parte dessas trocas (HALL, 2003).

Os grupos étnicos criam fatores que os identificam, isso ocorre pela manutenção de suas fronteiras culturais.

A cultura é uma produção. [...] Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem por nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

Nesse aspecto, a identidade expressa por meio das tradições, ainda que numa dimensão muitas vezes desconhecida, certa noção de passado. Hall (2003, p. 29) entende as tradições como um “cordão umbilical”, no qual o indivíduo é fiel às suas origens, a sua consciência e a sua “autenticidade”. Ou seja, a identidade é uma construção social entre os indivíduos e suas respectivas comunidades. Cabe-nos esclarecer os traços culturais que caracterizam essas relações e como as suas identidades são construídas e reconstruídas nesse processo dinâmico.

Segundo Hauresko (2009) quando chegaram e trazendo suas crenças e tradições:

Foram logo construindo suas igrejas, suas escolas, suas associações que nada mais eram que um referencial de ligação com o lugar que deixaram para traz fisicamente, mas que simbolicamente seria reconstruído na região de matas do Segundo Planalto Paranaense (HAURESKO, 2009, p.84).

A conservação dos elementos culturais, materiais e simbólicos, como a culinária, a língua, a religião, a escola étnica, a horta no quintal de casa, etc., é uma característica comum entre os povos que migraram. Essas práticas culturais por meio da memória permitiram a incorporação de princípios individuais e coletivos cuja referência é a Ucrânia (TENCHENA, 2010). Os imigrantes queriam prosseguir com os seus usos e costumes, ambiente e tradição, falando a sua língua e praticando a sua religião, usufruindo de toda a herança de seus antepassados (BURKO, 1963).

De acordo com Bourdieu (2008, p.31) “não é o espaço que define a língua, mas a língua que define seu espaço”. A língua é ajustada em um nível dado de aceitabilidade entre uma situação e um hábito, este costume se define na relação dos indivíduos e nos esforços seletivos em conservar. Este elemento cultural varia segundo o locutor e sua relação de produção linguística, dependendo da estrutura da interação que os ucranianos têm com sua língua. As trocas linguísticas – relações de comunicação – podem ser consideradas também relações de poder simbólico, ou seja, a língua é um instrumento de ação nas trocas simbólicas⁵⁸.

A língua ucraniana é um elemento fundamental da expressão da cultura e da identidade dos imigrantes e de seus descendentes. Os ucranianos continuaram a falar sua língua de origem, a missas eram totalmente celebradas em língua ucraniana (BURKO, 1963). Mesmo aprendendo o português com dificuldade, trataram de conservar o ucraniano.

Uma das razões pela língua ucraniana ter sido conservada deve-se ao fato de estar presente no rito religioso, “a língua ucraniana é a língua do rito próprio”, ao preservar a língua também preservavam o rito e os ofícios litúrgicos.

A organização das famílias de imigrantes ucranianos se deu, em meados de 1950, inicialmente na residência de Arcenio Voroniuk, localizada ao lado da Catedral Sant’ Ana (Praça Marechal Floriano Peixoto) com a benção da Páscoa feita pelo padre Alexandre Butkiw, dava início a formação da Igreja Ortodoxa Ucraniana em Ponta Grossa, tendo como participantes 30 famílias.

No entanto, sem um local onde pudessem se reunir para realizar missas e proferir sua cultura, os encontros passaram a ser improvisados na residência de Miguel Tchekaniuk, observamos uma necessidade de ter um local simbólico.

A construção da capela ou igreja era uma das primeiras providências a serem tomadas pelos imigrantes, na instalação das colônias, pois a comunidade não podia ficar desguarnecida de fé. A construção da igreja era realizada pelos fiéis, mesmo que demandasse esforços: “[...] foi difícil para os colonos a construção da igreja, pois carregavam nas costas vigas e caibros, por um trajeto de cinco quilômetros, até a colina em que se localiza” (HORBATIUK, 1989, p. 145).

Comprendemos que a necessidade de uma igreja está vinculada ao imaginário dessas pessoas, os ucranianos precisavam apresentar-se para a sociedade local, assumindo atitudes que os aproximassem e não os deixassem se disseminar e se perder. Observamos

que dentro da igreja foram distribuídos vários elementos que remetem ao passado do grupo, como as cores, os retratos, dentre tantos outros.

Tendo em vista que era necessário ter esse local de encontro, em pouco tempo organizou-se um grupo gestor formado por Alexandre Butkiw, Miguel Chechaniuk, Wsylv Vlasenko, Fedir Moronenko.

Esse grupo apresentou as inquietações e necessidades dos ortodoxos ao Coronel João Carneiro Ribas, na época, proprietário de uma vasta área de terras na, posteriormente, Vila Marina (Uvaranas). O Coronel Ribas fez doação de um terreno para a igreja, oferecendo ainda um espaço ao lado para a construção da casa paroquial.

Em meados de 1951, as missas passaram a ser celebradas na igreja recém-construída. Neste mesmo ano foi criada uma diretoria, tendo como presidente Wolodymyr Huczov, vice-presidente Miguel Chechaniuk, secretário Michael Overcenko, tesoureiro André Kiska. A paróquia contava com sessenta e nove famílias.

A religiosidade passou a ter um papel fundamental na reconstrução da vida do imigrante enquanto ucraniano. Esse fenômeno religioso ultrapassou os limites da fé para dar assistência e promover o encontro entre o grupo, “proteger” das influências externas e da cultura que ainda parecia hostil. Hoje o que percebemos é que a Igreja ainda tem esse papel fundamental para a manutenção da cultura ucraniana é o lugar onde ocorrem representações⁶⁴ mais expressivas do sujeito enquanto ucraniano.

É no interior desse espaço que o imigrante vai viver a sua religião, falar a língua materna, preparar alimentos da culinária tradicional, ornamentar a casa com os seus santos e decorá-la com elementos de sua cultura. Enfim, viver o seu *ethos*. É no aconchego do lar que ele vai reconstruir o seu passado familiar, as suas tradições e transmiti-las aos seus descendentes (HANICZ, 2011, p.4).

Assim, entendemos que a Igreja demarcou e demarca limites entre a comunidade e o que está fora dela⁶⁵, de proteger contra o “mal” que está além de sua jurisdição e dos infortúnios vividos pela comunidade durante toda a trajetória desses indivíduos, além disso, a Igreja atendeu aos apelos de seus fiéis preservando sua cristandade e suas tradições culturais. Esses limites culturais persistentes até hoje entre os descendentes de ucranianos são (re)significados através da língua e nos gestos simbólicos religiosos. Desse modo, as Igrejas Orientais de rito bizantino produzem o poder simbólico através de uma linguagem autorizada pelos fiéis, instauram padrões e valores que são acionados

como pertença e identificação. Essa relação entre a instituição e sujeitos foi fundamental para perpetuar e legitimar uma etnicidade ucraniana.

No que diz respeito à língua. De acordo com Renk (2009, p. 15), a língua materna para os eslavos era elemento essencial na identidade étnica e a língua portuguesa era a segunda língua, usada somente para se comunicar nas relações interétnicas, com os brasileiros.

Os imigrantes não conheciam qual a língua falada no Brasil, desse modo só se começaram a aprender o português, se fazia necessário conhecer o idioma do país. O aprendizado foi bastante difícil, pois no começo era comum o agrupamento em núcleos coloniais, formando comunidades próprias (BURKO, 1963).

Uma forma de respondermos nossas inquietações foi reconstruir a trajetória do sacerdote responsável pela Paróquia São Jorge Protetor, o relato do padre ressalta tanto uma memória popular de sua vida pública e privada unida a de descendentes ucranianos, quanto uma representação do discurso religioso institucional.

As interpretações produzidas sobre as informações coletadas durante a entrevista constituem um manancial de constantes recriações identitárias, sendo guiadas por um roteiro. Essas memórias estabelecem relações de identidade e alteridade, expressas por meio de gestos e palavras. As relações identitárias aparecem nas repetições dos feitos do padre, assegurando o entrelaçamento do indivíduo padre e do sujeito fiel e descendente de ucranianos.

A representação do padre exalta memórias identitárias narradas de forma a engrandecer o seu papel dentro da comunidade religiosa, tornando-o símbolo de um “poder local”, que ressalta seu vigor e vontade nos atos empreendidos em função de sua cultura. Nas relações de alteridade, verificou-se uma tentativa de restabelecer uma integridade moral nas relações com o *outro* (gréco-católicos).

O padre como um mediador o qual ganha uma função fundamental no processo de construção identitária da comunidade. Esse indivíduo pode ser apresentado como um elo vivo entre gerações ou como um transmissor das palavras de Deus e da instituição a qual serve.

O padre ucraniano tem a função de aprender elementos culturais e repassar não somente a fé, mas também a história de um passado vivido e possivelmente experimentado, a compreensão dos símbolos e de seus significados deve ser partilhado

com os membros do grupo social, os modos como ocorrem essas partilhas revelam como se constitui o poder do padre em forma de oratória que produz o reconhecimento da sua autoridade dentro da comunidade.

Deste modo, Pe. José Eugenio Gulievicz, aos 40 anos de idade, atualmente residente em Curitiba-PR, não hesitou a nos conceder entrevista. Como vamos acompanhar, a entrevista foi efetuada de forma tranqüila. Pe. Eugenio não se recusou a debater temas que considerasse pessoais, nem em questões em torno das relações das Igrejas Orientais Ucranianas. A própria linguagem usada por ele é muito esclarecedora, percebemos que com frequência fala na terceira pessoa, como que tomando a voz da *Comunidade/Igreja* e reconstituindo suas ações

Durante as missas o sacerdote comanda os momentos de alteração da língua ucraniana para o português, sendo assim, a Divina Liturgia é celebrada nos dois idiomas. As Litanias e Suplicas são entoadas na língua ucraniana e os demais atos (leituras, evangelhos, homilia, aquilo que é feito de forma espontânea pelo padre e que exige a participação dos presentes) são realizados em português.

De acordo com Pe. José Eugenio, “- Os fiéis [...] eu estou tomando uma nova iniciativa perante eles, às vezes nas homilias, eu tento encaixar o evangelho com alguma coisa dos ensinamentos da Liturgia para que eles possam entender. Não só vir escutar os cânticos que são maravilhosos, mas entender: o que é uma Antífona, o que é uma Lítania, o que é uma Homilia e tudo isso. Eles começam a entender e chegar mais para a Igreja” (GULIEVICZ, 2014, entrevista).

Ainda sobre a celebração litúrgica, quando o entrevistado diz ter colocado a mesma melodia do cântico religioso ucraniano no português, é uma forma que encontrou de fazer com que as pessoas que não são mais majoritariamente ucranianas possam entender e participar da celebração, são poucas pessoas que compreende o que está sendo dito. Para o sacerdote as pessoas precisam entender o sentido do que é dito na celebração, principalmente os fiéis que não tiveram tanto contato com os aspectos religiosos.

No seguimento da entrevista ao ser inquirido sobre o papel da Igreja na preservação e manutenção das tradições culturais ucranianas, Pe. Eugenio retorna a falar na língua e o processo de adaptação aos novos parâmetros em que vive a comunidade São Jorge Protetor, ou seja, a transliteração e tradução, símbolo a símbolo da Divina Liturgia de São João Crisóstomo.

- Olha, a preservação assim [...] sempre, como nós sabemos, a Igreja Ucraniana, ela ainda celebra [liturgia] em ucraniano, isso é uma tradição e, eu particularmente gosto muito, mas é difícil para alguns fiéis entenderem. Fizemos aquelas apostilas transliterado, em que as pessoas podem acompanhar em ucraniano e português, isso facilita muito o entendimento dos fiéis e, essa aproximação que temos com os fiéis e eles têm [acompanharem] junto, para eles entenderem o que é isso [liturgia]. A liturgia, como você percebe toda vez, as Litanias e as primeiras Antífonas são iguais, mas no conjunto da obra não [...] porque você tem a Epístola e a Leitura do Evangelho, então, isso traz uma dimensão diferente para os fiéis e para o padre (GULIEVICZ, 2014, entrevista).

Os hábitos, os costumes, as tradições e a religião trazidas da Ucrânia foram adaptadas à nova experiência, criando raízes sociais e culturais, não permitindo o seu esquecimento por completo nem a total assimilação dos novos elementos culturais, ou seja, criaram-se limites que demarcaram o “espaço do ucraniano”, onde ele reconstruiu seu passado, suas tradições e transmitiu aos seus descendentes (HANICZ, 2011).

A permanência da língua ucraniana, apesar das adversidades, é marcada pela existência da igreja, ou seja, isso só se tornou possível em razão da fidelidade dos sacerdotes na manutenção das origens de seus paroquianos. Para a autora a Igreja se tornou uma instituição influente atuando de forma eficiente na vida de seus fiéis, até mesmo em relação à língua ou na implantação de uma liturgia bilíngue, como é o caso da comunidade em Ponta Grossa-PR, onde tem suas nuances e peculiaridades como a pluralidade de línguas (MAZAVILA, 2007).

Através da narrativa do padre e da nossa participação dentro da comunidade percebemos a rotina da celebração e as especificidades voltadas para as comunidades nas quais atua, como as apostilas transliteradas, o acolhimento de pessoas vindas de outros grupos, dentre outras peculiaridades.

Os sacerdotes representam os caminhos que devem ser seguidos pelos fiéis, guiam determinados aspectos da vida dos ucranianos e descendentes para compreendermos esses embates identitários e eficácia do seu discurso para os fiéis perguntamos como o padre percebe a percepção dos fiéis sobre o diálogo religioso:

- Para os mais antigos, para eles [...] eles são meio assim, resguardados. Agora para nós que já somos [...] temos estudo, temos faculdade e tudo isso, a gente entende melhor, só que eles adoram mais pela parte antiga deles, eles gostam de ficar assim [tradicionais] (GULIEVICZ, 2014, entrevista).

Ao dizer que os mais velhos resguardam as tradições conforme lhes foram transmitidos, explicita uma série de imagens que, conseqüentemente desenham a representação que o padre tem de seus fiéis, sendo ele detentor do conhecimento.

Observamos ainda, que o entrevistado difere as gerações de ucranianos ortodoxos, os mais idosos seriam mais resguardados sobre seus elementos culturais e sua religião. Através de suas palavras subentende-se que os mais jovens e “mais estudados” compreendem as renegociações que devem ser feitas entre as comunidades devido às necessidades ocorridas pela falta de mão-de-obra e pessoas para manter a Paróquia e suas atividades funcionando, assim a abertura para o diálogo e a convivência com a alteridade garantiria a sobrevivência da fé cristã e, sobretudo, a Igreja Ortodoxa Ucraniana.

Discursos e pressupostos

Vivemos atualmente em um ambiente paradoxal onde a identidade, por um lado, é fragmentada, vivida em aparências e vestida de acordo com o que convém ao indivíduo em suas relações sociais. E, por outro, há aqueles sujeitos que buscam uma identidade mais estática e menos volátil. São dois processos que ocorrem simultaneamente: “o enrijecimento de identidades locais e a ameaça de pulverização total de toda e qualquer identidade” (ROLNIK, 1997, p. 3).

Entendemos que essa identidade é construída historicamente, dentro de jogos de poder e de legitimação de uma posição perante grupos sociais e culturais. Como menciona Bellotti (2004), o estabelecimento de representações não é pacífico nem consensual, mas conflituoso, pois se cada grupo ou indivíduo se compreende de uma determinada forma, a legitimação de uma identidade passa pela desqualificação de outras.

Esta ideia fica ainda mais clara ao analisar Roger Chartier (1990), onde define que a representação se repõe e se constrói na vida cotidiana, nas alianças e nos embates diários. Ou seja, onde o sentimento de pertença precisa ser renovado todo dia, a cada reunião, a cada oração, a cada confronto com aquele que possui uma crença diferente.

E é neste contexto que este artigo pretende se desenvolver, buscando a construção da pesquisa sobre identidade dos objetos adentrando nos campos onde o embate é mais tenso: o discurso.

E, de acordo com Foucault, compreendemos que o discurso não parte do sujeito, neste caso, o autor é aquele que dá sentido ao texto, sua coerência, porém, não é o indivíduo o seu criador. (FOUCAULT, 1996).

Partimos então para a exploração do discurso institucional, das duas organizações religiosas neste caso, os criadores do discurso que será resignificado pelo sujeito. Para tal utilizaremos como método a análise de discurso que tem por objetivo desvendar esse jogo de poder existente, seus signos e, por fim, a sua forma de afirmação.

Passamos agora a pensar o sujeito em meio a esse processo de embate e construção de identidades através do seu discurso (a reelaboração do discurso ao qual está submetido) e suas práticas. Entendemos que o método de *observação participante*, privilegia a interação com as pessoas que participaram de acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, ou seja, aproxima o pesquisador do objeto de estudo.

No entanto, percebemos que ela não documenta nada além de uma versão do passado, assim, tomamos relatórios produzidos em campo como documento, no entanto, o objeto documentado não é “o passado como efetivamente ocorreu”, como diz Alberti (1990) se referindo a uma história positivista, mas sim as versões dos sujeitos.

Levamos, ainda, em consideração que a participação do pesquisador na produção do documento de história presente permite uma constante avaliação deste documento ainda durante a sua construção, e esta particularidade do documento permite recuperar informações que não são possíveis de encontrar em documentos de outra natureza como, por exemplo, experiências pessoais, acontecimentos pouco esclarecidos e impressões particulares.

Verticalização dos discursos

A intenção é compreender a recepção do fiel, lembremos então de Robert Darnton (1990) ao interpretar a obra de Ginzburg, o moleiro recebia mensagens transmitidas de cima para baixo, ele lia transformando o conteúdo em material à sua disposição, logo, saíam da horizontal e se verticalizam, nesse sentido, buscamos fazer cruzamentos de intenções e interesses que caracterizam na recepção desses discursos e a percepção da identidade do grupo.

Assim, o papel do pesquisador é compreender as palavras e os silêncios, as articulações dos dois discursos apresentados produzem um terceiro que é a tradução dessa relação entre instituição e sujeito.

Desde 2009 até hoje, temos elaborado relatórios de análise das observações participantes, realizado num dos espaços dos ucranianos na cidade de Ponta Grossa – PR, na Igreja Ortodoxa Ucraniana, Paróquia São Jorge Protetor situada na rua Rodrigo Otavio - vila Marina, além desse templo, durante esse período tivemos contato com ucranianos ortodoxos de outras localidades como Apucarana e Irati (Colônia Gonçalves Junior), sendo recebidos em seus templos, acolhidos em suas casas e trabalho, ao nos inserimos em diferentes atividades do grupo podemos educar o nosso olhar a ponto de reconhecermos expressões que vão para além das palavras.

A cultura ucraniana (ortodoxa) é fundada em torno de muitos signos e imagens que caracterizam práticas religiosas e também nacionais, isso vai de encontro com aquilo que vimos na divergência dos discursos institucionais, os espaços religiosos, assim como os discursos tem função de criar estruturas de sentimentos onde os sujeitos se compreendem. Durante o processamento dos dados coletados essas estruturas se tornam mais compreensíveis para o pesquisador.

No movimento das ações do padre, suas narrativas não colocam em foco apenas o passado, mas, as atuais condições como percebe os fiéis e a recepção do seu discurso, numa cidade cujas marcas da urbanidade gradativamente fez com que fiéis fossem se afastando da religião ortodoxa, na comparação entre vivências antigas e as atuais, a comunidade ortodoxa perdeu algumas características iniciais produzindo e (re)significando olhares, sentimentos e práticas; como apresentamos as mudanças na liturgia com a implantação da língua portuguesa, o acolhimento de pessoas não pertencentes a comunidade, dentre outros gestados nas disputas cotidianas pelo não desaparecimento da Paróquia São Jorge Protetor.

Durante nosso contato com esses sujeitos percebemos o qual importante para eles se tornou “sentir-se ucraniano”, entretanto esse sentimento de pertencimento não os deixa imune das variações identitárias. Conforme Hall (2005) não existe uma identidade única e fixa, mesmo ela sendo de dentro de uma comunidade étnica, essas identidades são formadas na “interação” entre os sujeitos e a sociedade. “A identidade torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p.13).

As flutuações identitárias entre as tradições e as culturas externas, para os descendentes de ucranianos em especial, são (re)negociações que pluralizam os sentimentos de pertencimento ao grupo étnico e as culturas externas que são agregadas a sua identidade através do contato fora do seu grupo seja ele afetivo, profissional ou sem nenhum tipo de vínculo, as pessoas ao interagir entre si se influenciam, pois a realidade é socialmente construída e constantemente reformulada, ou seja, a identidade se faz na interação social entre os indivíduos.

Sendo assim, as identidades são frutos desses processos socioculturais nos quais estruturas e práticas, mesmo que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, signos e representações.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do Cpdoc**. Editora Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro, 1990.

_____. **Manual de História Oral**. 3 ed. Editora Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2005.

ANDRADE, Claudionor Corrêa de. **Dicionário Teológico**. Casa Publicadora das Assembléias, de Deus, Rio de Janeiro, 1998.

BELLOTTI, Karina Kosicki. **Mídia, Religião e História Cultural**. Revista de Estudos da Religião. Nº 4. 2004, p. 96-115.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 2008.

BURKO, V. **A Imigração Ucraniana no Brasil**. Curitiba: s.l. 1963.

CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2000.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre Práticas e Representações**, Lisboa, Difel, 1990.

_____. **Textos, símbolos e o espírito francês**. *Revista História: questões e debates*, Associação Paranaense de História – APAH, Curitiba, 1992.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. Mídia, cultura e revolução. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo, Loyola, 1996.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANEIKO, V. **Em defesa de uma cultura**. Rio de Janeiro, Cobrag, 1974.

HANICZ, T. **Religiosidade, Identidade e Fronteiras fluídas: Algumas Considerações Sobre os Descendentes de Ucrânicos no Brasil e os Desafios Contemporâneos**. Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. III, n. 9, jan/2011. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html> acessado em março de 2014.

HAURESKO, C. **Entre tradição e modernidade: o lugar das comunidades faxinalenses de Taquari dos Ribeiros (Rio Azul - PR) e Anta Gorda (Prudentópolis - PR)**. 2009. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2009. Disponível em <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/104370> acessado em dezembro de 2014.

MEZAVILA, A. **Ucrânicos em Cascavel: a história, a religião e a língua**. Dissertação (Mestrado). Cascavel, UNIOESTE-PR, 2007

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Pontes, Campinas, 1997.

PROENÇA, Wander de Lara. **Contribuições do Método da Observação Participante para pesquisas no campo religioso brasileiro**. Revista Antropos. 2008.

RENK, V. E. **Aprendi Falar Português na Escola! O Processo de Nacionalização das Escolas Étnicas Polonesas e Ucrânicas no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) UFPR. Curitiba, 2009. Disponível em www.ppge.ufpr.br/teses/D09_renk.pdf acessado em maio de 2014.

ROLNIK, Suely. **Toxicômanos de identidade subjetividade em tempo de globalização**. In. Cultura e subjetividade. Saberes Nômades. Campinas 1997; pp.19-24.

Fontes

TENCHENA, S. M. **Comunidade Ucrânica: Suas Fronteiras Étnicas e a Religião**. PUC-SP. Revista Nures no 14 – janeiro/Abril 2010. Disponível <http://www.pucsp.br/revistanures> acessado em agosto de 2013.

FONTES

Pe. José Eugenio Gulievicz – entrevista 2014.

Livro Divina Liturgia São Crisóstomo Transliterado.

Certidão de Registro Histórico Igreja Ortodoxa Ucrânica – Paróquia São Jorge Protetor.



O AMOR EM “DOIS PALITOS”

Larissa Sigulo Freire (mestranda) - UEL

Vinícius Ferreira dos Santos (mestrando) - UEL

1. Introdução: breves considerações sobre micronarrativa

Falar de micronarrativa é considerar que a sociedade e suas formas de se relacionar evoluem. Pois, sendo ela um gênero que encontra solo fértil na *internet*, a micronarrativa revela essa nova face da comunicação humana, a que acontece nas mídias digitais e que pede por fluidez e brevidade.

O microconto não é gentil. Não tem a compaixão do romance ou a simpatia do conto. Não oferece filme ou foto. Exige. É o leitor quem começa, termina ou, simplesmente, aceita a história. Assim se faz, no Brasil, a literatura que surge na interface com a internet na primeira década do século XXI (SOUZA; RODRIGUES, 2011, p. 270).

O que Souza e Rodrigues propõem em seu artigo é que se pode discutir a origem da micronarrativa e levantar possibilidades para explicar seu surgimento, mas não se deve negar que esse gênero é produto da contemporaneidade. E quando o colocamos em uma perspectiva discursiva, ou seja, analisando os discursos por tudo o que os compõe – aspectos linguísticos, ideológicos, históricos e subjetivos –, observamos que os enunciados produzidos nas condições atuais possuem as marcas das mudanças sociais ocorridas no último século.

Como se pode, então, definir a micronarrativa?

Pode-se buscar uma abordagem objetiva, como propõe Lagmanovich (2011, p. 4), o qual estabelece que a micronarrativa (microrrelato e miniconto, para o autor) se refere a enunciados muito breves, que carregam o teor narrativo e ficcional.

Em nossa caracterização geral do microrrelato consideramos eminentemente a brevidade, e também defendemos outro aspecto, o da narratividade (ou seja, não há microrrelato se não se conta algo). (...) Mas há um terceiro aspecto do miniconto que também é preciso levar em conta: seu caráter ficcional (tradução nossa).

Mas quão breve devem ser esses textos?

Zavala (2000, p. 50) estabelece o limite de uma página. Marcelino Freire, ao propor sua coletânea de “microcontos”, optou por 50 letras. Na *internet*, encontramos narrativas que variam de tamanho, pois dependem da plataforma em que estão publicadas: se estão em redes sociais com limites de caracteres, devem respeitar esse limite; contudo, alcançam outras dimensões em *blogs* e *sites* específicos.

Dessa forma, falar da estrutura apenas se mostra insuficiente. A micronarrativa configura-se como um enunciado que, apesar de materialmente breve, discursivamente nunca o será. Os discursos são uma construção dinâmica de sentidos, impossíveis de se delimitar. Assim, o gênero discursivo micronarrativa é composto por enunciados que se propõem narrativos ao instigar no sujeito leitor o resgate de sua memória discursiva, acessando dizeres outros, participantes na construção da noção que se tem sobre narratividade e ficcionalidade.

Dessa forma, a micronarrativa encontra na Análise do Discurso uma maneira para ser entendida em sua forma ampla e profunda, talvez ignorada por um leitor descompromissado, que é atingido por essa leitura rápida e, aparentemente, despreziosa.

2. Considerações teóricas em análise do discurso

A Análise do Discurso (AD), de orientação francesa, aporte teórico para este estudo, baseia-se na noção de que a língua contempla mais do que signos em sistema, leva em conta o social e o histórico. Isso quer dizer que a AD tem como principal objetivo compreender como se constroem os sentidos, sem tomar para si a obrigação de descrever o que um texto “quer dizer”, mas analisar quais procedimentos e mecanismos são articulados na formação de sentidos possíveis.

Porque considera a língua em meio social, ou seja, em uso, a AD tem como princípio a articulação entre língua, sujeito e ideologia. Não há discurso sem essa tríade, e não há um sem o outro, assim:

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens. (FERNANDES, 2007, p. 21).

A linguagem, tida em perspectiva discursiva, desse modo, é produção social. Por ser parte constitutiva da interação entre sujeitos, ela carrega a possibilidade de se manifestarem ideologias, próprias do embate social (BRANDÃO, 2012, p. 11). Para compreender como se instauram os diferentes posicionamentos dos sujeitos, deve-se levar em conta os aspectos sócio-históricos que os motivam. Sob a ótica da AD, não se pode considerar a linguagem desvinculada das condições sociais, ideológicas e históricas que conduzem os discursos.

A forma como os sujeitos são constrangidos pelas condições de produção muito tem a ver com os posicionamentos assumidos na enunciação e o que se apreende dos discursos proferidos, uma vez que “As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social. As palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem”. (FERNANDES, 2007, p. 22). As condições de produção contemplam, assim, posições sociais e momentos históricos, tendo em vista que ao ser posicionado no mundo, o homem já assume lugares sociais em conformidade com ideologias presentes na sociedade.

Isso é altamente relevante, porque os sentidos apreendidos nos discursos provêm não da língua em si, mas dessas posições discursivas, inseridas nas formações ideológicas, que atuam diretamente na produção/apreensão dos sentidos (ORLANDI, 2013, p. 42-43).

Tais posições são as Formações Discursivas (FD). “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2013, p. 43). Assim, o sujeito diz o que diz porque está inserido em uma FD, e esta permite que um dizer tenha determinado sentido e não outro.

A FD, porém, não se fecha em si mesma, mas mantém contato com o interdiscurso, como explica Pêcheux (2010, p. 310):

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “preconstruídos” e de “discursos transversos”). (grifos do autor).

Isto é, os sentidos só emergem da forma que emergem pela existência das formações discursivas, que são marcadas ideologicamente, uma vez que a linguagem é interação entre componentes sociais. E essas FDs relacionam-se com outras na produção dos dizeres, pois os discursos nunca são únicos ou originais, mas se fazem pelo interdiscurso, pela retomada de discursos anteriores.

Essa concepção de discurso, a articulação entre o linguístico, o social, o ideológico e o histórico será basilar para nossas análises, tomando micronarrativas marcadas pelas condições de uma sociedade atual em transformação.

2. *Dois palitos* em análise

Escolhemos, para o presente artigo, micronarrativas em que os relacionamentos amorosos e familiares ocupam papel central, retiradas da obra virtual *Dois palitos*, do autor Samir Mesquita¹.

Dessa forma, analisaremos pela ótica da Análise do Discurso determinados sentidos possíveis de serem apreendidos no que tange à temática do amor. Observa-se:

Família

Cortou os pulsos.

E a mãe preocupada com a sujeira no chão.

Surgido na ascensão da burguesia do século XVIII, o conceito de família, de acordo com Sennet (1998), tornou-se elemento principal da insurgência do capitalismo. A figura do pai, no período destacado, funcionou como peça fundamental na manutenção das tradições familiares (GIDDENS, 1993, p.121), resultado de um longo domínio das esferas públicas que lhe era conferido. A criança, por sua vez, tomou a posição central no cerne da família, a partir de uma concepção burguesa do conceito de infância. No caso da mulher, para Giddens (1993), sua posição na unidade familiar era muito atrelada à maternidade, devido a uma ideologia burguesa, que a transformou em uma figura icônica do universo doméstico e, por seu papel em gerir filhos, era também vinculada a figuras religiosas, como a da Virgem Maria, em seu caráter de bondade inata.

Esses discursos, portanto, amarrados ao tempo, são resultado de construções de sentido e determinados pelo processo sócio-histórico, no momento em que as

¹ Disponível em: <<http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>>.

materialidades linguísticas são produzidas. A figura da mãe, portanto, é fruto de discursivizações, funcionando como uma espécie de arquétipo reiterado por meio do discurso:

A invenção social da maternidade pressagiu e deu forma concreta à ideia de que a mãe deveria desenvolver um relacionamento afetoso com o filho, relacionamento este que confere um peso específico às necessidades da criança. (GIDDENS, 1993, p.111).

No caso do sujeito mãe representado da micronarrativa, esse parece constituir-se diante condições próprias do momento atual, em relação às transformações dos laços familiares. A preocupação em limpar o ambiente, após a tentativa furtiva de suicídio do filho, demonstra um esmaecimento de afeto, contrastando, assim, com a figura arquetípica da maternidade, tantas vezes repercutida no ideário social. Na modernidade, a interação “pais-filhos” foi modificada, nesse caso, o desafeto demonstrado pela mãe em relação ao filho na micronarrativa representa a desconstrução dos laços afetivos.

Com o título “Família”, cujos efeitos de sentido podem ser diversos, há uma pressuposição de um texto analítico ou descritivo que poderia enquadrar um texto de caráter enciclopédico ou dicionarístico na micronarrativa. Há uma quebra, entretanto, de sentidos possíveis do enunciado, pois, em seu processo de enunciação, estaria presente à desconstrução de um discurso instituído na sociedade, que seria aquele sobre o aspecto primordial atrelado à FD familiar: o do amor e o da afetividade.

Então, ao levar em conta a materialidade do discurso, uma vez que “discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas necessita de elementos lingüísticos para ter uma existência material” (FERNANDES, 2007, p. 18), tem-se que, por não vir acompanhado de artigo definido, como “A família”, ou indefinido, “Uma família”, o título tem um caráter generalizador, por não especificar à qual família se refere. Portanto, a partir de uma possível leitura, a micronarrativa ressignifica o sentido de “família” e reintroduz novas perspectivas sobre esse tema, dentro, porém, da ideologia contemporânea de transformação.

Em contrapartida, outro efeito de sentido que emerge do texto é a suposta forma irônica em torno da figura materna, cujo espaço doméstico é o local onde ela estaria confinada. A limpeza que se seguiu (*E a mãe preocupada com a sujeira no chão*) é uma maneira de manter as “aparências” juntamente com a posição “de mãe” hierarquizada no

espaço doméstico. Embora tenhamos observado as diversas transformações sócio-históricas relacionadas à posição da mulher na sociedade, obedecendo às mudanças nas condições de produção, podemos perceber como determinados discursos hegemônicos ainda podem ser endossados nos grilhões discursivos, como, por exemplo, a figura feminina, na micronarrativa, encarcerada no espaço doméstico.

Assim, um possível resgate à memória discursiva sugere que a família seria uma instituição social tradicional, na qual se preservam antigos valores. Quando transportada para um contexto de mudanças sociais, verifica-se uma postura de manutenção das aparências, desvinculada, portanto, de sentimento amoroso que se esperaria de uma unidade familiar.

Dessa forma, o texto de Mesquita traduz as novas modificações das posições familiares nas quais, para Giddens (1993, p.121), antes eram comumente colocadas como *laços* familiares e, atualmente, é posto como *relacionamento* familiar:

A disciplina do pai ligava o filho à tradição, a uma interpretação particular do passado; a autoridade, nesta situação, continuava sendo principalmente uma asserção dogmática, endossada em muitos momentos pelo castigo físico. Em parte como resultado da “invenção da maternidade”, surgiu uma forma mais suave e igualitária de criar os filhos em que era permitido mais autonomia à criança. O palco atual está pronto para mais uma transição: a transformação dos laços do filho com seus pais – assim como com outros membros da família – em *um relacionamento no sentido contemporâneo desse termo*. (grifos nossos).

Como podemos ver no trecho destacado, o relacionamento na contemporaneidade exigiu novos paradigmas nas relações interpessoais. Para Bauman (2004), no que ele vai chamar de modernidade líquida, cuja concepção vem a ser a fugacidade e *liquidez* das relações e transformações sociais, frutos da globalização, os relacionamentos amorosos estariam atrelados ao consumismo na atualidade. O sociólogo polonês acredita que a temática do amor nunca esteve tão em voga como nos últimos tempos. Todos os sujeitos inseridos na sociedade estão imersos no *boom* do aconselhamento amoroso:

E assim é numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro. A promessa de aprender a arte de amar é a oferta (falsa, enganosa, mas que se deseja ardentemente que seja verdadeira) de construir a “experiência amorosa” à semelhança de outras mercadorias, que fascinam e seduzem exibindo todas essas características e prometem desejo sem ansiedade, esforço sem suor e resultados sem esforço. (BAUMAN, 2004, p.21-22).

Desse modo, questões contemporâneas se revelam sobre o tema discutido, a partir de possíveis interpretações da seguinte micronarrativa:

Vida nova

Só ontem consegui jogar fora
a escova de dente dela.

Intitulado “Vida nova”, o enunciado revela efeitos de sentido que poderiam irmanar com as condições de produção atuais sobre o tema do amor. Grosso modo, ao visualizarmos o enunciado, temos a clareza de se tratar de um episódio de desapaixamento: quando o sujeito é confrontado pela presença da escova de seu antigo relacionamento e, conseqüentemente, em seu ato de livrar-se tanto do objeto quanto da saudade deixada pela antiga relação, sela um amor antigo.

Em uma possível leitura, o símbolo de união entre dois entes seria catalisado pela presença de um anel, um elemento simbólico, porém, representativo nas tramas sociais. Em contrapartida, na micronarrativa, tal elemento é representado pela escova de dente. Essa, enquanto objeto descartável e de pouca durabilidade, pode ser considerada como figura emblemática da fluidez dos quadros amorosos na atualidade. Também funcionando como objeto de consumo, a escova pode estar inserida dentro daquilo de que Bauman (2004, p.28) dialoga quando discute sobre mercadorias, pois, estas, assim como os relacionamentos atuais, “podem ser trocadas por outras [mercadorias], as quais se espera que agradem mais”.

Há, portanto, a contradição entre o durável e o passageiro. As alianças (simbólicas ou físicas) que se estabelecem entre os membros da sociedade se transformam da mesma forma que a sociedade evolui.

O título também suscita sentidos possíveis porque “Vida nova” é a forma encontrada pelo sujeito de destacar mudanças e como prova de ter superado o relacionamento anterior e dele ter emergido incólume. Contudo, se esta seria uma forma de marcar uma mudança, pelo ritual singelo de se livrar de um objeto (*Só ontem consegui jogar fora a escova de dente dela*), então essa “vida” anterior foi selada pelo fim do “amor”, como se no entorno dessa vida não existisse mais nada a não ser a relação. Não é proposital, portanto, que o texto se inicie com “Só” que denota uma ideia de pesar, devido ao tempo que se levou para esquecer o ente amado, assim, revela-se uma

fragilidade em se agarrar a um único vestígio deixado, símbolo da troca de intimidade e do amor de ambos.

Como bem nos lembra Bauman (2004, p.46):

Para nós, os habitantes deste líquido mundo moderno detesta tudo o que é sólido e durável, tudo que não se ajusta ao uso instantâneo nem permite que se ponha fim ao esforço, tal perspectiva pode ser mais do que aquilo que estamos dispostos a exigir numa barganha.

Em outra micronarrativa sentidos possíveis, sobre a temática dos quadros amorosos na atualidade, podem se revelar:

Workaholic

A cama entrou com o divórcio:
incompatibilidade de agendas.

Nessa última narrativa, podemos visualizar a forma pela qual a troca de intimidade entre um casal é marcado pelo desencontro, devido à intromissão da condição do trabalho na vida amorosa. O amor, tal como é possivelmente representado na micronarrativa, fica a mercê da falta de tempo, o qual, por sua vez, pode ser considerado marca emblemática do mundo capitalista. Então, “Workaholic”, expressão inglesa para designar pessoas viciadas em trabalho, compreende essas relações que tendem a ser flutuantes e frágeis devido a um compromisso ideologicamente instituído pelo discurso em uma sociedade movida pelo capital.

Em uma compleição ao humor, a narrativa se utiliza da personificação de um objeto inanimado para exemplificar o fim das relações íntimas de um casal (*A cama entrou com o divórcio*). Aparentemente, a cama seria o que de mais íntimo poderia unir ambos os sujeitos no dia a dia, mas até ela sofre com a ausência do casal. A intimidade é um projeto ligado ao amor devido à troca interpessoal com a pretensão de abrir-se ao outro e, dessa forma, abrir mão da máscara de civilidade imposta na esfera pública. Entretanto, para Sennet (1998), com o advento da Revolução Industrial no século XVIII e o surgimento do capitalismo e do secularismo, e, por extensão, a importância que foi atribuída à mão de obra, o projeto de intimidade começou a tomar novas configurações no pensamento da sociedade.

O enunciado revela em seu processo sentidos passíveis de serem observados sobre o tema do presente trabalho. O amor, enquanto troca de intimidades, fica à deriva, pois,

“viver juntos pode significar dividir o barco, a ração e o leito da cabine. Pode significar navegar juntos e compartilhar alegrias e agruras da viagem” (BAUMAN, 2004, p.47). No caso dos sujeitos, essa troca íntima não ocorre, portanto, há um retrato de desamor composto pelo casal que não chega a ter uma presença materializada no discurso. À medida que a “cama” se personifica na micronarrativa podemos observar, a partir de uma possível leitura, de que o casal, que ali habitava, tornou-se inanimado devido ao contraste entre os seres. O tempo, paulatinamente marcado (*incompatibilidade de agendas*), também exemplifica a importância dele nas construções discursivas em um mundo capitalista em que não há espaço para abrigar uma relação amorosa. E isso seria uma possível representação das relações amorosas atuais, em que ambos os sujeitos na micronarrativa, não se desentendem, mas se desencontram, porque o desentendimento necessita de contato e esse contato já não existia devido à falta de tempo.

Unindo as três micronarrativas de Mesquita vemos uma linha condutora em relação às transformações amorosas e interpessoais, marcadas por ideologias e produções de sentidos atreladas a essa condição contemporânea. Todas as instâncias pessoais acabaram sendo marcadas pela era do esmaecimento, do consumo e do trabalho compulsórios, onde o mundo das relações humanas acabou sendo afetado pelo desamor e desafeto.

3. Considerações finais

Lançando mão do aporte teórico da Análise do Discurso, buscamos inserir os enunciados escolhidos em uma visão sócio-histórica que pudesse nos levar a compreender a formação de sentidos possíveis. Diante dessa ação, chegamos a um cenário contemporâneo em que as relações interpessoais se encontram em processo de mudança, evidenciada pelas sensações de pessimismo e efemeridade emanadas dos discursos.

É seguro afirmar, então, que a micronarrativa representa a produção artística atual, que muda junto com essa sociedade. E ao trabalhar com estruturas fugazes, ela remete a relações também fugazes, símbolos da contemporaneidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade das relações humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. Editora Claraluz, 2007.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Unesp, 1993.

MESQUITA, S. **Dois palitos**. 2007. Disponível em: <<http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>>.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Fontes, 2013.

SENNET, Robert. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Fabrina Martinez de; RODRIGUES, Rauer Ribeiro. Uma introdução historiográfica ao estudo do microconto brasileiro. **Carandá** – revista do curso de Letras do campus do Pantanal – UFMS. Corumbá, nov. 2011. n. 3, p. 253-272.

ZAVALA, Lauro. Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad. **El cuento en red** – Revista electrónica de teoría de la ficción breve, Ciudad del Mexico, n. 1, primavera, 2000. Disponível em: <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=3685&archivo=10-251-3685kxw.pdf&titulo=Seis%20propuestas%20para%20la%20minificci%C3%B3n>. Acesso em: 24 abr./2015.



O DISCURSO MEMORIALÍSTICO NA NARRATIVA "F PARA WELLES", DE ANTÔNIO XERXENESKY

Benedita de Cássia Lima Sant'Anna (Pós-doutoranda) – UFPR

A narrativa "F para Welles", de Antônio Xerxenesky, foi publicada em 2012, na revista **Granta**, umas das mais conhecidas publicações literárias de língua inglesa da atualidade que, no Brasil, promoveu a edição intitulada *Os melhores jovens escritores brasileiros*. Nessa, dentre 247 narrativas inéditas recebidas para análise, foram selecionadas 20, as quais se inclui a narrativa de Antônio Xerxenesky: jovem escritor porto-alegrense, autor dos livros de contos **Entre** (2006) e **A página assombrada por fantasmas** (2011); do romance **Areia nos dentes** (2008) e do romance **F** (2014), sendo a narrativa em estudo, parte inicial desse último romance.

Neste texto, trataremos exatamente dessa parte do romance, ou seja, desse primeiro capítulo previamente publicado na revista **Granta**. Para tanto, levaremos em conta as temáticas abordadas no enredo, procurando realizar alguns apontamentos relacionados aos diálogos nele estabelecido entre a ficção e menção de vestígios históricos sociais e culturais, sobretudo, relacionados à literatura e à música *Pop*.

"F para Welles" é uma narrativa pós-moderna que, findada a leitura, suscita várias inquietações com relação à transposição e reinvenção de fatos e personalidade histórica nela presente. Nessa narrativa, a história e a ficção se entrosam como forma de linguagem discursiva presente nos relatos memorialísticos realizados pela protagonista Ana X acerca de um passado em que a contracultura e a adoção da cultura jovem ocidental, através do rock, surgem como elemento a serem considerados em suas recordações, sobretudo as relacionadas à infância e ao convívio familiar da personagem.

Em tais relatos, observa-se um processo de transposição, recriação e de invenção que reconstrói o passado e torna a separação entre o discurso histórico e o discurso ficcional sem efeito e/ou sem necessidade. Neste sentido, é importante lembrar que, de acordo com Benedito Nunes, a separação "entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional, anula-se pela natureza desse passado reconstruído" (NUNES, 1988, p. 32), ou

seja, segundo o crítico, a "realidade histórica" e a ficcional guardam uma semelhança singular: são criações e recriações humanas, subordinadas às subjetividades de um autor, que as transforma em discurso. (NUNES, 1988, p. 12)

Importa ressaltar que, ao contrário da história em que “os dados empíricos (documentos), signos de um mundo que foi real, remetem a acontecimentos passados, conhecidos por inferência, e que só se confirmam, fora de toda comprovação empírica, pela reconstrução desse mesmo mundo” (p. 12), a ficção não necessita da comprovação da verdade factual à qual a história está sujeita. Assim sendo, "F para Welles" escapa a qualquer necessidade de confirmação empírica, tendo em vista que os acontecimentos históricos aludidos nos relatos da protagonista compõem um mundo fictício.

"F para Welles" inicia com as recordações de Ana X, jovem brasileira, residente nos Estados Unidos, que a princípio se lembra que, aos vinte e cinco anos de idade, "pensava que já tinha visto muitas coisas na vida" (XERXENESKY, 2012, p. 157): decapitação, enforcamentos, castração, mortes causadas por queda em lugar alto, cabeça destrozada por tiro de espingarda, desaparecimento de pessoas ricas e endinheiradas, ex-nazista despencar do elevador, dentre muitas outras causas de falecimento por ela descrito como presenciados, portanto, observados, mas que no decorrer da narrativa se revelam como alusões a assassinatos praticados por ela, enquanto assassina de aluguel.

Trata-se de uma espécie de confissão de culpa, ou mesmo uma declaração de experiências profissionais constante na carta que a protagonista escreve como meio de convencer a si mesma e a seu possível leitor que a história de sua vida não é tão confusa: "escrevo esta carta para organizar minha vida de maneira que ela possa fazer sentido – para mim e para seja lá quem for ler estas palavras". (p. 157).

Observa-se que, para a personagem, a carta possibilita outra (s) forma (s) de interpretar os acontecimentos, de modo que as verdades, até então experimentadas e analisadas por ela, não se demonstrassem absolutas, cabendo novas interpretações.

Ao mencionar ser o texto uma carta ainda em fase de escrita, a informação de que é uma assassina de aluguel estava para ser revelada. Além dos fatos (mortes) por ela aludidos, encontrava-se, em seu relato, a constatação da protagonista de que ela se orgulhava das experiências vividas. Constatação essa que nos parece mais uma tentativa da personagem de convencer a si mesma de que sua vida possuía um significado, bem como que suas ações e escolhas seriam passíveis de aplausos e/ou de justificativas.

Entretanto, segundo depreendemos com a leitura do capítulo citado, o significado para sua existência ou o elemento capaz de preencher o vazio nitidamente sentido pela personagem, se encontrado, será por meio da busca de informações, adquiridas graças à junção entre o exercício memorialístico reflexivo da personagem às interpretações e reflexões acerca dos filmes de Orson Welles que passa a assistir após ter recebido a proposta de dar fim na vida do cineasta.

Ressalta-se que, em "F para Welles", o nome do cineasta funciona com uma referência a um mundo de possibilidades de aprendizagens até então desconhecido pela personagem protagonista. Um mundo que busca conhecer, como quem deseja descobrir "o que um homem de uma dada época pode e o que não pode conceber sobre o mundo" (RICOEUR, 2007, p. 201)? Esta ambiguidade entre saber e/ou não saber acerca do mundo e/ou do vivido com todas as suas incertezas é encontrada no discurso memorialístico construído e reconstruído pela protagonista, no capítulo em estudo e nos demais capítulos do romance **F**.

Nascida em 1960, Ana X afirma ser filha de pais conservadores e que era muito pequena quando a música popular norte-americana, na narrativa representada pelo vocábulo *beatlemania*, torna-se uma verdadeira paixão mundial e ganha status de arte.

Meus pais representavam a última geração de casais conservadores e bem-comportados [...] Enquanto eles trocavam minhas fraldas, escutavam os vizinhos discutirem sobre comunismo e astrologia, e sentiam o cheiro acre de fumaça de maconha vindo da porta ao lado. Eu mal tinha aprendido a ler e escrever quando a *Beatlemania* invadiu as lojas de discos, os televisores preto e branco e abalou para sempre a cultura mundial. (XERXENESKY, 2012, p. 158)

Na narrativa, há afirmações que introduzem ao texto informações acerca do movimento social e do movimento ligado à cultura musical presentes na história sociocultural dos países em que os relatos da protagonista se fixam (Brasil e Estados Unidos). O primeiro deles é o movimento *hippie*, nome dado ao comportamento coletivo de contracultura ocorrido nos anos 60 e 70 no país norte-americano e, no Brasil, mais especificamente na década de 70. O segundo se refere à consagração de uma banda de música *Pop* que consegue, por meio de seu trabalho, combinar ritmo, harmonia e melodia de modo até então nunca antes percebido na música popular ocidental, agradar tanto a juventude de seu país, quanto à de outras nações, consagrando-se como referência musical

para jovens do mundo todo e se perpetuando como modelo cultural da música popular nas nações em que circula.

Importa ressaltar que a alusão a esses dois movimentos (o social e o ligado a cultura musical), referidos no discurso memorialístico da protagonista, auxiliam na contextualização do seu passado familiar, na interpretação do modo como ela se relaciona com o presente e influencia as indagações sobre a forma como ela, possivelmente, se comportará no futuro, ou seja, nos encaminhamento que dará a sua vida: suas escolhas e ações futuras.

Quando ao movimento *hippie*, convém ressaltar que disposto a oferecer uma visão inovadora do mundo e afastado dos preceitos vigentes da sociedade capitalista, os integrantes do movimento, na maioria jovens, abandonavam suas famílias e o conforto de seu lar para adotar um estilo de vida regado por melodias e drogas alucinógenas. Um estilo de vida mais livre, no qual o dinheiro não exercia grande importância.

Ficaram conhecidos como pertencentes à geração da paz e do amor, entretanto, muitos deles se mantinham bem atentos aos acontecimentos ao seu redor: atuaram junto ao movimento negro, discutiram questões relevantes para a sociedade, como a ampliação dos direitos civis e o fim das guerras que aconteciam naquele momento. Por tais motivos, tiveram seu comportamento classificado como marginais por autoridades que se sentiam ameaçadas pelos ideais por eles pregados, bem como por membros mais conservadores da sociedade que os consideravam uma ameaça a moral.

De certo modo, assim como o movimento *hippie*, a *beatlemania* também revelava uma nova faceta no comportamento de jovens e adolescentes que, enlouquecidos pela irreverência, romantismo e talento do grupo, passam a enfrentavam qualquer adversidade para assistir seus ídolos. Eles adotam as músicas do quarteto de Liverpool como lema de vida, procurando encaixar cada uma delas no seu cotidiano, nas situações vivenciadas e nas experiências adquiridas.

Na narrativa "F para Welles", de acordo com o relato memorialístico da protagonista, seus pais faziam parte daquela parcela da sociedade que considerava o movimento *hippie* uma ameaça à ordem social: "O pensamento de meus pais: 'Como poderemos proteger nossas filhas deste mundo selvagem?'" (XERXENESKY, 2012, p. 158). E, com esse ponto de vista, coincidentemente, compartilhavam do mesmo

pensamento dos militares do golpe de 64, para os quais, o movimento *hippie* era composto por bárbaros, comunistas, desprovidos de moral e propagadores da desordem.

Importa mencionar que, segundo a historiografia brasileira recente, o golpe de 1964 – definição dada ao conjunto de eventos ocorrido no Brasil em 31 de março do ano citado, que alcançou seu ponto mais alto no dia 1º do mês subsequente, com um golpe militar que depôs do governo o presidente eleito democraticamente, João Goulart – não pode ser considerado como unicamente militar, tendo em vista que, na realidade, foi apoiado por segmentos importantes da sociedade: grandes proprietários rurais, a burguesia industrial paulista, além de uma boa parte da classe média urbana.

Observa-se, nos relatos de memória da protagonista, que seus pais pertenciam a esta última classe e eram, conforme já foi dito, de natureza muito conservadora. Portanto, não só apoiavam o golpe militar de 64 como certamente consideravam o *rock 'n' roll*, estilo musical que na época tinha o grupo de Liverpool como seu maior expoente, prejudicial à sociedade.

Assim sendo, a menção a tais referências históricas brasileiras e à referência a cultura da música *Pop* ocidental, da época em que as passagens relatadas pela protagonista se inserem, atrelada à posição dos pais diante do ambiente cheio de inovações socioculturais que viviam e conviviam, remetem-nos a um contexto familiar muito específico, em que se supõem que reine o cerceamento, ou melhor, a excessiva imposição de limites por parte dos pais às duas filhas, sobretudo do pai, já que, no primeiro capítulo do romance **F**, ou seja, na narrativa "F para Welles", a mãe só é citada quando a menção ao genitor aparece no plural "pais".

Tais imposições são intimamente questionadas por Ana X na análise reflexiva que faz de seu passado e, ao que tudo indica, também já eram feitas na adolescência da personagem, quando feliz por ganhar um quarto só para si, passa boa parte do tempo trancada nele, distante das regras que lhe eram impostas fora daquele espaço.

Quando eu contava quinze anos de idade, nos mudamos para um apartamento amplo, com três dormitórios, perto da praia do Flamengo. Recebi com alegria a notícia da mudança. No auge da adolescência, queria um espaço separado da minha irmã; sonhava com meu canto próprio, onde pudesse escrever no diário, escutar a música que quisesse no meu próprio toca-discos, pendurar pôsteres na parede, ficar em silêncio (XERXENESKY, 2012, p. 162).

O quarto, espaço delimitado por quatro paredes que remetem ao ambiente de descanso de uma residência (dormitório), é, para Ana X, um espaço de liberdade, de possibilidade de escolhas e aquisição de conhecimento cultural por meio da música e da literatura.

Ler não era exatamente minha paixão, pois sempre preferi a música e o cinema. No entanto, nessa idade, tendo aula na escola em apenas um turno, me sobrava muito tempo livre. Quando adolescentes, temos a sensação de que o dia tem trinta horas. Sendo assim, eu passava tarde arquitetando maneira de me ocupar. A leitura, logo descobri, consumia bastante tempo, e podia ser realizada até tarde da noite. (XERXENESKY, 2012, p. 163)

Nos dois trechos citados, nota-se que a narrativa "F para Welles" apresenta elementos capazes de indicar que o romance, ao qual faz parte, privilegia construções e relatos de memória social e cultural, seja essa literária, cinematográfica ou musical, que exerce grande influência na vida da personagem.

Ana X é aquele tipo de narradora protagonista que procura definir o futuro, mantendo-se atenta ao momento presente e reinventando o passado por meio de relatos de acontecimentos familiares e do diálogo desses com vestígios de um passado histórico. A literatura está representada na narrativa por intermédio da menção da novela de Tolstói, **A morte de Ivan Ilitch**, publicada em 1886 e lida pela protagonista em seu novo quarto, a contragosto de seu pai: "Recordei o alerta que meu pai me dera, quando peguei o romance na estante dele: você ainda não tem idade para entender esse livro" (p. 163).

A referência a tal leitura e a opinião do pai constante no discurso memorialístico de Ana X indicam a capacidade de a novela ocasionar e/ou ter ocasionado resultados sobre o comportamento de Ana. Lembramos que a novela de Tostói, iniciada *in ultima res*, ou seja, no velório do personagem central Ivan Ilitch, retorna ao tempo para relatar como Ivan, juiz respeitado, casado e pai de um casal de filhos, acreditando ter contraído uma doença que se move sempre entorno do rim e do apêndice, não consegue desempenhar adequadamente suas funções e, sem conseguir sair de casa, passa a acreditar que vive uma mentira e que sua família o esconde dos amigos. Por esse motivo, deseja a morte, mas seu instinto de sobrevivência o faz lutar pela vida. Nessa luta, interroga a si mesmo sobre sua existência, sobre suas decisões, gestos e ações ocorridas em resposta a necessidades determinadas pelo meio social em que nasceu (TOLSTÓI, 1886).

Ana X, assim como Ivan Ilitch, também busca resposta para as suas ações e, ao fazer isso, sugere que essas foram e são provocadas por imposições do meio familiar, social e cultural em que viveu e do que estava vivendo. E, não por acaso, ainda na adolescência, demonstra sentir grande satisfação ao ler o texto do escritor russo.

A maioria dos livros que pegava emprestado não entendia, para ser sincera. Nunca tive paciência para livros infantojuvenis, sempre preferi os adultos. O prazer que eu extraía da leitura vinha do fato de que, depois de conseguir me concentrar, as palavras do autor eram como uma voz dentro de minha cabeça. Escutava uma voz diferente para cada narrador. O narrador de Tolstói tinha a voz de um velho pescador cheio de histórias para contar. Depois de meia hora de leitura, ao afastar os livros e fechar os olhos, não escutava mais os meus pensamentos. Tampouco ouvia ecos da voz dos narradores. Tudo que existia era o silêncio; os livros calavam minha consciência. (XERXENESKY, 2012, p. 163)

Entre o relato que faz acerca de uma ou outra impressão de satisfação que a leitura da novela lhe proporciona, a protagonista revela um fato decisivo para que ela deixasse de ser uma adolescente comum e se transformasse em uma assassina fria. Trata-se das visitas que o pai faz ao quarto da irmã e dos atos que, supostamente, ali são praticados por ele.

Naquela noite, eu estava com a mão no ar, conduzindo o livro até a mesa, quando escutei a porta do quarto ao lado se abrir. O quarto de minha irmã. E então, a voz de meu pai – um sussurro grave na noite. A voz de minha irmã – um fiapo preste a estalar. E então, barulhos muito mais incompreensíveis que qualquer livro russo. Apaguei a luz do abajur e entrei embaixo das cobertas. Enquanto esperava os ruídos acabarem, acabei pegando no sono. (XERXENESKY, 2012, p. 164)

Tal revelação é interrompida com menções a Orson Welles e ao filme **Cidadão Kane**, no qual o cineasta atuou como produtor, diretor, co-roteirista e ator principal. As menções retomam o ano de 1985, o qual, conforme mencionado no início deste texto, na ficção, a protagonista havia sido contratada para matar o cineasta.

Na narrativa as menções ao filme e a Orson Welles são, normalmente, introduzidas com a expressão "eu não sabia que":

[...] *não sabia que* **Cidadão Kane** tinha sido o primeiro filme a exibir uma profundidade de campo, artifício fundamental no cinema moderno. *Não sabia que* Orson Welles, antes de entrar no mundo do cinema, havia lido trechos de **Guerra dos mundos** na rádio [...] *Não sabia que* o ator e diretor e roteirista e produtor tinha passado uma temporada no Brasil, onde se apaixonou pelo Rio de Janeiro e pelas mulheres brasileiras. *Não sabia que* Welles

agora não se parecia em nada com o jovem galã que aparece no início de **Cidadão Kane**. [o grifo e meu] (p. 164)

Assim como desconhecia das informações citadas, de acordo com o que se depreende das revelações que Ana X faz ao refletir sobre sua infância e sua adolescência, observa-se que, até os quinze anos, a protagonista desconhecia o próprio pai que, envolto a certa ideia de complexidade, tornar-se-ia de fato conhecido, compreendido e, principalmente, incompreendido por ela, após a leitura da novela de Tolstói e devido a uma nova visita que faz ao quarto da filha caçula.

Uma semana depois de eu ter terminado a leitura de **A morte de Ivan Ilitch**, meu pai voltou a visitar o quarto de minha irmã. Eu não estava lendo nada, nem estava com o abajur aceso, apenas me encontrava deitada, insone (a insônia me persegue desde a infância), e quando escutei os barulhos, ao invés de esperar que eles cessassem, escapei sorrateiramente da cama, abri a porta o mais lento que pude e caminhei na ponta dos pés pelo corredor. Na frente da porta do quarto de minha irmã, me abaixei e olhei através do buraco da fechadura e vi meu pai e vi minha irmã. (p. 164)

A reação de Ana diante da ação do pai, revelada no momento em que espia pelo buraco da fechadura, age na narrativa como um afrouxamento do juízo de valor que se pode ter de sua personalidade, tendo em vista que o fato, além de indicar o motivo de cometer o parricídio, justifica e permite que a personagem possa ser interpretada e classificada segundo os dois papéis que exerce no enredo: o de assassina e o de membro familiar que reúne em si atributos necessários para solucionar de forma excepcional um grave problema na esfera de seu lar.

O modo como ocorre o falecimento do progenitor de Ana X, vítima de um tombo fatal enquanto tomava banho, é revelado por ela, de forma sugestiva:

Um acidente doméstico bem comum é a queda no chuveiro. Uma pessoa que está tomando banho precisa tomar muito cuidado. O chão está úmido, e é muito fácil resvalar no piso e chocar a cabeça contra a parede ou a quina da banheira de azulejos. Todo o cuidado no chuveiro não é o bastante. Às vezes, se deixamos cair o sabonete, ou até mesmo um pouco de xampu, o chão fica ainda mais deslizante. Não adianta se segurar na torneira do chuveiro, especialmente quando estas estão frouxas na parede, com os parafusos meio soltos. A queda no chuveiro pode ser letal se a cabeça da pessoa sofre um impacto muito violento. Não há crânio que resista (XERXENESKY, 2012, p. 165)

A leitura desse trecho choca pela indiferença com que a protagonista trata o fato, bem como pela habilidade com que a menina, que passava as tarde "arquitetando

maneiras" de se ocupar, planeja a morte do pai. Além disso, a frieza contida na impressão que tem quando vê o pai morto no caixão é igualmente causadora de espanto e revela o aspecto mais sádico do comportamento da protagonista: "Quando vi o corpo do meu pai todo arrumado, de terno e gravata, no caixão em 1975, fiquei feliz de pensar que ele não era sobre-humano como um dia imaginei. Ele era frágil como Ivan Ilitch." (p. 165).

Após esse reconhecimento acerca da imagem do pai e do passado, a narrativa segue por mais aproximadamente uma página e meia, na qual se encontra, no relato memorialístico da personagem, uma alusão ao *heavy metal*, gênero de rock que se desenvolveu em grande parte do Reino Unido e nos Estados Unidos, no final da década de 1960 e no início da década de 1970, ademais, outras informações sobre Orson Welles e sua obra cinematográfica. Tais informações são introduzidas de novo pela expressão "eu não sabia".

Findada a narrativa, a impressão que se tem com a leitura de "F para Welles" é a de que se trata de um texto de leitura agradável que conquista a atenção do leitor. Uma narrativa que se apresenta de forma pouco ambiciosa, mas que trabalha com questões instigantes e estabelece relações complexas entre ficção, vestígios de fatos históricos sociais e culturais, em particular, fatos relacionados à cultura ocidental cinematográfica e da música *Pop*.

Os caminhos posteriormente seguidos pela protagonista e todos os outros segredos escondidos nas experiências por ela ficcionalmente vivenciadas e reveladas em seu discurso memorialístico, logicamente, só se tornam conhecidos com a leitura integral do romance. Assim sendo, concluindo este texto, ressaltamos que a publicação de "F para Welles", dois anos antes do romance **F** ser publicado, atuou como um convite para que lêssemos o romance e os demais títulos escritos por Antônio Xerxenesky.

Concluimos ainda que "F para Welles" é uma narrativa que incorpora as inovações e ousadias da pós-modernidade, utilizando recursos como a reescritura, a paródia e a intertextualidade para discutir eventos e uma personalidade histórica como Orson Welles, possibilitando novas e insuspeitadas interpretações para o passado, num processo contínuo de ficção, pautado na reconstrução de lembranças sobre fatos que se inserem na história sociopolítica brasileira, na alusão a banda e estilos de rock que fazem parte da cultura musical do ocidente e nas informações e/ou comentários sobre Orson Welles e sua obra prima, **Cidadão Kane**.

Referências

Beatlemania! In: **Veja**. Fev. de 1964. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/historia/beatles-beatlemania-1964/show-ed-sullivan-tv-conquista-america.shtml>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

XERXENESKY, Antônio. "F para Welles". In: **Granta**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, vol. 9, p.157-167.

_____. **F**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

NUNES, Benedito. "Narrativa histórica e narrativa ficcional". In: RIEDEL, Dirce C. **Narrativa: ficção e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 9-35.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007

SOUSA, Rainer. "As lutas do movimento hippie". Disponível em: <http://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/as-lutas-do-movimento-hippie.htm> . Acesso em 16 jun. 2015, 16h00.

TOLSTÓI, Liev. **A morte de Ivan Ilitch** (trad. Marque Rebelo). Disponível em: <http://portalconservador.com/livros/Liev-Tolstoi-A-Morte-de-Ivan-Ilitch.pdf>. Acesso em: 17 de jun. de 2015, 09h00.

WEINHARDT, Marilene (org.). **Ficção histórica: teoria e crítica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.



O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Fernanda Schneider (Doutoranda) – PUCRS e IFRS

Patrícia de Andrade Neves (mestranda) - PUCRS

Resumo: O presente estudo, de natureza teórica e com base em pesquisas realizadas, aborda o desenvolvimento metalinguístico e apresenta possíveis encaminhamentos linguístico-pedagógicos, a partir dos conceitos apresentados. A aprendizagem da leitura para Gombert (1992) exige da criança o desenvolvimento de uma consciência explícita das estruturas linguísticas que precisarão ser manipuladas de forma intencional. Sendo o aprendizado da leitura totalmente diferente do aprendizado da linguagem oral, a criança precisa conhecer conscientemente sua estrutura formal, a capacidade metalinguística (GOMBERT, 1992). Assim, o que pesquisas (PEREIRA; SCLIAR-CABRAL (2012) e BARRERA; MALUF (2003), entre outras) sugerem é que o desenvolvimento metalinguístico tem papel fundamental na aprendizagem da leitura das crianças nos anos iniciais.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Aprendizagem. Consciência. Metalinguística.

Introdução

Com uma simples e rápida busca por textos, artigos e livros sobre pesquisas que abordam leitura e escrita nos anos iniciais, podemos perceber que são crescentes os estudos envolvendo esses temas. Diferentes teorias, abordagens e interfaces são utilizadas e muitas delas têm em comum o intuito de sugerir suporte teórico para nortear práticas que sejam realmente eficientes no aprendizado da língua, neste caso mais especificamente, da leitura em sala de aula.

Por outro lado, índices, como os resultados da Prova Brasil, apontam que ainda é grande o número de alunos que não possuem aprendizado adequado a sua etapa escolar. Podemos citar os dados da Prova Brasil 2013 (QEDu¹, 2015), em que apenas 40% dos alunos da rede pública de ensino demonstraram ter aprendido o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano. O que isso significa? Em números, isso

¹QEDu Aprendizado em Foco é uma realização em parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann, são disponibilizadas informações acerca da educação no Brasil, facilitando o acesso e a compreensão de dados e indicadores educacionais. Acesso em <http://www.qedu.org.br/>.

significa que dos 2.443.581 alunos, apenas 973.915 demonstraram o aprendizado adequado² (alunos que atingiram níveis proficiente e avançado).

A leitura, considerada como uma “invenção cultural recente” (DEHAENE, 2012, p. 23), tem – ou deveria ter - na escola, o principal ambiente de aprendizagem. É onde as crianças em “pequenos movimentos discretos” (DEHAENE, 2012, P. 27) aprendem a ler e compreender³ palavras, a interpretar e construir o sentido dos textos. Textos esses que dão vida a personagens, proporcionam a percepção dos sentimentos, das coisas do mundo. Nesse contexto, percebemos que a leitura é para os pais (e as crianças reproduzem o discurso) uma etapa de expectativas. Frequentemente ouvimos “ano que vem o filho aprenderá a ler”, “fulano já está lendo”, “ele já sabe todo o alfabeto”. Entretanto, nem sempre nos deparamos com o sucesso dos alunos nos primeiros anos escolares e isso pode estar associado à necessidade de se focar no desenvolvimento das capacidades metalinguísticas.

Para refletirmos sobre essa possibilidade, consideramos necessário apresentar subsídios teóricos que possam contribuir para a reflexão desse desafio. Assim, esse artigo tem por premissa estabelecer diálogos com todos os pesquisadores da leitura, mas de modo muito especial, com os profissionais que estão no dia a dia em sala de aula: os professores - e, mais especificamente, o professor de séries iniciais - que é sobre quem recai a formidável, mas muitas vezes árdua, tarefa de alfabetizar. Assim, temos por objetivo retomar alguns conceitos considerados relevantes acerca do desenvolvimento metalinguístico e analisar resultados de pesquisas realizadas. Por fim, apresentar possíveis encaminhamentos linguístico-pedagógicos, a partir dos conceitos apresentados.

Neste estudo, baseamo-nos, entre outros autores, nos pressupostos teóricos abordados por Gombert sobre desenvolvimento metalinguístico (1992, 2003) e também a respeito do nível de controle cognitivo sobre a leitura (2013); e nas propostas de Pereira e Scliar-Cabral (2012) que apresentam contribuições e sugestões significativas para o aprofundamento do tema neste artigo sugerido.

²De acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEDU, são considerados como aprendizado adequado aqueles que estão nos **níveis proficiente e avançado**. Mais informações podem ser consultadas em <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>.

³ Neste estudo, utilizamos compreender e interpretar como sinônimos, uma “construção de sentido”.

1. Desenvolvimento metalinguístico e compreensão leitora

A manipulação da linguagem, seja pela forma de produção seja pela forma de compreensão, ocorre muito cedo, e de forma espontânea, na criança. Somente posteriormente, no decorrer de sua infância e dos anos de escolaridade, é que ela “poderá controlar conscientemente os tratamentos linguísticos que ela opera” (GOMBERT, 2003, p. 19). A essa capacidade – que se difere da possibilidade de linguagem – chamamos de capacidade metalinguística. Gombert retoma o termo “metalinguístico” e apresenta como a “capacidade de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da linguagem para focalizar a atenção sobre suas propriedades linguísticas” (2013, p. 109). Assim, propõe uma distinção entre as capacidades manifestadas espontaneamente das capacidades motivadas em conhecimentos intencionalmente aplicados. No primeiro caso, temos o exemplo da criança que tem uma reação diante de uma frase agramatical; e no segundo caso, “a sintaxe de um texto escrito” (GOMBERT, 2003, p. 19). No primeiro, temos um comportamento não consciente do processamento linguístico, o que Gombert (1992), chamou de “epilinguístico⁴”.

Gombert (1992) propõe um modelo de desenvolvimento metalinguística em que descreve o nível epilinguístico – que surge precocemente na criança - abordando o desenvolvimento linguístico e a estruturação de conhecimento.

Vejamos a proposta:

⁴ Os comportamentos epilinguísticos assemelham-se aos metalinguísticos, mas o sujeito não os controla conscientemente – nisso consiste a diferença.

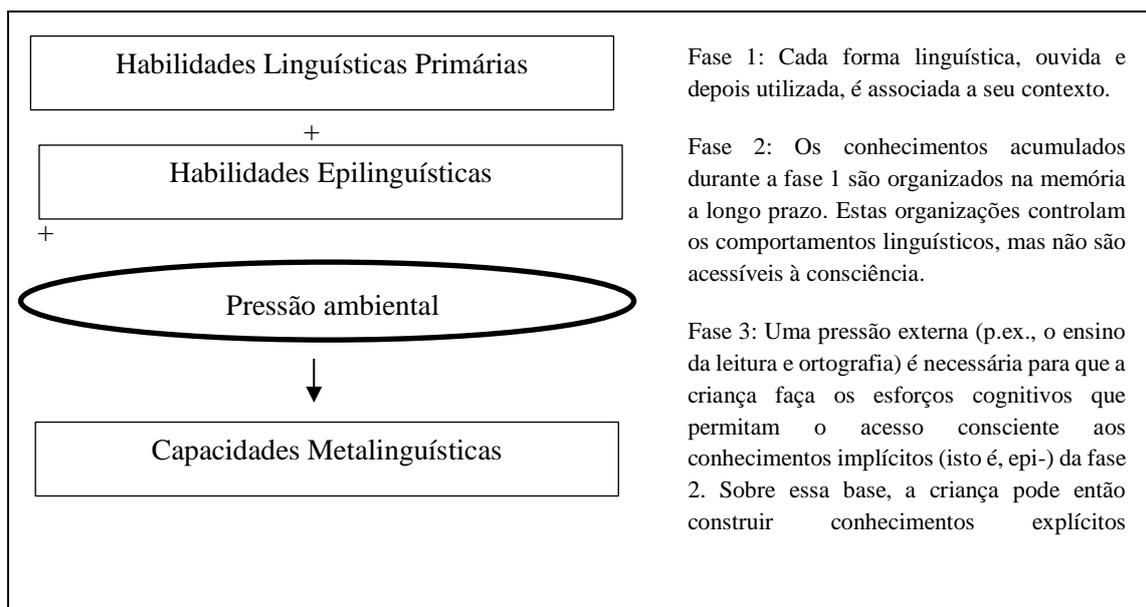


Figura 1:Desenvolvimento Metalinguístico.

Fonte: GOMBERT; J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

Neste modelo, o aparecimento das capacidades metalinguísticas não são tidas como algo automático, mas sim decorrentes de um esforço metacognitivo – que não é realizado espontaneamente. A aprendizagem da leitura pode exercer a função de “disparador da aquisição de competências metalinguísticas” (GOMBERT, 2013, p. 110). Nesse sentido, estudos como os de Goswani e Bryant (1991) sugerem que as capacidades metalinguísticas sejam essenciais na aprendizagem da leitura. Aprendizagem essa que exige da criança o desenvolvimento de “uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente” (GOMBERT, 2013, p. 111). Cabe ressaltar que aprender a ler difere-se totalmente do aprendizado da linguagem oral (que, de modo geral, envolve dependências inatas, processos biológicos e ambiente linguístico).

Para aprender a língua escrita (GOMBERT, 2003), a criança precisa conhecer conscientemente sua estrutura formal, a “capacidade metalinguística” (GOMBERT, 2003, p. 22), que envolve os conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos e também as regras dessa estrutura. Goswani e Bryant (1991), argumentam que uma das razões para se pensar que a criança desenvolva a consciência fonológica, diz respeito a uma pesquisa realizada. Bruce (1964, apud GOSWANI; BRYANT, 1991, p. 11) desenvolveu-a com crianças de 5 a 9 anos, com 3 diferentes tarefas em que as crianças recebiam a instrução de retirar um dos fonemas da palavra. Numa das tarefas, eles recebiam a instrução de

retirar o primeiro fonema e dizer que palavra foi originada (ex. JAM-AM), na segunda, o fonema do meio (ex. SNAIL-SAIL) e na terceira tarefa, eles eram orientados a retirar o último fonema (ex. FORK-FOR).

Apesar das tarefas serem aparentemente simples para um adulto, para as crianças não é tão simples assim. Isso pode ser observado nos resultados apresentados: sendo a base 30 tentativas, nenhuma das crianças de 5 anos produziu resposta correta e a média foi 1.8 (6 anos), 16.4 (8 anos) e 26.7 (9 anos). O que o estudo demonstrou é uma significativa diferença entre as crianças mais jovens e as crianças mais velhas no que refere ao julgamento fonológico que dependia da consciência explícita dos fonemas.

Outro estudo foi realizado no Brasil por Barrera e Maluf (2003) com 65 alunos, da 1º série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os níveis de consciência metalinguística foram avaliados a partir de aplicação de testes no início e no final do ano letivo. A partir das análises realizadas, o estudo mostrou a existência de correlações significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita. Sendo que a consciência lexical mostrou-se correlacionada apenas com o resultado final em leitura. Os resultados apresentados sugerem a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística nas séries escolares iniciais.

Como apresentamos anteriormente, Gombert (1992) propõe um modelo de desenvolvimento linguístico, entretanto, no decorrer de seus estudos o autor (GOMBERT, 2013) refere-se àquela versão como unidimensional. Nesse sentido, seriam, num primeiro momento, armazenadas na memória de longo prazo do sujeito, organizações de conhecimentos linguísticos que se manifestariam, sem o conhecimento do sujeito, “por meio dos comportamentos epilinguísticos (GOMBERT, 2013, P. 111). Posteriormente, as crianças poderiam utilizar conscientemente esses conhecimentos, estimuladas pelas aprendizagens escolares e exercendo as capacidades metalinguísticas. Como consequência, o fato de se repetir as atividades metalinguísticas conduziria à sua automatização. Isso implicaria o fato de que um leitor hábil não teria necessidade de refletir sobre as questões formais da linguagem ao estar engajado em tarefas de manipulação da escrita. Gombert (2013) enfatiza que os estudos da aprendizagem implícita questionam o caráter unidimensional, a isso é atribuída a necessidade de revisão do modelo.

Ao considerar que as capacidades metalinguísticas não conduzem ao desaparecimento das habilidades epilinguísticas, assume-se que essas habilidades evoluem a partir da leitura e da escrita, por meio da repetição e do manejo da escrita. Assim, a tomada de consciência dos processos implícitos não significa que resultem nas capacidades metalinguísticas. Em outras palavras, ter habilidade em leitura requer ambos: aquisições cognitivas e também o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, quais são as implicações dessa nova visão, decorrente da revisão do modelo, para a sala de aula? Primeiramente, faz-se necessário compreender que é preciso ensinar para que o aluno construa os conhecimentos conscientes necessários à leitura, em segundo lugar, mas não menos importante, é preciso assegurar, por meio da prática da leitura e da escrita, condições para que os automatismos sejam instalados pelas aprendizagens implícitas.

Para melhor refletirmos e compreendermos essas implicações no ensino da leitura, e de modo geral da língua portuguesa, nos anos iniciais, apresentamos na sessão a seguir, algumas considerações acerca do ensino e possíveis encaminhamentos, baseados nas ideias de Gombert (2003) e também em estudos desenvolvidos por pesquisadores, como Pereira e Scliar-Cabral (2012).

2. Ler significa compreender: alguns apontamentos linguístico-pedagógicos

Como já mencionamos, a leitura em sala de aula tem sido uma preocupação constante. E nesse contexto, a ineficiência do ensino tem se refletido ano a ano nas provas oficiais e está presente nos discursos de pais e professores. Por outro lado, muitos estudos e pesquisas apontam caminhos, estratégias e sugestões, ancorados em pressupostos teóricos e práticas que convergem e têm como principal objetivo garantir a qualidade do ensino. Desse modo, ao abordar especificamente a leitura e ao apresentar estudos como os de Pereira e Cabral (2012), tendo-se por base os pressupostos teóricos de Gombert (1992, 2003 e 2013), objetiva-se a apresentação e discussão de subsídios que possam oferecer contribuições tanto teóricas como práticas para o trabalho de quem está no dia a dia na sala de aula de nossas crianças: o professor. ”

Primeiramente, faz-se necessário esclarecermos de que leitura estamos falando. Ao abordar a leitura, nossa concepção é a de que “ler significa compreender e entender o que está lendo”, (COLOMER; CAMPS, 2015, p. 1), e partimos da aceção de

compreensão leitora como processamento cognitivo. Assim, para ler é “necessário realizar fundamentalmente dois processos simultâneos – *bottom-up* e *top-down*” (PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012, p. 37). O primeiro, *bottom-up*, consiste na utilização de todas as pistas visuais, é uma leitura minuciosa e vagarosa em que os sentidos vão sendo construídos gradativamente a partir da leitura da palavra até a macroestrutura, isso tudo com a junção das informações advindas do segundo processo referido anteriormente, o *top-down*.

Pereira e Scliar-Cabral argumentam que o processo *top-down* é “Um movimento que provém dos conhecimentos prévios armazenados nas várias memórias, sejam eles linguísticos, ou extralinguísticos, baseando-se na concepção antecipatória da leitura” (2012, p. 37). Desse modo, as informações linguísticas do texto e os conhecimentos prévios do leitor são utilizados simultaneamente.

Assim, tomamos a leitura como desenvolvimento da compreensão vinculado ao desenvolvimento da consciência textual do aluno – que é fruto da reflexão sobre a linguagem do texto quanto “à estrutura, à coerência e à coesão, como apoio nas pistas fônicas, mórficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e textuais, deixadas pelo autor no texto” (PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012, p. 47). Desse modo, chamamos a atenção para o fato de que o trabalho desenvolvido com os alunos deve partir dessas acepções. As tarefas propostas devem considerar esses aspectos e o professor precisa ter clareza, ao elaborar seus planos e tarefas, que o aluno precisa aprender a ler e aprender a escrever, e isso não ocorre de modo natural, mas sim fruto de processamento: consiste em um processo cognitivo.

Dessa forma, com o objetivo de exemplificar possíveis propostas a serem trabalhadas em sala de aula, tomamos os exemplos de atividades propostas por Pereira e Scliar-Cabral (2012). As pesquisadoras na obra “Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais”, apresentam importantes contribuições. Entre elas, destacamos o fato de serem propostas atividades direcionadas a 3º e 4º ano, do Ensino Fundamental.

A atividade que analisaremos a seguir para exemplificar os conceitos e as reflexões aqui apresentadas, trata-se de um poema, e a partir dele são propostas atividades, divididas em quatro blocos (léxico semântico, traços pragmáticos, morfossintáticos, e de estrutura, coerência e coesão). Para melhor compreendermos, passamos às sugestões.

Primeiramente, é apresentado o poema (PEREIRA; SCLIAR-CABRAL, 2012, p. 97):

POEMA PIAL
Fernando Pessoa

Toda a gente que tem as mãos frias
Deve metê-las dentro das pias.
Pia número UM
Para quem mexe as orelhas em jejum.
Pia número DOIS,
Para quem bebe bifés de bois.
Pia número TRÊS,
Para quem espirra só meia vez.
Pia número QUATRO,
Para quem manda as ventas ao teatro.
Pia número CINCO,
Para quem come a chave do trinco.
Pia número SEIS,
Para quem se penteia com bolos-reis
Pia número SETE,
Para quem canta até que o telhado se derrete.
Pia número OITO,
Para quem parte nozes quando é afoito.
Pia número NOVE,
Para quem se parece com uma couve.
Pia número DEZ,
Para quem cola selos nas unhas dos pés.
E, como as mãos já não estão frias,
Tampa nas pias!

Disponível em
<<http://www.insite.com.br/art/pessoa/quadras/pial.php>>

Na sequência, a atividade A:

A

Atividades de exploração dos traços léxico-semânticos do texto

1 – Orientações

Para o aluno

- 1.1 Organize um dicionário das palavras mais interessantes do poema.
- 1.2 Explique suas escolhas.
- 1.3 Vamos dar continuidade ao poema? Observe as rimas.

Pia número ONZE
Para quem _____.

Pia número DOZE,
Para quem _____.

Pia número TREZE,
Para quem _____.

(e assim por diante)

Na proposta, são apresentadas mais três tarefas 1.3, 1.4 e 1.5, além das orientações do professor. Como nosso objetivo é refletir sobre o foco das atividades e as diversas possibilidades de trabalho, passamos para os traços pragmáticos explorados.

B

Atividades de exploração dos traços pragmáticos do texto

1. Orientações

Para o aluno

1.1 Observe o texto e responda:

- a) Qual o autor?
- b) Você o conhece? Procure saber algo sobre ele.
- c) De onde o texto foi retirado?
- d) Você acha que é um texto para crianças? Por quê?
- e) Você conhece algum outro texto parecido com esse? Escreva no seu caderno.

1.2 Releia suas respostas e corrija o que não estiver bem, de acordo com a discussão feita com seus colegas e o professor.

Depois das orientações do professor acerca da atividade B, é proposta a tarefa C:

C

Atividades de exploração dos traços morfossintáticos do texto

1 Orientações

Para o aluno

1.1 Algumas palavras do texto estão no plural: mãos, pias, orelhas, unhas. Se elas fossem usadas no singular, que mudanças ocorreriam nas palavras mais próximas?

1.2 Os verbos mexe, manda, espirra, bebe, come... poderiam ser usados no plural? Por quê?

1.3 Após responder, revise bem. Se for necessário modifique sua resposta.

Por fim, a exploração de traços de estrutura, coerência e coesão do texto:

D

Atividades de exploração dos traços de estrutura, coerência e coesão do texto

1. Orientações

Para o aluno

1.1 Observe bem o texto em seus detalhes

1.2 Coloque um X nas afirmações que você considera certas e explique:

() O texto é um poema.

- () A palavra que mais se repete é pia.
- () O título do poema está relacionado a algo da pia.
- () No poema há 10 pias.
- () O poema tem 12 estrofes.
- () Cada estrofe é constituída de 2 versos.
- () Há rima em todas as estrofes.
- () O primeiro verso de todas as estrofes começa com Pia número...
- () O segundo verso de todas as estrofes começa com Para quem...
- () Todos os versos começam com a letra P.
- () Em *metê-las*, o *-las* está retomando a palavras pias.

Chamamos atenção para alguns aspectos. Como para Gombert, o desenvolvimento metalinguístico consiste na “capacidade de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da linguagem para focalizar a atenção sobre suas propriedades linguísticas” (2013, p. 109), percebemos nas atividades propostas, que há esse direcionamento e enfoque. Na tarefa C (Atividades de exploração dos traços morfossintáticos do texto), por exemplo, a criança terá de aplicar seus conhecimentos da estrutura da língua, para então no 1.1, analisar as modificações necessárias no texto para que tenha concordância a partir das alterações do plural para o singular (se as palavras mãos, pias, orelhas, unhas fossem usadas no singular, que mudanças ocorreriam nas palavras mais próximas?). Isso também acontece na letra D, em que o aluno terá de desenvolver atividades que levam em consideração traços de estrutura, coerência e coesão do texto, como por exemplo, assinalar se está correta ou não a afirmação “Em *metê-las*, o *-las* está retomando a palavras pias”.

Na atividade B, há uma exploração dos traços pragmáticos do texto com perguntas sobre o autor, a fonte do texto, público-alvo e gênero textual. Mas nesse item, o que queremos chamar a atenção é para a tarefa 1.2: “Releia suas respostas e corrija o que não estiver bem, de acordo com a discussão feita com seus colegas e o professor”. Com essa orientação é proporcionado ao aluno a tomada de consciência de sua própria escrita, além disso, a desenvolver a autonomia sobre sua compreensão a partir da tarefa. Nesse sentido, essas tarefas e as análises apresentadas, ratificam o que foi sugerido nos estudos realizados por Barrera e Maluf (2003), referente à importância do desenvolvimento da consciência metalinguística nas séries escolares iniciais.

Assim, o que é proposto consiste no trabalho com as marcas do texto (textualidade) “e a reflexão do aluno sobre os procedimentos por ele utilizados, de modo

a oportunizar o desenvolvimento de sua consciência textual e consciência procedimental e assim favorecer a compreensão leitora” (PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012, p. 50). Desse modo, acrescentamos o fato de que esses apontamentos implicam, do ponto de vista educacional, na importância de se desenvolver nas crianças dos anos iniciais uma consciência metalinguística, e isso precisa ser valorizado e explorado pelo professor, em sala de aula.

Considerações finais

Muitos outros conceitos poderiam ter sido citados no decorrer desse artigo. Entretanto, ao realizar um estudo, precisamos fazer um recorte e focar alguns aspectos. Assim, muitas outras questões poderiam ser abordadas e também outros encaminhamentos e sugestões. Porém, nossa principal motivação consistiu em apresentar alguns pontos, por meio de embasamento teórico e de sugestões de encaminhamentos, baseados em pesquisadores que têm se destacado nos estudos referentes à compreensão leitora e também, mais especificamente, ao ensino; a fim de apresentar reflexões e possíveis ações.

Uma de nossas preocupações ao iniciar este estudo, era o fato de que, nesses últimos anos, o professor tem deixado transparecer, em suas práticas e seus discursos, dúvidas do quê e como ensinar. Ao que se refere à leitura, algumas mudanças até mesmo propostas por políticas públicas, acabaram influenciando e tolhendo o foco de trabalho. Para reforçar essas dúvidas, muitos livros didáticos não apresentam atividades que realmente proporcionem desenvolvimento das condições necessárias para a compreensão leitora.

Com a crescente preocupação com a inclusão do texto –e diferentes gêneros - em sala de aula, percebemos que o efetivo trabalho com a língua, traços morfosintáticos, estrutura, coesão e coerência, por exemplo, acabam cedendo espaço para atividades que refletem apenas e somente o conteúdo do texto, o tema, o assunto proposto. Não que isso não seja importante, mas há que se entender a diferença. Esquece-se, muitas vezes, que é preciso ensinar a ler, ensinar o caminho que leva à compreensão e à construção do seu próprio texto, por meio das marcas nele deixadas ou a serem deixadas, no caso da produção. Nem tudo está no texto e ele pode até nos permitir ir além, mas essa

possibilidade quem nos dá, é a estrutura apresentada nas linhas, entrelinhas, faces e interfaces.

Desse modo, ler e escrever é compromisso de todas as áreas, como tem sido divulgado e incentivado. Todas as áreas e todos os segmentos – incluindo a família têm o dever de incentivar. Entretanto, não podemos nos omitir: o processo da leitura e da escrita é nossa tarefa enquanto professores (dos anos iniciais ou da disciplina de língua portuguesa). Sendo a leitura uma invenção cultural, esse processo não se dá de forma automatizada, é preciso ensinar; é preciso aprender. Enisso consiste, enquanto escola, uma de suas principais tarefas. Se isso não ocorre, é preciso investigar, entender, rever e até mesmo, retomar o foco.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia (CNPQ) pelas bolsas de mestrado e doutorado e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS⁵, pelo afastamento.

Referências

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Reflexiva Crítica**. v.16 n.3 Porto Alegre, 2003.

COLOMER; T. CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Disponível em <<https://diaprofessora.wordpress.com/2011/06/01/colomer-teresa-camps-anna-ensinar-a-lerensinar-a-compreender-parte-1/>>. Acesso em: 20 abril de 2015.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura** - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Behind the eye: what happens in reading. In: SINGER, H. E GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

GOMBERT, J. E. Epi/meta *versus* implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: **Alfabetização no século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever. Penso: São Paulo, 2013.

⁵ O IFRS concedeu à professora Fernanda Schneider afastamento total das atividades para dedicação ao doutorado.

____Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2003, p. 19-64.

____ **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
GOSWAMI, U., BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum, 1991

PEREIRA, V. W. **Compreensão de textos e consciência textual**: caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

QEDU: **Aprendizado em foco**. Disponível em < <http://www.qedu.org.br/>> Acesso em 14 de abril de 2015.

RUDELL, R. B. (orgs.). **Theoretical models and processes of reading**. Delaware: International Reading Asso, 1976.



O ENSINO DA ESCRITA E OS PROFESSORES DO 5º E DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues²

Djane Antonucci Correa³

Resumo: Este trabalho é resultado de uma dissertação de mestrado que teve por objetivo principal analisar alguns atos de fala dos professores de 5º e 6º ano do ensino fundamental, especificamente as que versam sobre práticas escolares de escrita, além de buscar proporcionar momentos de ação reflexiva com eles sobre as práticas linguísticas diversificadas. Vários autores vêm insistindo em mostrar o quanto a discussão sobre o ensino de escrita e as políticas linguísticas homogeneizadoras influenciam a escola. Entre eles: FARACO (2007, 2008); BRITTO (1997, 2002, 2003, 2007 e 2009), PINTO (2012,2014) e RAJAGOPALAN (2003, 2004, 2011 e 2013). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Inicialmente, foram feitas entrevistas com as professoras de uma escola municipal e uma escola estadual; na sequência foi organizado um grupo de estudos. Posteriormente, foram realizadas observações nas salas de aula dessas participantes. Por fim, a conclusão evidenciou que quando as participantes tiveram acesso ao material coletado durante a entrevista, o grupo de estudos e as observações houve um repensar por parte delas sobre a condução de seu trabalho em sala de aula, ou seja, observaram que há a necessidade de organizá-lo com outros objetivos, a fim de que ele possa ser melhorado e, conseqüentemente, melhore a ação dos próprios alunos.

Palavras-chave: 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; Práticas linguísticas diversificadas; Escrita; Formação de Professores.

0-Introdução

Constantemente ouve-se dizer entre os professores e as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental que os alunos e alunas que saem dos anos iniciais e passam para o 6º ano do Ensino Fundamental não sabem escrever. Mas, de que escrita estamos falando? Não tem estilo ou não dominam o código para expressar a sua escrita? Ensinar

¹ As discussões apresentadas nesse trabalho são analisadas na dissertação de mestrado em “Linguagem, identidade e Subjetividade”, (Universidade Estadual de Ponta Grossa) intitulada “Algumas contradições que envolvem o ensino de escrita: Uma discussão com professores do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental” de autoria de Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues e orientação de Djane Antonucci Correa.

² Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG). Graduada em Pedagogia e Letras (UEPG). Professora dos anos iniciais no Município de Ponta Grossa – Paraná e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Sagrada Família (FASF).

³ Professora dos Cursos de Licenciatura em Letras e do Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Programa de Extensão Laboratório de Estudos do texto – LET. Áreas de atuação: linguagem escrita e as relações desta com política linguística, pragmática e ensino de língua.

o código é tarefa dos três anos iniciais do ensino fundamental, conforme a Resolução N° 07/14 de dezembro de 2010 (CNE)⁴. Entretanto, a forma com que o código tem sido ensinado não aproxima o aluno de um estilo de escrita, uma marca identitária, pelo contrário o aproxima da escrita escolar.

A maneira como o professor e a professora de modo geral compreendem a escrita pode impedir o aluno e a aluna de buscar seu próprio estilo, de descobrir que “As palavras são uma matéria, sobretudo porosa, aerada com sentidos múltiplos e frequentemente divergentes. O sentido escolhido por um autor pode virar contra ele, pode golpeá-lo em plena face quando ele menos espera [...]” (PICARD, 2008, p. 58). Esse é um fato que precisa ser pensado e analisado com certa urgência pelo professor e pela professora, as palavras não são só um código escrito, mas elas dizem algo e produzem um efeito em quem as lê ou em quem as escuta.

Por isso, foi do ensino da escrita no 5° e no 6° ano do Ensino Fundamental que nos aproximamos, pois supostamente os alunos e as alunas deveriam chegar a essa etapa de escolarização dominando o código e começando a refletir sobre sua própria escrita. Aproximando-nos da escola, observamos que o que tem influenciado consideravelmente o ensino da escrita nessa etapa de escolarização é o que o professor e a professora entendem por ensino da escrita. Por isso, o objetivo desse trabalho é discutir o quanto os atos de fala do professor e da professora do 5° e do 6° ano do Ensino Fundamental, principalmente os que versam sobre escrita, interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com apoio da pesquisa-ação com 03 professoras do 5° e do 6° ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/Paraná. Inicialmente, foi feita uma entrevista escrita com as professoras que elencaram alguns problemas com a escrita em suas salas de aula. Alguns problemas apontados pelas professoras participantes da pesquisa foram estudados por meio de grupo de estudos. Com base nesse trabalho apresentamos neste artigo, primeiramente, uma parte teórica falando da escrita e sua relação com a identidade do

⁴ Resolução n° 07 de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove (9) anos.

aluno e dos professores e professoras e, na sequência, parte do desenvolvimento do grupo de estudos realizado com as professoras participantes da pesquisa.

1-O ensino da escrita no 5º e no 6º ano do ensino fundamental

A escola da forma em que se organizou historicamente não tem oportunizado que o aluno escreva de forma que consiga expressar o seu pensamento, o que o aluno tem feito é escrever textos que circulam apenas em âmbito escolar, isto é, escrevem somente para a escola.

Para o aluno e aluna aprenderem a pensar sobre e por meio da própria escrita, o professor e a professora precisam compreender as ideologias que circulam em torno de alguns conceitos, muito comuns nos discursos proferidos no interior da escola. Um deles, inegavelmente, é a questão da padronização. Milroy (2011) salienta que os falantes de certas línguas, algumas bastante usadas como inglês, francês e espanhol, acreditam que elas existem de forma padronizadas. Dessa forma, a própria língua portuguesa precisa ser pensada de perspectivas diferentes. “Em geral, ‘a variedade padrão’ tem sido equiparada à ‘variedade de maior prestígio’, em vez de à variedade caracterizada pelo mais alto grau de uniformidade” (MILROY, 2011, p. 52). E ainda, “o prestígio é atribuído pelos seres humanos a determinados grupos sociais e a objetos inanimados ou abstratos” (MILROY, 2011, p. 53).

A instituição escolar deve trabalhar, isso é consenso, com a lógica da língua padrão, o que é necessário, pois se não houver um padrão não se pode estabelecer um planejamento linguístico, “a padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos” (MILROY, 2011, p. 51). Assim, trazer a abordagem padrão é necessário, o que não é necessário é que seja o padrão de maior prestígio, nem tampouco que seja a única variedade a ser trabalhada. Entretanto, a ênfase da escola não está na padronização da língua padrão, mas na imposição da norma culta e, ao fazer isso, o faz como medida de todas as demais formas de trabalho pedagógico.

A identidade do aluno e da aluna está intimamente ligada a sua realidade social, linguística e cultural. Assim, insistir num conceito padrão de língua, de cultura e de sociedade pode ser um dos entraves para se compreender a escrita como processo de organização do pensamento. De acordo com Correa (2014), é preciso compreender as

estruturas sociais, culturais, históricas e políticas que sustentam a(s) língua(s) e uma delas é a escrita, que se constitui hegemônica nas estruturas sociais e escolares por ausência de conhecimento das ciências da linguagem.

A identidade e a diferença estão relacionadas aos sistemas de significação, isto é, ao sistema de representação. Para Silva (2009) “[...] a representação tem-se apresentado em duas dimensões – representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura [...] linguagem; e a representação interna ou mental- a representação do ‘real’ na consciência” (SILVA, 2009, p. 90). A representação é entendida, primeiramente, como marca de traço visível, depois como forma de atribuição de sentido. “Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2009, p. 91). Dessa forma, é possível entender que as identidades se constituem pela representação.

A representação é um sistema linguístico relacionado à língua(agem) e não poderíamos deixar de pensá-la no espaço que ela ocupa na realidade escolar. A escola exclui e inclui também pela língua e, sobretudo, pela língua escrita, pois além da escrita estar voltada apenas para o texto escolar, a correção exagerada dos erros ortográficos no texto do aluno ou da aluna lidera os índices de recusa em escrever no contexto escolar.

Nessa direção Bourdieu (2008, p. 40) afirma que os erros são corrigidos pelos professores e professoras, principalmente quando “[...] reduzidos ao estatuto de jargões idiomáticos ou vulgares, igualmente impróprios em ocasiões oficiais, os usos populares da língua oficial sofrem uma sistemática desvalorização”. O fato levantado pelo autor ajuda a afastar o aluno e aluna da instituição escolar, principalmente, pelas correções feitas nos textos escolares deles (as), deixando explícito que não sabem escrever.

Dessa forma, ao afastar o aluno do contexto escolar, por um trabalho pedagógico, eminentemente voltado para práticas isoladas a partir de uma língua homogênea, o professor pode negar a singularidade deste aluno. Ao negar a sua singularidade, a escola é levada, pelos mesmos fatores que afasta o aluno dela, a recusar-se a ver a heterogeneidade linguística como parte do espaço escolar, reconhecendo a diferença. O reconhecimento da heterogeneidade está atrelado a dimensão política. Segundo Rajagopalan (2014) os professores de diferentes níveis educacionais precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não entrar em

desacordo com as orientações sinalizadas nas diretrizes gerais, o que não significa submissão, mas compreensão do aspecto político que envolve o ensino de línguas.

Nos escritos de Britto (2009, p.18), ele se refere à escrita como um meio que ajuda na atividade metacognitiva, pois segundo o autor a escrita é fundamental “[...] no processo de constituição da consciência, de estabelecimento de valores e nas formas de intervenção no tecido social”. Sendo assim, a escrita é responsável pelas diferentes formas de exercício intelectual, em que se controla seu início e seu fim. A escrita se torna, portanto, um instrumento primordial, em que numa sociedade dividida como a nossa, o domínio da escrita está nas mãos de poucos.

Quem mais domina e faz uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. (BRITTO, 2009, p. 19)

Diante do exposto, temos que ter clareza da importância que a escrita, não a escrita escolar, representa no mundo social e cultural, pois ela é, inegavelmente, condição para participação social. Assim, para pensar a escrita, precisamos nos orientar no que se refere ao caráter grafocêntrico da sociedade ocidental. De acordo com Britto (2009, p. 18) “[...] a escrita permite um nível de controle da atividade intelectual que não se verifica em outras formas de registro”; com essa constatação, olhar para a escrita é não esquecer o quanto a escrita interfere no processo de ensino e aprendizagem, pois a exclusão também é pelo domínio escrito da língua.

A escrita é um importante meio de atividade intelectual, mas ainda não é assim entendida pela população que não teve acesso à cultura escrita, então estes acabam entendendo-a como um meio de comunicação, que de fato reproduz a fala. A língua escrita é muito mais que isso, pode ser usada pela minoria dita esclarecida, “como forma de violência simbólica” (BOURDIEU, 2008). Todo esse processo precisa ser pensado na escola, cuja responsabilidade é garantir que todos os alunos e alunas tenham acesso à escrita e aos discursos que circulam socialmente e se conjeturam a partir dela.

Nessa perspectiva, citamos Pinto (2012) para evidenciar que da forma como a língua portuguesa é concebida pela grande maioria dos professores gera discursos que passam a circular entre eles e outros profissionais da escola como consensos, isto é verdades padronizadas e inquestionáveis, “os consensos operam o contexto prévio da

ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e políticas linguísticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais” (PINTO, 2012, p. 17). Assim, os discursos que se tornam consensos na escola estão vinculados, inevitavelmente, aos discursos hegemônicos.

Dessa forma, cabe ressaltar que os discursos hegemônicos “[...] não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos. Eles circulam em contradição uns com os outros, e experimentam tanto cumplicidade quanto resistência na sua atualidade local” (PINTO, 2014, p. 62). Portanto, os discursos exercem certas relações de poder no contexto escolar e são essas relações que exercem certa força, as quais precisam ser reconhecidas pelos professores e professoras ao envolver práticas linguísticas de escrita.

As hegemonias que sustentam os discursos que circulam na escola e que passam a ser entendidos como consensos pelos professores e professoras, são muito bem fundamentados por outros discursos hegemônicos que circulam socialmente, principalmente os que envolvem língua. Sendo assim, Pinto (2014) aponta três hegemonias principais sobre a língua.

os enunciados sobre língua no Brasil, atos de fala reiterados, compõem três hegemonias principais sobre nossa língua: a unidade linguística (ou variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. E essas três hegemonias remetem a três modelos interpretativos que fincam raízes no século XVIII, ou seja, na consolidação da Modernidade colonial: o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte privilegiada de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de evolução/civilização). (PINTO, 2014, p. 68)

Das hegemonias enunciadas por Pinto (2014), todas elas são sustentadas pelos próprios professores e professoras, amparados por atos de fala (AUSTIN, 1962), na realidade escolar. A maneira como a linguagem age na escola produz efeitos e esses efeitos é que precisam ser avaliados pelos professores e professoras.

Nesse contexto, a escola tem um importante papel diante, principalmente das contradições que se estabelecem cada uma a sua maneira na sociedade brasileira. Aproximar-se da heterogeneidade linguística parece ser o grande desafio da escola nesse início do século XXI. Para isso acontecer os professores e professoras precisam pensar sobre as questões elencadas e outras que se desdobram a partir dessas de forma a

possibilitar que os conhecimentos teórico e prático sejam revisitados por eles/elas nas formações continuadas.

2- A concepção de escrita do professor (a) e sua relação com o texto teórico

Para o grupo de estudos realizado com as 03 professoras do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, foram escolhidas algumas produções teóricas de autores diferentes: Britto (2009); Oliveira (2009); Faraco (2008); Correa (2011) e Pinto (2012), que abordavam ou davam possibilidade de discussão sobre questões importantes elencadas a partir da entrevista inicial.

As discussões com as professoras participantes da pesquisa, inicialmente se pautaram na citação de Geraldi apontada por Britto (GERALDI, 1996, p. 28 *apud* BRITTO, 2009, p. 16), que versava sobre o caráter da língua, a qual nunca pode ser ensinada como produto acabado, pronto fechado em si mesmo. A professora participante 3 trouxe o fato de nunca ter pensado sobre essa questão dizendo: “*para mim a língua sempre foi uma só, depois que li o que Geraldi escreveu fiquei em dúvida*”. Ela fez ainda o seguinte registro: “*Fomos ensinados a pensar em nossa língua como algo pronto e acabado*”. (*participante 3*). Mesmo depois de ter lido o texto, ainda continuava sendo muito difícil para a professora assumir que pode ensinar os alunos e alunas a escrever sem que precise necessariamente do padrão culto de língua escrita.

Assim, quando Britto (2009, p. 16-17) faz uma exposição no texto sobre o caráter grafocêntrico da sociedade ocidental, dizendo que o domínio da escrita é fundamental para a participação social, além de resultar no pensar escrito, as professoras concordam com Britto que a escrita é fundamental. Porém, quando as professoras são questionadas sobre qual deve ser o procedimento com os alunos e alunas que não sabem escrever no 5º e no 6º, afirmando que eles estão à margem do processo de participação social, não sabem o que o que dizer. Assim, é sugerido que façam a leitura do seguinte fragmento do texto de Britto (2009):

[...] a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas [...]. (BRITTO, 2009, p. 19)

As professoras participantes concordaram verbalmente que quem domina a escrita de fato é quem detêm o poder, entretanto ao fazerem o registro escrito parece que essa responsabilidade não é do professor, é da escola, que é responsável pela organização curricular da disciplina. Os professores e professoras de português passam pela academia sem que a eles/elas seja oportunizado pensar o currículo, esse papel é da escola. Mas o currículo de língua portuguesa na escola é pensado pelo pedagogo que não tem formação suficiente para discutir questões sobre linguagem. A professora participante 3 no grupo de estudos fez o seguinte registro: *“A disciplina de língua portuguesa é trabalhada para não proporcionar aos alunos essa percepção do poder, pois ficamos tão alienados em relação ao trabalho com texto que esquecemos de que a escrita está em todo lugar e que fazemos uso dela o tempo todo.”* (participante 3).

Na discussão do texto do Oliveira (2009) foi perguntando o que tinham percebido de importante no texto. A professora participante 3 respondeu: *“Eu nunca pensei sobre o que está escrito nesse texto, no poder que a língua tem e que senti muita dificuldade para assimilar que a língua portuguesa não é única”*; a professora participante 2 comentou: *“Sabe que eu pensei que tinha ouvido de tudo, mas gente morrendo por causa de língua, eu nunca vi”*. A professora participante 1 complementou *“Eu não sabia dessa questão que muitas pessoas não poderiam falar a língua de suas comunidades em Santa Catarina, aqui tão perto de nós”*.

O texto de Oliveira (2009) versava sobre o número de línguas indígenas que eram faladas no Brasil desde a vinda dos portugueses, afirmando que não fomos um país plurilíngue e multicultural, mas que somos um país pluricultural e multilíngue pela diversidade de línguas faladas nesse território, mais ainda pela diversidade interna da própria língua portuguesa. Também salientou as políticas linguísticas de estado que sempre foi a de reduzir o número de línguas, políticas linguísticas homogenizadoras. Esses dados levaram as professoras a pensar sobre o que são as políticas linguísticas, bem como o que é ser um país multilíngue.

A professora participante 3 lembrou-se de seus alunos, diz sentir muita dificuldade com a indisciplina e são justamente dos alunos que não dominam a escrita e a leitura. Contou ao grupo que têm muitos projetos que vão para escola e que sempre é o professor de português que deve desenvolver, não entende porque os professores das demais áreas não podem trabalhar com o projeto do jornal, por exemplo. Ela explicou ao

grupo que tem 05 aulas de 50 minutos com os alunos do 6º ano durante a semana, que não consegue trabalhar o currículo, mais os projetos e ainda olhar para os problemas de aprendizagem de leitura e escrita. Os professores de outras áreas cobram que os alunos não sabem escrever, dizem que não têm aula de português na escola, alguns até deboçam, mas para ela é muito difícil trabalhar diferente.

A fala da professora participante 3, também é bastante reveladora, pois deflagra sua angústia quando se vê diante do problema de não saber como trabalhar. O drama que a professora deixa emergir é o drama de muitos professores e professoras, que desejam pensar sobre a escola, querem uma escola diferente, mas são imobilizados por cursos de formação inicial que não estão preparando para a formação profissional e humana, ou ainda, o drama de professores e professoras que quando estão nas salas de aula são cobrados por diferentes segmentos, para que realizem um bom trabalho sem formação continuada que os ajudem a (re)pensar a prática escolar. Nessa perspectiva Garcia e Alves (2012) apontam:

Nosso pensamento sobre formação de professores e professoras tem sido articulado com a compreensão de que ela se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticateoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação. (GARCIA E ALVES, 2012, p. 490, Grifos das autoras)

No quarto encontro as professoras participantes estavam mais cansadas, ressaltaram que estava mais difícil de entender os textos, precisam ler mais vezes. O fato das professoras apresentarem dificuldade no entendimento do texto, demonstra o quanto as teorias estão distantes de sua prática. A carga horária para o grupo de estudos não comportava a ampliação das discussões, o que revela que para grupos de estudos é necessário considerar as condições de apropriação demonstrada pelo grupo.

Por isso, a discussão com esse texto foi mais difícil, as professoras não conseguiram abstrair do texto o suficiente para a discussão. O grupo optou pela leitura do texto, mesmo assim havia muita dificuldade na compreensão do material. A primeira vez que a professora participante 3 fez uma intervenção foi quando Correa (2011, p.106) afirma que: “[...] a consagrada concepção saussureana de linguagem, com seu binômio língua e fala, dá prioridade ao estudo da língua [...]”. A professora lembra que já estudou

sobre Saussure, mas que não lembra muito a teoria que ele defende, diz apenas: “*Estudei Saussure quando estava na universidade, mas não me lembro o que ele escreveu, agora de tudo que a gente leu tem a ver com língua falada*” (Participante 3). A professora participante 1 interfere dizendo que nunca ouviu falar sobre ele. Quando começaram a ler o fragmento que ressaltava as políticas linguísticas, tiveram muita dificuldade para assimilar o que seria a gestão das situações linguísticas “*in vitro*” e “*in vivo*”, além da compreensão de que isso se relacionava com as políticas linguísticas. A professora participante 1 comentou que “*Pensei que havia entendido o que era política linguística quando a língua portuguesa passou a ser ensinada obrigatoriamente*”. Na verdade, ela entendeu o que era a política linguística, pois a obrigatoriedade da língua portuguesa foi uma planificação *in vitro*.

Desde o início a discussão no último encontro estava difícil, novamente a leitura do texto foi sugestão do grupo. A professora participante 2 afirmou; “*para mim esse texto é completamente distante de tudo que já li, eu não entendi o que a autora quis dizer*”. A professora participante 1 complementou: “*acho que não temos base para falar desse assunto*”. Foi necessário intervir afirmando que o texto se relacionava com os textos que já havíamos estudado e que juntas estudaríamos o material.

A professora participante 3, então tomou a palavra e falou: “*Entendi que discurso hegemônico é querer colocar a língua que trabalhamos na escola como superior às outras línguas*”. Mesmo que a participante tenha tentado definir o que significava o discurso hegemônico, ela ainda ficou muito distante do que Pinto (2012) apontou. Durante a discussão, as professoras participantes não perceberam que “[...] os discursos hegemônicos são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções” (PINTO, 2012, p. 172). O texto de fato era difícil para as professoras participantes, mas para uma primeira leitura é natural, tendo em vista a forma como os conhecimentos vão sendo construídos nos diferentes contextos. Também não relacionaram durante as discussões que os discursos hegemônicos estão atrelados aos atos de fala, citados por Pinto (2012):

Atos de fala reiterados têm construído hegemonias (consensos e coerções) sobre língua no Brasil, sendo as principais hegemonias a unidade linguística (variação monolíngua), a

hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. (PINTO, 2012, p. 173)

A professora participante 1 escreve em seu relato que “*a unidade linguística está forçadamente na fala dos professores de todas as disciplinas: que a língua que o aluno deve usar é a ensinada na escola*”, reconhece a hierarquia da língua portuguesa na escola. Essa concepção de língua, inevitavelmente, produz efeitos no contexto escolar, que devem ser discutidos com todos os professores e professoras, no sentido de repensar o pedestal que língua tem ocupado na sociedade brasileira. Os relatos demonstram que as professoras têm muito interesse em aprimorar seus conhecimentos, mas quando se deparam com textos escritos com uma linguagem distante de seu cotidiano, a discussão fica comprometida e, naturalmente, os avanços são sempre muito lentos.

Considerações Finais

O processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, tal qual acontece na escola, envolve discursos hegemônicos, pois a compreensão, pelo professor e pela professora de conceitos como: heterogeneidade, autonomia pedagógica, gramática normativa, língua/linguagem – política linguística, avaliação da escrita, exige o conhecimentos dos estudos realizados pelas ciências da linguagem.

As práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e professoras do 5º e do 6º ano do Ensino fundamental estão relacionadas às concepções que foram sendo construídas durante o processo de formação inicial e continuada. Dessa forma, as práticas pedagógicas conservadoras desenvolvidas na maioria das escolas estão atreladas as práticas discursivas hegemônicas, cujo efeito de produção está relacionado às práticas de exclusão.

Os alunos e as alunas que não se adaptam à variedade considerada padrão, privilegiada nas práticas escolares de língua, na avaliação dos professores (as), estão fadados ao fracasso, por fatores diversos. Assim, o processo de formação continuada na escola, principalmente envolvendo os estudos sobre linguagem, se torna pertinente, pois as representações que são estabelecidas hegemonicamente no contexto escolar, têm priorizado a formação de alunos e alunas que não organizam o próprio pensar.

Referências

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRITTO, Luis Percival Leme. Educação Linguística Escolar: para além das obviedades. In: Djane Antonucci CORREA; Pascoalina Bailon de Oliveira SALEH (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo de letras: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009, p. 15-29.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 dezembro de 2010: **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2013.
- CORREA, Djane Antonucci. Políticas linguísticas e ensino: Um convite à discussão. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela.(Orgs.) **Língua e linguagens: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT, 2011, p. 105-124.
- _____. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p.489-512.
- MILROY, James. Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Carlos Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Tradução Marcos Bagno), p. 49-88.
- OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Pluralismo no Brasil: repressão e resistência Linguística**. Synergies Brésil. n° 7, p. 19-26, 2009.
- PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PINTO, Joana Plaza. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.
- _____. Hegemonias, Contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 61-74.



RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e suma importância do seu entrosamento na política lingüística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 61-74.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.



O ÉTHOS EM ANTÍGONA, DE SÓFOCLES

Shirley Maria de Jesus (Doutoranda) - FALE / UFMG

RESUMO: Esta pesquisa propõe: (i) uma discussão teórica sobre a noção de *éthos* a partir de Aristóteles (2013), Amossy (2005) e Maingueneau (2011, 2010, 2008, 2005); (ii) demonstrar a construção do *éthos* na tragédia. Propomos analisar a obra *Antígona*¹, de Sófocles, para estabelecer pontes que levem à construção da identidade feminina da personagem central, chegando, a partir daí, ao seu *éthos*. Trabalharemos, neste estudo, com a hipótese de que um dos possíveis *éthos* da personagem feminina em *Antígona* origina-se na recusa da injustiça.

PALAVRAS-CHAVE: *Antígona*; Aristóteles; *Éthos*; Sófocles.

ABSTRACT: This research: (i) propose a theoretical discussion about the notion of *ethos*, bringing together thinkers like Aristotle (2013), Amossy (2005) and Maingueneau (2011, 2010, 2008, 2005); (ii) to demonstrate the construction of the feminine *ethos* in the tragedy. We propose to analyze the Sophocles work *Antigone*, building bridges that lead to the construction of female identity of the main character (Antigone), coming from there, its *ethos*. We will work in this study with the hypothesis that one of the possible *ethos* of female character in *Antigone* has its origin from the refusal of injustice.

KEYWORDS: *Antigone*; Aristotle; *Ethos*; Sophocles.

0. Introdução

Aristóteles (2013), em sua obra *Retórica*, declara que o *éthos* (caráter moral que o orador deve parecer ter, mesmo que não o tenha de fato)², o *pathos* (conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso) e o *logos* (razão) são tipos de “instrumentos” que podem ser utilizados no sentido de persuadir o auditório. Em outras palavras, o importante não é o caráter que o orador tem

¹ Quando nos referirmos à obra *Antígona*, de Sófocles, vamos usar o termo em itálico. Quando se tratar da personagem, não usaremos o destaque.

² E Reboul (2004, p. 48), na esteira de Aristóteles (2013), aponta que o “[...] etos é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois, sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança [...]” e, ainda, que o “[...] etos é um termo moral, “ético”, e que é definido como o caráter moral que o orador deve parecer ter, mesmo que não o tenha deveras”.

e que o auditório conhece que é importante, e sim o caráter que ele cria. (ARISTÓTELES, 2013)

Tendo em vista que a noção de *éthos*³ está presente em praticamente todos os discursos, ela constitui objeto de investigação de parte das pesquisas em Análise do Discurso nos últimos tempos. Mediante essa percepção, propomo-nos a discutir sobre o *éthos* enquanto constructo teórico a partir de algumas perspectivas por meio das quais foi abordado, reunindo pensadores como Aristóteles (2013), Maingueneau (2011, 2010, 2008, 2005), Amossy (2005), Kerbrat-Orecchioni (2010), dentre outros. Eles observam para tal, tanto as relações histórico-culturais como, por exemplo, os posicionamentos intersubjetivos dos indivíduos, como os fatores psicossociais que participam da construção dos sentidos.

Logo após essa breve introdução, gostaríamos de propor algumas considerações sobre o *éthos* a partir da Análise do Discurso a fim de demonstrar a construção do *éthos* feminino na tragédia sofocleana.

1. O *éthos* aristotélico e o *éthos* pelo viés da Análise do Discurso: diálogos

Ao retomarmos Aristóteles (2013), percebemos a importância de lidar com o jogo discursivo, com as opiniões conflitantes entre si, por meio da retórica que funcionou e funciona ainda hoje como instrumento que nos permite adentrar nesse jogo a fim de situar o orador em uma ordenação discursiva e social em busca do agir social, política e historicamente. Na retórica, percebemos que saber lidar socialmente com o campo da verossimilhança (campo discursivo em que as supostas verdades não são irrefutáveis) é inevitável e imprescindível para a construção dos *éthe*, a ordenação social e o exercício da cidadania.

³ No *Dicionário Grego-Português* (2007, p. 195), a palavra *éthos* grafada com a vogal inicial longa “η” (*eta*), significa “[...] caráter; natureza habitual; costume; [...] maneira de ser; caráter ingênito; [...] representação de um caráter; caracterização de uma personagem teatral; impressão moral (produzida pelo orador)”. Já o termo *éthos*, grafado com a vogal inicial *epsilon* “ε”, significa “[...] hábito; costume; tradição; de hábito; habitualmente; segundo o costume”. (DICIONÁRIO GREGO-PORTUGUÊS, 2007, p. 12) Nesta pesquisa, empregaremos o termo *éthos* quando se tratar da índole natural do(s) *sujeito(s) comunicante(s)*, *interpretante(s)*, *enunciante(s)* e *destinatário(s)* ou de seu conjunto de disposições físicas ou psíquicas; e *éthos* quando se tratar do caráter dos seres que vivem em determinada sociedade, a tradição dessa comunidade, elementos, portanto, pertinentes à coletividade.

Aristóteles (2013) vê, portanto, a retórica como prática que proporciona oportunidades sociais de aprendizagem sobre o como lidar com o jogo de imagens - que dos outros fazemos e vice-versa - constituinte da vida em sociedade. E Amossy (2005), ao abordar esse jogo de imagens que se estabelece por meio do *éthos*, lembra-nos que o *status* do *sujeito comunicante* também é um elemento significativo na arte retórica / na enunciação.

Talvez se possa dizer que o status de que goza o orador e sua imagem pública delimitam sua autoridade⁴ no momento em que ele toma a palavra. Entretanto, a construção da imagem de si no discurso tem, em contrapartida, a capacidade de modificar as representações prévias, de contribuir para a instalação de imagens novas e de transformar equilíbrios, contribuindo para a dinâmica do campo. (AMOSSY, 2005, p. 138)

O *éthos* enquanto *imagem de si*, consoante Amossy (2005), pode ser também representação de uma imagem geral, ou seja, de uma imagem compartilhada, por exemplo, por um grupo, por uma sociedade. Como imagem, é responsável por caracterizar, definir, exhibir modos de pensar e de agir, dentre outros. Imagem que se constrói articula-se enquanto jogo, artifício, estratégia de construção discursiva. Tudo isso faz com que a retórica, pelo viés do instrumento *éthos*, se mantenha como possibilidade de análise, inclusive, das narrativas ficcionais já que nelas pode instalar-se o verossímil, o incerto, às vezes, o falso, a aparência.

Dando continuidade ao pensamento de Amossy (2005) que, como vimos, considera o *éthos* enquanto *imagem si*, notamos que para analisarmos determinada imagem, é preciso relacionar o *sujeito comunicante* a seu *sujeito interpretante*. Logo, vivenciar, isoladamente, o *éthos* não é o mesmo que vivenciá-lo em grupo. Quando isolado, o *sujeito comunicante* não conta com a resposta do outro e, conseqüentemente, também não aprende acerca de sua própria reação diante da imagem que dele o outro constrói. Reafirmamos que se trata de um jogo de imagens no qual cada interlocutor desfruta de oportunidades para o autoconhecimento e, para isso, precisa do outro, precisa interagir. Cada reação ao outro pode significar uma confirmação do próprio ser que reage, no sentido de ele realizar em ato o que imaginara para si, confirmando pela prática social a sua imagem que fora imaginada.

⁴ Já Reboul (2004, p. 177) percebe a *autoridade* de que goza o orador durante a enunciação como uma espécie de técnica, que se baseia na moralidade, portanto, por esse viés, podemos compreendê-la como um elemento do *éthos*.

Essa interação insere o *sujeito comunicante* em um possível devir de seu ser, ou seja, o ser é levado a sair de si e consultar a imagem que dele fazem os demais, avaliando a autenticidade de seus próprios predicados e, ao mesmo tempo, retornando a si a fim de redimensionar sua imagem projetada em busca de aperfeiçoamento pessoal ou, simplesmente, do manejo da arte retórica. Nesse processo de idas e vindas - de si para o social e do social para si -, o orador analisa o seu caráter, aprimorando-o a fim de transformar em ato o que em si habita enquanto sujeito psico-socio-linguagístico - ação deliberada, segundo o próprio Aristóteles (2013). Esse movimento é próprio do ser racional, e é nessa dinâmica de se abrir para o social e de voltar para si, que o *sujeito comunicante* pode aprimorar seus conceitos e práticas, a sua relação com o mundo, suas potencialidades e o domínio de suas paixões. Assim, cada vez que ele reencontra ou adentra o espaço social, pode revisitar o *habitus* dessa sociedade, e é nessa dinâmica que o *êthos* pode ser construído no entrelaçamento entre o individual e o coletivo⁵. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2010, p. 119),

[...] o *ethos* individual se ancora no *ethos* coletivo (o orador deve se valer de um estoque de valores partilhados para que “a coisa funcione”), e, por outro lado, o *ethos* coletivo só é apreensível através dos comportamentos individuais nos quais ele vem se incarnar (são os indivíduos que, pelo seu comportamento, confirmam e consolidam os valores do grupo, atestando, ao mesmo tempo, sua adesão⁶ a esses valores coletivos): trata-se, pois, de sempre se mostrar sob um certo aspecto, tanto quanto possível favorável, conformando-se a certas normas em vigor na sociedade à qual se pertence (a não conformidade sendo entendida como uma forma de suicídio social).

Amossy, em seus estudos (2005, p. 121), expande a noção de *êthos* aristotélico ao admitir que apenas o bom manejo do verbo não é suficiente para persuadir o *sujeito interpretante*, é necessário também um *sujeito comunicante* investido de “poder” - poder reconhecido pelo *sujeito interpretante* e legitimado pelas condições de produção. E, segundo Menezes (2006, p. 326), “[...] falar em *ethos* é convocar, ao mesmo tempo, o

⁵ Na perspectiva de Reboul (2004, p. 197), “[...] o que salva a retórica é que o orador não está sozinho, que a verdade é encontrada e afirmada na prova do debate. Tanto com os outros quanto consigo mesmo.”

⁶ O termo “adesão” implica que o leitor é levado a identificar-se com a fala do enunciador, a incorporar um certo modo de ver o mundo; é levado a habitar o mesmo mundo ético. O conceito de “adesão” é trabalhado também por Alain Viala (2005, p. 167). Segundo o estudioso, trata-se do “[...] conjunto dos efeitos de crença em uma opinião e, em sentido mais estrito, consiste em atribuir uma crença à posição na qual alguém se encontra. [...] Essa lógica da adesão constitui uma forma extrema da argumentação, já que instaura uma ordem dos valores e constitui uma maneira extrema de falar ou de escrever sobre si mesmo, já que, enunciando aquilo que o sujeito que se exprime acredita serem evidências, ela revela as crenças, isto é, a ordem do irracional nos comportamentos e nas escolhas.”

pathos (paixões, emoções e sentimento) e o *logos* (ou razão persuasiva). As três dimensões servem para mostrar ao outro aquilo que se pretende, obtendo o seu consentimento e adesão. Logo, “[...] dizer que os participantes interagem é supor que a imagem de si construída no e pelo discurso participa da influência que exercem um sobre o outro” (AMOSSY, 2005, p. 11-13) e que a “[...] apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais.” (AMOSSY, 2005, p. 9)

Dessa maneira, a imagem necessita “[...] causar impacto e suscitar a adesão” por meio da eficácia da palavra. (AMOSSY, 2005, p. 17) Diferentemente de Aristóteles (2013), que considerava a arte retórica procedural, Amossy (2005) considera que o *éthos* não constitui um discurso que segue regras de procedimentos vários em busca de uma enunciação eficaz; não se trata de um processo automatizado de conteúdo *versus* forma; não diz respeito apenas a capacidade de ser bom orador.

Mediante o exposto até então, podemos inferir, segundo Amossy (2005), que para a enunciação ser aceita enquanto suposta verdade, não deve ser produzida apenas de um lugar que demonstre a autoridade do *sujeito comunicante*, em outros termos, ela defende que o discurso enquanto interação entre os sujeitos permite (inter)agir, pois a fala possui poder e produz um efeito discursivo sobre o *sujeito interpretante* nessa troca verbal. Desse modo, a construção discursiva de uma *imagem de si* confere ao *sujeito comunicante* certa autoridade que lhe permite influenciar opiniões, por exemplo.

Outro teórico, já aqui referenciado, a abordar a questão do *éthos* é Maingueneau (2011, p. 98-99). Segundo ele, o

[...] *ethos* não diz respeito apenas, como na retórica antiga, à eloquência judiciária ou aos enunciados orais: é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito. Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom*⁷ que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do *corpo* do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de **fiador** do que é dito. (Grifos do autor)

⁷ Maingueneau (2008b, p. 18) declara em outro estudo que ao optar pelo termo “tom”, opta por uma “[...] concepção “encarnada” do *ethos* [...]. Esse *ethos* recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligados ao “fiador” pelas representações coletivas estereotípicas. Assim, atribui-se a ele um “caráter” e uma “corporalidade”, cujos graus de precisão variam segundo os textos.”

Ao afirmar que o *éthos individual / éthos coletivo* é válido para qualquer discurso, Maingueneau se debruça sobre o discurso literário - um discurso de sedução, pertencente ao espaço social, que propõe um jogo sobre os significados linguísticos e a ficção, assim como sobre uma cenografia original no sentido de não ser tão previsível -, e afirma que o papel do *éthos* nesse tipo de discurso é o mesmo, ou seja, visa, “[...] através de uma maneira de dizer, configurar uma certa maneira de habitar o mundo.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 195)

Ao tratar o *éthos* no discurso literário, Maingueneau (2005, p. 88-89) reafirma a importância da noção *ethotica*, ao declarar que “Também no discurso literário o *ethos* desempenha um papel de primeiro plano, dado que, por natureza, visa a instaurar mundos que ele torna sensíveis por seu próprio processo de enunciação.”

O *ethos literário*, entretanto, tem uma particularidade, a saber: não ativa pela leitura um mundo ético atribuível. Em outras palavras, o mundo que ativa nem sempre se fundamenta em estereótipos tipificados, pois consoante Maingueneau (2010, p. 196),

De fato, um verdadeiro autor, ou seja, uma instância enunciativa que se propõe a construir e a se construir através de sua própria enunciação, não se satisfaz em incorporar o seu leitor projetando-o, de certa forma, em estereótipos já cristalizados: essa instância *joga* com os *ethé* sobre os quais se apoia. Nesse caso, a relação com a temporalidade desempenha um papel essencial. O texto literário pode, de fato, se estender no tempo, fazendo com que o leitor entre progressivamente no universo singular configurado pelo autor.

Desse modo, o *ethos literário* apresenta-se poroso na medida em que o “escritor” (*sujeito comunicante*) busca construir uma apresentação de si ou de sua(s) personagem(ns), por meio do *ethos discursivo*⁸ (*dito* ou *mostrado*), com uma cenografia imprevisível e estratégias de sedução, levando o *sujeito destinatário* a aderir a uma maneira de dizer e, talvez, a uma maneira de ser.

⁸ O *ethos discursivo*, segundo Auchlin (2001, p. 221), deve “[...] mostrar-nos sem mostrar que o fazemos; o *ethos* pertence ao que é mostrado por um ato enunciativo. Para tanto, ele deve permanecer *incidente*, não focal [...]. Dito de outra forma, o *ethos* deve ser visto ou percebido sem ser necessariamente *o que é* mostrado. O que “mostra” que um ato enunciativo é constituído, simultaneamente, do que é apresentado como *mostrado*, do que se apresenta como *destinado a mostrar*, (o que mostra), i.e. propriedades do que mostra, que não são mostradas por si próprias. Pode-se supor que o *ethos* se constrói sobre a base de dois mecanismos de tratamento distintos: um repousando sobre a decodificação linguística e o tratamento inferencial dos enunciados, outro sobre o agrupamento de fatos em sintomas, operação do tipo diagnóstico, que mobilizam recursos cognitivos da ordem da empatia e da *enação* [...]: o *ethos* se explicita em função do modo como o interprete o sente e o que o intérprete sente depende de sua postura de tratamento, da maneira como ele (o *ethos*) “se presta”, “se entrega”, ao intérprete.” (Grifos do autor)

Mediante o exposto, passaremos a análise do *éthos* em *Antígona*, de Sófocles.

2. O *éthos* em *Antígona*, de Sófocles

Sófocles (Atenas, 496 a.C. - 406 a.C.), importante dramaturgo da Grécia Antiga, é considerado um dos grandes representantes do teatro grego. O dramaturgo se debruça, em suas obras, a saber: *i*) sobre as leis gregas de seu tempo, a fim de ordenar o mundo e os atos para que as coisas sejam justas; *ii*) sobre o destino humano e o destino do herói que sofre e é destruído. Assim, suas tragédias são marcadas por dois tipos de sofrimento: aquele que advém de um excesso de paixão (*pathos*) e aquele que se origina de um acidente.

Entre as obras de Sófocles que merecem destaque, segue-se *Antígona*. A obra relata o drama vivido pela filha de Édipo e Jocasta, Antígona, depois que seu pai parte para Colono e seus irmãos, Polínicos e Eteócles (herdeiros do trono), disputam o poder, se matando mutuamente. Creonte, rei de Tebas como sucessor de Édipo e irmão de Jocasta, de acordo com as leis da *polis*, proíbe o sepultamento de Polínicos, príncipe tebano, considerado inimigo da cidade por comandar os argivos na invasão de Tebas para exigir de seu irmão Eteócles o cumprimento do pacto de permutação no trono. O rei, portanto, priva-o de todo acesso ao reino dos mortos, o que é inconcebível para Antígona.

Sepultar o irmão se torna, para Antígona, um dever determinado por uma Lei, que se encontra acima e além das leis da cidade: a Lei dos Deuses. A personagem, portanto, ao se decidir por sepultar Polínicos já havia transposto o limite da lei da *polis*. E ela o sabe bem, pois conceder-lhe honras fúnebres é o mesmo que atribuir-lhe outro status: “Foi como irmão que ele morreu, não como escravo.” (SÓFOCLES, 2004, p. 222) E era qualquer forma de reconhecimento que Creonte evitava com seu decreto.

Já Ismene, irmã de Antígona, ao contrário dessa, opta por obedecer à lei e à vontade do rei Creonte, pois, ela procura, mediante sua condição de oprimida, reavivar o fato de que as mulheres, sozinhas, não são capazes de modificar as leis. Assim, Ismene declara,

[...] não nos esqueçamos de que somos mulheres e, por conseguinte, não poderemos enfrentar, só nós, os homens. Enfim, somos mandadas por mais poderosos e só nos resta obedecer a essas ordens e até a outra ainda mais desoladora. Peço indulgência aos nossos

mortos enterrados mas obedeço, constrangida, aos governantes; ter pretensões ao impossível é loucura. (SÓFOCLES, 2004, p. 203)

Esse excerto nos faz perceber, portanto, outra preocupação tratada por Sófocles em sua obra, a saber: a exclusão da mulher enquanto cidadã. Assim, o *ethos discursivo* de Ismene revela-nos um *éthos* “negativo” por se tratar do gênero feminino destituído do direito a voz.

Apesar da resignação de Ismene, Antígona, ainda, tenta dissuadi-la, conforme percebemos nos fragmentos abaixo:

Minha querida Ismene, irmã do mesmo sangue, conheces um só mal entre os herdados de Édipo que Zeus não jogue sobre nós enquanto vivas?
(SÓFOCLES, 2004, p. 201)

[...]

Esse é o decreto imposto pelo bom Creonte a mim e a ti (melhor dizendo: a mim somente)
[...] Ele não dá pouca importância ao caso: impõe aos transgressores a pena de apedrejamento até a morte perante o povo todo. Agora sabes disso e muito em breve irás tu mesma demonstrar se és bem-nascida ou filha indigna de pais nobres. (SÓFOCLES, 2004, p. 202)

[...]

Ele não pode impor que eu abandone os meus. (SÓFOCLES, 2004, p. 203)

E apesar das justificativas apresentadas, Antígona não consegue convencer sua irmã que parece resignada / conformada com as imposições de Creonte.

Ismene

Mas, nessas circunstâncias, infeliz irmã, teria eu poderes para te ajudar a desfazer ou a fazer alguma coisa? (SÓFOCLES, 2004, p. 202)

[...]

Agora que restamos eu e tu, sozinhas, pensa na morte inda pior que nos aguarda se contra a lei desacatarmos a vontade do rei e a sua força. (SÓFOCLES, 2004, p. 203)

Antígona não consegue demover Ismene de sua recusa em ajudá-la, entretanto, aquela reconhece, primeiramente, seu gesto como insano, mas como último recurso para manter-se íntegra em relação aos seus princípios: “[...] Deixa-me enfrentar, nesta loucura apenas minha, esses perigos; assim me livro de morrer envergonhada.” (SÓFOCLES, 2004, p. 204) Em seguida, ela também compreende em seu ato um gesto sagrado: “[...] de qualquer modo hei de enterrá-lo e será belo para mim morrer cumprindo esse dever: repousarei ao lado dele, amada por que tanto amei e santo é o meu delito, pois terei de amar aos mortos muito, muito tempo mais que aos vivos.” (SÓFOCLES, 2004, p. 204) Esse duplo posicionamento (ato insano - gesto sagrado) a distingue das figuras arcaicas

dos heróis que, tendo se destacado por altos feitos, buscavam a “bela morte” que lhes valeria uma glória eterna. Parece-nos que o Coro, por compaixão, acaba propondo esse papel a Antígona, ao afirmar que ela morrerá como Níobe, encerrada viva no túmulo, podendo glorificar-se com esse destino, apesar de ela não se reconhecer na postura do herói, pois Antígona está convencida de que sua atitude é a correta. Tão correta, que ela declara a Ismene: “A tua escolha foi a vida; a minha, a morte.” (SÓFOCLES, 2004, p. 225) Ao que Ismene reconhece como um ato digno: “[...] és verdadeira amiga para teus amigos.” (SÓFOCLES, 2004, p. 204)

Já Creonte permanece irreduzível, até mesmo diante dos apelos de seu filho Hémon, noivo de Antígona. Só quando o profeta Tirésias o ameaça, com uma grande desgraça que pode abater-se sobre sua família e sobre a cidade, ele retrocede. Porém, é tarde demais, pois, ao dirigir-se ao túmulo, encontra Antígona morta, e Hémon, que se encaminha para matá-lo e, ao fazê-lo, erra o golpe; “[...] então, com raiva de si mesmo, o desditoso filho com todo o peso de seu corpo se deitou sobre a aguçada espada que lhe traspassou o próprio flanco [...]”. (SÓFOCLES, 2004, p. 253) E Eurídice com “[...] as próprias mãos se apunhalou no fígado logo que soube da desgraça atroz do filho [...]” e quando Creonte chega, sua esposa também já está morta. (SÓFOCLES, 2004, p. 256-257)

Apesar de defensor dos interesses do povo, Creonte demonstra concepção estreita das leis dos homens e das Leis dos deuses. Seu *éthos* é o de um estadista insensível às diversas exigências da *polis*, à variedade de seus componentes (a começar pela exclusão das mulheres enquanto cidadã), aos limites de validade da ordem política. Tudo se reduz para ele à oposição amigo / inimigo, distinção, a nosso ver, que não admite nuances tutelares da cidade. Assim, o governo de Creonte fica reduzido à alegoria das virtudes cívicas por ele propostas e ao desrespeito, segundo Antígona, aos deuses - no caso de Polínicos, ocorre o desrespeito a Hades, responsável pelo mundo subterrâneo e pelas almas após a morte. Desse modo, a partir do momento em que o vínculo político é entendido como relação unilateral de dominação, e a lei como expressão da vontade do chefe, a *polis* que Creonte defende é unidimensional, rígida e estática - lugar que não comporta a expressão do outro (a família, o estrangeiro, a mulher ou os mortos), mas somente o culto das virtudes públicas, o civismo à obediência e à disciplina, a justiça ao respeito às autoridades.

Dessa maneira, *Antígona* parece abordar a oposição entre a lei humana, representada por Creonte, e a Lei divina, da qual Antígona seria a porta-voz. Na obra, parece haver, ainda, o seguinte questionamento: qual seria a fronteira entre o justo e o injusto? Toda ciência começa com uma recusa. Em *Antígona*, compreendemos que a justiça origina-se a partir de uma denegação. A recusa da injustiça, portanto, forjará o *éthos* de Antígona.

Assim, o *éthos* de Antígona tende a revelar sua insensibilidade às exigências modernas do bem público, já que ela se apega a uma divisão dicotômica do mundo que a coloca decididamente no campo dos familiares unidos pela pertença ao clã familiar. Mediante esse pertencimento, ou valorização do aspecto familiar, ela irá reivindicar um sentimento de amor que não passará pela prova da alteridade - “Nasci para compartilhar amor, não ódio.” (SÓFOCLES, 2004, p. 223) Em outros termos, nem seu *éthos* e nem seu *pathos* serão aceitos enquanto provas retóricas capazes de convencer seu *sujeito interpretante*. Quanto a seu engajamento político, seu *éthos* se inscreve na fidelidade a uma justiça atemporal e divina sem chegar a uma expressão normativa e deliberativa pública que poderia ter levado, enquanto vivia pelo menos, à revogação do decreto de Creonte. O *éthos* da personagem coloca-se assim em ruptura em relação aos limites e aos compromissos da vida cívica; é o que explica o fato de, em várias passagens da tragédia, ser comparada ora a um animal selvagem e intratável, ora a um ser igual aos deuses.

A determinação de Antígona é inflexível, inabalável, surda, como vimos, até mesmo às injunções de Ismene. Ela parece flutuar entre fronteiras, entre a normalidade / norma e a prudência. Seu *éthos* reflete, portanto, uma personalidade exagerada / ultrajada, que a conduz além do medo, do conformismo e do condicionamento natural. Antígona não se acomoda com compromissos e meias medidas em sua busca de justiça. Desde o início, ela se alça a uma grandeza que excede aquela na qual se inscreve, naturalmente, sua condição de mulher em estado de dependência em relação a seu tio Creonte. Ela fala e pensa em voz alta, pois seus feitos são altos feitos, já que Antígona é antes de tudo um ato desesperado de (re)instaurar a Lei dos deuses - maior que a lei dos homens - ao sepultar o cadáver de Polínicos com punhados de terra. De certo modo, é seu ato e seu corpo que falarão por ela. Assim, mediante seu gesto solitário e soberano, Antígona traça um caminho sem volta, pois, em breve, em expiação do seu “crime”, juntar-se-á a Polínicos. Ao poder que entende subtrair o corpo do condenado, ela põe um gesto de

desafio, uma provocação vitoriosa que anula o efeito de interdição de Creonte e, por isso, ganha a aceitação das massas. Seu *éthos* pode apontá-la, ainda, como dissidente, pois existe contradição entre uma ordem ideal de princípios e uma ordem real sustentada pelas normas do poder; e como delatora, em nome de seus princípios, dessa ordem real, ao preço de sua exclusão permanente da sociedade. Mas pode apontá-la também como o protótipo da justiça consciente, pois seu ato solitário seria desprovido da vontade política de transformar a lei. E se ela o faz, é somente por razões familiares e religiosas.

Ismene revela-nos que seu *éthos* pertence ao registro do que é possível, previsível, racional, determinado. E Antígona, ao recusar o que é possível, dá um salto no desconhecido e introduz a ideia de liberdade como uma nova forma de pensar na *polis*. Antígona faz seguidores que se aliarão à escolha de valores que ela operou. De modo que, no final, Creonte acabará, sob a ameaça dos deuses, é verdade, por revogar seu decreto, assegurando ele próprio, mas tarde demais, as honras fúnebres ao cadáver de Polinices. O *éthos* de Creonte é, portanto, o arquétipo do herói que aprende tardiamente, pois como o deus Cronos, “devora” seu filho e sua nora (que seria também sua “filha”).

Hêmon revela-se conselheiro do pai, já que toda a sua intervenção buscava expandir o período político de Creonte a outro patamar, conforme percebemos nos excertos a seguir.

[...] - nenhuma, em tempo algum,
“terá por feitos tão gloriosos quanto os dela [Antígona]
“sofrido morte mais ignóbil; ela que,
“quando em sangrento embate seu irmão morreu
“não o deixou sem sepultura, para pasto
“de carniceiros cães ou aves de rapina,
“não merece, ao contrário, um áureo galardão?” (SÓFOCLES, 2004, p. 231)

E, em outro momento, Hêmon afirma ao pai que não “[...] há vergonha alguma, mesmo sendo sábio, em aprender cada vez mais, sem presunções”. (SÓFOCLES, 2004, p. 231) O *éthos* de Hêmon tem o intuito de revelar ao *sujeito interpretante* que o bem político não é uma verdade pronta, mas um processo em curso, um caminho nunca acabado. Seu *éthos*, assim como o de Antígona, são porta-vozes dos novos tempos ou da necessidade de se abrir para esse fato incontestável.

A obra de Sófocles, portanto, demonstra-nos mediante o *êthos* coletivo que os governantes devem buscar ajustamentos progressivos que busquem o bem público, pois essas adequações visam o equilíbrio dos tempos, a temperança, a promessa que anima o

futuro. Assim, corrigido pelo perdão que Antígona pedia para Polinices e aberto pela revisão sugerida por Hêmon, o presente político de Creonte poderia ter sido o de uma cidade pacificada. Mas a temperança e a pacificação não pertencem ao universo trágico de *Antígona*.

Referências bibliográficas

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

ARISTÓTELES (384-322 a.C.). **Retórica**. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011, 1. reimp. 2013.

AUHLIN, Antoine. Ethos e experiência do discurso: algumas observações. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato. (Orgs.) **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - NAD, Faculdade de Letras da UFMG, 2001, p. 201-225.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2012.

ÉTHOS (ἦθος). In: MALHADAS, Daisi; DEZOTTI, Maria Celeste Consolin; NEVES, Maria Helena de Moura (Equipe de coord.). **Dicionário grego-português (DGP)**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007, p. 195. v. 2.

ÊTHOS (εθος). In: MALHADAS, Daisi; DEZOTTI, Maria Celeste Consolin; NEVES, Maria Helena de Moura (Equipe de coord.). **Dicionário grego-português (DGP)**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007, p. 12. v. 2.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. O ethos em todos os seus estados. Trad. Emília Mendes e Judite Ana Aiala de Mello. In: *Análises do discurso hoje*. v. 3. Org. de Ida Lucia Machado, Renato de Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 117-135.

MAINGUENEAU, Dominique. O *ethos*. In: **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2011, p. 95-103.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos literário, ethos publicitário e apresentação de si. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato. (Orgs.). **Análises do Discurso Hoje**. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 193-207.

MAINGUENEAU, Dominique. Problemas de *ethos*. In: POSSENTI, Sírio. **Cenas da enunciação**. (Org.). São Paulo: Parábola, 2008, p. 55-73.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **A imagem de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.

MENEZES, William Augusto. Ethos, ética e lugares de degenerescência do discurso político. In: EMEDIATO, Wander, H.; MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William. (Orgs.) **Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso - NAD, FALE/UFMG, 2006, p. 311-331.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÓFOCLES (496 OU 494 a.C.). **A trilogia tebana**. 11 ed. Trad. do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

VIALA, Alain. A eloquência galante: uma problemática da adesão. In: **A imagem de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005, p. 166-182.



**O EXERCÍCIO DE UMA LINGUAGEM ESQUIZOFRÊNICA:
CONFLUÊNCIAS ENTRE PALAVRA E IMAGEM EM ANTONIN
ARTAUD E CLARICE LISPECTOR**

Jhony Adelio Skeika (doutorando) - UEL¹

0. Introdução

Este breve estudo diz respeito a um recorte da minha proposta de pesquisa de doutorado que se propõe a analisar a construção da escrita literária de Clarice Lispector e de Antonin Artaud. A tese centra-se na ideia de que esses dois autores exercitam expressões de uma linguagem experimental, multifacetada, híbrida, que mistura diversos signos de maneira insólita; uma linguagem que, segundo as ideias dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, chamo de esquizofrênica.

É importante deixar muito claro desde o início que a ideia de esquizofrenia aqui adotada não condiz com a concepção psicanalítica, tampouco estou considerando a ideia de loucura pelo viés médico/psiquiátrico. A proposta parte de noções filosóficas nascidas no âmbito de discussões do círculo pós-estruturalista francês, do qual fazem parte importantes nomes como Michel Foucault, Jacques Derrida e, em especial, Gilles Deleuze e Félix Guattari, os quais estabeleceram importantes reflexões sobre a relação entre Capitalismo e Esquizofrenia².

Para esses pensadores, o capitalismo está sempre em um limite que é propriamente esquizofrênico. “De fato, queremos dizer que o capitalismo, no seu processo de produção, produz uma formidável carga esquizofrênica sobre a qual ele faz incidir todo o peso de sua repressão, mas que não deixa de se reproduzir como limite do processo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53). Interessa a esses teóricos pensar sobre as consequências desse sistema nas engrenagens sociais e, em especial, as implicações que sofre o sujeito envolvido nesse processo. Assim, eles analisaram de forma significativa no caso de

¹ Orientadora: Sonia A. V. Pascolati. Bolsista CAPES. E-mail: jhonyskeika@yahoo.com.br

² No Brasil, esses estudos foram publicados pela editora 34 em 6 volumes: O Anti-Édipo e Mil Platôs 1, 2, 3, 4 e 5.

Antonin Artaud (1896 - 1948), um poeta, dramaturgo, ator, teórico e esquizofrênico diagnosticado, que provou na pele o despotismo dos métodos psicanalíticos do começo do século XX, mas que mesmo assim manteve-se extremamente consciente e ativo em suas funções sociais, principalmente as de intelectual e escritor.

Deleuze e Guattari, a partir do caso de Artaud, refletem sobre como o esquizofrênico se relaciona com o seu entorno e, em especial, como ele se ambienta na língua social que o condiciona como sujeito discursivo em uma comunidade linguística. Segundo os autores (2010, p. 29), o esquizo dispõe de modos de marcação na língua muito próprios, embaralhando diversos códigos (signos) e criando dicções fluidas, específicas e até insólitas, parodiando o código linguístico socialmente instituído. Motivado pela discussão já iniciada por Deleuze e Guattari e a partir dessas características elucidadas por eles acerca da conduta linguística do sujeito esquizofrênico é que penso especificamente a construção do discurso literário de Antonin Artaud em aproximação ao de Clarice Lispector.

A obra completa de Artaud é completamente multifacetada e compreende desde poesia, teatro e teoria sobre as artes em geral até desenhos e pinturas, além de toda uma produção epistolar generosa. Porém, os gêneros textuais não são passíveis de serem identificados, muito menos delimitados, já que na obra do autor é possível encontrar palavras escritas, rabiscos, rasuras, buracos, queimaduras, tudo isso em discursos que se referem à poesia, ao teatro, à pintura, ao cinema, ao desenho, à política, etc.; há muitas antologias de textos que foram organizadas pelo próprio Artaud, com ensaios, cartas, recortes, fragmentos e desenhos que se misturam visceralmente.

Já em Clarice Lispector, o movimento de escrita não se apresenta dessa forma, através de um código delirante, mas dialoga com a proposta do autor francês através da aproximação temática. Em diversos textos da autora é possível perceber a discussão sobre as limitações do signo linguístico como única forma de “representar” sentidos. Especificamente, em *Água Viva*, livro publicado em 1973, é clara a discussão da personagem narradora, uma pintora que decide se arriscar no mundo da palavra escrita, sobre a ineficácia dos códigos para tratar dos sentidos da vida. Assim, no texto as palavras criam imagens, sons, música, gestos, pintura, fazendo uma discussão teórica sobre como seria possível recorrer a signos mais sensíveis para dizer de forma mais real e verdadeira aquilo que precisa ser dito.

Pensando nisso, a proposta da minha pesquisa de doutorado é a de analisar a construção dessa linguagem sugerida por Clarice Lispector e, de forma muito específica e particular, realizada por Antonin Artaud, obviamente levando em consideração as peculiaridades desses autores inseridos em seus respectivos contextos socioliterários. A ideia é exercitar de maneira específica a esquizoanálise de Deleuze e Guattari, descrevendo a forma como esses dois sujeitos se relacionam com a linguagem que lhes é permitida, sugerida, esperada e que acaba por revelar toda uma carga esquizo, uma tensão na forma insólita de uso e significação.

Como essa linguagem, a que chamo de esquizofrênica, tende a exercitar diversos signos, como a música, desenho, pintura, gesto, silêncio, etc. – elementos que serão analisados de forma específica e minuciosa na tese –, para este estudo proponho-me a refletir sucintamente sobre a recorrência à imagem (pintura, desenhos, rabiscos, rasuras, etc.) nos textos de Lispector e Artaud.

Especificamente, analisarei as confluências entre um dos quadros pintados por Clarice e o livro *Água Viva*, já que essa pintura foi feita um pouco após o término do processo de escrita dessa obra, que durou cerca de três anos³. Em Artaud, como sua produção se apresenta de forma muito multifacetada, farei algumas reflexões sobre seu último projeto de livro intitulado *50 desenhos para assassinar a magia*, o qual demonstra claramente a proposta estética do autor em relação à exploração da imagem como fuga da palavra.

1. Palavra e Imagem em Clarice Lispector

Acho que o processo criador de um pintor e do escritor são da mesma fonte. O texto deve se exprimir através de imagens e as imagens são feitas de luz, cores, figuras, perspectivas, volumes, sensações (Clarice Lispector)⁴.

Entre 24 e 28 agosto de 1975, Clarice Lispector participou de um Congresso de Bruxaria, em Bogotá, na Colômbia, para o qual preparou um texto intitulado *Literatura e*

³ *Atrás do Pensamento* (1971) e *Objeto Gritante* (1972) foram as versões anteriores do texto.

⁴ Citado por Carlos Mendes de Sousa (2011, p. 348).

Magia, mas que não foi lido inteiramente, talvez porque a escritora relatou mal-estar nas terras colombianas, talvez porque simplesmente se arrependeu – “Eu enjoio facilmente das coisas” (LISPECTOR apud GOTLIB, 2009, p. 535). Embora jamais saibamos o motivo pelo qual Clarice preferiu ler um de seus contos – O ovo e a Galinha – ao invés do texto preparado para a conferência, *Literatura e Magia* felizmente foi publicado postumamente em *Outros Escritos* (2005) e logo de início revela uma informação que é muito significativa para este trabalho.

Em meio à sua fala sobre coisas sobrenaturais e/ou simplesmente sem explicação lógica, a enunciativa do texto⁵ afirma:

Eu mesma, pelo menos conscientemente, jamais lidei diretamente com mágica. No entanto, pintei um quadro, e uma amiga me aconselhou a não olhar para ele, pois poderia me fazer mal. Concordei. No quadro, que chamei de “Terror”, arranquei de mim, talvez através da magia, todo o horror que um ser sente no mundo. A tela era pintada de preto, quase no centro havia uma terrível mancha amarelo escuro, e dentro dessa mancha algo vermelho, preto e amarelo vivo. Parecia uma mariposa sem dentes querendo gritar, sem conseguir. Perto da massa amarela, por cima do preto, pintei dois pontos completamente brancos que talvez fossem a promessa do alívio futuro. Olhar para esse quadro me faz mal. (LISPECTOR, 2005, p. 122 – 123).

Clarice Lispector pintou 22 quadros entre 1960 e 1976, dos quais 18 são contemporâneos à publicação do livro *Água Viva*. No trecho acima, que é o único de *Literatura e Magia* que fala sobre pintura, pode-se dizer que Clarice está se referindo a um de seus quadros reais, pintado em 16 maio de 1975, o qual oficialmente ganhou o nome de *Medo* e não *Terror*, como havia sido preanunciado no congresso de bruxaria.

⁵ Aqui tomo o cuidado de não considerar a posição de Clarice Lispector, enquanto autora empírica, para a leitura do quadro, mas o posicionamento da enunciativa de *Literatura e Magia*, uma vez que este texto é um ensaio muito subjetivo e, talvez arrisco dizer, literário. A conexão entre esses escritos clariceanos me parece autorizada também pela tese de Nádia Battella Gotlib (2009), que propôs uma leitura entre os textos biográficos e literários de Clarice Lispector, uma vez que, segundo Gotlib, a própria escritora foi se ficcionalizando no decorrer de sua vida, ou seja, rompendo o limiar entre o que seria “real”, empírico, e o “puramente” literário.



LISPECTOR, Clarice. *Medo*. 16 mai. 1975. Óleo sobre madeira; 30,2 x 39,7 cm; Acervo Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro. In: SOUZA, C. M de SOUZA, C. M. de. *Clarice Lispector: figuras da escrita*. Rio de Janeiro: IMS, 2011, p. 148.

Para a leitura desta pintura se faz importante a descrição que a autora⁶ faz dele em *Literatura e Magia*, uma vez que nos fornece importantes pistas para o exercício de apreciação, considerando que suas 22 pinturas⁷ são bastante abstratas, poucas são figurativas e receberam nomes alusivos a temas, neste caso *Medo* ou *Terror*.

Como Clarice Lispector disse que não era uma pintora, mas gostava de pintar⁸, então me parece que sua obra pictórica precisa ser lida à luz de sua mais grandiloquente expressão: o texto escrito. É nesse sentido que este trabalho vai procurar ler a expressão de *Medo* ou *Terror* dessa “mariposa sem dentes querendo gritar” (LISPECTOR, 2005, p. 123) em aproximação ao *medo* da protagonista de *Água Viva*, a qual declara em diversos

⁶ Mesmo ainda considerando a tese da biógrafa de Nádya B. Gotlib de que Clarice Lispector foi se ficcionalizando em vida, aqui não vou me referir a ela enquanto pessoa física, mas, conforme sugeri Umberto Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), tomarei a ideia de *autor-modelo*, ou seja, enunciadora imanente do texto (literário ou não).

⁷ Todas foram pintadas na madeira (técnica mista), exceto uma, que foi feita sobre a tela – conforme reprodução das obras feita por Ricardo Iannace (2009, p. 1 – 22).

⁸ Conforme citação de Carlos Mendes de Souza (2011, p. 142) retirada da entrevista que Clarice Lispector concedeu a Elisabeth Marinheiro (Diário de Borborema) em 26 de outubro de 1975.

momentos⁹ estar muito amedrontada – e essa inter-relação entre pintura e escritura parece ser autorizada pela própria narradora quando diz: “Tente entender o que pinto e o que escrevo agora. Vou explicar: na pintura como na escritura procuro ver estritamente no momento em que vejo” (LISPECTOR, 1998, p. 75).

Em se tratando das formas de representação dos textos aqui analisados, em *Água Viva* há a negação do abstrato em favor de um figurativo subjetivo: “E em nada disso existe o abstrato. É o figurativo do inominável” (LISPECTOR, 1998, p. 81). Parece-me que a luta da escritora/pintora reside justamente no drama da representação: ela foge do figurativo em sentido estrito, ao mesmo tempo em que a busca temática se configura em uma tentativa frustrada de objetivação. Isso pode ser percebido quando a protagonista diz querer pintar um guarda-roupa – “Mas eu também quero pintar um tema, quero criar um objeto” (Ibid., p. 82) – mas esse exercício de figuração ou “tematização” entra em falência quando o objeto objetivo ganha nuances completamente subjetivas: “o guarda-roupa nunca está em lugar adequado: desajeitado, fica de pé onde couber, sempre descomunal, corcunda, tímido e desastrado, sem saber como ser mais discreto, pois tem presença demais. Guarda-roupa é enorme, intruso, triste, bondoso” (loc. cit.).

Percebe-se que a tentativa de tematização objetiva, ou seja, a descrição fiel e figurativa de um objeto, não se sustenta; a personagem não consegue se manter em *palavras* (ou em imagens figurativas) toda a significação de um tema. Da mesma forma, pode-se identificar a limitação do significante do quadro *Medo* em figurar estritamente “todo o horror que um ser sente no mundo” (LISPECTOR, 2005, p. 122), uma vez que a imagem é uma representação muito limitada para tamanha “figuração inominável” (LISPECTOR, 1998, p. 81): se a enunciadora de *Água Viva* não consegue “tematizar objetivamente” sequer um guarda-roupa, o que esperar da enunciadora de *Medo* querendo figurar todo horror de viver?

Pensando nesse lapso existencial que esta pintura parece sugerir, em um diálogo intertextual, a pintura clariceana pode fazer alusão ao famoso *O grito* (1893) – pintura expressionista do norueguês Edvard Munch – uma vez que a mariposa sem dentes quer gritar e não consegue, assim como a figura andrógena de Munch parece sucumbir a um

⁹ A palavra *medo* aparece lexicalizada 29 vezes em todo o livro, o qual tem 95 páginas, das quais 8 são paratextuais.

mudo e desesperado grito. O mesmo sentimento parece permear a protagonista de *Água Viva*, que se sente como um bicho (uma mariposa, talvez?) querendo gritar: “Às vezes eletrizo-me ao ver bicho. Estou agora ouvindo *o grito ancestral dentro de mim*: parece que não sei quem é mais a criatura, se eu ou o bicho. E confundo-me toda. Fico ao que parece com *medo* de encarar instintos abafados que diante do bicho sou obrigada a assumir. (LISPECTOR, 1998, p. 49. Grifo meu).

A ligação da obra escrita à plástica também pode ser vista na alusão às cores: “Hoje usei o ocre vermelho, ocre amarelo, o preto, e um pouco de branco” (LISPECTOR, 1998, p. 75) – exatamente as mesmas cores descritas pela enunciadora de *Literatura e Magia* e presentes no quadro de 1975. Poderíamos relacionar a grande área do quadro pintada de preto ao estado de falta de visão que a protagonista de *Água Viva* parece ter perante os significados do mundo representados por sua linguagem escrita defeituosa: “Sinto-me tão perdida. [...] Que o Deus me ajude: estou sem guia e é de novo *escuro*” (LISPECTOR, 1998, p. 45. Grifo meu); “E isto que tento escrever é maneira de me debater. Estou apavorada. [...] Verifico que estou escrevendo como se estivesse entre o sono e a vigília” (Ibid., p. 47).

O sentimento de falência da língua organizada é recorrente em toda narrativa, como se a protagonista, então, precisasse se arriscar em meio às construções periclitantes de uma linguagem experimental, que está sendo exercitada sem ter um guia como há na expressão linguística institucionalizada. Ela parece inventar uma nova forma de comunicação, uma outra língua que mistura palavras, imagens, música, sons, voz, gestos, mas esta é uma linguagem muito nova para ela e o desconhecido lhe causa medo: nascer neste mundo de significações não delimitadas, surgindo no escuro, é algo que parece apavorar a narradora:

Sou um coração batendo no mundo. Você que me lê que me ajude a nascer. Espere: está ficando escuro. Mais. Mais escuro. O instante é de um escuro total. Continua. Espere: começo a vislumbrar uma coisa. Uma forma luminescente. Barriga leitosa com umbigo? Espere - pois sairei desta escuridão onde tenho medo, escuridão e êxtase. Sou o coração da treva. (LISPECTOR, 1998, p. 36. Grifo meu).

Em meio à escuridão total da gruta em que a protagonista-bicho parece nascer, a personagem vislumbra uma forma luminescente capaz de acabar com seu medo. No quadro analisado, a autora afirma que por cima do preto pintou dois pontos brancos, um

acima e outro abaixo da massa amarela, “que talvez fossem promessa de alívio futuro” (LISPECTOR, 2005, p. 123). Essas marcas brancas luminescentes tematicamente estão relacionadas à ideia de um futuro que vem clarear a escuridão do presente inapreensível em que vive a narradora de *Água Viva*: “A coisa vivida me espanta assim como me espanta o futuro. Este, como o já passado, é intangível, mera suposição. *Estou nesse instante em um vazio branco esperando o próximo instante*, cortar o tempo é apenas hipótese de trabalho” (Ibid., p. 52. Grifo meu).

2. Palavra e Imagem em Antonin Artaud

Na obra de Antonin Artaud é notória a presença de inúmeras imagens mescladas à sua escrita, sem falar nas obras puramente picturais compostas de desenhos, pinturas, retratos, autorretratos, projetos gráficos que parecem ser parte orgânica e visceral da toda a sua obra. Mesmo encarnando uma escrita concreta, supostamente organizada em folhas de papel pautadas (ele preferia os cadernos escolares), pode-se perceber que sua linguagem está prestes a romper a materialidade, prestes a “enlouquecer o subjétil” (DERRIDA, 1998), o que pode ser inferido a partir dos inúmeros rabiscos, rasuras e furos no papel (provavelmente feitos com o lápis) que se misturam à sua escrita e aos seus desenhos

É com esses “desenhos escritos” (LAGE, 2008, p. 2) que Artaud “escreve” os *Cadernos de Rodez* e de *Ivry*, conjunto de 406 cadernos escolares redigidos durante seu período de internamento nos asilos psiquiátricos entre 1937 e 1948¹⁰. Esses textos funcionam como espaço de gênese de diversas obras que vão ser publicadas durante o período de internamento e após o retorno do autor a Paris. Dentre elas, destacam-se aqui *Artaud Le Môme*, *Suppôts et Supplications* e, seu último projeto de livro, *50 dessins pour assassiner la magie*, textos que fazem parte do corpus da minha pesquisa que se encontra em andamento.

Essas três obras foram escolhidas por serem as três últimas compilações feitas por Artaud e, segundo os críticos, apresentarem de forma mais refinada a proposta artístico-

¹⁰ Artaud fica de outubro de 1937 a maio de 1946 no asilo de Rodez e então retorna a Paris, permanecendo por 21 meses, até sua morte em março de 1948, no asilo de Ivry, região metropolitana parisiense, período de maior liberdade e de grande produtividade do autor. Dos 406 cadernos escritos nesse período, apenas 106 são de Rodez.

estética do autor. Além do mais, nelas a relação direta com os desenhos dos cadernos de notas se mostra evidente, senão o foco central como em *50 dessins...*, característica que é bastante cara para minha proposta de tese. Segundo André Silveira Lage (op. cit.), “desenhar para Artaud não significa apenas representar por traços alguma coisa, é também submeter a língua à uma espécie de terremoto, de torção, de loucura. É forçar a gramática da palavra, destruir a autoridade da linguagem articulada, combater a língua a partir dela mesma”.



Figura 1: Página do caderno 353, de agosto de 1947. Fonte: ARTAUD, Antonin. *50 dessins pour assassiner la magie*. Paris: Gallimard, 2004, p. 45 (desenho 5).

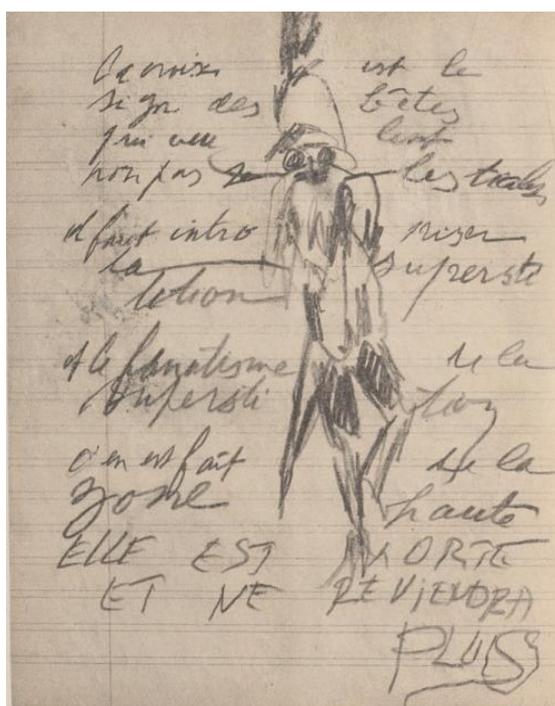


Figura 2: Página do caderno 386, de dezembro de 1947. Fonte: ARTAUD, Antonin. *50 dessins pour assassiner la magie*. Paris: Gallimard, 2004, p. 28 (desenho 19).

Ao observar as páginas acima é possível ter uma noção rápida do caráter da escrita de Artaud nesses cadernos, em cujas páginas “o desenho e a escritura não toleram nenhuma parede divisória, nem a das artes nem a dos gêneros, nem a dos suportes nem a

das substâncias” (DERRIDA, 1998, p. 47). Em janeiro de 1948, Antonin Artaud responde ao pedido de seu amigo Pierre Loeb e redige um texto intitulado *50 desenhos para assassinar a magia*, o qual seria acompanhado por exatamente 54 desenhos que apareciam em 12 cadernos de notas¹ que Artaud compôs no período de seu retorno a Paris, após a saída do asilo psiquiátrico de Rodez, e durante sua permanência em Ivry, região metropolitana parisiense.

No texto de *50 dessins...*, escrito no caderno 396 entre 30 e 31 de janeiro de 1948 (MÈREDIEU 2011, p. 957), há uma reflexão sobre esses desenhos “que não querem dizer nada / e nem representar / absolutamente nada” (ARTAUD, 2004, p. 24. Tradução minha)². É no mínimo intrigante pensar sobre eles, uma vez que todos os cadernos de notas de Artaud são permeados por essas imagens compostas por figuras geométricas, traços amontoados, formando volumes de dimensões despedaçadas, com sombras projetadas por hachuras³ e esfuminho⁴, “formas alongadas, caixas ou túmulos, retângulos ou colunas totêmicas que parecem literalmente *tomar relevo* no jogo de sombras em que se esculpem: elas *se levantam* sobre a página ou penetram na espessura do papel” (GROSSMAN apud ARTAUD, 2004, p. 9. Tradução minha)⁵.

A indicação do autor é a de não procurar a significação de tais imagens, pois “não são desenhos / eles não figuram nada, / não desfiguram nada, / não estão aqui para / construir / edificar / instituir / um mundo / mesmo abstrato” (ARTAUD, p. 20. Tradução minha)⁶. Como esses textos pictóricos, fazendo uso da terminologia adotada por Jacques Derrida (1998), estão entremeados com textos escritos, a primeira atitude parece ser a de procurar as possíveis relações entre a palavra e a imagem, mesmo constatando claramente que uma pouco ou quase nada diz sobre a outra. O que temos são relações insólitas e

¹ Respeitando a ordem dos desenhos: Cadernos 396 (janeiro de 1948), 353 (agosto de 1947), 335 (julho de 1947), 316 (junho/agosto de 1947), 178 (outubro de 1946), 386 (dezembro de 1947), 309 (junho de 1947), 310 (junho de 1947), 177, (outubro de 1946), 351 (agosto de 1947), 292 (maio de 1947), 337 (agosto de 1947). No total, Artaud escreveu 406 cadernos.

² « *qui ne veulent rien dire / et ne représentent / absolument rien* »

³ Conjunto de traços finos paralelos ou cruzados usado para produzir efeito de sombra, meia-tinta ou para representar profundidade ou desnível.

⁴ Rolo cilíndrico de papel macio, feltro, peliça, couro etc., enrolado bem apertado, aparado em ponta nas duas extremidades, utilizado para esfumar as sombras dos desenhos a carvão, lápis grafite ou a creiom.

⁵ « *ces formes oblongues, boîtes ou tombeaux, rectangles ou mâts totémiques qui semblent littéralement prendre relief dans le jeu des ombres qui les sculptent : elles lèvent sur la page à moins qu’elles ne s’enfoncent dans l’épaisseur du papier* ».

⁶ « *Ce ne sont pas des dessins / ils ne figurent rien, / ne défigurent rien, / ne sont pas là pour / construire / édifier / instituer / un monde / même abstrait* ».

desautorizadas por uma lógica comum de leitura que tem no movimento de interpretação seu principal aporte.

Sobre o processo de leitura e fruição de um texto, pensando nos escritos e desenhos de Artaud, Deleuze e Guattari (1995, p. 12) vão dizer que nunca se perguntará o que um texto quer dizer, buscando significados pelos significantes, “perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua”. Assim, parece que o movimento de leitura de textos como os de Artaud deve ser outro, diferente da atribuição de sentidos por uma interpretação, considerando-os como zonas de intensidade e vibração nas quais conexões podem ser feitas e leituras experimentadas, mesmo que de maneira insólita em relação à lógica dos discursos conhecidos.

Assim “funcionam” os *50 desenhos para assassinar a magia*, já que eles parecem se deslocar das páginas escritas, não estabelecendo com elas conexões claras senão o compartilhamento do mesmo subjétil, ou seja, a mesma folha de papel. Porém, isso não quer dizer que palavra e imagem devem ser lidas separadamente e parece que é nesse ponto que reside o traço mais esquivo da pictografia desse autor francês. É por esse motivo que Jacques Derrida (1998) vai afirmar que o movimento de Artaud é o do enlouquecimento da materialidade dos signos com os quais se faz arte, seja a palavra escrita, o traço, a tinta, o papel, o caderno, a tela, etc. Avariados em riscos, rabiscos, furos, os desenhos no papel vibram sobre as palavras que não formam frases cognoscíveis na lógica de sentidos de uma língua social, basta verificar a figura 2 acima e o texto escrito da página para constatar a dificuldade de se propor uma interpretação para tal construção:

<i>la croix</i>	<i>est le</i>
<i>signe des bêtes</i>	
<i>qui veu</i>	<i>lent</i>
<i>non pas se</i>	<i>bestialiser</i>
<i>il fault intro</i>	<i>niser</i>
<i>la</i>	<i>supersti</i>
<i>tion</i>	
<i>et le fanatisme</i>	<i>de la</i>
<i>supersti</i>	<i>tion</i>
<i>c'en est fait</i>	<i>haute</i>
ELLE ESTE	MORTE
ET NE	REVIENDRA

*PLUS*⁷

(ARTAUD, 2011, p. 2110 - 2111).

Seria muito simplista atribuir o papel de “besta que não quer se bestializar” à figura antropomórfica com a qual se parece o desenho da figura 1, mas mesmo que isso fosse feito tal interpretação perderia força facilmente, uma vez que os demais elementos do texto não autorizam a continuação desse sentido. Qual a função desse desenho, então, nessa página? Esclarecer o texto escrito ou vice-versa? Na verdade, o próprio Artaud, enquanto enunciador do seu texto, esclarece: “Mas tudo isso / não seria nada / que se devia / se manter aqui, / não sair / da página / escrita / depois ilustrada / pela luz / meio vacilante / desses desenhos / que não querem dizer nada / e nem representar / absolutamente nada” (ARTAUD, 2004, p. 23 - 24).

Se não é possível atribuir sentidos estáveis às construções dessas páginas e se a relação que se estabelece entre palavra e imagem é muito diferente daquela presente nos textos da Clarice Lispector, como visto na seção anterior, então, parece que o movimento de leitura da pictografia de Artaud é muito singular. Cada imagem vibra de forma particular e não ilustra o texto escrito, mas não pode ser separada dele, porque ela o compõe também. São construções completamente insólitas que encontramos nesses 54 desenhos que se propõem a assassinar a magia, já que para acabar com o figurativo, com o cognoscível, para assassinar a imagem são necessários muitos desenhos, expulsar as forças do convencionalismo e racionalismo em favor da experimentação de sentidos insólitos, imaginativos, delirantes.

De outro, a energia que age a distância, a força do ato: a magia. Imagem/Magia. É um anagrama? É um anagrama ou ainda mais. Inverter a ordem das letras, torcê-las, amassar sua materialidade visual e sonora, é também tratar as palavras como coisas: psicose, diagnóstica a psiquiatria. (GROSSMAN apud ARTAUD, 2004, p. 6. Tradução minha)⁸.

Esse é o movimento de “enlouquecer o subjétil” do qual fala Jacques Derrida (1998), torcer as palavras, as imagens, amassar, perfurar, queimar a materialidade dos

⁷ “A cruz é / o signo das bestas / que querem / não se bestializar / é preciso entronizar / a supersti- / ção e o fanatismo da / superstição / é feito da / zona alta / ELA ESTÁ MORTA / E NÃO RETORNARÁ / MAIS”.

⁸ « *De l'autre, l'énergie qui agit à distance, la poussée de l'acte : la magie. Image/Magie. C'est une anagramme ? C'est une anagramme et plus encore. Renverser l'ordre des lettres, les tordre, en pétrir la matière visuelle et sonore, c'est aussi traiter les mots comme des choses : psychose, diagnostique la psychiatrie* ».

signos, romper com a linguagem usual em prol da experimentação do corpo, do silêncio, da crueldade, do ininteligível, do sensível, do horror que um ser sente no mundo. Talvez seja uma herança surrealista de Artaud, mas essa linguagem esquizofrênica, que vai se compondo a cada experimentação de desenhos e a cada construção insólita na língua, parece desejar entrar em um nível supersensível de percepção não autorizado ainda pela lógica dos sentidos convencionados. Fazer arte, então, a partir desses termos seria contaminar as estruturas e as relações pré-estabelecidas por uma tradição e entrar no campo estranhamente criativo da loucura.

Para compreender esses desenhos
integralmente

é preciso

1º sair da página escrita

para entrar na

real

mas

2º sair do real

para entrar

no surreal,

extra-real,

sobrenatural

supersensível

onde esses desenhos

não cessam

de mergulhar [...].

(ARTAUD, 2004, p. 24. Tradução minha)⁹

3. Algumas considerações

Em minha dissertação de mestrado¹⁰ sugeri um nome para um comportamento linguístico-literário observável em alguns textos de Clarice Lispector e, agora, de Antonin Artaud: poderíamos chamar de *esquizofrênica* essa conduta da linguagem, já que, em muitos momentos, foge à estrutura padrão de língua, pode ser embaralhada, labiríntica e híbrida e recorre a outros signos como o desenho, a pintura, a música, etc. É devido a uma conduta fluida e multifacetada que chamo de *esquizofrênica* essa expressão de linguagem, uma vez que, segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 29), “o esquizo dispõe de modos de

⁹ « Pour comprendre ces dessins / intégralement / il faut / 1º sortir de la page écrite / pour entrer dans / le réel / mais / 2º sortir du réel / pour entrer / dans le surréel, / l'extra-réel / le surnaturel / le suprasensible / où ces dessins / ne cessent / de plonger [...] ».

¹⁰ Título: “Uma Linguagem (escrita) Esquizofrênica: a experimentação de *A Paixão Segundo G. H.* de Clarice Lispector”.

marcação que lhes são próprios, pois, primeiramente, dispõe de um código de registro particular que não coincide como o código social [...]. Dir-se-ia que o esquizofrênico passa de um código a outro, que ele embaralha todos os códigos”.

Essa deambulação do esquizo entre os signos, esse código com marcação própria, híbrido, com uma fluidez extraordinária, pode ser relacionado à conduta de linguagem que Artaud exercita, misturando palavra e imagem numa organicidade singular, sem que ambas funcionem isoladamente, mas, avariadas em rabiscos, rasuras e furos no papel, colaborem juntas na construção de um sentido novo, mesmo que pouco acessível. O movimento em Clarice é diferente, mas fica claro que a narradora de *Água Viva* está desejosa de uma linguagem que possa abarcar mais sensivelmente os sentidos vida, fazendo a protagonista recorrer a expressões musicais, imagéticas, gestuais, de silêncio. Esse ato de embaralhar os códigos, segundo Deleuze e Guattari, é típico de uma *linguagem esquizo*, que destoa da língua articulada e organizada, cuja tônica é a representação, justamente pelo movimento contrário: o da experimentação.

Sabe-se que Artaud sofria severas críticas pela sua conduta literária/teatral, muitas delas devido à sua condição esquizofrênica que se deixava transparecer em uma estética inusitada para a arte. Entretanto, independente da esquizofrenia diagnosticada, ele se opunha à tradição literária a partir de uma dicção própria de linguagem, inserindo-se na língua oficial – o francês – somente a fim de parodiá-la. Estaria no tratamento dado à linguagem a excentricidade desse esquizofrênico, mas não é devido à sua “doença” que digo que ele exercita uma *língua esquizofrênica*, mas porque sua conduta perante a sociedade se mantém no avesso, na contracorrente, criando para si um não lugar em meio aos lugares pré-estabelecidos – outros também fizeram isso sem serem esquizofrênicos diagnosticados, como é o caso de Clarice Lispector, que exercitou, especialmente na escrita de *Água Viva* (1973) e em suas pinturas, uma expressão de linguagem híbrida e experimental.

4. Referências

ARTAUD, Antonin. **50 dessins pour assassiner la magie**. Paris: Gallimard, 2004.

_____. **Cahiers d’Ivry** – février 1947 - mars 1948. II. Cahiers 310 - 406. Paris: Gallimard, 2011.

DELEUZE, Gilles; GAUTTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Enlouquecer o subjétil**. Ilustrações de Lena Bergstein. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. Cotia/São Paulo: Ateliê Editorial / Editora da UNESP / Imprensa Oficial, 1998.

GOTLIB, Nádya Battella. **Clarice: uma vida que se conta**. 6 ed. rev. e aum. São Paulo: EDUSP, 2009.

GROSSMAN, Évelyne. Prefácio. In: ARTAUD, Antonin. **50 dessins pour assassiner la magie**. Paris: Gallimard, 2004.

IANNACE, Ricardo. **Retratos de Clarice Lispector: Literatura, pintura e fotografia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LAGE, André Silveira. A pictografia e as glossolalias de Antonin Artaud. In: Congresso da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Memória Abrace Digital, 2008. Disponível em:

<<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/territorios/Andre%20Silveira%20Lage%20-%20A%20pictografia%20e%20as%20glossolalias%20de%20Antonin%20Artaud.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.

_____. Medo. 1975. Óleo sobre a madeira, 30,2 cm x 39,7 cm. Fundação Casa de Rui Barbosa, Acervo Clarice Lispector, Rio de Janeiro. In: SOUZA, Carlos Mendes de **Clarice Lispector: pinturas**. Rio de Janeiro. Rocco, 2013, p. 148.

_____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro. Rocco, 2005.

MÈREDIEU, Florence. **Eis Antonin Artaud**. Tradução de Isa Kopelman e equipe da Ed. Perspectiva. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SOUZA, Carlos Mendes de. **Clarice Lispector: figuras da escrita**. Rio de Janeiro: IMS, 2011.



O FALSO MENTIROSO E O EXÍLIO DE SI

Mayara Bueno da Silva (mestranda) – UEPG

Nasci para o bem e para o mal, e quase
despenquei no limbo.
(Silviano Santiago)

1. Primeiras palavras

Silviano Santiago é conhecido ensaísta e crítico no meio acadêmico e literário, no entanto merece destaque também como romancista e contista ao criar narrativas diferenciadas que abordam e discutem temas e dilemas vividos pelos sujeitos contemporâneos, não sendo diferente no romance aqui proposto.

Publicado em 2004, *O falso mentiroso: memórias* é o sétimo romance de Silviano Santiago, que traz a narrativa de Samuel, caracterizada por um discurso instável, o qual ele constrói na contradição e ambigüidade as possíveis verdades para explicar sua própria história de vida. Seu discurso articula com a linguagem, caracterizando-se assim, um discurso de “auto-problematização”, no qual seu ponto de partida é desvendar a incógnita do seu nascimento na busca de suas origens, já que Samuel foi adotado:

Ainda não me apresentei. Me chamo Samuel. Caí de pára-quedas entre os Carneiro, no lado materno, e entre os Souza Aguiar, no lado paterno. Samuel Carneiro de Souza Aguiar. Não sei como fui chamado na maternidade, se é que minha mãe verdadeira chegou a proferir o nome do filho a que tinha dado à luz. Não sei o nome das duas famílias de que verdadeiramente descendo. (SANTIAGO, 2004, p. 21).

Toda a escrita memorialística de Samuel gira em torno desse fato que ele tenta desmascarar, e por ser um desconhecido de si mesmo ele (re)cria um passado que transita em várias possibilidades. Conseqüentemente, o exercício de pensar sobre si feito por Samuel, potencializa e atinge questionamentos para além da sua vida, como o estatuto da literatura e da ficção como espaços para o eu falar de si.

O presente trabalho tem por objetivo, portanto, refletir a construção do romance, *O falso mentiroso*, a partir da fala exilada do seu narrador como um romance que articula

com a linguagem. Samuel, o adotado, projeta-se como um outro de si – sua cópia, para falar de si mesmo:

Não sei se conto. Conto. Na minha certidão a data de nascimento não é a do meu nascimento. É a data da minha morte para os meus pais. Os verdadeiros. O dia do meu nascimento na certidão é o do meu renascimento na casa dos meus pais. Os falsos. *Nasci e morri aos dezenove dias de vida no berçário da maternidade.* Com o nome verdadeiro. Ressuscitei-me ao deixar a tenda de oxigênio. Tive papai e mamãe. Perdi-os no tempo e espaço. Falta o atestado de óbito. *Renasci na casa paterna.* No berço do quarto de dormir do casal. Em Copacabana. *Com o nome que trago. Somos dois. Somos um. Um é cópia do outro.* (SANTIAGO, 2004, p. 48) (grifo nosso).

A noção de ser uma cópia de si ganha ainda mais consistência quando Samuel declara sua profissão: um copista das obras de Oswaldo Goeldi, nas palavras do próprio narrador:

Mais do que orientador, um mestre da gravura. Mais do que mestre da gravura, um artista. Artista a ser copiado. Traçoeiramente. [...] Olho para copiar. Copio para enxergar. Melhor. Sou original na maneira como copio as xilogravuras de Goeldi na tela. (SANTIAGO, 2004, p. 184- 185).

Samuel ao se colocar como cópia(s) e com múltiplos eu's, cria uma narrativa em que ele transita no seu discurso, caracterizando a tentativa de definição do ser por meio da linguagem, neste caso – memórias. Não pretendemos neste trabalho fazer uma leitura definitiva ou não dialógica, pelo contrário, pretendemos mostrar uma possibilidade de ler e refletir o romance a partir de nosso cabedal teórico, que abarca Jean- Luc Nancy, Maurice Blanchot e Michael Foucault.

2. Distanciar-se, o exílio de si

Como já dito, é diante dessa falta de procedência biológica que Samuel incorpora e assume a posição de filho adotivo como falsário, tanto no tratamento com os pais como na profissão que escolhe: “Morava no posto 5, com papai e mamãe, *os falsos*” (SANTIAGO, 2004, p. 30) (grifo nosso). Tal atitude revela como ele próprio se vê e vê a sociedade ao seu redor, como um lugar impossível para autenticidades:

Quem diz o diz, imitando a alguém que disse antes dele. Não há filho que fale sem pai falante. O artista é filho de vários pais falantes. Muitos falsos, nenhum verdadeiro. A originalidade do meu estilo em nada original. (SANTIAGO, 2004, p. 183).

Nessa perspectiva, o que se percebe é que a voz de Samuel vem desse meio lacunar, espécie de vácuo existencial criado pelo sujeito narrador através da linguagem para retirar-se de si. A opção de tomar esse passo para trás diante do próprio eu e construir um discurso ambíguo e instável, aproximando o discurso narrativo da incompletude da fala, coloca o leitor em suspensão todo o tempo: “Posso estar mentindo. Posso estar dizendo a verdade” (SANTIAGO, 2004, p. 9). O romance, assim, não usa a linguagem como instrumento, mas sim como a própria linguagem fala.

O filósofo Michael Foucault em seu texto “O Pensamento do Exterior” (1966) afirma que: “o sujeito que fala é o mesmo que aquele pelo qual ele é falado” (2006, p. 219). Foucault problematiza o eu do discurso e reflete sobre a artificialidade com o qual o discurso é construído, partindo do paradoxo grego de Epimênides quando o sujeito anuncia “eu falo” e “eu mintto” possibilitando um discurso amplo e ambíguo a partir do “eu digo que falo”.

Logo, a linguagem assume no romance, a soberania no discurso do “eu falo”. O sujeito é falado pela língua na extrema exposição da linguagem - sua exterioridade. O discurso instaura-se na ausência de qualquer outra linguagem, pois o sujeito não diz nada além daquilo que afirma dizer:

A proposição-objeto e aquela que a enuncia se comunicam sem obstáculo nem reticência, não apenas por parte da fala que está em questão, mas por parte do sujeito que articula essa fala. É, portanto, verdadeiro, inegavelmente verdadeiro que eu falo quando digo que falo. (FOUCAULT, 2006, p. 219-220).

O pensamento do exterior, ou seja a literatura, afirma Foucault, seria esse ausentar-se de si em uma determinada experiência, “discurso, portanto, mesmo se ele é, além de qualquer linguagem, silêncio, além de qualquer ser, nada” (p. 222). Uma forma que Samuel encontrou para ausentar-se é afirmando-se como múltiplo, com vários eu’s:

Não sei por que nestas memórias me expressei pela primeira pessoa do singular. E não pela primeira do plural. Deve haver um *eu* dominante na minha personalidade. Quando escrevo. Ele mastiga e massacra os embriões mais fracos, que vivem em comum como *nós* dentro de mim. [...] O *eu* é a forma que encontrei para comungar, na mesa deste escrito, com os embriões que assassinei no útero da mãe. (SANTIAGO, 2004, p. 136).

Foucault em *A Arqueologia do Saber* ao diferenciar a história do pensamento da história do discurso, afirma que não temos acesso ao conjunto de pensamento de um falante, mas o conjunto de discursos é o mais próximo que conseguimos chegar da sua

intenção, logo, a escrita de Samuel é um jogo com o não dito, ou com os murmúrios que vem das palavras manifestas em contradição:

Que peso dei as palavras dele (o pai)? Segui a lição que aprendi. Dei dois pesos a elas. Duas medidas. Um peso dizia *verdade*. Outro peso dizia *mentira*. Uma medida dizia *sinceridade*. Outra medida dizia *delírio*. Não elegi verdade nem mentira. Sinceridade nem delírio. Abiscoitei os quatro, dois a dois. (SANTIAGO, 2004, p. 131).

A condição de não conseguir se definir e de não pertencimento presentes na fala de Samuel, é perceptível como herança de seu pai. Doutor Eucanaã, o pai falso, tem um capítulo das memórias dedicado a ele onde Samuel não poupa palavras para falar da personalidade duvidosa e “ensaboada” do pai adotivo, afirmando inclusive que aprendeu com ele as artimanhas da convivência social:

“Sempre fique com dois pássaros na mão. Não eleja um, mesmo se o bom senso ou o radicalismo dos amigos te aconselhem o contrário. Assenhere-se de duas, três descendências intelectuais. Abiscoite duas, três medidas culturais. Duas, três moedas simbólicas.” À guisa de aprendizado da vida, essa era a raiz das idéias marotas que papai, o falso, me passava por ocasião das nossas caminhadas matinais pela calçada da avenida Atlântica. (SANTIAGO, 2004, p. 78).

Esse comportamento de negação de tomada de posição ou definição apresentados por Samuel como reflexo do pai, é um dos sintomas da vida moderna apontados por Jean-Luc Nancy como um estado de exílio existencial, no qual a concepção de exílio está para além de uma experiência física. Em seu texto “La existência exilada”, o autor primeiramente faz uma concepção histórica do exílio com os judeus, gregos e cristãos como exílios transitórios possíveis de serem revertidos geograficamente. Em seguida propõe um repensar sobre o ser ocidental a partir de um olhar filosófico, o exílio do ser, em que não há um ponto de chegada ou partida para o exilado, mas sim um lugar de trânsito que paradoxalmente é positivo e negativo.

Por um lado, nossa tradição representa esta saída si próprio como uma desgraça. [...]; por outro, representa este exílio como uma possibilidade positiva, a mais positiva, inclusive, do ser da existência.¹ (1996, p. 36, tradução nossa).

¹ Por um lado, nuestra tradición nos representa esta salida fuera de lo próprio como una desgracia [...]; por outro nos representa este exílio como una posibilidad positiva, la más positiva incluso, del ser o la existência. (NANCY, 1996, p. 36)

Para Nancy não há interioridade no exílio, o exterior é experienciado puro como exposição do ser. Desse modo, decorre a necessidade de escrever do sujeito em condição de exilado – possibilidade de sobreviver pela narrativa que é recebida e acolhida no espaço literário, como podemos ver na narrativa de Samuel:

Devora-me como exemplo e modelo. Será esse, caro leitor, o motivo que o levou a procurar estas memórias na livraria mais próxima? A comprá-las e a lê-las? Agradeço-lhe o voto de confiança. O nome do autor é verdadeiro. A proposta de livro que o nome vende – a narrativa autobiográfica duma experiência de vida corriqueira e triunfal com o título de *O falso mentiroso* – é enganosa. Não encontrei melhor solução nem título. Fui tentado por outro. *O patinho feio*. Estaria mais próximo da realidade. E seria pior. [...] *Dou-me por satisfeito se com estas memórias conseguir elucidar algumas poucas coisas sobre personalidades raras*. (SANTIAGO, 2004, p. 174) (grifo nosso)

O sintoma do exílio existencial é uma não familiarização do sujeito com o que cerca, criando a sensação de deslocamento constante. Esse estado de não pertencimento é, continua Nancy, a potência que impulsiona o sujeito para o discurso narrativo. Explicamos melhor, o discurso narrativo mostra-se como o espaço possível para que o exilado exponha sua voz como experiência; tal discurso sem um ponto de chegada ou partida, exatamente num “entre-lugar²”, no qual o discurso do “eu falo” distancia-se deixando transparecer somente o lugar vazio da existência:

Dizem que sou mentiroso. Não sou. [...] Argumento com palavras nesta palanque armado na praça pública do livro. Contradição ambulante? eu? [...] Há que distinguir. Vozes, tons, falas, sentimentos, ideias de cada um dos três corpos, dos quatro ou dos cinco *eus* que coexistem em mim. Normal. Há que aprender a voltar a entrecruzar, depois de desentrecruzados, vozes, tons, falas, sentimentos, ideias. Assim como aprendi. [...] Este *eu* que não quis ser *nós*. E é. É expressão de nós. Nós atados com escrúpulo e cuidado, que eliminam o *nós*. Dão autonomia ao *eu*. (SANTIAGO, 2004, p. 181)

No entanto, alerta Foucault, há o perigo do discurso se tornar reflexivo e cair na interioridade, por isso, a linguagem precisa ser contestada voltando-se sempre para tal vazio onde a linguagem não é de ninguém. Foucault usa a lei como exemplo de linguagem que se materializa pelos seus poderes, “Eu falo, agora eu falo”, “melhor do que o princípio ou a prescrição interna das condutas, ela (a lei) é o exterior que as envolve, e que por ali

² Termo de Silviano Santiago em seu texto de 1971 chamado “O entre-lugar do discurso latino-americano”. O termo refere-se a um vazio aparente entre a ruptura com modelos europeus e a clandestinidade do discurso latino.

as faz escapar de qualquer interioridade” (2006, p. 230). A linguagem não é o homem, nem tempo, nem verdade, é sempre a forma desfeita do exterior.

Especificamente sobre a literatura, ela é para Foucault, a exteriorização da linguagem falada, porque quando coloca-se o mais distante dela mesma, em um “fora de si”, a linguagem revela seu ser próprio:

O “sujeito” da literatura (o que fala nela e aquele sobre o qual ela fala) não seria tanto a linguagem em sua positividade quanto o vazio em que ela encontra seu espaço quando se enuncia na nudez do “eu falo” (FOUCAULT, 2006, p. 221)

Samuel afirma não ter medo desse poder que a linguagem tem de se corporificar da linguagem falada para a literária, tomando do sujeito o que ele “diz falar”: “Nunca tive medo de palavra. Palavra na machuca. Bate e salta, como bola de pingue-pongue bate e salta de um lado e do outro da rede ao sabor das raquetadas (SANTIAGO, 2004, p. 21-22). O discurso é até somente certo ponto responsabilidade do sujeito que enuncia, ele prossegue infinitamente na expansão da linguagem, num vazio possível que será preenchido por cada leitor com suas especificidades, não pertencendo à ninguém, nem tendo certo ou errado, como disse Samuel “ao sabor das raquetadas”

Para o maltrapilho, balão vermelho e guarda-chuva verde tinham nascido um para o outro. Formavam um par perfeito. Luxo só. Não podia eleger um em detrimento do outro. A lógica do mendigo é correta. *A contradição está na cabeça do observador.* (Posso garantir que foi a primeira lição de estética que recebi.) (SANTIAGO, 2004, p. 74) (grifo nosso)

É no vazio que a literatura acha seu espaço de nudez do “eu falo”, em sua exterioridade máxima, e torna linguagem o que não pode ser dito em outros espaços, sendo a obra um processo que não se encerra e a escrita infinita.

Complementar a este pensamento está Maurice Blanchot, que acredita que a possibilidade de fazer literatura está nas experiências traumáticas, no caso de Samuel, o nosso falso mentiroso, está na sua experiência de adoção. O espaço literário, termo usado por Blanchot, mostra-se assim, acolhedor em seu aspecto humano e possível para o testemunho dessa vivência traumática. A necessidade de escrever vem com a necessidade de isolar-se de si, e como maneira do autor compreender o mundo e dominá-lo, tanto exterior quanto interiormente. Segundo Blanchot, para escrever é preciso ausentar-se de si mesmo, porque no espaço literário a impessoalidade se afirma e anula a subjetividade:

A necessidade de escrever está ligada à abordagem desse ponto onde nada pode ser feito das palavras, donde se projeta a ilusão de que [...] “tudo” pode ser feito, “tudo” poderá ser dito. Essa necessidade deve ser reprimida e contida. Se não o for, torna-se tão ampla que não há mais lugar nem espaço para que se realize. Só se começa a escrever quando, momentaneamente, por um ardil, por um salto feliz ou pela distração da vida, consegue-se driblar esse impulso que a conduta ulterior da obra deve despertar e apaziguar de modo incessante, abrigar e afastar, dominar e sofrer sua força indomável, movimento tão difícil e tão perigoso que todo escritor e todo artista se surpreende, de cada vez, por tê-lo realizado sem naufragar. (BLANCHOT, 1987, p. 46)

A obra exige um exílio falseado do seu criador, impondo-lhe silêncio. Ele deve proteger-se do “lado de fora” e da sua própria intimidade. O escritor faz-se “eu” quando afasta-se das relações com os outros e consigo mesmo, tomando um lugar-vazio onde o impessoal se afirma, ou seja, tomando o exílio, “Será que existo?” (SANTIAGO, 2004, p. 59). Assim o que a obra aparenta bloquear é também o que lhe abre sem cessar, sendo este seu caráter particular. Ela está concluída quando quem nela trabalha do lado de dentro pode concluí-la também do lado de fora, “aí é retido por uma parte de si mesmo da qual se sente livre e da qual a obra contribui para libertá-lo” (Blanchot, 1987, p. 48).

Samuel ficcionaliza sua própria história de vida para libertar-se do desconhecido passado, e imagina várias interpretações e possibilidades da sua origem, assumindo ao leitor que elas foram editadas e alteradas:

Nasci grosseiro e impertinente. *Incapaz de selecionar a palavra adequada ao interlocutor e ao ambiente. O que que eu posso fazer? Foi a primeira das muitas vezes que cocei os olhos da imaginação [...]* Com o correr dos anos, fiz leituras e me tornei especialista no assunto. *Lembrando-me pelo avesso* do primeiro dia na casa de Copacabana, *anotei num bloco minhas observações* sobre o comportamento da mãe depois de ter dado à luz uma criança. Eram longas e fastidiosas, *fiz o resumo*. Reproduzo-o agora. (SANTIAGO, 2004, p. 46) (grifo nosso).

O “estar fora de si”, para se autoficcionalizar pode ser entendido como um processo de exílio e este como sendo um movimento de saída de si em todos os sentidos, sendo paradoxalmente negativo e positivo: por um lado o “estar fora de” nos representa tradicionalmente um trauma humano, no entanto por outro, possibilita a construção e crescimento do ser como sujeito social, de acordo com Nancy.

O romance *O falso mentiroso*, portanto, pode ser compreendido como a voz de um narrador que experimenta a linguagem no seu ato de fala, não usando-a como instrumento, mas sim como discurso para exposição de si mesmo. Samuel não pretende esclarecer objetivamente nada nem atestar a verdade, ele deseja trazer à tona seu

testemunho sobre a experiência de sua vida. Tirar seu discurso da margem e trazê-lo ao centro, neste caso para o espaço literário, afim de compartilhá-lo e dá-lo voz.

Volto às primeiras linhas deste longo parêntese e a estrutura básica das memórias. Se desconfio de mim, como servir de exemplo para o outro? Se me constituo de cópias, como me apresentar como modelo? Se não sou original, serei modelo de araque? Como fazer um modelo de araque ficar de pé por tantas páginas?, eis a questão das questões. (SANTIAGO, 2004, p. 176).

Retomamos Maurice Blanchot, para a reflexão de como é possível fazer literatura após seus autores terem vivido experiências cruéis, como o exílio físico ou existencial, ou seja, tornar linguagem aquilo que não pode ser dito em outros espaços:

[...] no tempo de desgraça que é o nosso, este tempo em que faltam os deuses, tempo de ausência e de exílio, a arte está justificada, porque é a intimidade dessa desgraça, é o esforço para tornar manifesto, pela imagem, o erro do imaginário [...] (BLANCHOT, 1987, p. 78)

A obra é vista como um processo que não se encerra; a escrita é infinita. De acordo com Blanchot, a linguagem fala mesmo na ausência – silêncio; ela consegue comunicar pela não-comunicação, por isso é errante “estando sempre fora de si mesma. Ela designa o de fora infinitamente distendido que substitui a intimidade da fala” (1987, p. 45).

O espaço literário, logo, é acolhedor em seu aspecto humano e possível para o testemunho dessa vivência traumática, porém o autor que testemunha não é uma figura nobre ou missionária. Ele como todos os demais homens, exilados ou não, são dependentes do mundo e da linguagem, a qual é manipulada. É o que faz Samuel com seus escritos, como já comentado e no exemplo que segue:

Estas memórias têm de ter o mínimo de verossimilhança. Interna. Assumo a condição de embrião solitário. Nasci desamparado e forte. Enjeitado e prepotente. Para o sol e a noite, a lua e as estrelas, o hoje e o amanhã. A primeira pessoa do singular Gozado. Filho legítimo não precisa afirmar com tanto empenho a individualidade [...] Posso ser desamparado e forte, enjeitado e prepotente. Ser também grupal e sentimental. Ser ainda audacioso e destrambelhado. O eu é a forma que encontrei para comungar, na mesa deste escrito, com os embriões que assassinei no útero da mãe. (SANTIAGO, 2004, p. 136) (grifo nosso).

Deste modo é possível compreender porque sua escrita é por vezes confusa, quando cita a si próprio como vários, ou quando trata seus pais como falsos ou ainda quando cria em seu discurso uma teia entre verdades e mentiras. Retomando Foucault, a literatura não é para se chegar à uma verdade, como antigamente, mas tratá-la como um discurso em que o que “eu falo” é diferente do que “eu penso”, “aquele, pelo contrário,

recua, dispersa, apaga essa existência e dela só deixa aparecer o lugar vazio [...] A fala da fala nos leva a literatura”(2006, p. 221).

A necessidade de escrever vem com a necessidade de isolar-se de si como maneira do autor compreender o mundo e dominá-lo, tanto exterior quanto interiormente. Assim a voz do exilado vem desse vazio existencial em que por meio da linguagem é possível ser espectador de si, “o ser da linguagem só aparece para si mesmo com o desaparecimento do sujeito” (FOUCAULT, 2006, p. 222). No caso do nosso narrador a perda de individualidade em que ele não se vê como único, mas como constituído de vários eu’s: “na morte deixarei de ser múltiplo para ser singular. O ser humano se multiplica em nós [...] Aqui jaz o que foi, em vida, falso mentiroso” (SANTIAGO, 2004, p. 182).

O “estar fora de si” pode ser entendido como um processo de exílio e este como sendo um movimento de saída de si em todos os sentidos, sendo paradoxalmente negativo e positivo: por um lado o “estar fora de” nos representa tradicionalmente um trauma humano, no entanto por outro, possibilita a construção e crescimento do ser como sujeito social.

A história contemporânea nos apresenta simultaneamente uma incrível proliferação de exílios, deslocamentos, deportações [...] o exílio consumado como extermínio, a expropriação absoluta; e por outra parte, a aparência de uma proliferação de possibilidades novas em emigrações [...] como multiplicação das exclusões e das desapropriações, e como abertura de possibilidades, de retrocesso dos horizontes limitados.³ (NANCY, 1996, p. 36, tradução nossa).

A literatura, deste modo pode ser compreendida como o espaço onde é permitido morrer e onde o discurso sobreviverá em um eterno falar. O exercício de falar de si possibilita a Samuel criar distância dos fatos e vê-los de um lado de fora, salvaguardando o eu falante do eu falado e criando um personagem de si, que promovido pelas asperezas do abandono torna-se um personagem ser de linguagem, denominando sua fala como exilada a partir do momento que pretende dar testemunho da sua existência como verdade daquele momento:

³ La historia contemporánea nos presenta simultáneamente una increíble proliferación de exílios, desplazamientos, deportaciones [...] el exílio consumado como exterminio, la expropiación absoluta; y por otra parte, la aparición de una proliferación de posibilidades nuevas en las emigraciones [...] como multiplicación de las exclusiones y las desapropiaciones, y como apertura de posibilidades, de retroceso de los horizontes limitados. (NANCY, 1996, p. 36)

Fui bandido? Fui, não fui. Gosto de pensar que fui herói. Será que fui? Sou canalha: Sou, não sou. A violência sexual é tão humana quanto o carinho amoroso? Depende. Cansei. Baixo a cortina deste capítulo. Dou por encerrado o intermezzo lírico-sentimental, em que foram narrados os arroubos da paixão sem medida. (SANTIAGO, 2004, p. 206).

Bibliografia

BLANCHOT, Maurice. A obra e a fala errante. In: **O espaço literário**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. Kafka e a exigência da obra. In: **O espaço literário**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FOUCAULT, Michel. As Unidades do Discurso. In: **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 24-37.

_____. O pensamento do Exterior. In: **Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Trad. Inês Dourado. 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 219-242.

NANCY, Jean-Luc. “La existencia exilada”. In: **Archipiélago**. Madrid: Arco. n. 26-27, inverno 1996, p. 34-39.

SANTIAGO, Silviano. **O falso mentiroso**: memórias. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.



O GRAFISMO INDÍGENA À LUZ DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN: UM ENTENDIMENTO POSSÍVEL

Silvely Brandes (mestranda)- UEPG
Cloris Porto Torquato - Orientadora

Buscamos, neste trabalho, aproximar o grafismo da palavra, signo ideológico por excelência, não pensando o grafismo como escrita, mas como uma linguagem carregada de ideologias e que se configura como enunciado em sua esfera real de comunicação. Para isto, primeiramente, faremos uma retomada dos conceitos de signo, enunciado e discurso formulados pelo Círculo de Bakhtin, que julgamos necessários para, em seguida, observarmos o grafismo como uma prática sócio historicamente contextualizada.

Para o Círculo, um objeto torna-se signo quando passa a carregar consigo um conteúdo ideológico. O signo, ao fazer parte de uma realidade, está, ao mesmo tempo, refletindo e refratando outras. Desta forma, o signo pode aparecer “como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (Ibid.,p.33). Ele é objetivo e externo, não existe signo ideológico sem que haja um uma encarnação material. Esse conteúdo ideológico, presente nos objetos, só é construído através da interação entre as consciências individuais. É também através dos signos que as consciências individuais se constituem. Assim, o signo ideológico e as identidades dos sujeitos estão intimamente relacionados.

“A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (ibid.,p.36). E, por ser neutra, não está relacionada a nenhuma outra função que não seja a de signo. Portanto, ela possibilita a comunicação na vida cotidiana, é através da palavra que estabelecemos as nossas relações sociais. “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (ibid.,p.36)

Ao dizer que a palavra é o signo ideológico por excelência, Bakhtin e Volochínov admitem a existência de outros signos que embora não sejam tão abrangentes como a palavra, são igualmente carregados de ideologia. Esses outros signos fazem parte de

sistemas ideológicos específicos, são criados para determinados fins e neles se fixam. “A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” (ibid., p.37).

Mas a palavra, embora neutra e dinâmica, não é suficiente para suplantar qualquer outro signo. Uma música, um desenho ou uma fotografia não podem ser substituídos por palavras. “É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras.” (BAKHTIN;VOLOCHÍNOV, 2014, p.38)

É a partir do contexto histórico e das relações sociais do sujeito que surge a significação, para tanto, o signo é descodificado e não identificado. Isto é, diferente do sinal, que possui sempre o mesmo significado, o signo é descodificado de diferentes maneiras. O mesmo signo pode agradar e trazer lembranças boas a uma pessoa enquanto desagrada outra, pois “na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (ibid., p.99) Quando ouvimos uma palavra, não nos preocupamos com a sua estrutura e origem, nos atentamos para o seu sentido. Este sentido que damos às palavras vem da história que temos com aquele signo, isto é, do que ele nos remete.

A palavra constitui o enunciado. Nos enunciados, a palavra exerce plenamente sua função de signo, pois, diferente da palavra, um enunciado nunca é neutro; é nele que a expressividade acontece. “Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2011, p. 292). Portanto,

A emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional. Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: “alegria”, “sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc. Mas também esses significados são igualmente neutros como todos os demais.

“Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (ibid.,p.289). É no enunciado que aparece a intenção do sujeito, as palavras são escolhidas de acordo com a ideia do autor do discurso. É através dos enunciados que os discursos acontecem. Não existe enunciado fora da interação social, portanto, para que a enunciação aconteça é

preciso que haja mais de um sujeito, é necessário que exista um locutor e um interlocutor. Os sujeitos servem-se da língua não apenas para construírem orações, mas sim enunciados concretos e que exigem uma atitude responsiva por parte dos interlocutores.

Segundo Geraldo Tadeu Souza (1999, p.71-72), podemos definir um enunciado pelas seguintes características:

É um fato real, é criado; b) É uma unidade da comunicação verbal, isto é, uma unidade do gênero; c) Apresenta um acabamento real, ou seja, são irreproduzíveis (embora possam ser citados); d) As suas pausas são pausas reais; e) Tem autor [e expressão] e destinatário.

Os enunciados são sempre sócio-historicamente contextualizados. Assim sendo, a atitude responsiva, exigência de todo enunciado, é mais produtiva para os sujeitos que participam daquele cotidiano e partilham daquela cultura, daqueles outros enunciados. Segundo Bakhtin, “Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga, somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014.p.94).

Um enunciado é determinado não apenas pelos enunciados que o antecedem, mas também pela situação discursiva da qual faz parte. Isto é, todo enunciado é feito levando em conta o seu lugar, a intenção e os interlocutores. Para que possamos melhor compreender um fenômeno linguístico-ideológico, é necessário que ele esteja inserido “na esfera única da relação social organizada”. Portanto, deve ser analisado nas situações de uso dos sujeitos, em seu contexto.

Os enunciados assumem “formas relativamente estáveis”, constituindo os “gêneros do discurso”. Essas formas compreendem as estruturas dos enunciados e são adaptadas às situações de interação. Para cada situação, existe um repertório a ser seguido; esse repertório é fundamental para que o enunciado exerça sua função. Não podemos esquecer que o enunciado é constituído por palavras, signos ideológicos, está carregado de um conteúdo cultural e ideológico e, portanto, (re)constrói identidades.

Nos enunciados, que unem o verbal e o extra-verbal, as identidades são (re)construídas através de discursos religiosos, étnicos, morais, éticos, nacionais, etc., pois o discurso - que constrói as identidades - só pode existir na forma de enunciados. “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (ibid.,p.274)

Nas palavras de um enunciado, estão ideologias construídas através das interações dos sujeitos ao longo da vida. Nesses enunciados, essas ideologias constituem os discursos, os quais, por sua vez, (re)constroem as identidades. Para tratar de identidade, tomamos como fundamentação teórica o livro *Identidade e diferença* (SILVA(org.) 2011). Embora a perspectiva de linguagem dos autores dos três textos presentes no livro não seja a mesma adotada neste trabalho, essa divergência não interfere na discussão sobre a construção da identidade e da diferença através dos discursos, a que nos propomos. No livro, Stuart Hall utiliza o termo

“identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL,1995). (HALL, 2011,p.111-112)

Assim, quando falamos de identidade estamos inevitavelmente falando em linguagem, isto é, nas relações discursivas entre os sujeitos. Todo discurso é vindo de outros discursos e são eles que constituem as identidades dos sujeitos. Quando nos identificamos com as palavras do outro, passamos a tomá-las como nossas, resignificando-as de acordo com os nossos outros discursos. O discurso é um território tomado por ideologias. Essas ressonâncias ideológicas é que são resignificadas. É nos discursos, nos diálogos, que se constituem as identidades. Sabemos que as identidades não são essências, elas estão em constante mudança, são híbridas, contraditórias e múltiplas. Portanto, a cada novo discurso e em cada situação discursiva, as identidades tomam uma nova forma, eis

Porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação- mais ou menos criador - das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilação, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN,p.294-295)

Portanto, a identidade cultural não é um fator biológico, ela tem origem nas relações sociais das quais o sujeito faz parte. Se nós fazemos parte de uma sociedade e estamos constantemente dialogando com novos discursos, a nossa identidade não pode ser inerte. Na perspectiva de Hall, Woodward e Silva, essa (re-)construção das identidades acontece quando estabelecemos as diferenças; só existe um conceito identitário onde existir diferença. Para afirmar as minhas identidades, é preciso que existam outras identidades distintas das minhas: Eu só sou índio porque existe um não-índio.

Assim como a identidade, a diferença é estabelecida através dos discursos; através de representações. É na representação que a identidade e a diferença passam a existir. Através da representação são estabelecidas as relações de poder, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (ibid,p.91). Sobre a representação, tomamos as palavras de Tomaz Tadeu da Silva:

(...) A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (SILVA, 2011, p. 90-91)

A partir dessa discussão percebemos que a linguagem, através dos enunciados, que são compostos de signos ideológicos – palavras - representam as identidades nos e pelos discursos. Esses discursos reforçam e recriam as identidades culturais.

Agora, partindo de um levantamento bibliográfico de textos acadêmicos que falam sobre os grafismos da pintura corporal dos índios *Kayapó-Xikrim*, pretendemos observar essas pinturas à luz dos estudos bakhtinianos de linguagem, e compreendê-las como sistemas de representação, que colaboram para a (re-)construção das identidades desses povos. Buscamos entender melhor o caráter ideológico presente nos grafismos, sua relação com as memórias, com a religiosidade desses povos, e com as suas relações interculturais.

Existem cerca de 8.630 índios *Kayapó* no território brasileiro; eles se dividem em cerca de 10 grupos: *Caiapó*, *Mebêngokre*, *Gorotire*, *A'ukre*, *Kekretum*, *Mekrãgnoti*, *Kuben-Kran-Kên*, *Kôkraitimôrô*, *Karaô*, *Xikrim* e alguns grupos isolados (RODRIGUES, 2006). Os *Kayapó* estão localizados no Pará, entre os rios Xingu e Tocantins, e no estado

do Mato Grosso. Esse grupo, do tronco linguístico Jê, é muito conhecidos pela estética das suas pinturas corporais. Apesar de muito conhecidos, os estudos da área ainda não responderam todas as perguntas que surgem quando são observados esses grafismos ricos em detalhes e significados.

A pintura corporal para os *Kayapó* tem grande importância, pois, através dos desenhos são revelados valores que são fundamentais para a cultura desses povos. Trataremos dos grafismos *Kayapó-Xikrim* com base, principalmente, no artigo “A pintura corporal e a arte gráfica entre os *Kayapó- Xiri* do Cateté”, de Luz Vidal, presente no livro *Grafismo indígena: Estudos de antropologia estética*, organizado pela mesma autora. Segundo ela,

A ornamentação e, especialmente, a pintura corporal entre os *Kayapó* expressam de maneira muito formal e sintética, na verdade sob uma forma estritamente gramatical, a compreensão que estes índios possuem de sua cosmologia e estrutura social, das manifestações biológicas e das relações com a natureza, ou melhor, dos princípios subjacentes a esses diferentes domínios. Mais ainda, revelam a cada um as múltiplas facetas de sua pessoa em contraposição a todos os outros indivíduos, no tempo e no espaço: um recurso para a construção da identidade e da alteridade. (VIDAL,1992, p.143,144)

Através das pinturas, as pessoas se reconhecem como diferentes dos outros animais e pertencentes a determinado grupo, portanto assim que o cordão umbilical de uma criança cai, ela é pintada com jenipapo. Nestes grafismos estão informações fundamentais para a interação do grupo. Segundo Vidal (1992):

A pintura corporal, atividade que os *Kayapó* desenvolveram ao extremo, tanto em nível do ritual quanto do cotidiano, possui as características de um sistema de comunicação visual rigorosamente estruturado, capaz de simbolizar eventos, processos, categorias e status e dotado de estreita relação com outros meios de comunicação, verbais e não-verbais. Sequências de pinturas, estabelecidas por convenções, marcas no espaço e no tempo e as transformações que no plano individual e social afetam as diferentes pessoas ou conferem a essa arte características e funções específicas, determinam também, em larga medida, sua persistência. (ibid.,p.144)

Para os *Kayapó*, pintar é da natureza feminina. São elas que pintam seus maridos, filhos e elas mesmas. A cada oito (08) dias, aproximadamente, as mulheres da aldeia se reúnem na casa das mulheres para pintarem umas às outras. Pintar os filhos é sinal de cuidado e carinho por parte da mãe. Como para essas sociedades o papel da mãe na procriação só começa após o nascimento do filho (quando esta começa a alimentar), a

pintura cria um elo entre mãe e filho. Além disso, a criança serve de tela para que a mãe aprimore a sua técnica.

A pintura feita nas crianças é mais livre, menos rígida. Existem pinturas que podem ser usadas em ambos os sexos, e outras que são usadas apenas em meninos. A pintura feita em adultos deve seguir as regras da organização social: existe um desenho específico para cada situação e dependendo do papel do indivíduo para a sociedade. Se o homem for casado e com filhos, ele usará uma pintura diferente da que usa um homem solteiro. Existem pinturas próprias para o casamento, para o resguardo e para o fim do resguardo após o nascimento de uma criança. Existe também uma pintura ideal para a volta de expedições guerreiras e para o fim de luto.

O resguardo é uma das ocasiões em que o grafismo se faz presente de maneira muito importante na aldeia. Percebemos que o grafismo não serve apenas como meio de identificação, mas também como representação ideológica. Segundo Vidal (1992, p.158)

O resguardo e o fim do resguardo pelo nascimento do primogênito de um casal afeta um certo número de pessoas da aldeia durante um período de tempo. Esse fato se expressa na pintura do corpo, pois cada pessoa recebe uma pintura diferente, obedecendo-se a uma sequência própria a cada categoria e com duração variável de acordo com o grau de proximidade com o recém-nascido. Cada cor ou substância (jenipapo, urucum, carvão e resina) possui em dado contexto e momento, um significado particular. Assim, estabelece-se um quadro, ao mesmo tempo, sincrônico e diacrônico do acontecimento pictórico e de seu desenvolvimento que esclarece aspectos cruciais da dinâmica social. O acúmulo de símbolos visuais, em certos momentos, põe em destaque uma ideologia subjacente a domínios estruturais diversos.

Para sistematizar os grafismos corporais dos Kayapó- Xikrim, Lux Vidal, após uma observação detalhada dessa prática, elaborou quadros que nos ajudam a compreender as regras para a pintura corporal utilizada no resguardo. Mas, também, segundo a autora, “podemos interpretar todas as outras manifestações visuais que ocorrem em diferentes eventos sociais- nominação, iniciação, casamento, funeral, restrição pós-guerra, festa do milho etc...” (ibidem. p. 158). Segundo a antropóloga, essas sequências, apresentadas nos quadros, “exibem uma estrutura recorrente para quaisquer outros conjuntos e eventos”. Portanto,

O significado de cada unidade gráfica só pode ser entendido em relação às outras e a sua posição no conjunto, o qual, visto como um código internamente padronizado, somente se torna inteligível quando parte de um universo mais amplo. (ibid.,p.158)

Para ela, todas as unidades gráficas estão entre dois polos, “um que simboliza retraimento da vida cotidiana, isolamento” que se manifesta pela ausência do grafismo, e pela tinta de urucum sobre o rosto. E outro, o polo que representa “a participação plena na vida social comunitária e em atividades próprias a cada sexo e idade. O corpo é então decorado com uma das estampas de jenipapo apropriadas” (VIDAL, 1992, p. 158).

Entre esses dois polos há uma fase transitória, em que a natureza e a ordenação das unidades gráficas diferem de acordo com o evento. Isso porque é durante esse espaço de tempo que as “características peculiares” de cada evento específico – inclusive a relação de cada indivíduo- personagem com os outros indivíduos-personagens – são comunicados publicamente por intermédio de mensagens visuais (ibid., p. 158)

Existem ainda repertórios específicos para os rituais de iniciação e nomeação. Os rituais se reiniciam a cada cinco anos; eles marcam ciclos cósmicos. Para cada um desses rituais e para cada fase, existe uma ornamentação específica a ser seguida. São cinco as fases dos rituais de iniciação. A primeira delas é a *mêkutop*, que está relacionada aos artefatos plumários. A segunda, *kukrut menõronu*, à caça, a terceira, *ngroa mênõrõnu*, aos vegetais. Enquanto a quarta *ngõreraixi* e a quinta *Mêkukatuk*, estão relacionadas à pesca e às almas dos mortos respectivamente.

Nos rituais de nomeação feminina *nhiok*, meninos e meninas utilizam ornamentos muito elaborados. Através da representação de personagens, é simbolizada a transformação. Os meninos representam a onça que se transforma em gavião, e as meninas se transformam em beija-flores. Segundo Lux Vidal (1992, p.174):

No ritual de nomeação feminina *Nhiok* percebe-se a transformação da onça em gavião, assim como das nominadas em beija-flores, aptas a voar. A onça ornamenta-se e grita como gavião, indicando que ela é essencial e simultaneamente as duas coisas. As onças-gaviões auxiliam na aquisição da identidade humana e social ao possibilitarem às iniciadas a obtenção em si, da essência das aves. Assim, o ritual afirma a existência de uma onça-gavião em um mundo em que os humanos são homens- aves.

As pinturas corporais Kayapó sofrem mudanças ao longo dos anos. Assim como a língua, os signos, elas vão se adaptando às necessidades e a realidade do povo. Em muitas aldeias de outras etnias, a pintura corporal já não é mais tradição, porém os Kayapó permanecem utilizando a pintura e ensinando aos pequenos índios essa cultura. Essa é uma prática de linguagem mantida pelos Kayapó, pois produz sentidos no interior do grupo e também constitui projetos de dizer voltados para os sujeitos que não são Kayapó.

A própria manutenção do grafismo, diferentemente de outras aldeias, informa sobre as práticas culturais dos Kayapó-Xikrim, produzindo sentidos nas relações entre os Kayapó e outros indígenas e nas relações entre Kayapó e não-índios.

As meninas Kayapó-Xikrim hoje, por exemplo, têm bonecas de plástico compradas na cidade, mas estas bonecas são devidamente pintadas com os motivos do grafismo Kayapó. Assim como os desenhos que elas fazem na escola também são representações do grafismo corporal. Esses usos do grafismo pelas crianças indicam que, não apenas o uso é mantido, mas as crianças o aprendem e utilizam para marcar identidade/pertencimento em relação aos Kayapó, e diferença em relação aos demais indígenas que não usam mais os grafismos e/ou que usam grafismos diferentes e em relação aos não-índios.

Vimos que os estudos do Círculo de Bakhtin voltam-se, principalmente, para a linguagem verbal, e que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Não queremos comparar o grafismo com a palavra, mas observar, em que medida, os conceitos de signo ideológico, enunciado e discurso se aplicam ao grafismo. Não pretendemos aproximar a cultura indígena da nossa através de um pressuposto de práticas em comum. Buscamos, antes disso, observar o grafismo como uma linguagem diferente da escrita, mas que funciona perfeitamente para aquele grupo, assim como a escrita para nós. Visto que a comunidade Kayapó é uma comunidade ágrafa, de cultura oral. Percebemos o grafismo como um meio através do qual os indígenas relatam suas memórias e sua religião. Além disso, o grafismo, que é também utilizado para identificar os sujeitos pertencentes a este ou aquele grupo, é visto pelos indígenas como uma prática não muito distante da escrita dos não-índios. Mesmo o termo “pintura”, em várias línguas indígenas, é utilizado também para indicar a escrita do não-índio:

Não existe uma palavra específica para designar arte nas línguas indígenas. “Nas línguas tupi, a palavra *Kwatsiat* (em Kayabí), *Kwatsiarapat* (em asurini), *Kwanchiana* (em tapinaré) significa desenho, pintura, tendo sido estendida à escrita depois do contato com a sociedade nacional. (...) Holi, em tukâno, ou goholi, em desâna, é a palavra que designa qualquer grafismo, estendida também para significar a escrita (observação pessoal). O mesmo significado tem a palavra mirikut para os *Wayâna*, grupo *Karib*. (Velthem 1986ms: 3 apud RIBEIRO, 1989, p. 15,16).

Esses significados estendidos das palavras indígenas, nos mostram que para os indígenas, a escrita tem muitas semelhanças com o grafismo. Assim sendo, as pinturas

são mais que simples ornamentos, elas são enunciados impregnados de ideologias e que servem a um determinado fim comunicativo, e que, portanto, revelam e (re)constróem características identitárias do grupo social.

Desta forma, podemos associar os conhecimentos obtidos acerca do grafismo como uma linguagem não-verbal diferenciada para cada situação à concepção bakhtiniana de enunciado: “cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011). Nos processos de interação dos indígenas, os grafismos parecem integrar os enunciados verbais e parecem constituir, por si só, enunciados não-verbais, produzindo sentidos com seus signos visuais, possibilitando a construção de atitudes responsivas ativas dos sujeitos interlocutores.

É nesta perspectiva que estamos concebendo os grafismos: como signos ideológicos que constituem as esferas sociais, que partilham seus sentidos ideológicos e vivenciais, tanto nas práticas religiosas quanto em outras práticas sociais (portanto, ideológicas, como as práticas artísticas) em que estão inseridos.

Para existir um signo ideológico é necessário que exista um elemento material que o torne realidade. Isto obviamente acontece com o grafismo, que está presente materialmente nos objetos ou no corpo das pessoas. Mas este fato, por si só, não torna o grafismo um signo. É necessário que ele, ao mesmo tempo, faça parte de uma realidade e reflita e refrate outra. Isto é, para ser signo é necessário que o objeto seja descodificado. Ele deve causar no interlocutor uma série de reflexões que vão além da identificação do objeto, assim como faz a palavra.

A partir das informações obtidas, percebemos que este aspecto do signo ideológico bakhtiniano também é encontrado no grafismo, mas como em qualquer outro signo, para entender as significações presentes no grafismo é necessário que ele esteja inserido no seu contexto. Este fato pode ser confirmado na afirmação de Lux Vidal de que os grafismos Kayapó são recorrentes em várias situações e que, para que possamos entendê-lo, é preciso entender o contexto no qual o grafismo aparece.

Podemos, através do quadro que relata as diferentes pinturas utilizadas pelos parentes de um recém-nascido no resguardo, entender que ao utilizar determinada pintura os sujeitos não estão apenas se identificando como parentes, mas estão, além disso, demonstrando afeto e assumindo determinadas responsabilidades. Esses grafismos têm a intenção de representar valores culturais, religiosos e afetivos. Eles possibilitam a

alteridade na medida em que ao ver a pintura no outro, o sujeito se reconhece, e compartilha ou não daquela ideologia. A pessoa se (re-)constrói através dos discursos presentes no grafismo ao mesmo tempo em que (re-)constrói a identidade do outro no e pelo discurso.

Percebemos que a produção e conservação do grafismo indígena vão muito além de um projeto estético desses povos. Essa prática é instrumento fundamental para a construção e a preservação da identidade cultural do grupo e está diretamente ligada a prática do xamã e à religião. Percebemos também que em cada desenho presente nos cestos, nas cerâmicas ou na pintura corporal está presente uma intenção, portanto podemos dizer que o grafismo se constitui como um enunciado (BAKHTIN, 2011) já que tem um querer-dizer e possibilita uma atitude responsiva da comunidade.

Além disso, o grafismo pode ser visto como enunciado na medida em que dialoga com a fala dos indígenas e com outros grafismos. Vale lembrar que todos os signos ideológicos necessariamente dialogam com a palavra, que é o fenômeno ideológico por excelência.

Para que a intenção do locutor seja compreendida é necessário que o interlocutor também faça parte daquela sociedade. Isto pode ser percebido no ritual de nomeação feminina, no qual é realizada uma espécie de teatro que reúne os mitos da etnia e retrata a organização social dos Kayapó. Este enunciado só pode ser entendido após o conhecimento da estrutura social desses indígenas.

O enunciado é a unidade da interação humana, é através dos enunciados, únicos e irrepetíveis, que a linguagem acontece. Nos enunciados, os signos (palavras) possuem diversas significações; estas significações acontecem nas inúmeras esferas da interação humana. A mesma palavra dita em uma brincadeira com os amigos pode adquirir valor muito diferente quando dita em uma igreja, por exemplo. Esta característica da palavra é encontrada também no grafismo, já que as mesmas pinturas são utilizadas em situações diferentes e, a cada situação, um novo valor é conferido a ele.

Embora nosso trabalho tenha se ocupado de tentar relacionar a teoria bakhtiniana ao grafismo dos Kayapó, também podemos observar como os grafismos de outras etnias configuram-se como enunciados, uma vez que assumem sentidos próprios em determinados contextos. Segundo Perez e Mota,

O grafismo Guarani seria um código que se apresenta de forma bastante peculiar, sendo uma criação, ou melhor, uma convenção social. Oliveira (2008) acredita que os elementos mínimos poderiam ser considerados como letras de um alfabeto, que formariam possíveis palavras (palavras-conceito) de um discurso embutido no grafismo e nos motivos de adorno, com um ou mais elementos mínimos, tornando possível ao integrante do grupo uma espécie de leitura visual, comportando uma mensagem informando aspectos do contexto sociocultural, sobre o passado, seu modo de ser e de agir, enquanto membro pertencente àquela conjuntura cultural. (2009,p.06)

Portanto, podemos estabelecer relações entre grafismo indígena e signo ideológico já que sabemos existir no grafismo características próprias do signo de Bakhtin: é carregado de significações ideológicas; se constitui na interação entre sujeitos; e é regido pelas muitas vozes que o constituem, pois retrata a história e a mitologia dos povos indígenas.

Referências

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. 16ª ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PEREZ, G. C.; MOTA, L. T. **A arte do grafismo Guarani e suas diferentes articulações**. ANPUH – XXV Simpósio nacional de história – Fortaleza, 2009.

RIBEIRO. B.G. **Arte indígena, linguagem visual**. São Paulo: ed.da Universidade de São Paulo, 1989.

SILVA, T.T. da. (org.); HALL, S. ; WOODWARD. K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, G.T. Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev. São Paulo: Humanistas/ FFLCH/ USP, 1999.

VELTHEM, L. H. Das cobras e lagartas: a iconografia Wayana. In: VIDAL, L (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Edusp, 1992. p. 53-65.

VIDAL, L. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrim do Cateté. In: _____(org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Edusp, 1992. P. 143-189

VIDAL, L.; SILVA, A.L. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. VIDAL, L (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Edusp, 1992, p. 29-293.



O HUMOR NAS PUBLICIDADES DE REFRIGERANTE: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA

Kiminay de Oliveira (Graduada) – UEPG

Sebastião Lourenço dos Santos (Orientador) – UEPG

Resumo: Embora haja várias maneiras de analisar as publicidades, seja pelo viés sintático, semântico ou pragmático, neste trabalho, sem deixar de reconhecer a contribuição de cada área da linguística, nos propusemos a mostrar o potencial que a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986/95), junto com as teorias do humor (2014) e com todos os domínios dos mecanismos não lingüísticos e cognitivos, tem para uma análise das publicidades de refrigerantes da Pepsi versus Coca-Cola. Nosso objetivo é analisar quais são as estratégias comunicativas utilizadas nos anúncios e como estas contribuíram para fazer com que o público-alvo opte por umas das duas marcas. Primeiramente realizou-se uma coleta de *corpus* na internet, seguida de uma revisão teórica e por fim fizemos uma descrição analítica que incluiu o cruzamento do material com as teorias a fim de obtermos os resultados esperados. Foram identificadas estratégias na mudança dos *scripts* dos personagens que resultaram em uma interpretação humorística. Também foi verificado que o efeito contextual contribui para a interpretação da intenção comunicativa dos falantes, o que desembocou na a construção inferencial das informações. A metodologia constituiu a análise das publicidades de refrigerantes veiculadas na televisão.

Palavras-chave: Inferências; Relevância; Humor; Publicidade.

1. Introdução

Para construir uma publicidade, é necessário um produto, uma ideia e alguém que a produza. O produtor, chamado de publicitário, pega o produto e mostra ao público como seria “vantajoso” adquiri-lo. Como há milhares de produtos e de publicidades, há publicitários, que além de criar uma bela peça publicitária, não se contentam somente com persuadir o cliente e recorrem a artimanhas para difamar o produto do concorrente. Essa perspectiva nos despertou o interesse pelas publicidades em que há a rivalidade entre duas marcas famosas de refrigerante: Pepsi e Coca-Cola. Para dar cabo da proposta abordaremos a seguir algumas considerações sobre os postulados conversacionais de Grice, Teoria da Relevância e as Teorias do Humor. E, por fim, faremos as análises das publicidades com base no referencial teórico proposto.

2. Postulados Conversacionais de Grice

Em nosso sistema linguístico há um conjunto de símbolos formais e informais que conforme os usamos numa conversação, podem ou não serem atribuídos significações diferentes ao processo conversacional.

Grice (1975) postula que os conceitos que aparecem no interior das palavras não são totalmente claros e definidos, podendo variar. Em seu artigo “Lógica e Conversação” ele introduz um termo técnico, que auxilia na interpretação de enunciados. Esse termo diz respeito às inferências, processos mentais universais que os o ouvinte faz para interpretar significados. Essas inferências, às quais os falantes recorrem cognitivamente ao longo de uma conversação, são dependentes do princípio de cooperação (PC).

O princípio de cooperação diz respeito, portanto, ao pacto comunicativo vinculado a uma conversação. Esse pacto é feito em discursos em que pessoas se conhecem, sendo mais fácil a contextualização, ou por pessoas jamais conhecidas umas das outras. Para Grice, o PC reúne quatro máximas conversacionais, sendo elas: a máxima da quantidade, a máxima da qualidade, máxima de relação e a máxima de modo.

De acordo com Santos (2009) a máxima da quantidade, a máxima da qualidade e a máxima de modo têm suas subcategorias, dentre elas:

Máxima da quantidade:

1. Em uma conversação contribua tão informativamente quanto o que é requerida pela mesma.
2. Não contribua com mais informação, apenas o necessário da que foi requerida.

Máxima da qualidade:

1. Não diga nada que você julgue ser falso.
2. Não diga nada de verdadeiro que você não tenha prova suficiente para confirmar.

Máxima de modo:

1. Evite ser ambíguo.
2. Evite anonimato da expressão.
3. Seja breve.
4. Seja polido.

Máxima da relevância: diga apenas o que vem ao caso.

Estas máximas interligam-se entre si, em que umas necessitam de mais esforços e outras menos, e são necessárias para uma interpretação na qual o ouvinte sempre buscará a implicatura do enunciado. A inferência em uma conversação só é feita quando uma ou mais máximas são violadas pelo falante. Segundo Grice, esta pode ser uma estratégia comunicativa em que o falante viola uma das máximas para dar mais relevância à outra; ou até mesmo quando parece violar uma delas, mas não o faz, ou quando é necessário violar uma para não violar a outra e quando ele viola deliberadamente uma ou mais máximas.

Para Sperber e Wilson (1986), os postulados de Grice são de suma importância, pois estão correlacionados aos enunciados e podem ser maximamente efetivados dentro de um esquema generalizado.

3. Teoria da Relevância

Das quatro máximas conversacionais de Grice, a relevância serviu de base para a idealização desta teoria. Dan Sperber e Deirdre Wilson em seu livro *“Relevance: Communication and Cognition”* (1986/95), ou simplesmente Teoria da Relevância (TR), partem de uma propriedade básica, a cognição humana, para postular que todos os indivíduos prestam atenção apenas às coisas que lhes são relevantes e a cognição busca alcançar maiores efeitos cognitivos e contextuais com o menor esforço. Em suma, a TR é uma teoria que aborda o processamento de informações da linguagem em uso e os processos inferenciais representativos.

3.2. Inferência

Na linguagem verbal, o diálogo é o processo básico de interação entre os interlocutores para construção das inferências e representa uma interatividade, de compreensão e produção de interface. O modelo inferencial proposto por Sperber e Wilson se baseia em hipóteses, segundo Santos (2009), tais como: a comunicação pode falhar, o ouvinte pode não deduzir a intenção do falante, pode haver suposições com base nas evidências fornecidas pelo comportamento ostensivo do falante ou pode existir uma confirmação dessa tal suposição, mas nenhuma prova.

Contudo, o modelo proposto por Sperber e Wilson dá conta do dito além do dito, permitindo a extração de elementos implícitos nos enunciados. De acordo com a TR o ouvinte pode interpretar as intenções do falante através do processo inferencial, mesmo que, por mais que compartilhe o mesmo ambiente físico, o ambiente cognitivo de cada indivíduo seja diferente. Nessa perspectiva Sperber e Wilson “definem inferências como o processo cognitivo conceitual pelo qual uma suposição é aceita como verdadeira ou provavelmente verdadeira baseada na força de verdade ou provável verdade de outras suposições” (VANIN, 2009, p.14).

Para Sperber e Wilson (1994) a interpretação se forma através de premissas no processo inferencial para resultar em conclusões implicadas.

4. Teorias do Humor

Como os estudos sobre o humor são muito recentes neste trabalho tentaremos explicar sucintamente o que vem dando suporte aos estudos do humor. A teoria da incongruência, por exemplo, tem como principal objetivo tentar explicar os “mecanismos perceptivos e cognitivos que caracterizam o humor a partir do conceito de incongruência.” (SANTOS, 2014). Para o autor, o conceito de incongruência parte da dualidade entre a percepção das coisas reais do mundo com a representação de cada indivíduo sobre essas coisas.

Por outro lado, a Teoria do Script Semântico do Humor (TSSH) é baseada na gramática gerativa de Chomsky, que argumenta que o falante parte de sua gramática internalizada para distinguir as frases gramaticais das não gramaticais. Para Raskin (1985, apud SANTOS, 2014, p. 40) o falante tem um senso humorístico que permite diferenciar um texto humorístico de outro não humorístico. A base dessa teoria é compreender os *scripts*¹ existentes em texto humorísticos. O ouvinte/leitor precisa encontrar ambos os *scripts* e compará-los aos estados reais do mundo.

Segundo a teoria do *script* semântico, devemos levar em consideração todos os sentidos e significados das palavras desse texto. Preparamo-nos para ativar as regras

¹ O conceito de script segundo Santos (2014, p.41) é uma “estrutura cognitiva internalizada que proporciona ao falante informações sobre como as coisas são feitas, organizadas etc.”

combinatórias entre os *scripts* reais e os possíveis que podem ser construídos através do contexto de uma piada.

E por fim a Teoria Geral do Humor Verbal (TGHV) vai se opor à teoria do script, uma vez que esta se apresentava como uma teoria puramente semântica e a TGHV, segundo Santos (2014, p. 47) é “uma teoria com aspectos da linguística textual, da teoria narrativa e da pragmática.”

5. Análise dos dados

A primeira publicidade a ser analisada foi vinculada na televisão em 1999, cujo título é “*Godfather*” com 1 minuto de duração. Nesta, uma garotinha (atriz Hallie Kate Eisenberg) acompanhada de um senhor (talvez seu avô) chega até uma lanchonete. No balcão o atendente vem ao encontro dos dois e pergunta-lhes o que desejam.

O senhor que acompanha a menina pede uma pizza de *Peperoni* grande e a menina:

– Pepsi, por favor! - utilizando toda educação para com o atendente.

O atendente olha para ela e confirma o pedido dizendo:

– Uma Pepsi? Claro lindinha.

Coloca sua mão em baixo do balcão, aperta o botão do cilindro que está escrito *Coke*, enche um copo e entrega a ela sorrindo:

– Aqui está, fofinha!

Nesta primeira cena temos a fala dos personagens: menina e balconista. No que se refere a disposição dos dados dessa propaganda, ela é composta por a linguagem verbal e a linguagem áudio-visual.

Segundo a Teoria da Relevância, a sentença “Uma Pepsi? Claro lindinha! Aqui está, fofinha!, do balconista, ativa suposições inferenciais da memória enciclopédica do ouvinte sobre a Pepsi, no caso de ser um tipo de marca de refrigerante.

O restante das inferências deriva dos insumos visuais e auditivos da propaganda, logo que se percebe que o balconista enche um copo com refrigerante da Coca-Cola. Nesse *input* fica explícito através dos insumos áudio/visual que o que a menina solicitou foi um refrigerante Pepsi.

Na sequência da cena, a menina agradece e quando direciona o copo a sua boca encarna o personagem principal do filme “O Poderoso Chefão²”. Neste momento, a melodia *The Godfather*³ é introduzida na cena. A câmera passa a focalizar o olhar da menina e ela começa a balbuciar algumas palavras, encarnando a pessoa do Poderoso Chefão (em exatos 15 segundos).

– Ei! Venha aqui – diz a menina com voz rouca de Dom Corleone. Quero que você preste atenção no que eu vou lhe falar.

Ainda nessa cena, a câmera vai focalizar dois senhores na mesa ao lado comendo, que param para escutar o que a menina vem a dizer ao balconista. Ela continua com a voz rouca:

– Nós dois sabemos que eu pedi uma Pepsi Cola.

A câmera focaliza outro garçom mascando chiclete ansiosamente. Em seguida passa a focalizar a menina que diz algo ao atendente, este se inclina para ouvi-la melhor:

– E agora você me ofendeu, e a toda a minha família.

O atendente olha para o senhor que a acompanha e ela continua a dizer:

– Me dando isso... sei lá o que é isso!

E aponta para o copo com *Coke*.

– Eu sou uma pessoa razoável – continua ela.

Enquanto isso a câmera focaliza outros clientes com uma expressão facial de preocupados com o balconista.

– Vou lhe dar uma chance de consertar. *Capiche?*

O atendente balança a cabeça e diz:

– Sim

E corre para o balcão. Em seguida, todas as pessoas olham para o balconista entregando uma lata de Pepsi para a menina. Ele diz:

– Aqui está.

A menina o agradece, mas com sua voz “infantil”. Quando ela bebe o primeiro gole, o garçom que estava a mastigar o chiclete faz uma bolinha estourar. Todos os

² O filme do Poderoso Chefão é de 1972 dirigido por Francis Ford Copolla.

³ A música “The Godfather” é do compositor Nino Rota e é uma das principais músicas do filme a qual se intitula esta publicidade.

clientes, menos a menina e o senhor que a acompanha, se jogam ao chão pensando que é um tiro. Há barulhos de copos quebrando, mesa caindo, etc.

Em seguida, todos se levantam lentamente e viram-se para a menina, que junta os dedinhos, leva-os a boca e diz:

– *Grazie!* – na sua voz infantil.

E a música da marca Pepsi entra e a publicidade se encerrada.

O primeiro fato a se abordar é a rivalidade entre as duas marcas Pepsi e Coca-Cola, rivalidade essa que teve início da década de 90 e quem liderava o mercado nesta época era a Pepsi, pois em muitos comerciais ela sugeria que a Coca-Cola enganava seus consumidores. Foi sobre essa perspectiva que originou vários *scripts* de comerciais, inclusive desta publicidade “*Godfather*”. Tomando por base a Teoria da Relevância, podemos considerar que um *script* – uma porção organizada de ideias – nos leva a atingir as informações necessárias para interpretar a publicidade por causar grande efeito com menor esforço possível cognitivo. Podemos resumir o *script* dessa publicidade da seguinte maneira:

Pizza de <i>peperoni</i> = Itália = Máfia italiana = Dom Corleone.

Como podemos observar este conjunto de informações constitui o *script* desse comercial. Segundo a teoria do *script*, o efeito humorístico se dá, portanto, com a sobreposição de dois *scripts*. Então vejamos:

DOM CORLEONE		MENINA	
Sujeito	[+humano] [+ adulto] [+macho]	Sujeito	[+humano] [- adulto] [+ fêmea]
Atividade	Faz parte da Máfia italiana. É o chefe da Máfia	Atividade	Faz parte do mundo infantil: brincar.
Condição	Defender seus amigos e sua família	Condição	Obedecer aos mais velhos.
Idade	40 anos	Idade	10 anos
Voz	Grossa, masculinizada	Voz	Infantil afeminada

O primeiro *script* faz parte das características do Dom Corleone que assume a voz de uma menina de tom angelical, e esta passa a incorporar uma figura de força, o que causa uma incongruência – que engatilha, mas não dispara, humor a quem assiste a publicidade.

Isso ocorre pela intenção causal da parte de quem produziu a peça, bem como pelo espectador, que fará inferências condizentes, que tem que estar bem coerente e bem articulado, pois o espectador interpretará o humor através das inferências que faz.

Outro conjunto de informações forma o *input* visual: o balconista, um homem nos seus 38 anos que atende somente no balcão, as pessoas que frequentam a lanchonete e a menina, que aparenta ter 10 anos de idade, o acompanhante dela, um senhor de aparência sexagenária.

O segundo fato a ser considerado é o contexto. O efeito contextual nesta publicidade é bastante rico e evidente, quando este trata de um dos personagens que marcaram os anos 90. Podemos dizer que o contexto desta publicidade serviu como verificador da intenção de quem a fez, ao introduzir a voz do Poderoso Chefão, uma vez que houve a intenção de causar uma mudança no ambiente cognitivo de quem assistisse a propaganda.

A mudança de voz da menina causou uma mudança no ambiente cognitivo do interlocutor. O momento de mudança de voz da menina para a do Poderoso Chefão dispara expectativas no interlocutor. Nesta cena, em que pedido da menina é alterado, bem como sua voz, o riso se dá pela mudança repentina, explicada pela teoria da incongruência, entre uma ideia do universo feminino infantil para o universo de Dom Corleone.

Como a Teoria da Relevância prevê que o processo inferencial se baseia em hipóteses, podemos formular três hipóteses a respeito do personagem-balconista quando ele diz à menina: “Uma Pepsi? Claro lindinha”. Podemos inferir que:

- Ele é uma pessoa que gosta de criança
- Ele quis ser gentil ao escolher a palavra “lindinha” ao invés de outra.
- Que ele não gosta de criança e por isso ao chamá-la de “lindinha” estaria sendo sarcástico devido ao que ele faz na sequência para a menina.

No decorrer da cena, quando ele está terminando de encher o copo de Coca, dá um sorriso “sarcástico”, logo que a menina deixa bem claro em seu pedido que gostaria de beber Pepsi. O fato de ele servi-la com outra marca de refrigerante nos leva a inferir que esse sorriso foi introduzido com uma grande intenção comunicativa, qual seria:

- Sorriu, pois é simpático ou por sarcasmo? E por qual motivo ele trocaria o produto solicitado anteriormente? Qual a intenção dessa publicidade ao fazer alusão a está cena?

A explicação não está explícita na propaganda, que apenas a insinua. A peça se deve justamente pelo fato da Pepsi acreditar que a Coca-Cola enganava seus consumidores, o que fica implícito através do personagem do balconista.

Ainda segundo a teoria griceana, nessa propaganda houve uma quebra da máxima da quantidade (não é mais informação, apenas o necessário da que foi requerida) quando a menina, encarnada na figura de Don Corleone diz “Me dando isso”. Na perspectiva da Teoria da Relevância, o interlocutor terá de fazer inferências não demonstrativas para interpretar o comercial. Uma inferência bastante produtiva para a interpretação humana, segundo a teoria relevantista, é a regra de Modus Ponens, a qual pode ser representada pelas proposições P e Q, no esquema “**Se P então Q**”. Daí temos que “P” representa a entrada de informação (*input*) no ambiente cognitivo do interlocutor e “Q” é o significado processado (vias inferências). Senão vejamos como se dá isso a partir da fala da garotinha “Me dando isso”.

Temos as seguintes premissas, a partir do *input* de que menina pediu uma Pepsi e o balconista lhe deu um copo com Coca-Cola:

- S₁: A menina pede o refrigerante Pepsi.
 - S₂: O balconista lhe dá um copo do refrigerante Coca-Cola.
- Regra inferencial: Se S₁ e S₂, então S₃
- S₃: Me dando isso.

Nessa sentença, o pronome demonstrativo “isso” fica explícito qual é o significado intencionado pelo produtor da propaganda, que quer dizer: refrigerante da marca Coca-Cola. O interlocutor deve inferir que o pronome demonstrativo se refere à Coca-Cola por meio de estímulos ostensivos e através das pistas linguístico-contextuais extras.

É importante ressaltar que tais dados foram retirados de um vídeo, de modo que conseguimos explorar os aspectos linguísticos e os aspectos visuais dos personagens. Portanto, verificamos junto aos diálogos, os gestos que os personagens fazem (tal como o movimento de mão da menina; o balançar de cabeça do balconista, quando a menina junta os dedos e beija-os para dizer “Capicche”, entre outros.) e a mudança na prosódia e no tom de voz da personagem-menina, formaram um conjunto de *inputs*, o qual desempenhou um grande papel na criação das inferências por parte dos interlocutores.

Quando a menina-Dom Corleone diz: “Vou lhe dar uma chance de consertar”, também há uma quebra da máxima da quantidade. A menina-Dom Corleone quer Dara chance ao balconista de consertar o que ele tinha intencionado fazer. Esta intenção é inferida por ele, uma vez que a menina ao terminar de falar, recebe do balconista uma lata de Pepsi. Ou seja, segundo a Teoria da Relevância, houve a maximização da relevância (ótima) por parte do enunciado da menina.

E ao final deste comercial a menina agradece com a palavra “*Grazie*”. Vejamos o que isso significa, por meio das seguintes premissas:

S₄ – Dom Corleone, personagem que a menina encarna, faz parte da máfia italiana.

S₅ – “*Grazie*” é uma palavra italiana que significa “obrigado”.

Pelo Modus Ponens conjuntivo: Se S₄ + S₅, então S₆.

S₆ – A menina agradeceu ao balconista.

Pode-se inferir que o interlocutor por meio de seus conhecimentos enciclopédicos consiga entender que essa ostensão foi inserida para finalizar este comercial, justamente, porque nesta cena, a voz da menina reassume o tom normal com que foi iniciado o comercial e essa ostensão foi colocada para que corroborasse o humor do comercial.

7. Considerações finais

O modelo de análise de humor proposto por Santos (2014) nos ajudou a verificar a natureza do discurso humorístico, que, atrelados a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986/95) pudemos verificar a intenção do publicitário, bem como as inferências que os interlocutores podem fazer ao entrarem em contato com a publicidade.

O humor se deu na interação dos interlocutores com a publicidade, na qual se criam expectativas sobre o desenrolar da propaganda. Essas expectativas geram o riso a partir do engatilhamento feito pela incongruência e pelo disparo da inferência Se P então Q, quando o interlocutor percebe um desencontro de ideias sobre conceitos, objetos, ideias e eventos de um estado de mundo.

Os recursos visuais das publicidades auxiliaram não apenas na geração de sentido dentro do contexto de enunciação, mas sim, nesse envolvimento que os interlocutores têm com as situações narradas. Podemos verificar também que as escolhas lexicais serviram para se criar um estilo conversacional pragmático.

E por fim, os resultados podem ser explicados pelo fato de que o contexto propagandístico está inserido, de alguma forma, em nossa realidade. Nesse caso a cada *input*, o interlocutor pode processar informações velhas já armazenadas na memória com novas.

E dentro dessa perspectiva pode-se explicar as peças publicitárias em uma sala de aula e verificar quão é importante para o aluno fazer uma análise pelo viés pragmático, mesmo sem ser um teórico.

8. Referências

COMERCIAL pepsi - Don Corleone – Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TAyzMVyoSjs>>. Acessado em 21 out. 2014.

GRICE. H. P. **Lógica e conversação**. In Marcelo Dascal (org). Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia. Vol. IV. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1975/1982.

SANTOS, S. L. **A Interpretação da Piada na Perspectiva da Teoria da Relevância**. 317. Tese Doutorado – Universidade Federal do Paraná. Curitiba 2009.

_____, S. L. **Contexto e contextualização**: quando o significado acontece. In: CIEL, 2013, Ponta Grossa, Anais.

_____, S. L. **O enigma da piada**: convergências teóricas e emergência pragmática. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, 212 p.

SPERBER, Dan e WILSON, Deidre. **Relevance: communication & cognition**. Oxford: Blackwell, 1986.



O HUMOR NAS TIRAS DE CONDORITO: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA

Marina Xavier Ferreira (Graduanda) UEPG
Sebastião Lourenço dos Santos (Doutor) UEPG

0. Introdução

O humor, assim como a linguagem, está presente nas diversas atividades humanas, apesar de nem sempre nos darmos conta disso. É o caso de quando nos defrontamos com uma piada, uma tira em quadrinhos ou qualquer outra situação incongruente que nos faça rir. Ao tratarmos do humor em língua estrangeira, o processo de interpretação humorística pode dar-se parcialmente ou, em casos extremos, não ocorrer, pois a cognição humana é subsidiária de um sistema dedutivo que demanda complexas inferências que abrangem conhecimentos, crenças, valores, convenções e representações singulares. Sendo assim, nosso objetivo é, pelo viés da pragmática cognitiva, analisar possíveis relações entre humor e linguagem em tiras de língua espanhola.

1. Teorias do humor

As considerações e análises feitas neste estudo revelam que, de certa forma, as teorias semântico-pragmáticas que estudam piadas permanecem opacas aos olhares e interesses da academia, em diversas áreas e perspectivas. Para darmos conta de nosso objeto, partimos de três das teorias mais conhecidas sobre humor para, no final, apresentarmos uma hipótese consistente de explicação da interpretação de tiras do Condorito, personagem humorístico chileno, tomando o viés pragmático da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986).

A hipótese da incongruência atrelada ao humor tem dado suporte a análises de muitas pesquisas, o que faz dela uma das teorias mais respeitadas nas investigações sobre piada, pois mantém uma relação muito próxima com as teorias linguístico-cognitivistas, como é o caso das teorias do humor verbal, entre a qual goza de excelente prestígio (SANTOS, 2014).

Embora a discussão sobre incongruência remonte a Aristóteles, foi Kant quem primeiro atribuiu a hipótese da incongruência ao riso. Para Kant, o riso é uma afeição prazerosa que surge da transformação repentina de uma expectativa tensa, geralmente atraída pela expectativa de transformação de um evento, que se revela na descoberta súbita de que a expectativa se tornou nada (SANTOS, 2014). Por outro lado, Schopenhauer (1819) afirma que a causa do riso em todos os casos é simplesmente a “percepção repentina” da incongruência entre um conceito e os reais objetos que foram pensados por meio deste na mesma relação, e o riso por si é apenas a expressão da incongruência (ATTARDO, 1994). Santos (2014), ao estudar piadas, ressalta que Attardo (1994) recorre ao psicólogo Paul McGhee (1972) e atrela a incongruência à relação entre um objeto, evento, idéia ou expectativa social, etc, uma vez que quando o arranjo dos elementos constituintes do objeto, evento, idéia ou expectativa social é incompatível com o padrão “normal”, este é concebido como incongruente.

Como a noção básica da incongruência tem como premissa a ideia do elemento surpresa, que obriga o ouvinte a refazer o processo de interpretação do fato narrado, na piada a descoberta da diferença entre o conteúdo do fato narrado e a informação nova, embora aparentemente absurda e descabida frente à realidade, tem como efeito uma moção proveitosa ao ânimo do ouvinte que a interpreta como prazerosa e divertida.

Para Balzano (2001), a teoria da incongruência aplicada ao humor se fundamenta na ideia de um mundo intrinsecamente ordenado: sempre que experimentamos algo que não se enquadra às normas pré-estabelecidas, rimos disso.

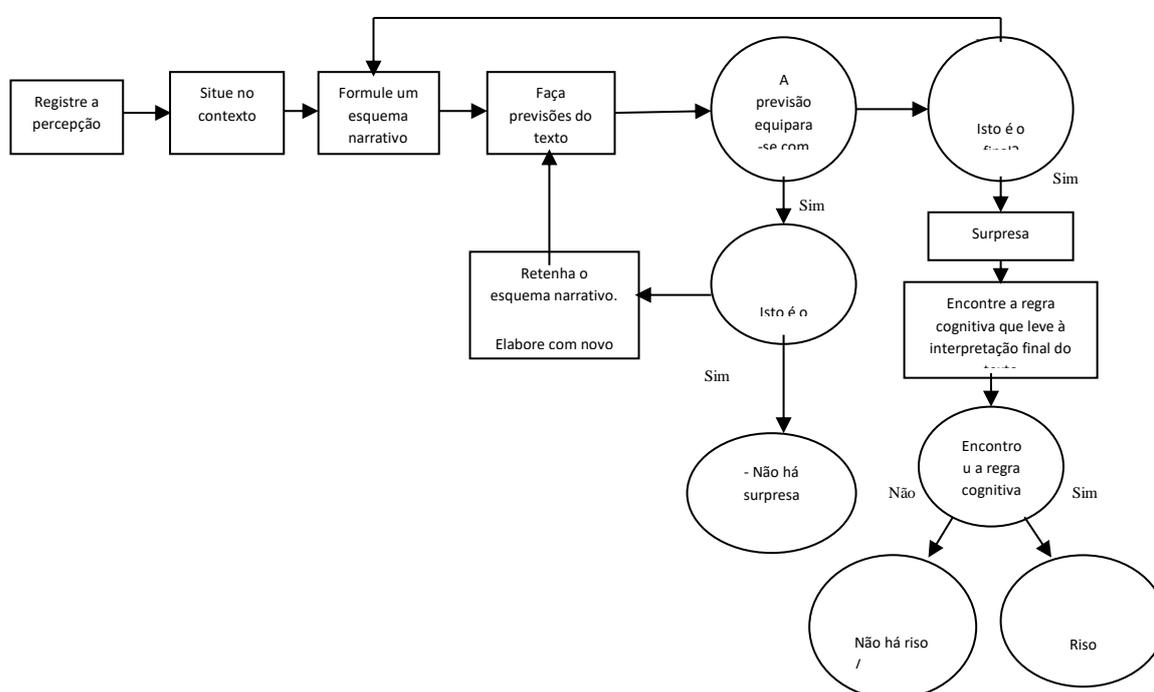
1.1. Teoria da incongruência-resolução aplicada à piada

Suls (1972, apud SANTOS, 2014) ao estudar piadas afirma que não é a incongruência em si que leva o ouvinte ao riso, mas a “resolução congruente” do disparate gerado pela incongruência da narrativa. Aos procedimentos que permitem resolver a incongruência, Suls chamou-os de “incongruência-resolução” ou “teoria da resolução da incongruência”. Em efeito, Suls propôs que a piada se estrutura em dois planos: a) o modelo “duplo de estágio” e b) o modelo de “desambiguação da surpresa” ou reinterpretção forçada. Ambos os modelos partem da premissa de que a piada se estrutura em duas partes: a) o *set-up* – a configuração textual ou corpo da piada, e b) o

punchline, o desfecho da piada. Para Ritchie, no entanto, ainda que o *set-up* crie no ouvinte uma expectativa de incongruência humorística sobre a narrativa, é o *punchline* que não faz sentido, e que leva a mente na busca de uma solução congruente.

Em termos de resolução da incongruência, o modelo de reinterpretação forçada nos parece bastante limitado, já que não dá conta de esclarecer, por exemplo, que tipo de incongruência é divertido. No entanto, o modelo de duplo estágio, ainda que pareça bastante simples, merece uma atenção mais apurada, haja vista a ideia de configurar a necessidade do uso de uma regra cognitiva para resolver o problema criado pela incongruência. O modelo duplo estágio proposto por Suls (1972, apud RITCHIE, 1999) para a interpretação da piada pode ser sumarizado na figura 1.

Figura 1: Modelo duplo estágio de Suls



Fonte: RITCHIE (1999, p. 6).

No modelo de duplo estágio de Suls o *punchline* revela uma situação de incongruência tal que somente o recurso a uma regra cognitiva pode resolver esse disparate. Nessa perspectiva, é a recorrência a essa regra cognitiva que faz que o conteúdo do *punchline* siga naturalmente as informações estabelecidas pelo *set-up* e se torne congruente.

1.2. Teoria de *script* semântico do humor

A *Semantic Script Theory of Humor* (SSTH) de Raskin (1985, apud ATTARDO, 1994) tem como base a Gramática Gerativa de Chomsky (1965). De acordo com Raskin um texto pode ser caracterizado como piada se satisfizer duas condições: a) ser compatível, inteiramente ou em parte, com dois *scripts* diferentes, e b) que esses dois *scripts* sejam opostos entre si. Para Raskin, é o *script* que propicia ao falante angariar informações sobre como as coisas são organizadas no mundo.

Para demonstrar a aplicabilidade da teoria de *script* semântico (SSTH), vejamos a seguinte tira:



Fonte: PEPO, Edición Condorito de Oro nº156, 2007.

Raskin, a exemplo de Grice (1975), postulou um princípio cooperativo peculiar do modo de contar piada, que chamou modo de comunicação *non-bona-fide* (modo não-fidedigno de comunicação – NBF). Para Raskin, o modo NBF de comunicação do humor é constituído por quatro máximas: a) Máxima da quantidade: dê exatamente a quantidade de informação necessária à piada; b) Máxima da qualidade: diga apenas o que é compatível com o mundo da piada; c) Máxima da relação: diga apenas o que é relevante para a piada, e d) Máxima da maneira: conte a piada eficientemente.

Ao analisarmos essa tira devemos levar em conta todos os sentidos e significados das palavras do texto. Verificamos inicialmente que, como é condição da teoria, há dois *scripts* evidentes relativos a dois referentes distintos, mas que são compatíveis com o conteúdo da história. O termo em espanhol “firmar” pode referir-se tanto à assinatura de um documento, que seria o primeiro *script* (pode-se “firmar” um documento, um cheque, uma ata, etc.) como também ao ato de ficar em posição de sentido – segundo *script* – utilizado no meio militar que se refere ao ato de unir os calcanhares com energia e vivacidade de modo que se ouça esse contato, trazendo ao mesmo tempo as mãos para os lados do corpo batendo-as com energia nas coxas, ficando imóvel em direção do que lhe é indicado, o que pode ser exigido na presença de qualquer superior militar.

O sargento ao ordenar que Condorito “firme” cria uma expectativa de que este deve mostrar respeito e disciplina ao superior hierárquico, o que condiz com o contexto militar, pois estão no quartel. A quebra da normalidade – incongruência – aparece quando Condorito responde que ao entrar no quartel já havia informado que não sabia “firmar”. Sendo assim, para interpretar a tira o leitor deve procurar um outro significado para o termo “firmar” - somente quem sabe espanhol pode inferir que se trata do segundo *script*. O personagem Condorito, portanto, tem em mente o *script* “assinar algo” enquanto que o sargento detém o *script* militar, isto é, ficar na posição de sentido e firmar com os pés.

Assim, de acordo com Raskin, para a compreensão humorística da tira tem-se que combinar os dois *scripts*, ou seja, o leitor deve inferir que o sargento não quer que Condorito assine nada e sim que fique em posição de sentido. No entanto, Condorito não compreendeu a ordem do sargento e acreditando que era para ele assinar algo (e não sabendo assinar) não poderia fazê-lo muito menos com os pés. Então, segundo a teoria SSTH, pela aplicação recursiva de regras combinatórias o leitor faz uma avaliação *bona-fide* sobre o *script* 2 “ficar em posição de sentido” (pelas pistas textuais: quartel, sargento,

pressupostos para se entrar no quartel, respeito que se exige à um superior, etc.). Contudo, se o Sargento ordena que Condorito ponha-se em posição “firme”, porque este não o obedece? Como essa premissa parece não ter lógica (pois é incongruente), o leitor então retrocede no texto, faz uma reavaliação da comunicação *bona-fide* para o modo de comunicação *não-bona-fide* e encontra o *script* 1 de “firmar” referente a “assinar”. Então, o leitor sobrepõe o *script* 1 ao *script* 2 e infere que Condorito, na realidade, é analfabeto. Daí provém o humor no texto e, em consequência, o riso.

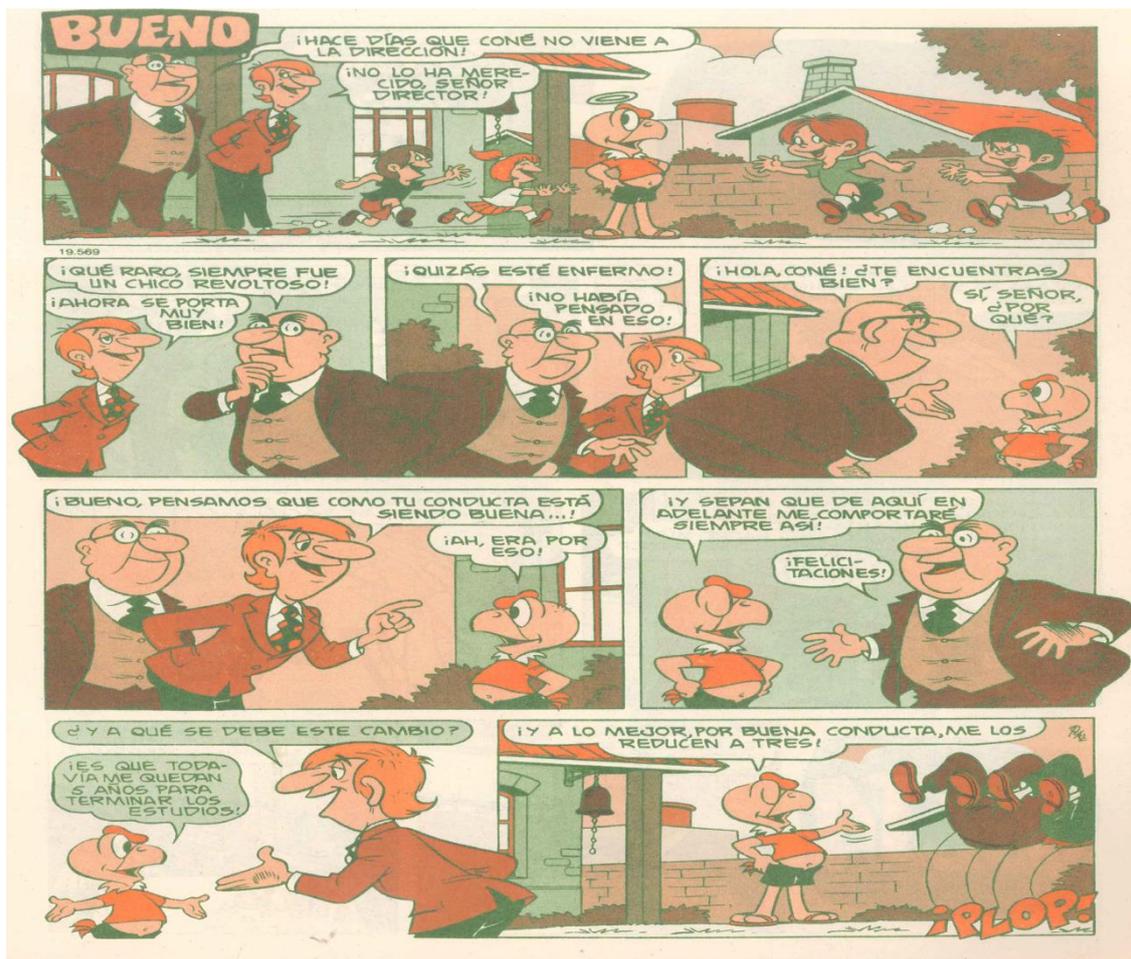
Ressaltamos, no entanto, que a interpretação humorística só poderá ocorrer se o leitor tiver o conhecimento de que em espanhol o termo “firmar” pode ter essas duas acepções referenciais, caso contrário, provavelmente não haverá o disparo do humor na tira.

1.3. Teoria geral do humor verbal

O fato de a piada não ser o único tipo de texto a veicular humor levou Raskin e Attardo (1994) a reverem o modelo da SSTH. O modelo proposto pelos autores foi a *The general theory of verbal humor* (GTVH – Teoria geral do humor verbal).

Esta teoria faz uma revisão da teoria SSTH e incluindo cinco recursos cognitivos (*knowledge resources* – KR) os quais vão funcionar como modalizadores de análise de qualquer tipo de texto humorístico. Além da oposição de *scripts*, estes parâmetros são: a) linguagem (LA) – verbalização do pensamento do narrador na hora de contar a piada; b) estratégia narrativa (NS) – se refere à organização das várias manifestações humorísticas narrativas, tais como pegadinhas, adivinhas, diálogos, trocadilhos, piada, etc.; c) alvo (TA) – seleção das informações individuais ou coletivas dos “estereótipos” que serão evidenciados; d) situação (SI) – serve de suporte às informações sobre os participantes, objetos, instrumentos, atividades etc. de uma situação real ou imaginária, e e) mecanismo lógico (LM) – faz a conexão entre uma comunicação *bona-fide* para uma *não-bona-fide* na piada.

A análise da tira do Condorito na proposta da GTVH pode ser explicada a partir do exemplo seguinte:



Fonte: PEPO, Edición Condorito de Oro nº156, 2007.

Primeiramente, encontramos a oposição dos *scripts*: *script 1* – o aluno (que recebe instruções de outra pessoa, geralmente o professor, e de quem se espera que tenha um bom comportamento na escola, que tire boas notas, que ao cometer um deslize de conduta escolar é mandado para a sala do diretor/pedagoga) e *script 2* – o presidiário (condenado que cumpre uma pena num presídio, que realizou atos ilícitos, de quem se espera que se tiver boa conduta durante o tempo de prisão, segundo as leis penais, consegue a diminuição da pena).

A oposição dos *scripts* pode ser encontrada sobre o futuro de Coné (sobrinho de Condorito), *script 1*: terminar os estudos em cinco anos e se formar e o *script 2*: crença na redução do tempo de estudo por bom comportamento, como ocorre com os presidiários.

O mecanismo lógico (LM) avalia se a situação é *bona-fide* ou *não-bona-fide*, à medida que a história vai sendo linearmente narrada, com o personagem ser mal visto e depois mudando de comportamento. A situação (SI) determina as condições contextuais em que a tira se insere, tais como a escola e a projeção sobre formar-se e ter bom comportamento, assim como a condição de se diminuir a pena de um presidiário pelo bom comportamento. O alvo (TA) recai sobre a estereotipização da figura dos presidiários, ridicularizando-os como que fingindo ter um bom comportamento para sair logo do presídio, e também a do aluno – Coné –, que finge ter um bom comportamento acreditando que conseguirá diminuir os anos de estudo na escola por ser um aluno comportado.

A estratégia da narração (NS) diz respeito ao modo como a história é narrada, sendo dito pelo diretor que Coné não frequentava mais a diretoria, o que pressupõe que ele a frequentava sempre. O último recurso, a linguagem (LA), contém as informações necessárias à interpretação da piada, na medida em que verbaliza um pensamento da cultura chilena (e até a brasileira) e que desemboca no desfecho humorístico da piada.

Notamos, no entanto, que para interpretar esta tira não é necessário saber se realmente há um regime penitenciário no Chile que contenha essa regra, pois em nossa cultura ela existe. Se não tivéssemos esse tipo de regra de diminuição penal, provavelmente não compreenderíamos o humor da tira.

Embora as teorias vistas anteriormente se apresentem como modelos completos de análise humorística, suas propostas ficam limitadas pela pouca abrangência que dão aos aspectos cognitivo-pragmáticos da interpretação. Como a possibilidade de explicação da incongruência vai ao encontro do modelo inferencial proposto neste estudo, testamos na próxima seção como a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1986) viabiliza a resolução da incongruência na tira.

2. A resolução da incongruência pela perspectiva cognitivista da Teoria da Relevância

Santos (2014) enfatiza que para rir de uma piada, de acordo com Suls (1972), o ouvinte deverá buscar individualmente uma regra cognitiva que avalie a condição incongruente gerada no *punchline*. Tal regra deve ser aplicada incondicionalmente a todos os referentes da narrativa, constringendo-os cognitivamente cada um deles aos seus

Inferência: **Se** os homens trocam as cuecas todos os dias e a semana tem sete dias (premissa P) **então** é necessário venderem um pacote com sete cuecas (implicação Q).

Implicatura: É necessário haver no comércio um pacote com sete cuecas (correspondendo uma para cada dia da semana: premissa dedutivamente implicada).

Note-se, no entanto, que a implicatura Q (é necessário que haja no comércio um pacote com sete cuecas) da regra não é suficientemente relevante para dar a interpretação como encerrada, porque, do ponto de vista semântico-pragmático, não há, implícita ou explicitamente, nenhuma relação de implicação lógica não trivial entre P e Q que seja capaz de atribuir humor à piada, ou seja, a relação de implicação é trivial, mas não acrescenta nenhuma informação nova para haver humor.

Contudo, qualquer indivíduo racionalmente ativo sabe que existe uma relação de implicação lógica em trocar as cuecas todos os dias e haver sete dias na semana, tal qual seja necessário ter sete cuecas. Dessa premissa é possível, então, depreender um conjunto de premissas tal que as premissas P e Q estejam contidas nesse conjunto. Vejamos:

Premissa c): as cuecas seriam vendidas num total de sete, correspondendo a troca de uma por dia da semana;

Premissa d): Condorito quer um pacote com doze.

Veja-se que a proposição de Condorito quebra a expectativa do final da história, uma vez que introduz uma incongruência (aparentemente ilógica). E qual seria a implicação de haver no comércio um pacote com doze cuecas, como quer Condorito, ao invés de sete, como sugeriu seu compadre?

De acordo com Santos (2014) para Sperber e Wilson existiria uma ligação necessária entre a implicação lógica e a inferência não demonstrativa, isto é, as premissas não precisam ser necessariamente verdadeiras para haver uma dedução verdadeira; elas precisariam ser apenas prováveis, pois a mente não realiza operações dedutivo-inferenciais sem que as formas lógicas das suposições/premissas estejam sintaticamente bem formadas e que semanticamente não correspondam a um estado lógico de coisas de mundo. Sendo assim, a regra *modus ponens* básica não atende aos propósitos explicativos da piada.

No entanto, Sperber e Wilson defendem a hipótese da existência de derivação alternativa dessa regra. São exemplos dessa derivação alternativa as regras *modus ponens* “conjuntivo” e as regras *modus ponens* “disjuntivo”. Para efeitos de estudo usaremos a regra *modus ponens* conjuntivo **Se (P e Q) então R** para explicar a tira anterior.

Segundo os autores, a regra *modus ponens* conjuntivo, tal como a própria regra *modus ponens* básica, é uma regra de eliminação altamente acessível e utilizável pelo sistema dedutivo-inferencial humano, uma vez que esse mecanismo é um sistema que permite explicar o conteúdo de qualquer conjunto de suposições que lhe seja submetido. Então, sigamos com a explicação:

Premissa c) implicada (P): as cuecas são vendidas com o intuito de se ter uma para cada dia da semana;

Premissa d) (Q): Condorito quer um pacote com doze.

Aplicação da regra *modus ponens* conjuntivo “Se (P e Q) então R”:

Se (as cuecas são vendidas em pacotes de sete unidades com o intuito de se ter uma para cada dia da semana (P) e Condorito quer um pacote com doze (Q)) **então** (Condorito troca de cuecas uma vez por mês (R)).

Conclusão: Condorito troca de cueca uma vez por mês (premissa dedutivamente implicada).

É lógico que nesse processo inferencial entram em jogo muitos outros elementos não linguísticos, tais como crenças, valores, princípios, convenções, além de emoções e sentimentos do indivíduo leitor. Nesta tira podemos verificar os valores e crenças de que uma pessoa higiênica trocava as roupas íntimas todos os dias, tornando as que não fazem isso em anti-higiênicas, indecentes e sujas.

3. Conclusão

Podemos concluir que o estudo do humor e da linguagem pelo viés da pragmática cognitiva é possível que os processos inferenciais, admitidos por diversos autores que estudam o humor, mas não apontados, podem ser evidenciados a partir dos estudos de Sperber e Wilson (1986). A Teoria da Relevância nos permitiu aprofundar cognitivamente os estudos sobre o humor.

Concluimos também que, como vimos nas tiras analisadas, se o leitor/ouvinte não tiver um conhecimento da língua em que se trata o texto, não conseguirá fazer as inferências necessárias para resolver a incongruência contida nesse texto, o que resultará no não disparo do humor.

4. Referências

ATTARDO, S. **Linguistic Theories of humor**. New York: Mouton de Gruyter, 1994.

BALZANO, S. El chiste y su relación con las formas de socialización. **Revista de Investigaciones folclóricas**. Buenos Aires: v. 16. dez. 2001.

BRUNO, Fátima Cabral. **Hacia el español** – curso de lengua y cultura hispánica – nivel básico/ Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno; Maria Angélica Costa Lacerda Mendonza. 6ª. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2004, p. 41.

GRICE. H. P. Lógica e conversação. In DASCAL, Marcelo (Org). **Fundamentos metodológicos da linguística-pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia**. Campinas: Unicamp, 1982.

KANT, I. **Crítica da faculdade de julgar**. (Tradução de Valério Rohden e Antonio Marques). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993 (Original 1791).

PEPO. **Condorito**. Edición Condorito de Oro nº156. Chile, Editorial Televisa Chile, SA, 2007.

RITCHIE, G. **Developing the incongruity-resolution theory**. Edimburgh: University of Edimburgh. 1999.

_____. **The linguistic analysis of jokes**. Londres: Routledge, 2004.

SANTOS, S. L. **O enigma da piada: convergências teóricas e emergência pragmática**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. (Tradução de Jair Barboza). São Paulo: Unesp, 2005 (Original 1819).

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and Cognition**. Oxford: Blackwell, 1995 (Original 1986).



**O INTEMPESTIVO DESEJO PELO
VIRTUAL: DESTERRITORIALIZAÇÃO NO CONTO “OS SETE
SONHOS” DE SAMUEL RAWET**

Ramon Guillermo Mendes (Graduando) - UEPG

Keli Cristina Pacheco (Doutora, Orientadora) - UEPG

Samuel Rawet em seu livro de contos intitulado “Os sete sonhos” de 1963, realiza uma ruptura com a sua própria escrita, ou gênese escriturística. O fazer literário que em seus livros anteriores passava por um crivo extremamente social, com narrativas existenciais e fenomenológicas, começa a aparecer como uma tessitura da experiência dos limites que a linguagem literária proporciona. Rawet entra em um caos imanente, abandona as formas fixas de construção narrativa e de identidades cristalizadas das personagens. A partir desse livro, ele explora as possibilidades infinitas que o texto literário fornece.

Em um plano de composição que não é mais do vivido ou do relato próximo aodo testemunho os textos de Rawet começam a jogar com as próprias possibilidades de se criar o vivido.

A linguagem nesse contexto não é o que apreende o sujeito, é aquilo que possibilita as formas de acontecimentos de um sujeito, sendo a literatura um desses eventos.

Há em Rawet uma intuição, a de que: o Homem se cria através daquilo que escreve, ou melhor dizendo, o Homem se cria através de seu trabalho com a linguagem, ele, o Homem, é o artesão de si.

Ainda mais fluída que essa intuição, há na escrita de Rawet uma dissolução da própria subjetividade em detrimento de uma abertura ao devir da vida:

A necessidade de compreender realmente alguma coisa me levou ao extremo da anulação total, e da anulação a um esboço de tentativa de redefinir, para mim, pelo menos, o que seja propriamente o Eu. (RAWET, 2008, p.77).

Essa anulação surge como errância, movimento contínuo em direção ao exterior de si. Essa forma de conceber a si mesmo e construir uma narrativa desprendida de toda forma referencial, uma escrita autônoma, uma possibilidade de abertura total, é o que marca essa fase de Rawet, enquanto não mais um contador de histórias, mas de um arquiteto que cria um monumento que contém multiplicidades, ele projeta uma praça, um parque, dividindo em segmentos que se sobrepõem, um território que são muitos outros.

A escrita ganha a partir dos contos que compõem o livro, “Os sete sonhos”, ares de uma pintura, Rawet como todo grande artista, cria, com sua escrita, não um retrato, ou uma representação de algo mundano, mas constrói toda a paisagem de algo que se dissolve e que faz parte de um mundo segmentado, a literatura não é mais a representação da face, do rosto, da identidade, da casa, do lugar comum, é a construção de um plano monocromático como um todo, de um lugar outro, insólito, que se parte em múltiplos, múltiplas cores, lugares. Abertura.

No conto “Os sete sonhos” somos apresentados a uma personagem em meio a seu sétimo sonho, ciente de sua situação:

Precisamente naquele instante o seu mundo era o do sétimo sonho daquela quinta-feira de outubro. Sentado numa poltrona de vime no canto da varanda olhava para o campo atrás da casa e fixava-se particularmente no telheiro do moinho d’água. (RAWET, 2004, p.143).

Há no começo da narrativa um cuidado, uma atenção, com os detalhes, a paisagem, um campo aberto, o personagem sentado, demonstrando o corpo relaxado, sem nenhum tipo de movimento, inerte, apenas acompanha estático um ponto imóvel em meio ao horizonte.

A casa, é um dado importante, demonstra a segurança, o espaço privado, a particularidade do indivíduo. Em contraposição, temos o campo aberto, o público, a possibilidade. Em meio a essa tensão entre dois pontos, o conhecido/interior e o desconhecido/exterior, um ponto que transita entre os dois: o moinho d’água.

Através do moinho é que a personagem começa a estabelecer seu sentido consciente de seu estado inconsciente, o moinho funciona como uma ruptura entre a percepção presente e a percepção primeira, é a partir dele que se pode retornar ao sexto sonho: “Ergueu-se, deixou a varanda, contornou as árvores da estrada e se dirigiu ao moinho. Ao se ajoelhar à engrenagem que impelia a mó acordou no sexto sonho”. (RAWET, 2004, p 144).

Movimento. O moinho começa a se mover e a personagem acorda no sexto sonho. Aqui um dado importante, é pela alteração de um fato empírico que se muda de sonho, em suma, a consciência deve ter a sensibilidade para perceber intuitivamente o que deve ser alterado para que a configuração inconsciente automaticamente lance o indivíduo a outro estado de consciência empírica.

Podemos constatar que a narrativa usa de forma operacional duas esferas de memória, a memória empírica, sensível ou perceptiva e a memória ontológica, afetiva e de caráter imaterial.

Em um primeiro momento temos que a memória, de um dado material, é sempre uma percepção de algo anterior, no caso da personagem o moinho d'água:

A memória, praticamente inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração, e assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós, enquanto de direito a percebemos nela. (BERGSON, 1999, p.77).

Temos que a memória de algo material é precedida de uma percepção de cunho ontológico, que perpassa o plano psicológico, sendo então uma afetação do sujeito sobre o plano material, pois, possuímos múltiplas memórias que emergem na materialidade.

Há em toda forma de percepção um dissimetria de memórias, múltiplas afecções que interagem com as percepções materiais/empíricas.

A composição intrincada de tempos (memórias), sobreposição de passados no presente, demonstra a forma como a personagem rememora os sonhos anteriores e como ele pode saber onde está. Essa rememoração se dá pelo corpo, que é o receptor e mantenedor tanto das memórias passadas como da implicação delas no estado empírico.

No conto quando a percepção de que a realidade a qual a personagem se encontra é onírica, somos apresentados a uma intuição de que aquilo é apenas uma distorção da memória, é uma imagem desfigurada do corpo, e assim que essa imagem for capturada ela é devolvida ao passado:

Interrogo enfim minha consciência sobre o papel que ela se atribui na afecção: ela responde que assiste, com efeito, sob forma de sentimento ou de sensação, a todas as iniciativas que julgo tomar, que ela se eclipsa e desaparece, ao contrário, a partir do momento em que minha atividade, tornando-se automática, declara não ter mais necessidade dela. (BERGSON, 1999, p. 12).

O papel da afecção/afetação não é consciente, é inconsciente, ontológico, em termos, é o da composição múltipla, em contraposição ao papel da percepção que é da composição singular, momentânea e psicológica, tem o papel de orientar em um plano de duração curta.

Se a consciência opera dentro do plano da duração curta, as imagens que parecem orientar a personagem, como no sétimo sonho o moinho d'água, são imagens de outras duração projetadas em uma duração curta, assim determinados objetos são pontos de interseção entre os planos de memória que são acionados e emergem através do corpo, no caso o corpo do personagem ao tornar sensível sua memória do moinho d'água.

Há uma abertura da memória, de uma duração curta para uma duração longa, temos então que no texto de Rawet, as imagens proliferam a diferenciação da própria diferença, a medida em que possibilitam a personagem entrever os intervalos das durações e abrir-se para um salto ou uma fratura entre duas ou mais durações, que permitem a duração mesma a qual se encontra no presente.

O trânsito de um sonho a outro seria a convergência desses passados dissimétricos. A dissimetria (durações curtas e longas coexistindo) é o que possibilitaria a passagem de um plano a outro e essa sobreposição de planos constituiria um único plano, o plano do vivido, que é também o plano do aberto.

Ora, se os sonhos são planos e esses planos estão conectados pela memória armazenada na afecção temos então que o agenciamento onírico é uma rememoração do vivido, na produção de diferença que esse estabelece com o que se está vivendo:

O estudo ideal, impossível, totalmente impossível hoje, seria o da captação pura e simplesmente do sonho, do registro com alguma coisa semelhante a uma aparelhagem cinematográfica ampliada. A partida seria dada pelo enfoque do problema da formação da consciência pelas outras consciências e suas implicações somáticas, principalmente visuais e auditivas. (RAWET, 2008, p. 67).

Essa aparelhagem cinematográfica, é, em Rawet, o próprio trabalho da abertura a subjetividade, que dialoga com Bergson, uma manifestação imanente, em devir, produzindo atualizações do passado, ou seja, diferenciando eternamente, ontologicamente, o passado do presente em um movimento que gera descontinuidades de passados, segmentações de durações.

A captura de um momento, de uma percepção, pela aparelhagem cinematográfica, que não é só imagem, mas composta de sonoridade também, é o plano de composição de um sonho, que também é o plano de composição da escrita. Rawet detecta que o problema da captura do sonho não é de ordem lógica, mas de ordem temporal e afetiva, assim como na produção da *poiésis*.

Nessa emulação temos que o conto, foca exatamente no contato empírico com o ponto crucial de interseções das durações, pois é só através dele que temos acesso ao conteúdo que permite compor um plano, é só por essa via, da materialidade, que podemos criar outros planos além do que estamos experienciando.

A formação da consciência, pelas outras consciências (agrupadas na memória inconsciente) é talvez a questão que leva o conto de Rawet a dissolver, a própria consciência, dissolver o próprio Eu. A consciência não é nada se não uma afecção da imanência, uma enunciação no vivido. Aqui podemos citar que Rawet opera, em seu conto, no plano de uma meta-fenomenologia, uma tentativa de ontologizar as sensações da vida, que é o papel da arte, nesse sentido temos que a escrita literária rawetiana seria uma utopia da própria subjetividade, uma tentativa absurda de capturar o vivido, irrompendo assim em direção a uma vida que esteja imersa no *Todo* dos passados, em todas as durações:

Confundimos,então,oSercomoser-presente.Todavia, o presente não é; ele seria sobretudo puro devir, sempre fora de si. Ele não é,mas age. Seu elemento próprio não éo ser,mas o ativo ou o útil. Do passado, ao contrário, é preciso dizer que ele deixou de agir ou de ser-útil. Mas ele não deixou de ser. Inútil e inativo, impassível, ele É, no sentido pleno da palavra: ele se confunde com o ser em si. Não se trata de dizer que ele"era", pois ele é o em-si do ser e a forma sob a qual o ser se conserva em si(proposiçãoao presente,queéaformasobaqualoserseconsomeesepõe foradesi). (DELEUZE, 2008, p.42).

O presente é puro devir. A subjetividade também o é. Se a presença do Ser é sempre uma contração, em um movimento de curta duração, sendo logo devolvido a duração extensa que é a memória ontológica, afetiva, temos que a presença, o Ser, é pura singularidade dentre as multiplicidades, é produção de diferença e diferença de si mesmo.

O fora de si, essa dimensão que é explorada por Rawet no conto, éo fora de um plano para regressar a diferença, saltar para outro, abrir-se para o presente. A subjetividade é o fora de si, eterno devir imperceptível: “Subitamente ergueu-se como se

algo de muito importante fora esquecido, e o esforço despendido agitou-lhe o sono. Regressara ao quinto sonho”. (RAWET, 2004, p.144).

Aqui propomos a leitura derivada dessas observações, que o regresso, nada mais é do que uma subversão da ideia de retorno, no conto o personagem não volta a um ponto de origem, ele é lançado a uma busca desenfreada pelo território ao qual pertence, led o engano, seu território é justamente o próprio movimento da busca, o exílio, esse saltar abruptamente de um sonho a outro que o aparta de si mesmo, seu regresso é sempre m regresso ao aberto.

A figura do nômade parece vital para a construção conceitual de Rawet, no conto, pois as passagens de consciência são como transposições territoriais, em constante movimento:

....a vida do exilado anda segundo um calendário diferente e é menos sazonal e estabelecida do que a vida em casa. O exílio é vida levada fora da ordem habitual. É nômade, descentrada, contrapontística, mas, assim que nos acostumamos a ela, sua força desestabilizadora entra em erupção novamente. (SAID, 2003, p. 60).

Essa força é aquilo que leva sempre ao movimento, a ocupar outros territórios esses territórios não são geográficos, mas sim discursivos. Como no conto, assim que se acostuma com um território o exílio volta novamente a jogar a subjetividade ao aberto.

Nesse ritmo o regresso da personagem ao quinto sonho acontece quando ela se vê em um ambiente familiar: “Entregou-se ao balanço da cadeira com uma volúpia que só o sonho lhe permitia”. (RAWET, 2004, p.144).

O corpo se acostuma com o ambiente, mergulha nas sensações e quando sofre algum trauma ou atividade brusca ele é devolvido ao sonho anterior, o regresso ao quinto sonho ocorre repentinamente: “Subitamente ergueu-se como se algo de muito importante fora esquecido, e o esforço despendido agitou-lhe o sono. Regressara ao quinto sonho”. (RAWET, 2004, p.144).

Seguindo a leitura do conto temos que a personagem acorda no quinto sonho e esse sonho difere aos outros, o processo de regresso foi mais doloroso, exatamente pelo motivo de que regressa cada vez mais ao primeiro sonho. O quinto sonho apresenta uma situação nova, aparentemente temos outro indivíduo habitando esse plano, após o regresso a personagem se encontra em meio a penumbra de uma sala onde encontra alguém a sua frente:

O tipo, baixo, gordo, o rosto arredondado, os cabelos ondulados para cima, escondendo por trás de umas lentes escuras os olhos ávidos e mal dissimulando uma ânsia maior do que a sua, o tipo deixou bruscamente a outra poltrona e lançou-se a seus pés. Sentiu os dedos que lhe procuravam as coxas e as mãos mergulharam avidamente na abertura da braguilha e envolveram-lhe o membro com sofreguidão. (RAWET, 2004, p. 144-145).

As formas de regressão dos sonhos são por meio físico, porém, aqui temos duas questões novas, a primeira: outro ser Humano está constituído no plano onírico do quinto sonho. Segunda: o contato físico, sexo, não leva o personagem a regredir ao quarto sonho.

Uma das leituras possíveis é a representação do ato sexual como uma forma de prazer inconsciente a fim de manter a personagem nesse plano e não regredir mais. Porém a atitude do outro indivíduo não parece algo comedido e racional, é algo brusco e inesperados, sendo assim uma outra leitura é de que no plano onírico as vontades irracionais aparecem e começam a consumir a subjetividade, no contexto do sonho seria apenas uma projeção do desejo sexual da personagem agindo sobre sua consciência.

A continuação do conto de Rawet se torna ainda mais próxima as reflexões realizadas anteriormente sobre a coexistência de passados dissimétricos, adiante na narrativa somos expostos a um olhar sutil mas que permite uma constatação: o outro que atacara a personagem e coexistia no plano era um reflexo do passado:

Agora, via o rosto risonho à sua frente, um rosto redondo, entre infantil e imbecil, e procurava conter um ímpeto mais violento distraíndo-se com a engrenagem de um moinho d'água e uma cadeira de balanço de madeira vergada e assento e encosto de palha trançada. (RAWET, 2004, p. 145).

Ao mesmo tempo que a percepção da personagem nos revela que o outro indivíduo na realidade é uma projeção, pois muda de fisionomia dependendo do olhar de quem constrói a ação, também temos a rememoração dos objetos que são repetidos em todos os planos/sonhos: a cadeira e o moinho d'água. Tanto que a personagem busca esses referenciais para não agir de forma agressiva e ceder a seu impulso irracional, o que desviaria vontade de regredir e colocaria toda a potência vital naquele plano, há aqui uma questão de economia, a personagem decide não fazer algo para que sua vontade permanece sendo direcionada a um ponto específico, e que não seja desperdiçada.

A vontade nesse sentido estaria ligada no conto de Rawet a temporalidade, pois cada ação necessitaria de uma parcela de vontade para produzir um tempo projetando uma afecção e assim constituindo uma memória, desperdiçar tempo com o outro que coexiste

no quinto sonho é gastar o tempo, implicando sua vontade em uma memória que não é repetição, por isso mesmo, que não constitui uma diferença, portanto não permite uma atualização.

No momento em que o personagem esquece das singularidades e mergulha no múltiplo, observando as repetições e diferenciando o plano dos outros ele começa a regredir, esse é o movimento de tornar-se um só com o meio material, a imanência é imperceptível mas rege a enunciação e é só através dela que a subjetividade pode diferir dos entes o mundo, assim a personagem regride:

Um impulso irresistível de movimento fê-lo deixar de lado alguns pensamentos contraditórios coexistentes e assentou-lhe um golpe violento na boca. O movimento da articulação agitou-lhe o sono e o sonho, que era o quarto, e recostou a cabeça no peitoril de mármore do basculante que iluminava a sala à maneira de um vitral simplificado. (RAWET, 2004, p. 145).

Há nessa passagem de um sonho a outro, do quinto para o quarto, uma leva relação que difere das passagens anteriores, nessa passagem a personagem encontra-se mais consciente do que nos outros sonhos, isso pelo motivo de que quanto mais ela se aproxima do primeiro plano, o sonho original, ele vai se aproximando cada vez mais de sua consciência plena, vai rememorando de sua existência material de força mais abrupta e ganhando mais sensibilidade.

O fato de ser “atacado” por um impulso irascível demonstra a proximidade com seu verdadeiro plano, o plano da realidade, e mais ainda, o fato de ter resistido ao impulso de agir com violência mostra uma capacidade de reflexão racional e o controle sobre o corpo maior do que nos planos oníricos anteriores ao qual ela se encontrava.

A sequência do sonho mostrava aspectos mais “realistas” que os anteriores: “Terminara o ofício, um grupo indistinto dialogava junto à cabeceira de uma longa mesa mas nenhum ruído chegava a ele”. (RAWET, 2004, p. 145).

Aparentemente a personagem acordara em meio a uma lembrança de sua cotidianidade, imerso na vida comum porém é a vida que a comunicação é mais difícil, a modernidade ceifou a possibilidade da transmissão da experiência, criando o “declínio do homem público” e a ausência da transmissão de experiências. (BENJAMIN, 1994, p. 114-119).

Ainda a ideia de negação, como potência que possibilita a diferenciação, aparece uma vez mais, quando a personagem lança olhar sobre uma imagem que a rememora das repetições anteriores: “Num fundo azul, letras douradas imprimiam a sequência de negações”. (RAWET, 2004, p.145).

A diferenciação é um processo de negação, só negando e interceptando o *continuum* é que a diferença pode ser criada, o tempo é esse fluxo, mas há as diferenciações através das rupturas que são as durações de tempo, planos, que convergem e projetam o presente.

A negação dos planos oníricos anteriores é o que fornece a personagem a capacidade de regressão e de atualização de sua subjetividade.

Há porém, mais um detalhe no quarto sonho, um detalhe que traz à tona para a narrativa que os regressos não são apenas maneiras de se retornar a primeira estância onírica, mas são formas de se construir a experiência e diferir-se na materialidade, é a primeira vez que somos apresentados efetivamente a essa constatação objetivamente no texto:

Alinhavou então, meio a contragosto, a cena coprofílica, a cadeira de balanço e a engrenagem do moinho. Entre o sonho atual e a cena coprofílica encontrou um nexo meio esfumaçado, embora nada pudesse definir. Participava de um amontoado de ideias caóticas que ultimamente lhe perturbavam p ritmo normal dos dias. Sabia apenas que entre a prece mais ou menos espontânea, mais ou menos mecânica, e o gesto do tipo que se lançara sobre suas virilhas havia uma relação um pouco mais importante do que as coisas vagas que até então lhe haviam transmitido. (RAWET, 2004, p.145).

A personagem começa a questionar-se sobre a própria composição da materialidade, não mais em um movimento espontâneo de regresso, mas em um processo construtivista de criação da experiência.

A ideia de coprofilia é extremamente importante, pois ela aparece no quinto sonho é a sensação de entrar em contato com os resíduos corporais que são negados, e sentir certo prazer com esses resíduos nada mais é do que perceber que há algo que sempre escapa e passa despercebido na cotidianidade da vida, há materialidades que são rechaçadas e existem também planos que são secundarizados, subjetividades e possibilidades que não são agregadas no plano primeiro justamente por proporcionarem diferenciação e não repetição: “...aliviou-se das cargas de sono denso que encontrou como escape às consequências de uma imposição coprofílica”. (RAWET, 2004, p.144).

A personagem se aproxima cada vez mais do primeiro plano, se distanciando da esfera calma e com poucos detalhes do sétimo e do sexto sonho ela entra em uma queda brusca para a sensibilidade cada vez mais ascendente.

Isso fica mais claro na passagem do quarto para o terceiro sonho, a questão do trauma e da implicação de dor física é mais uma vez ressaltada:

Pressionou a nuca na quina de mármore em busca de uma dor mais violenta que lhe sugerisse algo entre aquilo e a cadeira de balanço, entre a cadeira de balanço e o moinho d'água. Mas a dor apenas fê-lo estremecer e lançou-o no sonho anterior com a violência de quem rejeita uma intromissão excessiva. Ao se agitar sobre a espreguiçadeira, acordando já em pleno terceiro sonho, guardava funda mágoa de quem é rejeitado por algo fundamental, de concreto, de elementar, mas necessário, profundamente necessário. (RAWET, 2004, p. 146).

A mágoa aqui é a angústia que a personagem sente em sair de um território a qual já estava familiarizada para outro, desconhecido, ela se sente exilada a cada plano novo ao qual adentra.

A narrativa desenvolve uma sutil conexão entre os planos, a memória que antes era apenas uma simples forma de referência assume de vez o papel de diferenciação, a ideia de torna a materialidade afetiva e extensiva, abrindo a subjetividade sempre em enunciação para diferenciação. Ser jogado para fora, fora de si, é o movimento fundamental, passagem de um instante a outro, de uma subjetividade a outra.

A personagem sabe que os elementos constitutivos dos planos não são apenas detalhes, é nesse sonho, o terceiro, que ela vê a possibilidade de transgressão dos planos, não mais apenas regressão, mas mudança da própria configuração de composição onírica.

Outro aspecto seria a “intromissão excessiva”, não é permitido a personagem familiarizar-se, se confundir com a paisagem sem que isso a leve para outro plano, confundir-se é negar a si mesma, e nesse sentido negar o próprio plano, a intromissão é diluir-se na imanência.

No terceiro sonho essa ideia fica ainda mais clara quando a personagem dá-se conta de elementos que deveriam estar presentes mas não estão: “Havia a sua direita uma janela fechada com os postigos cerrados. Agora sabia da existência dessa janela, mas não a via”. (RAWET, 2004, p. 146).

Isso continua afirmando a leitura de que a personagem encontra-se mais próxima de sua racionalidade, de sua consciência e do primeiro plano, que é o “real”. A regressão

continua: “Apenas ficou sobrando na cadeira de balanço. E esta sobra fê-lo agitar-se tanto que derrubou a espreguiçadeira. Ergueu-se dolorido em frente a uma janela, mas já no segundo sonho”. (RAWET, 2004, p. 146).

Podemos perceber que a passagem desde o sétimo sonho até a personagem regressar ao segundo funciona através da possibilidade de expressão da sensibilidade, quando ela consegue uma forma de se diluir ou mesmo uma brecha, através da dor física, de comunicação, ou de criação de movimento até mesmo pela negação do plano que engloba as circunstâncias enumeradas anteriormente.

Se entendermos como sensibilidade a abertura para a atualização do Ser, na forma de existência em outros planos de experiência, entendemos a sensibilidade como produtora de possibilidades do real:

Com o sistema território-casa, muitas funções orgânicas se transformam, sexualidade, procriação, agressividade, alimentação, mas não é essa transformação que explica a aparição do território e da casa; seria antes o inverso: o território implica na emergência de qualidades sensíveis puras, *sensibilia* que deixam de ser unicamente funcionais e se tornam traços de expressão, tornando possível uma transformação das funções. (DELEUZE e GUATTARI, 2007, p.237).

Temos então que os planos de existência onírica que a personagem passa são territórios e esses territórios produzem formas de expressão, há uma conexão fundamental do território com o Ser, a imanência entra aí como a possibilidade do material e do que é arremessado para o devir, a distinção entre atual e virtual, entre psicológico e ontológico é necessária para entender a narrativa, pois é esse ponto principal das passagens, enquanto aberturas do Ser para a diferença.

Na sequência do conto temos essa evidência, de que a expressão, a enunciação do Ser é que constitui plano, o devir da subjetividade se torna presença, mas sempre em extensão em abertura:

Se na ida apenas uma realidade de linhas, uma paisagem sem sombras nem oscilações, uma paisagem apenas de cor, na volta, sem mesmo formular qualquer coisa com coerência, apenas justapondo reminiscências dos outros sonhos, vivia uma realidade mais densa, carregada de engrenagem de moinho d'água, cadeira de balanço, a pressão dos lábios na glândula, a sugestão de arcada saturada de negativas, o tombo da espreguiçadeira, uma realidade mais plana que não chegava a exigir definições, mas apenas a presença. (RAWET, 2004, p. 147).

A presença do Ser em determinado plano de imanência, a atualização das possibilidades de se diferir dos entes no mundo. A personagem observa essa constituição, que é a sua mesma e está consciente da coexistência dissimétrica de passados que constituem o presente, as memórias são materializadas, pela possibilidade de tornar a sensibilidade em afeto: “Sem definir ou procurar palavras vibrava com uma carga de afetividade até então ignorada”. (RAWET, 2004, p.147).

No segundo sonho a afetividade é muito maior que nos outros planos oníricos, pois a personagem está mais próxima de seu Ser originário, do plano mais aberto e mais afetivo de todos os que antecedem ele.

No sonho, que era o segundo nesse momento, ele se depara com a seguinte situação: “À sua frente uma criança de dois anos andava cheia de hesitações pela sala enquanto uma onça estirada no canto ronronava...”. (RAWET, 2004, p. 147). Essa situação insólita começa a tencionar com os demais sonhos quando: “Senti a aproximação de um homem por detrás e principiou a ouvir algumas palavras, no momento exato em que a criança pisou no rabo da onça, esta deu-lhe uma patada”. (RAWET, 2004, p. 147).

A personagem sente-se perdida, um contexto muito diferente dos demais está ocorrendo no segundo plano onírico, há uma tom de caos maior que nos anteriores, nada parece ser repetição, é quando em uma tentativa de racionalizar o contexto enquanto o homem que se aproximava por detrás ele acaba acordando no primeiro sonho: “O homem insistia. Irritou-se. Não queria ouvi-lo. Acordou”. (RAWET, 2004, p.147).

Finalmente a personagem se encontrava no primeiro plano, o primeiro sonho de sete. Acorda em um Hotel na cama, sem sonolência porém com lucidez. A coexistência de passados dissimétricos fica clara, há uma relação fundamental entre a memória e a matéria, bem como a diferenciação do Ser com os entes e mais ainda a possibilidade de abrir-se ao futuro: “Caminhou até a estrada e pôs-se a fumar até a chegada do ônibus que o levaria de volta...Principiava talvez o primeiro sonho de outros sete, mas sonhos descendentes, negativos, impregnados de sua ação cotidiana”. (RAWET, 2004, p. 148).

Referências:

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 114-119.



BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo, Martins Fontes, 2ª edição, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

_____, GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 5ª edição, 2007.

RAWET, Samuel. **Ensaio reunidos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

_____. Os sete sonhos. In: _____. **Contos e novelas reunidos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004, 143-148.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio. In: _____. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 46-60.



O JOGO DE IMAGENS EM ENUNCIADOS ESCRITOS INFANTIS

Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski (Mestranda) - UEM

Viviane Favaro Notari (Mestranda – co-autora) – UEM

Resumo: Com base nos pressupostos teóricos de Pêcheux (1997), Brito (1982), Angelossi (2004) e Giorgenon e Romão (2012), temos o objetivo de analisar o jogo de imagens presente em 55 enunciados escritos infantis, produzidos por crianças da (antiga) terceira série do Ensino Fundamental I. Esses enunciados, pertencentes aos Grupos de Pesquisa (CNPq) Estudos sobre a linguagem e Estudos sobre a escrita, respondem a proposta que solicitava uma produção textual relatando “como seria sua vida se você tivesse algum tipo de deficiência física?”. Partindo da hipótese de que as crianças constroem imagens sobre os deficientes que marcam o lugar social que elas ocupam, fizemos um levantamento nas produções e notamos que existe uma visão estereotipada da pessoa portadora de deficiência física, visão essa advinda, também, das condições de produção desse discurso e da formação discursiva na qual essas crianças se inscrevem. Isso é evidenciado pela formação imaginária virtual que as crianças, em geral, construíram, partindo da relação de forças dos discursos estabelecida na sociedade, mostrando pré-construídos do discurso social sobre o deficiente como um empecilho para a família e para a sociedade.

Palavras-chave: Formação Imaginária. Enunciados Infantis. Deficiência Física.

0. Introdução

Neste artigo, temos o intuito de compreender como o jogo de imagens aparece em enunciados escritos de crianças da (antiga) terceira série do Ensino Fundamental. Utilizamos, para tanto, como principal referencial teórico os trabalhos de Pêcheux (1997), Brito (1982), Angelossi (2004) e Giorgenon e Romão (2012).

A formação imaginária decorre de diversos fatores, dentre eles, da situação de produção, do contexto sócio-histórico no qual o discurso é elaborado, da formação discursiva em que os produtores se inscrevem, portanto, da ideologia que vigora no domínio social de onde o discurso emerge e veicula. Todos esses elementos definem a posição social do falante/escrevente e a do ouvinte. São essas posições (de poder/não poder) que permitirão a concretização de uma imagem, dependendo dos participantes do diálogo.

Para cumprir com o objetivo proposto, este trabalho está organizado da seguinte maneira: a princípio, apresentaremos *Reflexões iniciais acerca da Análise de Discurso de*

linha francesa, destacando uma breve contextualização da corrente filosófica que adotamos para esta pesquisa. Em seguida, destacaremos o que Pêcheux (1997) afirma sobre as definições de formação imaginária, na seção intitulada *Conceituando Formações Imaginárias*, visando descrever o jogo de imagens que ocorre no processo de interação estabelecido por meio do diálogo entre os interlocutores, que destaca as visões que são atribuídas a si próprio, ao outro e ao objeto imaginário. Além disso, introduziremos como isso pode ser visualizado em enunciados escritos infantis.

Na terceira parte, *A deficiência física no jogo de imagens: procedimentos metodológicos*, apresentaremos o material de análise, bem como os procedimentos utilizados para o seu exame. Por fim, evidenciaremos os *Resultados e discussões* sobre o corpus selecionado.

1. Reflexões iniciais acerca da Análise de Discurso de linha francesa

A Análise de Discurso (doravante, AD) de matriz francesa “se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: A Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2013, p. 19). Desse modo, a AD corresponde a “uma teoria e método de trabalho criados pelo filósofo Michel Pêcheux na década de 60” (GIORGENON; ROMÃO, 2012, p. 20), em um momento histórico de inquietação científica. Após esse período, passou por reformulações pelo próprio filósofo, resultando nas denominadas três fases da AD pecheutiana, as quais não serão discutidas aqui, por não ser o foco da pesquisa.

Para os pressupostos da AD, o discurso é “um amálgama da língua com a história que se materializa no texto” (ANGELOSSI, 2004, p. 20) e, por isso, não é possível alcançar o sentido, mas efeitos de sentido. Isso se explica pelo fato de o discurso ser de uma complexidade enorme, visto que, para a AD, não existe neutralidade, assim, tudo é determinado ideologicamente, inclusive, os sujeitos, já que considera que somos sujeitos da incompletude, da contradição e, por sua vez, interpelados pela ideologia.

O sujeito, dessa forma, é discursivamente constituído, pois, “a construção da identidade é da ordem do discurso, ainda que não exclusivamente” (ANGELOSSI, 2004, p. 26), nesse sentido, não temos domínio total sobre o dizer.

Decorre disso, também, o fato de o produtor de um discurso ser determinado pelo lugar que ocupa, conforme apontam Giorgenon e Romão (2012, p. 20): “as palavras estão em permanente jogo em função dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos”, logo, dependendo de quem enuncia, podem ser criados diversos tipos de imagens e significações, considerando que “o lugar social que o falante e o ouvinte ocupam é também fator de significação. O dizer está atrelado ao lugar de quem o faz, por isso não tem o mesmo estatuto se se altera essa posição” (ANGELOSSI, 2004, p. 45).

Podemos afirmar, então, que a AD trabalha com possibilidades e não com certezas, até mesmo porque as certezas não são possíveis para essa perspectiva, tendo em vista que pensar o discurso corresponde ao atravessamento da linguagem pela ideologia. Além disso, por sermos sujeitos cindidos e interpelados ideologicamente, são os lugares sociais que ocupamos que determinam o nosso dizer. Em outras palavras, a nossa formação imaginária se constituirá a depender da formação discursiva em que estamos inscritos, a partir desse jogo, produzem-se os discursos.

2. Conceituando Formações Imaginárias

Ao iniciar as discussões sobre formações imaginárias, Pêcheux (1997, p. 82) afirma que “os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais”, reforçando, portanto, a premissa de que somos constituídos social, cultural e ideologicamente; mais do que seres físicos, ocupamos lugares “determinados na estrutura de uma formação social”. Esses lugares podem ser definíveis, descritos a partir das características que lhes são constitutivas. Em uma empresa, por exemplo, há o lugar ocupado pelo chefe e o lugar ocupado pelo funcionário, este é hierarquicamente inferior àquele, devendo-o respeito e satisfação.

No entanto, “seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*” (PÊCHEUX, 1990, p. 82, grifos do autor). Essas posições, como vimos, alteram-se na medida em que levamos em conta as formações discursivas nas quais os sujeitos estão inscritos, bem como a situação em que o discurso é produzido, uma vez que as formações discursivas correspondem às próprias ideologias que predominam nos diferentes domínios da sociedade e influenciam diretamente nas imagens que são constituídas no processo dialógico. Desse modo,

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1990, p. 82, grifos do autor).

A partir desse postulado, Pêcheux (1997, p. 83) propõe uma tabela na qual é representado o jogo de imagens que constitui o discurso:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A { IA (A) IA (B)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B { IB (B) IB (A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Tabela 1: Representação do jogo de formações imaginárias

Fonte: Pêcheux (1997, p. 83).

Portanto, pensar na “posição dos protagonistas do discurso no jogo de formações imaginárias” conforme definiu Pêcheux (1997, p. 83), é estabelecer que a imagem do lugar de quem fala sobre si mesmo, corresponde à indagação “Quem sou eu para que lhe fale assim?”; a imagem do lugar do ouvinte para o sujeito que fala, por sua vez, é questionar: “Quem é ele para que me fale assim?”; a imagem do lugar do ouvinte em relação a si próprio, “Quem sou eu para que ele me fale assim”, e, por fim, a imagem do lugar do falante para o sujeito ao qual o discurso é dirigido se coloca na pergunta: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”.

Essas complexas relações produzem diferentes efeitos de sentido em um discurso, porque, para Brito (2012, p. 550), “o que é dito ou enunciado não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que os interlocutores ocupam”. O jogo de imagens, portanto, define o modo como o discurso vai acontecer.

2.1. A deficiência física no jogo de imagens: procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento deste trabalho, propusemos a análise de 55 enunciados escritos, produzidos no ano de 2003, por alunos de duas turmas que correspondiam à terceira série do Ensino Fundamental I. Ressaltamos que esse material pertence ao Banco de Produções Textuais dos Grupos de Pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a linguagem e Estudos sobre a escrita*.

Dentre as várias propostas que foram realizadas no decorrer do ano com esses alunos, selecionamos a atividade cujo comando era que eles elaborassem uma produção textual relatando “como seria sua vida se você tivesse algum tipo de deficiência física?”, uma vez que abre a possibilidade para analisarmos as imagens que os alunos construíram dos deficientes físicos, considerando-se as posições sociais, bem como a condição de produção que, por sua vez, também envolve o contexto socio-histórico em que os escreventes estavam inseridos.

Apesar de em nosso material de análise não ter ocorrido, de fato, um diálogo entre falante e ouvinte, ou seja, entre aluno e uma pessoa deficiente, temos a imagem que os alunos construíram dos deficientes físicos, imagem essa evidenciada por meio da simulação que fizeram acerca de como seria a vida deles caso fossem deficientes físicos, uma vez que “a formação imaginária não se limita apenas à imagem que os interlocutores atribuem a *si* e ao *outro*, mas, se estende à imagem que eles atribuem ao referente, ou seja, o ponto de vista dos interlocutores sobre esse objeto imaginário”(BRITO, 2012, p. 550, grifos do autor).

Nossas análises se pautaram, especialmente, na imagem do lugar do ouvinte para o sujeito que fala, pois as produções escritas infantis correspondem às visões que os alunos tiveram dos deficientes físicos.

Para tanto, fizemos um levantamento nas 55 produções, a fim de verificarmos qual foi a predominância das imagens dos alunos a respeito do deficiente físico, tendo em vista analisar como a ideologia assujeitou os sujeitos-alunos em sujeitos de seus discursos.

3. Resultados e discussões

Ao analisarmos as produções textuais que compõem nosso corpus, observamos que os enunciados se enquadraram, principalmente, em cinco categorias de análise: 1) Negativas, 2) Positivas, 3) Conceituais, 4) Oscilantes e 5) Exceções.

A primeira delas refere-se às ocorrências em que os escreventes construíram uma imagem pessimista e estereotipada dos deficientes físicos, o que contrasta com a segunda categoria, na qual os enunciados demonstraram uma construção otimista em relação a esses sujeitos. Os dados classificados como conceituais apresentaram apenas uma definição do que os alunos consideraram como determinado tipo de deficiência, os escreventes explicaram, por exemplo, que cegas são as pessoas que não enxergam; desse modo, apenas conceituavam/caracterizavam a deficiência. Oscilantes foram os registros que apresentaram ora uma visão positiva ora uma imagem negativa, sem explorar satisfatoriamente nenhum ponto de vista. As exceções desse estudo dizem respeito aos casos em que os alunos não apresentaram produção (apenas cabeçalho e saudação) e não abordaram a temática proposta pela produção. Isso posto, os resultados se dividiram da seguinte maneira:

FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS EM ENUNCIADOS ESCRITOS INFANTIS

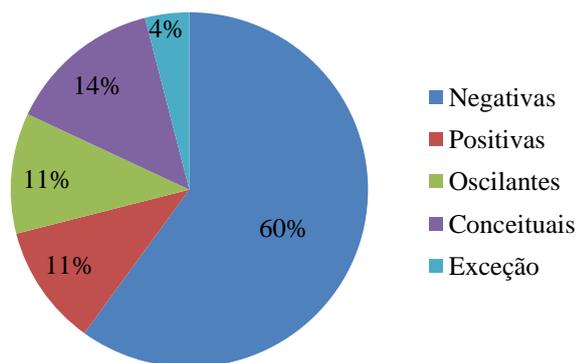


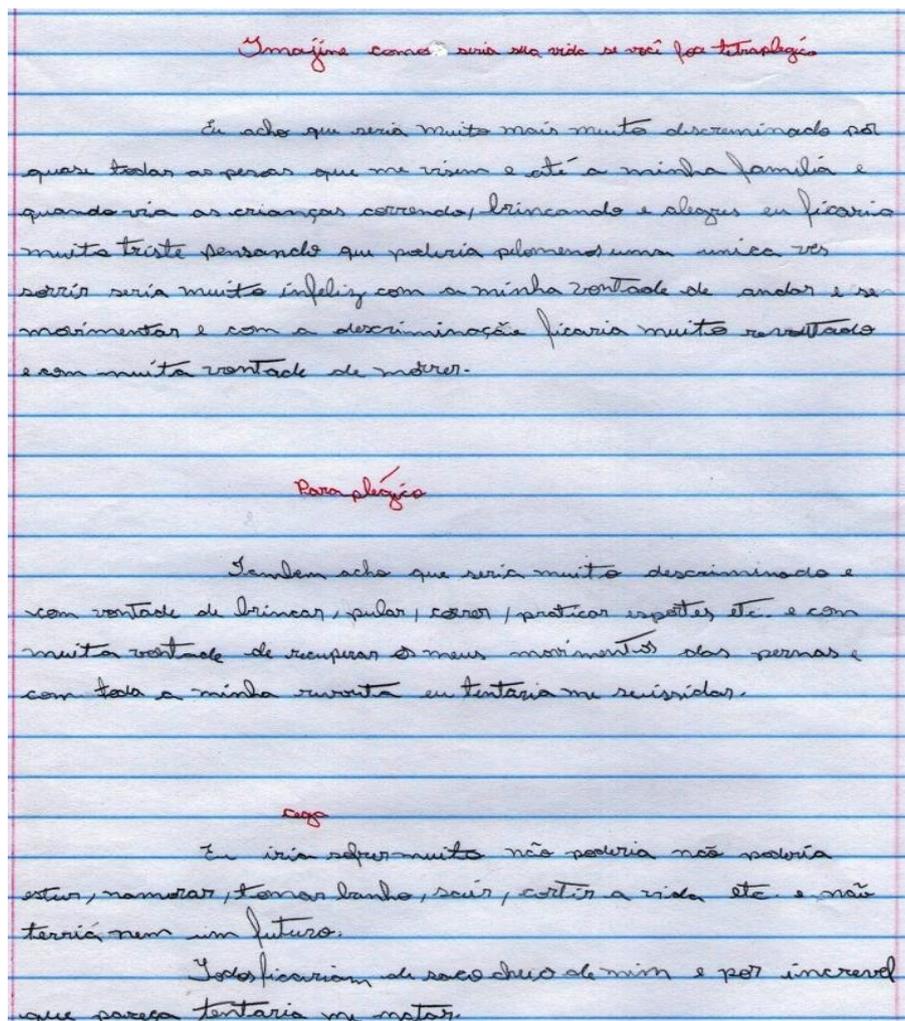
Gráfico 1: Imagens construídas em enunciados escritos infantis dividido em cinco categorias

Constatamos, então, que a maioria dos enunciados expressou uma visão negativa/estereotipada dos deficientes físicos. E, mesmo tendo elencado todas as outras categorias em oposição à negativa, esta se sobressaiu em relação àquelas, pois, somando todos os dados e dividindo em duas categorias (visão negativa *versus* outras visões), temos que 60% dos enunciados representam uma imagem negativa e, apenas, 40% destacam as outras visões.

Uma possível explicação para esses resultados diz respeito às condições de produção do enunciado e da formação discursiva na qual as crianças estavam inseridas. Como dito, as produções textuais foram elaboradas em 2003, período em que se iniciavam as discussões sobre inclusão social.

A saber, os deficientes físicos, apesar dos avanços na medicina e nas políticas sociais, sofrem grande preconceito e recebem muitos estereótipos e discriminação, visto que as políticas de inclusão são ainda incipientes no Brasil, ainda mais se considerarmos o contexto em que esses enunciados foram produzidos, poissoamente “no final do século XX e no início do século XXI, ocorrem iniciativas ainda precárias de inclusão dessa população” (GIORGENON; ROMÃO, 2012, p. 27) na sociedade em geral e, de forma especial, nas escolas regulares. Foi, assim, “no bojo do processo de formação de movimentos sociais em prol de novos direitos, intensificados no pós-2ª Guerra Mundial, que as pessoas portadoras de deficiências passaram a ser reconhecidas também como sujeitos de direitos” (BRUMER et al., 2004, p. 302).

Esse contexto, desse modo, foi disseminado pelas crianças em suas produções, uma vez que estavam se inserindo, mesmo que de forma lenta, em uma nova constituição, na qual os deficientes físicos passavam a ter mais direitos; por esse motivo, houve o predomínio de imagens negativas. Como exemplo da efetivação dessa imagem, apresentamos o enunciado a seguir:



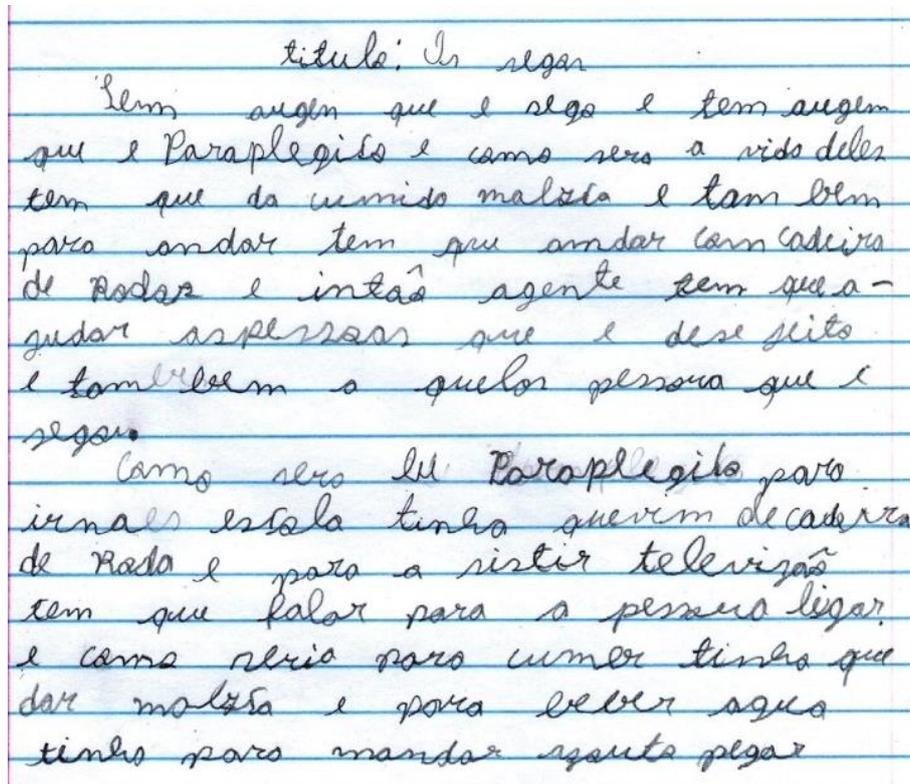
Exemplo 01¹: Produção textual com visão negativa

Observamos que, ao mesmo tempo em que a criança construiu a imagem que tem do deficiente, ela representou a visão que acredita que o deficiente tem de si mesmo, pois, como ressaltado, na proposta, o escrevente deveria se colocar no papel de deficiente. No exemplo, observamos a formação de uma imagem estereotipada do deficiente físico, visto

¹ Leitura preferencial: Imagine como seria sua vida se você fosse tetraplégico. Eu acho que seria muito, mas muito discriminado por quase todas as pessoas que me vissem e até a minha família. E quando via as crianças correndo, brincando e alegres, eu ficaria muito triste, pensando que poderia, pelo menos, uma única vez sorrir. Seria muito infeliz com a minha vontade de andar e se movimentar. E com a discriminação, ficaria muito revoltado e com muita vontade de morrer. Paraplégico. Também acho que seria muito discriminado e com vontade de brincar, pular, correr, praticar esportes, etc. E com muita vontade de recuperar os meus movimentos das pernas. E com toda a minha revolta, eu tentaria me suicidar. Cego. Eu iria sofrer muito. Não poderia, não poderia estudar, namorar, tomar banho, sair, curtir a vida, etc. E não teria nenhum futuro. Todos ficariam de saco cheio de mim e por incrível que pareça, tentaria me matar

como discriminado, triste, infeliz, revoltado e que, portanto, merece morrer, por ser um peso para seus familiares e por não ter chance de futuro.

Da mesma maneira, o próximo enunciado, ainda que de modo mais sutil, expressa tal imagem negativa:



Exemplo 02²: Produção textual com visão negativa

Nessa produção, apesar de o aluno considerar a possibilidade de um parapléxico, por exemplo, ir à escola a partir de recursos como a cadeira de rodas, prevalece a discriminação que ele sofreria, bem como a dependência total do outro para desenvolver qualquer tipo de atividade.

A partir disso, observamos que a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A (quem sou eu para lhe falar assim?) representa uma visão de superioridade do sujeito não deficiente. Essa imagem de si decorreu, especialmente, pelo lugar social que

² Leitura preferencial: Título: Os cegos. Tem alguém que é cego e tem alguém que é parapléxico. E como será a vida deles? Tem que dar comida na boca e, também, para andar, tem que andar com cadeira de rodas. E, então, a gente tem que ajudar as pessoas que é desse jeito. E, também, aquelas pessoas que é cega. Como será eu parapléxico? Para ir na escola, tinha que vim de cadeira de roda e para assistir televisão, tem que falar para a pessoa ligar. E como seria para comer? Tinha que dar na boca e para beber água, tinha para mandar os outros pegar.

os alunos se encontravam: pessoas que se encaixam no “padrão de normalidade dos seres humanos” (BRUMER et al., 2004, p. 307). Nesse jogo de imagens, podemos notar, também, a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B (quem sou eu para que ele me fale assim?), pois, ao se posicionar como deficiente, a criança construiu a visão de que o deficiente ocupa um lugar de inferioridade em relação ao não deficiente, este é quem pode ter uma vida comum, praticar todas as atividades, ser feliz, enfim, viver livremente.

A construção da imagem do lugar de B (deficiente) para o sujeito colocado em A (aluno) (quem é ele para que eu lhe fale assim?) demonstra a dicotomia entre pessoa normal *versus* pessoa com deficiência. Assim, A mostra uma visão negativa, pejorativa e, inclusive, preconceituosa sobre B, colocando este na posição de “não normal”.

Diante da perspectiva teórica que adotamos a respeito das formações imaginárias, podemos supor que essa visão estereotipada é advinda das condições de produção desse discurso e das formações discursivas nas quais as crianças se inseriam, que refletem uma ideologia de não inclusão, de ver o outro como o dependente, sem condições de levar uma vida “normal”, tratando normalidade, aqui, como sinônimo de não deficiência, o que demonstra, conseqüentemente, a relação de forças estabelecida na sociedade.

Desse ponto de vista, a partir dos postulados de Pêcheux (1997, p. 85-86, grifos do autor), além de considerar que “a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas”, as próprias relações de poder compreenderam o condicionamento das representações imaginárias que os alunos tiveram dos deficientes físicos, visto que “o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso” (GRIGOLETTO, 2005, p. 5).

Ademais, como já explicitado, a formação discursiva em que os alunos estavam inseridos foi, também, fator determinante para sua produção, porque, para Grigoletto (2005, p. 2), “o sentido só se produz pela relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e, conseqüentemente, pela identificação do sujeito com uma determinada FD”, considerando-se, especialmente, a que os alunos estavam inscritos, aque participavam diariamente e que, portanto, determinou o que eles poderiam (e deveriam) dizer a partir de

sua posição enquanto alunos normais e da conjuntura sócio-histórica em que os enunciados foram produzidos.

4. Considerações finais

Diante do exposto, constatamos, por meio dos dados quantitativos, que a maioria dos alunos apresentou uma visão negativa dos deficientes, a partir da posição virtual em que se colocaram enquanto tal, no momento da produção de seus enunciados. No que diz respeito aos aspectos qualitativos que levaram a esse resultado, foi possível compreender que a formação discursiva, as condições de produção e o contexto sócio-histórico, os quais determinam as relações de poder/força predominantes em um determinado período, foram fatores que contribuíram para a primazia da imagem negativa construída pelas crianças.

Considerando que os enunciados foram escritos em 2003, momento histórico que revela o início das políticas de inclusão de pessoas deficientes físicas, tem-se em vista que os alunos produtores foram condicionados a ter essa representação estereotipada dos deficientes.

Como outra possível investigação, seria interessante analisar qual imagem os alunos que se inserem no contexto atual têm das pessoas com limitação física, considerando que vivemos em outro momento, que há incidência de novas formações discursivas, bem como distintas dominações ideológicas.

Por ora, os resultados obtidos apontaram que, de fato, as crianças se constituíram enquanto sujeitos interpelados ideologicamente e atravessados pelo inconsciente, o que significa dizer que elas falaram a partir de pré-construídos e pautadas em ideologias predominantes.

Referências

ANGELOSSI, N. **O viés da leitura em redações do vestibular UNIOESTE/2003: o ato e o gesto.** 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2004.

BRITO, L. A. N. de. (Re)Lendo Michel Pêcheux: como a análise do discurso de linha francesa apreende a materialidade discursiva? **Eutomia**, Recife, jul. 2012, p. 542-562.

BRUMER, A.; PAVEL, K.; MOCELIN, D. G. Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 11, jan/jun, 2004, p. 300-327.

GIORGENON, D.; ROMÃO, L. M. S. Trama de sentidos sobre inclusão e exclusão. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v.14, n. 1, jan/abr, 2012, p. 19-38.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.



O LOUCO E O REFÉM DA LETRA EM POLÍTICAS DA ESCRITA, DE JACQUES RANCIÈRE

Keli Cristina Pacheco (doutora) - UEPG¹

Em *Políticas da Escrita*, Jacques Rancière relembra que a escrita é um ato político, no senso de que há um desdobramento, "uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma". Assim, a escrita se torna política porque "seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição". Antes de ser um sistema de formas constitucionais ou de relações de poder, uma ordem política é uma certa divisão de ocupações, a qual se inscreve, por sua vez, em uma configuração do sensível: em uma relação entre os modos do *fazer*, os modos do *ser* e os do *dizer*; entre a distribuição dos corpos de acordo com suas atribuições e finalidades e a circulação do sentido; entre a ordem do visível e do dizível. O que dá forma à comunidade é a partilha do sensível.² Como a escrita separa o enunciado da voz que o enuncia, ela prejudica a ordem do fazer, do ver e do dizer, quer dizer, ela é orfã, e por essa razão, Rancière a relaciona com a democracia: "à condição do escrito sem pai corresponde o estado de uma política sem pastor nem *arque*. Pois a democracia não é um modo particular de governo. Ela é, bem mais radicalmente, a forma da comunidade repousando sobre a circulação de algumas palavras sem corpo nem pai - povo, liberdade, igualdade..." (RANCIÈRE, 1995, p. 7 a 9).

No capítulo "teologias do romance", Rancière dedica-se ao romance por ver nele sumarizado a singularidade da literatura. A partir das tentativas de definição do gênero de Hegel, Lukacs e Auerbach, Rancière se aventura no exercício de traçar sua teoria do

¹ Professora do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Autora do livro *A comunidade em exílio: literatura comparada entre Lima Barreto e Roberto Arlt* (2013, Annablume).

² Partilhar significa duas coisas: a participação em conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas.

romance. Sabidamente, Hegel define problemáticamente o romance como sendo o livro da vida de nossa época, já Lukacs fixa a visão de que o romanescos e o romântico eram momentos da era cristã e, por isso, buscava seu objeto perdido (o real) no túmulo vazio de Cristo e nas cruzadas e cavalgadas errantes. Aparentemente, tal relação, entre romance e cristianismo, se inverteu quando Auerbach descreveu o romance como sendo um organizador do 'real' na perspectiva de um drama e de um destino humano, e dessa forma ele tornou vertical a relação entre a vida e o romance. Porém, ainda essa verticalização é própria das religiões transcendentais e novamente se realiza no cristianismo, uma vez que este não é, de fato, a religião do túmulo vazio, como supôs Lukacs, mas do verbo encarnado. Assim, Auerbach lança sua tese: o que torna possível o livro de vida romanescos é a dialética imanência/transcendência e, no âmago desta dialética, aparece a noção de "figura". Uma figura não é uma imagem a ser desvelada, mas é um corpo que anuncia outro corpo que, futuramente, se realizará ao apresentar corporalmente sua verdade. Deste modo, a verdade da figura seria o princípio da verdade do corpo literário, ela permitiria, então, a descrição e identificação, em qualquer seqüência de acontecimentos que afetam seres comuns ou marginais (sem importância), a representação de todo drama humano captado na perspectiva de sua história.

Rancière explica que Auerbach procura entender a questão da representação ao analisar o relato da negação de Pedro, no Evangelho de Marcos, que, juntamente com outros dois relatos, marcariam os limites do poder de representação da tradição literária na Antigüidade, uma vez que neste período ainda estávamos presos à divisão de gêneros nobre e baixo, quer seja, no primeiro representavam-se os grandes personagens; no segundo a gente miúda, matéria do pitoresco. Neste último, através da gente do povo ali representada, não era possível que visualizássemos qualquer visão de mundo, ou uma época. Já no episódio da negação de Pedro não ocorre o mesmo, pois, ele nos insere, na Corte do Grande Sacerdote, ao universo familiar da gente humilde. "Pedro, que vem se aquecer ao fogo, os soldados, a criada que o interroga e nota seu sotaque da Galiléia" (RANCIÈRE, 1995, p. 49). Desse modo, este episódio marcaria a literatura, para Auerbach pois ela passa a não se limitar mais ao gênero (nobre/baixo), e torna possível a literatura "realista", pois nos representa o homem do povo em meio as suas inseguranças, notadamente, com relação ao movimento espiritual novo que deseja tocá-lo precisamente.

Dá-se, enfim, a adequação entre o modo de representação e o movimento espiritual histórico.

Deste modo, vemos que o realismo está ligado a cena da encarnação, contudo Auerbach destaca ainda que neste mesmo episódio também sucede a negação. Ao dizer, "não conheço esse homem", há ainda, em Pedro, o dilaceramento do homem do povo dividido, porém, Rancière lembra que Auerbach esqueceu de ver que com seu gesto, Pedro somente, na verdade, cumpriu uma profecia de Ezequiel: "Eu atingirei o pastor e as ovelhas serão dispersadas", ou seja, este episódio buscou atestar a concordância da Escritura com ela própria. Neste esquecimento fica implícito que Marcos não é um escritor, pois, para Auerbach, ele somente escreveu um relato sem qualquer "intenção estética", mas com a função de transmitir às pessoas simples que eram o foco do cristianismo. E assim, Auerbach conclui que a Bíblia não é absolutamente "literatura", que a "revolução literária" está baseada no peso de realidade de um escrito e que, por isso, ela (a Bíblia) escapa à literatura. O problema, para Rancière, está em produzir e fazer desaparecer a teologia da encarnação literária do verbo, quer dizer, a "realidade", aqui, só serve de referência especulativa para, finalmente, livrar a literatura dela. Auerbach não vê Pedro como figura, como corpo da letra.

Entretanto, a esta leitura insuficiente de Auerbach, Rancière opõe a leitura de Frank Kermode que, em *Genesis of secrecy*, também se apóia no episódio da Paixão do mesmo Evangelho de Marcos. "Esse episódio nos conta a história daquele jovem, preso pelos soldados ao mesmo tempo que Jesus, e que foge nu, deixando nas mãos dos soldados que o seguravam sua túnica de linho branco." A aparição deste personagem aparentemente isolado, de manifesta insignificância, na interpretação mais creditada, liga-se à do rapaz de roupas brancas que as santas mulheres posteriormente encontram sentado ao lado do túmulo vazio de Jesus. A vestimenta abandonada do rapaz seria, numa interpretação, à mortalha na qual foi enterrado o Cristo, agora ressuscitado. Tal interpretação ainda é assegurada por vários textos do Antigo Testamento que fornecem sua prefiguração, "a começar pela roupa abandonada de José nas mãos de Putifar". Este episódio, assim como o de Pedro, pertence a uma "intriga hermenêutica" e indica a urgência de uma leitura figural, porém ela somente se dirige àqueles que sabem resolvê-la: "O relato evangélico, como literatura e como modelo de toda literatura, tem essa função essencial, de separar aqueles aos quais não se destina". Aqui, então, aparece outra

teologia do literário, em que o relato é a encarnação de uma intriga hermenêutica, onde o escritor aparece como deus, mestre em armar jogos e esconder sentidos, "escolhendo aqueles a quem comunica o espírito do seu livro e aqueles a quem abandona a letra deste: literatura como auto-demonstração infinita dos poderes de encerramento do segredo literário, ou seja, também como elaboração interminável da imagem do escritor" (RANCIÈRE, 1995, p. 51-52).

Resumidamente, Rancière nos indicou até aqui duas teologias do literário: a primeira, através de Auerbach, toma como pano de fundo a encarnação que confere plenitude ao corpo representável da narração literária; a outra, através de Kermode, se apoia no escritor que faz corpo e espírito da relação letra a letra, quer dizer, que cria intrigas hermenêuticas, se opondo "à plenitude realista do representado". Todavia o centro do problema está entre a verdade do livro e a verdade do verbo que toma carne, pois o escritor teria ainda uma terceira via além daquela que o faz testemunha da humanidade e da que o torna aquele que põe em forma narrativa o segredo do livro, quer dizer, o escritor poderia estar na situação do apóstolo que nega ou do jovem que foge diante da plenitude do verbo encarnado. A literatura teria, então, por princípio a "suspensão de uma palavra que tem na Encarnação tornada advento ou no Livro realizado o limite diante do qual ela sempre tem que se esquivar". O vínculo da literatura ao livro da vida, para Rancière, é bem concebido na suspensão, como quando, ao fim do Evangelho original de Marcos, acontece uma interrupção: "pois elas estavam assustadas", sobre as mulheres diante do túmulo vazio da Ressurreição:

A literatura se liga ao livro da vida através desse 'susto' e dessa conjunção que desemboca no silêncio, através da própria interrupção do relato em que deve se revelar a coincidência do corpo realizado da Escritura e do corpo subtraído à materialidade do túmulo. Ela inclui sua própria suspensão na falha que o vazio do túmulo reabre no círculo completado do livro realizado e do espírito tornado advento. (RANCIÈRE, 1995, p. 53)³

Nesse senso, a literatura não é algo que se constitui em si mesma, não é autônoma, não pode ser definida como um campo fechado, pois, como afirma o filósofo:

É sempre preciso um corpo para comprovar a Escritura. É sempre preciso a Escritura para provar que o corpo em questão é aquele corpo mesmo. É preciso novamente um corpo para

³ E ainda

provar que o corpo que desapareceu era realmente aquele que apagava qualquer distância da Escritura em relação a ela mesma". (Idem, p. 54).

A partir de tal afirmação, Rancière procura fixar a discussão sobre termos-chave: letra, espírito, verbo e carne. Numa primeira operação nos é demonstrado que a figura é dividida em uma dupla realidade, pois ela é produto de um *fazer*, de uma atividade figurativa e ao mesmo tempo é realidade figural, uma vez que é promessa do corpo vindouro de sua verdade, entretanto esta imposição interpretativa de toda Escritura é contrariada por outra visão que tem na figura a condição de uma carne sofredora, e essa figura exige um novo corpo que sofra para atestá-la. Dar um novo corpo para que a letra novamente tome corpo. "Somente um corpo completa a promessa de um corpo, somente o sofrimento de um corpo é a realização do sentido do texto em verdade do corpo". Assim, a idéia de escrita se desloca do sentido de enigma, sombra/verdade, para a relação de um texto com sua marca sobre um corpo, ou seja, é no ferimento que acontece a leitura da verdade da letra, que ocorre na ascense. Seria preciso, para isso, aniquilar-se para permitir o advento da verdade da Escritura. Neste passo, Rancière, nos diz que foi dentro desse quadro que o trabalho da cópia entrou na vida monástica, como ato de mortificação, não de transmissão de uma herança, mas simplesmente para ocupar o monge, afastá-lo do perigo da espiritualidade vazia que leva a inércia do corpo. "O trabalho do copista se torna exemplarmente aquela atividade fronteira, no ponto exato de divisão entre o sentido e o não-sentido da escrita, da obra de pensamento e da obra mecânica, que vai dar força peculiar à ficção do copista, como em *Bartleby* e em *Bouvard et Pécuchet*." (RANCIÈRE, 1995, p. 57).

O objetivo principal de Rancière, ao opor de modo restrito duas interpretações da Escritura, é demonstrar como essas duas teologias do corpo da Escritura também podem se transformar em duas teorias do romance. Pierre-Daniel Huet, bispo de Avranches, no *Traité sur l'origine des romans*, procura responder a pergunta sobre a origem do romance. Para ele, assim como para Aristóteles, o poema viria do prazer natural da imitação; já o romance viria do prazer que o espírito tira da fabulação, que tem dupla origem. A fabulação é o prazer da criança e do ignorante que só pode se exprimir na linguagem da imagem, mas também é o prazer do refinado, que enriquece o discurso com jogos de figura, por esse motivo o prazer do romance foi partilhado tanto pelos povos bárbaros do

medieval, quanto pelas cortes do Oriente. O próprio conceito de fabulação aqui está ligado à sua exegese, a interpretação liga-se à invenção. O romance, num esquema desses, levantado por Huet, é poeticidade geral do espírito (é fabricação, ficção, figuração, ornamentação e interpretação), e para Rancière, nisso não há espaço para a ideia de literatura. Para que seja dado o lugar para a questão literária, o romance tem que, de fato, apresentar uma falha entre o corpo e a letra, e por essa razão, Rancière, pensa no livro considerado arquétipo do romance: *Dom Quixote*, de Cervantes. Nele temos o último herói de cavalaria que não sabe que o tempo da cavalaria encerrou, e luta contra moinhos de vento, "enquanto o moinho de água está criando a revolução industrial e a burguesia que virão enterrar o mundo dos cavaleiros [...] como pode o homem do atraso cavaleiresco ser o herói da modernidade literária?" (Idem, p. 62). Quixote é a fábula do herói que ficou louco pelo desejo de verificar o livro, contudo, ele é um interpretador, apenas vê e interpreta, como no episódio das camponesas, em que ele se recusa a ver Dulcinéia, somente enxerga uma aldeã gorda e vermelhona, e ataca o enfeitiçador que lhe dissimula sua dama sob outros traços. Quer dizer, ao tomar como realidade o que está nos livros, ele acaba por desqualificar, por fidelidade, o livro.

Além disso, a loucura em *Dom Quixote* desencadeia-se despropositadamente, pois diz seguir os modelos de Amadis e Orlando, mas estes tinham na infidelidade de suas amadas o motivo para a loucura, assim Quixote entra na sua loucura desmotivada, que só terá fim quando chegar à resposta de Dulcinéia. Sua loucura estraçalha o princípio de realidade da ficção. Quixote age como autor, quando de fato é personagem. "A loucura, de fato, consiste em tomar a ficção literalmente, em tomá-la como a letra à qual falta o corpo de sua verdade. [...] Ao se sacrificar à verdade dos livros, ele produz esse ser singular, essa aventura da letra à procura de seu corpo que talvez seja precisamente a entidade evanescente designada pelo nome de literatura" (Idem, p. 68-69).

Uma personagem que tem a infelicidade de ler livros, lembremo-nos de Madame Bovary, leitora ávida de romances românticos; de Werther, que carregava seu Homero para cima e para baixo, e tantas outras personagens leitoras da literatura clássica ocidental. "O romance se constitui de uma maneira privilegiada como a história daquele que tem a infelicidade de ler romances, que está por isso votado a pagar com seu corpo e sua razão sua louca devoção à verdade do livro. Seu herói essencial é o louco da letra. [...] Primeiro seduzido do seduzido, primeiro leitor, de certo modo, que atrai consigo a cadeia dos

leitores, de todos aqueles que, por sua vez, terão que pagar pessoalmente e cujas infelicidades o romance na era moderna não cessará de contar, para a sedução de novos infelizes" (Idem, p. 70).

O romance, neste sentido, pode ser definido como uma aventura da letra que depende da fábula do louco da letra, um personagem criado como refém pelo escritor, às custas do qual o discurso ganha consistência, aí cai-se numa teologia do escritor, numa loucura que obriga um corpo a se sacrificar em nome das Escrituras. Porém, a posição do mestre, do escritor-deus de sua obra, não funciona sem a inclusão da posição do louco da letra, do refém, e para Rancière, estudar as transformações da fábula do louco da letra pode nos levar a conclusão de que a literatura absolutizada é a literatura onde a relação se inverte num movimento em que o próprio escritor ocupa o lugar de refém da letra.

Quando não há o refém da letra o escritor torna-se o corpo que se sacrifica em nome da escritura, assim o louco da letra não é mais o personagem, mas o autor. Sob esse aspecto o escrito póstumo de Lima Barreto, *O cemitério dos vivos*, de 1953, ilumina esta leitura pois nele temos condensada uma amostra do louco, ou refém da letra, tanto como personagem, quanto como autor. Na primeira parte temos um diário intitulado "Anotações para o cemitério dos vivos"; na segunda um romance, dito inacabado, em que a personagem Vicente Mascarenhas é interna de um hospício. No diário temos aquilo que a crítica literária Luciana Hidalgo irá cunhar "literatura de urgência": "esta que se formula como uma escrita detonada pela emergência da auto-expressão, de um eu extraviado no limite vida-morte, empenhado em lidar literariamente com a situação emergencial" (HIDALGO, 2008). Essa literatura desesperada, que revela aquilo que Blanchot nomeia precisamente de "consciência da infelicidade", "descreve a situação daquele que se perdeu, que já não pode dizer 'eu', que no mesmo movimento perdeu o mundo, a verdade do mundo, que pertence ao exílio, a esse tempo de desamparo em que, como disse Holderlin, os deuses já partiram e ainda não chegaram" (BLANCHOT, 1987, p. 70). No romance, vemos ainda um exercício mais radical de afastamento do "eu" ao "ele", em que Vicente Mascarenhas será o que Rancière denomina em clave teórica de louco da letra, personagem que se sacrifica em nome da escritura, responsável por retirar Lima Barreto da posição de refém do encarceramento no hospício (pelo menos no momento em que traçava as linhas do romance, Lima Barreto tecia uma crítica radical à ciência e à

medicina psiquiátrica do início do século XX)⁴, e dar-lhe a voz que só pode ser possível no espaço literário, como explica Maurice Blanchot, ao estudar a literatura de Franz Kafka (outro autor que se desdobrava incansavelmente no exercício do diário e das narrativas):

A literatura anuncia-se como o poder que emancipa, a força que afasta a opressão do mundo, esse mundo onde todas as coisas sentem a garganta apertada, é a passagem libertadora do Eu ao Ele, da auto-observação que foi o tormento de Kafka [de Lima Barreto, e de tantos outros...] para uma observação mais alta, elevando-se acima de uma realidade mortal, na direção do outro mundo, da liberdade. (Idem, p. 69)

Referências bibliográficas

BARRETO, Lima. *O cemitério dos vivos*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

BLANCHOT, Maurice. A obra e a fala errante. In: *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

HIDALGO, Luciana. A loucura e a urgência da escrita. In: **Alea: Estudos Neolatino**. Vol. 10, n. 2, Rio de Janeiro, July/Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2008000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 05 de jun. de 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 7 a 9.

⁴ Para saber mais sobre esta obra de Lima Barreto, no capítulo 5 do livro *A comunidade em exílio: literatura comparada entre Lima Barreto e Roberto Arlt* (Annablume, 2013), realizo uma leitura mais detalhada do diário e do romance que compõe a obra *O cemitério dos vivos*.



O PERFIL DA SECRETARIA CONTEMPORÂNEA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Camila Fatima Pereira (G- IESSA)¹

Paola Thomaz² (G- IESSA)

Claudia Túlio (IESSA)

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar a representação social do profissional de Secretariado Executivo nas obras cinematográficas contemporâneas ‘O Diabo Veste Prada (2006)’, ‘Uma Secretaria da Morte (2010)’ e ‘A Assistente Perfeita (2008)’, além de buscar e verificar os intertextos presentes nos filmes. A pesquisa também tem o intuito de mostrar como o profissional de Secretariado Executivo é visto pela sociedade que não é apenas como se vê nos filmes. A maioria das secretarias é vista como um objeto sexual ou apenas uma pessoa que serve “café” na visão cinematográfica. Mas isso nem sempre é a realidade mostrada, pois aos poucos ela foi conquistando novas posições no mercado de trabalho e ganhando respeito no mundo das organizações. O profissional de Secretariado Executivo qualificado e formado com princípios e éticas, que tem por suas responsabilidades assessorar seu chefe e estar pronto para tudo que o mesmo peça para fazer, não importa qual seja o problema, o profissional eficaz tem por seu dever vir com a solução e conquistar sempre confiança.

Palavras chaves: Secretaria, identidade representação social, intertextualidade, profissionalismo.

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar a representação social da secretaria executiva contemporânea apresentando três obras cinematográficas “O Diabo Veste Prada”, “A Secretaria da Morte” e a “A Assistente Perfeita”, procurando encontrar as intertextualidades nas obras.

A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, bibliográfica embasada em Moscovici (2007), Koch, Bentes e Cavalcante (2007), Paulino, Walty e Cury (1995) Portela, Schumacher e Borth (2010), Garcia e Silva (2005), Lakatos e Marconi (2001)

E nas obras citadas acima. Teve por intuito analisar o perfil da secretaria atual, buscando mostrar seus valores nas representações sociais nos dias atuais, e mostrando que cada uma delas possui um perfil diferente uma das outras.

¹ mylla-s24@hotmail.com

² paiola_thomaz@hotmail.com

2. Referencial Teórico

2.1 Representação Social, Subjetividade e identidade.

De acordo com Moscovici (1990), há diversas vertentes de estudos do modo de como as pessoas abordam, dividem e representam o conhecimento e seus interesses. Mas o estudo de como, e porque, as pessoas dividem os seus conhecimentos formando a realidade comum de vários interessados ao qual transformam suas ideias em prática, gera o problema específico da psicologia social que é “o poder das ideias”.

O conhecimento é dividido através dos fatos e da comunicação, sendo o mesmo que está ligado aos interesses humanos que estão neles envolvidos.

Segundo Moscovici (1990), o conhecimento surge da interação dos seres humanos, de onde os seus próprios interesses, necessidades e vontades ganham personalidade, sejam elas de satisfação ou frustração. Ou seja, o conhecimento ganha importância através das paixões, interesses e vontades humanas, sendo os desejos do ser humano formados a partir de um grupo social específico, que se relacionam especificamente para tratar de assuntos de interesse comum.

As representações sociais são formas quase tocáveis. Elas se relacionam através de palavras, gestos ou até mesmo por meio dos grupos sociais. As representações se encontram na maioria das nossas relações estabelecidas, dos objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. As representações correspondem a substâncias simbólicas que entram na sua elaboração e a prática específica que produz essa substância. O conceito da realidade das representações pode apenas ser definido pelos historiadores. (MOSCOVICI, 1961/1976, p40-41).

Para Moscovici (1961), no reconhecimento da existência de representações sociais como uma forma característica de conhecimento, ele procura definir “como um fenômeno, o que era antes considerado como um conceito”.

A psicologia social contemporânea exhibe e desenvolve paradigmas que se alteram e se substituem, e chamados de “paradigmas solitários” (MOSCOVICI, 1984).

Os significados traduzem os acontecimentos históricos, e com isso devemos entender que elas traduzem histórias passadas, as expectativas futuras, mas também o cotidiano que segundo Heller (2000), está no centro do que acontecimento histórico, com a verdadeira essência da vida social (MAHEIRIE 2002 p. 20).

As representações sociais estão entre nós, e os efeitos simbólicos do dia a dia em que se manifestam os saberes e as práticas do sujeito fazem uma compressão de que o registro simbólico expressa não só um saber sobre a realidade, mas também sobre as identidades, as tradições e culturas que dão forma a um modo de viver, afirma Jodelet(2005), apud Msg. Patrícia Morais, eteal.

As representações sociais têm intenção de converter algo desconhecido em conhecido, contudo tudo que é desconhecido e não faz parte do dia a dia é difícil de ser aceito de acordo com Silva (2010, apud MOSCOVICI, 2007 p.210). Desta forma para que este desconhecido se torne conhecido é necessário que passe por algumas transformações, em alguns casos algumas transformações são realizadas pelos grupos, ao unir as imagens concretas e compreensíveis do dia a dia aos novos esquemas conceituais que surgem. Para Moscovici são utilizados dois meios para tornar este desconhecido em conhecido, à ancoragem e objetivação.

Ancoragem refere se como a forma de classificar ou de dar nome a alguma coisa objetiva, e a objetivação tente a transformar algo que esta no nível incompreensível, desconhecido para outro, tornando o mais comunicativo, concreto e objetivo.

2.2 Intertextualidade

A intertextualidade está relacionada entre a leitura de um texto com outro já produzido, havendo um intertexto e estabelecendo diálogos.

De acordo com Koch, Benetes e Cavalcante (2007), existem diversos tipos de intertextualidade, cada um com a característica própria: intertextualidade implícita, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita, intertextualidade temática entre outra.

2.2.1 Intertextualidade Explícita

Ocorre quando há citação da fonte do intertexto, é encontrada principalmente nas citações, resumos, resenhas e traduções, encontram-se também presentes em anúncios publicitários.

2.2.2 Intertextualidade Implícita.

Ocorre de maneira diferente da intertextualidade explícita, pois não há citação expressa da fonte, fazendo com que o leitor procure os sentidos dos textos. Normalmente este tipo de intertextualidade está inserido nos textos do tipo paródia ou do tipo paráfrase, e acaba ganhando um grande espaço também na publicidade.

Exemplo:

2.2.3 Intertextualidade Temática

Este tipo de intertextualidade é relacionado entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do conhecimento ou a uma mesma linha de pensamento, que trocam princípios e se servem de conceitos e terminologias próprias, já concluídas no interior dessa área ou linha de pensamento. Exemplos deste tipo de intertextualidade ocorrem entre as matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia.

2.2.4 Intertextualidade Estilística

A intertextualidade estilística acontece quando o elaborador do texto, com objetivos variados repete, imita, paródia certos estilos variedades linguísticas como: a reprodução a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, uma característica de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade.

2.2.5 Paráfrase

A paráfrase é a retomada dos processos de construção e efeitos de sentido de um texto. A história resumida ou recontada é um tipo paráfrase.

O processo parafrástico provoca lentamente transformações que vão se acumulando, a ponto de chegar a versões bem diferentes; como, por exemplo, é o caso dos contos infantis que são reescritos e recontados muitas vezes, sofrendo diversas alterações.

A paráfrase tem como função estabelecer relações com os textos retomados, e não de substituir os mesmos.

A paráfrase torna-se mais ampla no sentido de abordar ideologias. Como é o exemplo do nacionalismo romântico no Brasil. A independência política foi um marco

importante do imaginário social brasileiro. Muitas vezes a paródia, ainda que conservando sua característica de rompimento, presta uma homenagem ao texto retomado ou ao seu autor.

2.2.6 Paródia

A paródia recria um texto conhecido onde contém ironia crítica, sátira, e humor. Ela também é um texto duplo, pois contém o texto parodiado e ao mesmo tempo a negação dele, é a síntese de uma contradição dando prioridade para a ante síntese em quebra a tese proposta pelo autor.

2.3 Papel da Secretária

A palavra “Secretario” veio da palavra *Secretarium* que significa lugar retirado, conselho privado.

A origem do secretariado executivo remonta às civilizações antigas (Egípcia, Mesopotâmica, Síria, Judaica, Cristã), através das atividades dos escribas – homens que dominavam as escritas – faziam as contas, arquivavam, redigiam as ordens, eram capazes de recebê-las por escrito e, por seguinte, encarregados de sua execução.

Em 1960, foi consolidado o papel da secretária devido à nova estrutura que exigia a função de assessoria administrativa, exercida quase que exclusivamente por homens. Mas as mulheres de 1914 a 1945 assumem os papéis profissionais e passam a ser reconhecidas pelo mundo empresarial, e com isso os homens se afastam da profissão. Com a chegada das mulheres surge o Clube das Secretárias Executivas, com o objetivo de aprimoramento cultural das sócias, o intercâmbio, a prática, a difusão e a ética profissional. O secretário é visto como membro ativo na gerência, e começam a buscar novas imagens e visão profissional, como uma atuação mais dinâmica e abrangente ganhando respeito nas organizações.

O perfil do Secretário Executivo mudou bastante nos últimos tempos, sendo-lhe exigidas habilidades e competências para exercícios da profissão. Como exemplo: ter preocupação com o todo empresarial, ter preocupação com a produtividade, ser negociador, conhecer tecnologia, trabalhar com estratégia, conhecer técnicas secretariais com excelência. Podendo também ter habilidades em línguas estrangeiras, para possuir

um bom currículo, para facilitar sua entrada no mercado de trabalho, seja ele multinacional ou internacional como exemplo temos: atendimento pessoal e a distância, assessoramento de reuniões locais e virtuais, elaboração de documentos em idiomas, relações públicas.

A profissão foi regulada pela presente lei: Lei 7.377, de 30 de setembro de 1985. De acordo com Shumacher, Portela e Borth (2010) no art. 2 para os efeitos desta lei, é considerado o I Secretariado Executivo, ou seja, o profissional diplomado no Brasil por curso superior de secretariado, ou diplomado no exterior cujo diploma seja revalidado na forma da lei.

Segundo Schumacher, Portela e Borth (2010), as tarefas do Secretariado Executivo pelo código de ética é representar pessoalmente o seu chefe e a empresa, cuidar das organizações do trabalho do chefe, cuidar das funções administrativas, fazer tarefas de ligação.

O secretário como gestor tem a capacidade de planejar, organizar, programar e gerir programas promove o processo de comunicação empresarial e observa o código de ética profissional. O secretário como empreendedor promove ideias e práticas inovadoras, deve ter domínio de princípios teóricos como: Como administração, finanças, legislação além de ser capaz de dominar os conhecimentos específicos da área.

O secretário como agente facilitador é capaz de trabalhar individualmente e coletivamente, adapta-se facilmente com as mudanças propostas. O secretário como consultor, entende a empresa e a cadeia produtiva na qual está inserida, utiliza seus conhecimentos para auxiliar na formulação de estratégias e projetos empresariais.

Hoje é exigido que os profissionais de secretariado participem de reuniões com poder de articulações, tenha conhecimento de negócio da empresa, dos potenciais, dos concorrentes dos objetivos organizacionais. Eles tem o desafio de desenvolver habilidades de comunicação, escrita correta, além de trazer textos em vários idiomas, deve demonstrar capacidade de assumir responsabilidades sem a presença de supervisão direta, além de flexibilidade, competência, comprometimento com seu aperfeiçoamento, assim destacando a sua capacidade de empreendedora e multifuncional.

Os princípios de caráter geral refere-se a dignidade, pois o secretario deve desempenhar o exercício da sua profissão com honra e dignidade, refere-se também a integridade de agir com honradez, lealdade e boa-fé, ainda existe o sigilo profissional,

que deve observar rigorosamente o princípio de confiabilidade nos fatos e notícias que conhecer, afirma Schumacher, Portela e Borth (2010).

Os chefes esperam da secretária.

A secretaria deve sempre fazer algo a mais do que foi solicitado. É o exercício do conceito de excelência. Dar apenas o que foi pedido não satisfaz mais o cliente. O comportamento proativo antecipatório às crises, é fundamental. Espera-se que a secretaria pense no problema antes que ele aconteça (GARCIA; SILVA, p.23, 2005).

Para ser o braço direito de seu superior, isto é, a secretária deve ser ótima naquilo em que o executivo não é tão bom, para ser uma ótima secretária ela precisa ter uma boa relação, compatível com a do executivo, sempre ser simpática não importa o momento, saber administrar seus conflitos interiormente, para não perder o controle em determinadas situações e conhecer a informática.

Cabe à secretária a iniciativa de adaptação ao modelo comportamental do executivo, procurar discutir com os seus superiores o que vai ocorrer dentro da organização procurando assim saber das mudanças do seu dia a dia de seu trabalho.

3. Metodologia

A pesquisa do presente artigo é uma pesquisa básica quanto a sua natureza, porque somente servirá para o progresso da ciência e não para a resolução de algum problema. Qualitativa, pois não está se fazendo uma análise numérica, mas sim uma análise de conceitos. Exploratória porque faz um levantamento sobre determinado tema, e tendo o dever de explorar o mesmo. Bibliográfica quanto a forma feita em cima de livros, e documental quanto aos procedimentos técnicos questão são em questão os três filmes.

4. SELEÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os filmes foram escolhidos, com o intuito de mostrar as secretarias contemporâneas e analisar o perfil de cada uma delas.

4.1 Resumo “O Diabo Veste Prada”

Na trama, Andrea é uma jovem jornalista recém-formada em busca de uma oportunidade de trabalho, a mesma acaba conseguindo um emprego na editora de moda Ranway em Nova York. No entanto, Andrea é contratada por Miranda (Meryl Streep),

que a partir de então se torna seu chefe. Miranda é uma mulher que humilha seus funcionários e a todos que não se submetem a ela no mundo da moda, e Andrea é humilhada não apenas por sua chefe, mas também pelos seus colegas de trabalho, todos a desprezam por ser mal arrumada, não andar com sapatos e roupas de grifes.

Inicialmente, Andrea se recusa a andar nos padrões da moda, a jornalista nunca se importou com a aparência, tem um estilo totalmente despojado e por seus modos entra em conflito com seu ambiente de trabalho, mas aos poucos decide encarar o desafio de se vestir melhor e com o tempo vai se adaptando ao seu ambiente de trabalho. Porém mesmo Andrea se adequando com seu ambiente onde trabalha Miranda não facilita sua vida, e nem mesmo a sua primeira assistente Emily que vem desde início tentando sabotar o emprego de Andrea, tentando ser o clone de sua chefe Miranda.

Portanto Miranda e Emily transmitem os piores serviços a Andrea, mas por ser eficaz vai conquistando a confiança de sua chefe e com os acontecidos, acaba também a assessorar a vida pessoal da chefe e assim sua primeira assistente é deixada de lado com se não tivesse valor e acaba sendo passada para traz, quando Miranda convida Andrea a ir para Paris assessorar a mesma e ela acaba aceitando, mas ao longo da viagem a assessora acaba conhecendo melhor sua chefe, e se decepciona ao ver que Miranda é uma pessoa totalmente sem caráter, pois para manter sua posse de ditadora da moda, trapaceia tudo e a todos.

Andrea então decide sair da editora e não avisa sua chefe, então ela se demite do emprego e vai em busca de seu sonho trabalhar como jornalista, acaba conseguindo um emprego no jornalismo com a indicação e ajuda de Miranda.

4.2 Resumo “Uma Secretaria de Morte”

Sarah (Leslie Bibb) é assistente administrativa dos produtos farmacêuticos Jadie. Sua mãe dizia que “todos recebem aquilo que merecem”.

Sarah queria ser uma executiva, então fez uma carta para o Sr. Graboski, explicando que adorava química e conhecia a empresa pelo avesso. Consegue o emprego como uma Executiva Junior. SrBibier a convida pra jantar, levou-a para sua casa e começou a beijá-la e tirar fotos. Disse que sempre tinha um afeto sexual com suas secretarias, mas ela o repudia e acaba o empurrando da escada, e ele vem a falecer. Sarah

caiu na armadilha de Bibier com a Sra. Awder, pois ele enviou torpedos com as fotos deles se beijando a ela, e com as fotos ela poderia provar que Sarah havia empurrado seu chefe da escada, e para que ela não revelasse a polícia que ela tinha matado o seu chefe, Sarah teria que pagar todos os meses 80% do seu salário.

Quando ela chega ao seu trabalho, pensa que a polícia está lá, mas não, eram os executivos, dando-lhe os parabéns, pois ela iria ficar no lugar no Sr. Bibier que havia sofrido um acidente. Mas antes que Awder a denunciasse para a polícia Sarah se livrou dela, empurrando com seu bumbum pra debaixo do metro. Sarah se livrou também de um executivo que pegou em seus seios, ou seja, matou pessoas que a impediam de ser uma executiva profissional.

Com isso, Sarah lembrou que seu chefe Sr. Graboski havia dito, que as caritas eram uma cura para o mal de Alzheimer, e isso seria a passagem para seu sucesso, mas tinha que testar em ser humano vivo. Dessa forma, ela testa em um cobaia perfeito: um senhor que morava com ela e sua mãe. Mas as Claritas causavam derrame e não curavam o Alzheimer, mas ela vitima de si mesma toma a agua com claritas que ela havia colocado em um galão de agua pra se livrar das pessoas que ultrapassasse o seu caminho, e como diria sua mãe, todos recebem aquilo que são merecedores.

4.3 Resumo “A Assistente Perfeita”

Rachel é uma mulher solteira que deixa de viver sua vida pessoal pelo seu trabalho e seu chefe. Mora e divide o aluguel com sua prima Nora.

Rachel trabalha há três anos como assistente executiva, sendo assim sente-se como se fosse da família, pois seu chefe tem plena confiança ‘nela’ em relação a tudo tanto no trabalho como na vida pessoal. Como se dedica totalmente ao chefe trabalha a todo o momento, cuida de sua filha, enquanto sua esposa está internada no hospital com uma doença diagnosticada encefalite. Rachel faz de tudo para ficar perto do chefe, contudo estuda sobre a doença de sua esposa, e acaba matando a esposa do chefe aplicando uma injeção de ar dentro do soro dela.

Ela age como se fosse a própria esposa do seu chefe, e todos percebem isso, menos ele. Rachel se faz de amiga de todos os amigos e manipula todas as pessoas próximas do

chefe, para que ela se aproxime mais ainda dele, e com isso ainda consegue ganhar benefícios dele.

Para os amigos dele, Rachel é vista apenas como uma secretária, para ele como uma excelente profissional, mas para ela ele é visto como o amor de sua vida.

Com o tempo, Nora descobre todos os seus segredos, irrita-se ao ouvir os comentários da prima, e empurra Nora da escada, ela também acaba falecendo.

Durante uma viagem que ela, seu chefe e a filha deste fazem Rachel o beija, ele percebe que ela gosta dele e descobre também as suas manipulações demitindo-a, ela se revolta e ameaça todos da empresa com uma arma, mas seu chefe consegue pegar a arma e chamar a polícia. Rachel vai presa por tentativa de homicídio.

4.4 Análise de Dados

As obras cinematográficas “O Diabo Veste Prada”, “Assistente Perfeita” e “Secretaria de Morte” apresenta as funções de um profissional de secretariado executivo, que é ter as seguintes funções, agendar, administrar, organizar e planejar, ambas são eficientes e eficazes.

De acordo com Sartre (1965, p.84 apud MAHEIRIE, 2002) toda emoção tem uma significação própria. Ela é a “totalidade das relações da realidade humana para com o mundo”, criando a sensibilidade entre os indivíduos.

Na obra “O Diabo Veste Prada”, Andrea é uma secretária com jeito de se vestir despojado, por ser assim todos aos seus colegas à humilham dentro da organização mas em determinada altura acaba se adaptando ao modo de se vestir, diferente como ditava a moda de secretária, acaba se tornando assessora por mostrar seu esforço, ética e profissionalismo.

Já na obra, “Uma Secretária de Morte”, mostra o papel de uma secretária executiva júnior, que é capaz de fazer tudo para conquistar seus objetivos até mesmo de matar e não mede esforços para eliminar do seu caminho quem for preciso, uma profissional sem ética e escrúpulos, acaba sabotando a água de um colega, tentando se livrar do mesmo, mas acaba caindo em sua própria armadilha vinda a falecer.

O filme “Assistente Perfeita” é como se fosse o reflexo da Secretaria de Morte, pois a assistente Perfeita também não enxerga as consequências onde seu objetivo é

conquistar algo que lhe interesse é também capaz de matar. Ela é uma profissional que apesar de ser eficaz e eficiente, ao mesmo tempo a mesma mostra ser uma profissional sem ética, quando trapaceia para ser reconhecida pelo seu chefe, mas no final do filme descobrem que ela matou e trapaceou, e com isso acaba sendo presa em um manicômio deixando de exercer sua profissão.

A intertextualidade presente nas obras cinematográficas “O diabo Veste Prada”, “Secretaria da Morte” e a “Assistente Perfeita”, mostra que são obras contemporâneas, pois as personagens são eficazes e eficientes, fazem seus trabalhos além do que é solicitado, trabalham em grandes empresas.

Entre “Secretaria da Morte” e a “Assistente Perfeita” as personagens são profissionais totalmente sem ética, manipulam tudo e a todos sem pensar no profissionalismo e nas consequências, as mesmas planejam tudo antes de colocar seus planos em ação, mas diante de uma discussão acabam empurrando os indivíduos da escada, começam a matar seus colegas de varias formas, são descobertas e chantageadas e ao final dos filmes as personagens se dão mal. Nos filmes “O Diabo Veste Prada” e a “Secretaria da Morte” o início do filme é desastrado e não se vestem adequadamente, para seu ambiente de trabalho. Nas obras cinematográficas “A Assistente Perfeita” e “O Diabo Veste Prada”, são assistente de executivos, são perfeccionistas no que fazem, fazem viagens a trabalho com os executivos, além de serem eficazes e eficientes colaboram na vida pessoal de seus chefes cuidando de seus filhos.

Considerações Finais

“Conclui-se a partir das análises nas obras cinematográficas “O Diabo Veste Prada,” Assistente Perfeita” e ‘Uma secretaria de Morte’, atitudes corretas e incoerentes de um profissional de secretariado executivo e seu poder de tomar decisões.

A maneira correta do profissional é a organização, eficácia, eficiência, ser ético na profissão e também na vida pessoal, saber assessorar, agendar, fazer anotações dos assuntos importantes tratados em reuniões, fazendo atas e registros em cartório dependendo do assunto, melhorar o ambiente de trabalho, se adaptar com o modo de trabalho do seu chefe, saber o limite do seu poder de liderança antes de tomar qualquer decisão para melhorar o rendimento da organização.

Considerada de forma incorreta, a falta de ética e profissionalismo, maneira vulgar de se vestir, manipular os colegas de trabalho ocasionando acidentes propositalmente, ter pensamentos afetivos pelo seu chefe e misturar a vida pessoal com a profissional.

Apesar do contexto mostrado no artigo referente às obras cinematográficas, pode-se observar que as secretarias contemporâneas são vistas ainda pela população, pessoas que servem “cafezinho” e fazem anotações em uma simples agenda.

No entanto, nem todas as teses são verdadeiras, porque as secretarias executivas possuem um estudo mais avançado, são capacitadas para assessorar seus chefes e sendo reconhecidas por eles como agentes facilitadoras no que diz respeito a sua profissão e procurando estar atualizadas para melhor desenvolver suas tarefas tanto dentro como fora da organização, e através do seu conhecimento trás benefícios positivos, tanto na vida pessoal como na profissional por estar aperfeiçoando-se cada vez mais em sua carreira profissional, e se tornando uma secretaria de sucesso fazendo com que os próprios empresários queiram cada vez mais profissionais qualificadas no ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.168p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 220.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 387p.

MAHEIRIE, Kátia. Interações. **Constituição Do Sujeito, Subjetividade e Identidade**, Florianópolis, SC, v. VII, n. 13, p. 31-44, jan-jun. 2002.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
<http://www.pucrs.br/gpt/parodia.php> acesso em:04/04/2015.



O QUARTO DO BARBA AZUL: INTUIÇÃO, CONFIANÇA E SEGREDOS

Leila Cristina Fajardo (Mestre) UNESP - ASSIS

Resumo: A psicanálise nos mostra muitas ramificações as quais necessitam ser estudadas e entendidas dentro da literatura. Contos apresentam situações-chave em nossa vida e nos oferecem crescimento e entendimento dessas situações. Os contos de fadas foram esquecidos sob a alegação de apresentarem tramas altamente dramáticas, mas com a releitura e reescrita dos contos, sejam eles para crianças ou adultos, voltam a ser lidos e analisados de forma diferenciada, por descreverem justamente experiências de amor, destruição, selvageria. Pensar a literatura significa rever conceitos há muito impregnados e repassados de geração em geração; elementos que foram incorporados pela própria sociedade, filosofia e cultura mutantes que, num movimento constante de aprimoramento, apresentam ambivalências de estrutura e interpretação. A partir de diferentes tópicos, desde a oralidade até a releitura dos contos de fadas e das figuras femininas, constroem-se questionamentos possíveis sobre sociedade, sexualidade e intertextualidade. Bettelheim (1980) e Angela Carter (2000) oferecem uma visão aguçada para o repensar de modelos e padrões de comportamento. Em O Quarto do Barba Azul, a garota de neve apresentada por Carter identificamos e analisamos as possibilidades de ação, mudança, transformação pessoal, social e comportamental.

Palavras-chave: Contos, mulher, psicanálise, sociedade.

0. Introdução

A escritora britânica Angela Carter (1940-1992) ficou conhecida mundialmente pela reescrita feminista de contos de fadas. O ponto em comum a todos os contos reescritos é que eles abordam múltiplas formas de compreender a sexualidade feminina. Carter não hesita em expor questionamentos sobre os significados construídos de feminilidade. Carter recontou e reinterpretou vários aspectos das histórias infantis. Ao fazer isso, Carter recupera narrativas anteriores às dos contos de fadas, versões medievais que privilegiaram o grotesco e a violência, principal razão que motivou a adaptação. Assim, Carter recupera o grotesco e o violento ignorado no conto, privilegiando a subversão e promovendo a descoberta e iniciação da sexualidade feminina. Ao analisar os contos de fadas percebemos a presença das figuras femininas associadas ao contexto cultural em que foram escritos. O modo como essas figuras são representadas nos revela

certos estereótipos. São personagens estereotipadas e porque não dizer arquetípicas de princesas, fadas, bruxas, madrastas, amantes e na maioria das vezes são descritas como ingênuas, passivas, sempre esperando um príncipe encantado. Representação essa de ideal feminino dentro de uma sociedade patriarcal.

Marina Warner (1999) considera que o gênero contos de fadas começa na França no século XVII, antes até de Perrault, com escritoras que ficaram conhecidas como *précieuses*, eram mulheres que frequentavam salões onde círculos literários eram realizados, histórias folclóricas eram contadas e escritas. Essas mulheres apresentavam um ideal de celibato e dessa forma foram consideradas anômalas e subversivas dentro de uma ordem do Antigo Regime.

Perrault frequentava esses círculos literários e associou-se as *précieuses* como podemos notar em seus contos, principalmente em “Chapeuzinho Vermelho”, em que insere uma moral às meninas para que não conversem com “certos lobos”. As *précieuses* foram negligenciadas pela História mas influenciaram diretamente as obras mais conhecidas de Perrault.

Ainda de acordo com Warner (1999) os contos de fadas das *précieuses* faziam parte de um gênero de protesto e em termos de conteúdo podia descrever injustiças e imaginar reparação e fora apresentado como um fabulismo moderno, cômico, irônico que servia para expressar os pensamentos de grupos inferiores. Carter, estudiosa de folclore percebeu esse caráter de protesto, e isso pode ter facilitado as escolhas de contos para que ela os reescrevesse. Assim, as características de protesto nos contos de Carter passam a ser primordiais e explícitas.

Percebemos claramente isso em “A garota de neve”, conto de Carter. Neste conto, um conde passeando com sua esposa nos campos cheio de neve e começa a desejar uma mulher branca como a neve, que tenha a face vermelha como uma rosa. Seu sonho se realiza e aparece no meio do campo uma garota branca como a neve, com cabelos pretos e a face rosada como uma flor. A esposa ao lado odeia a menina assim que a vê. E a cada desejo realizado do conde uma peça de roupa ou acessório salta da condessa para a menina. A mulher do conde começa a elaborar armadilhas para que a menina se machuque e o conde sempre interfere. Mas quando a condessa já quase nada tinha em seu corpo, pede que a menina lhe pegue uma flor. Assim a menina se espeta e começa a derreter. O conde salta do cavalo e faz sexo com a garota já morta na frente da condessa. Depois

disso os pertences da condessa que estavam com a menina saltam novamente para o corpo da condessa. As florestas são descritas como lugares desconhecidos e perigosos, onde não há presença humana. O inverno e sua qualidade própria de inospitabilidade, contribui para a fome voraz dos animais em lugares tão expostos, assim como a fome sexual do conde.

E da mesma forma que as *précieuses* fizeram dos contos uma possibilidade de protesto, Carter, no século XX, apropriou-se dessas narrativas para criticar estereótipos e ideologias que subjagam a mulher. Dentro de uma perspectiva moderna, os contos ofereceram aos escritores contemporâneos um território de liberdade não apenas para expressarem as crenças mas mostrar suas revoltas, pois protestos e contos de fadas são parceiros e instigantes há muito tempo dentro da literatura seja ela folclórica ou não.

1. A linguagem dos contos de fadas

Por serem histórias folclóricas, a linguagem contribui para que esse tipo de narrativa seja contada e ouvida inúmeras vezes. Já os contos de Carter possuem linguagem elaborada e complexa, não apresentam sofisticação mas tornam-se instigantes do ponto de vista psicanalítico. Ítalo Calvino (1995) cita que os detalhes inúteis nesse gênero são negligenciados:

As peripécias mais extraordinárias são relatadas levando em conta apenas o essencial: é sempre uma luta contra os obstáculos que impedem ou retardam a realização de um desejo ou a restauração de um bem perdido [...]. (CALVINO, 1995, P. 50)

Em Carter não vemos essa economia nas palavras. Nos contos da escritora britânica a prosa apresenta-se elaborada e com grifas segundo Warner (1999, p.226). Angela Carter nos mostra uma linguagem complexa, artificial e rebuscada, tanto na descrição das personagens quanto na descrição dos espaços.

Não podemos deixar de ressaltar é a forma como as personagens femininas são caracterizadas nos contos de fadas tradicionais. Na maioria das vezes a mulher é sempre vítima e preciso do masculino para ser salva. As personagens femininas são construídas ideologicamente, ou seja, a heroína demonstra a idealização de uma sociedade aristocrática.

As personagens femininas dos contos de *O Quarto do Barba Azul* não podem ser classificadas como as encontradas nos contos de fadas tradicionais. Nas histórias

tradicionais as personagens são boas ou más, mas nos contos de Angela Carter são ambivalentes : boas e más ao mesmo tempo.

Inocências e perseguições que as personagens sofrem são construídas partindo do princípio da idealização em que a heroína está disponível para ser salva. No fim da jornada sempre há uma mulher esperando por ele e com ela se casará e a possuirá sexualmente. A princesa representa o caminho a ser percorrido pela mulher: realização apenas por meio do casamento. (MENDES, 2000, P.36)

Nos contos de Angela, em específico em *O Quarto do Barba Azul*, as personagens são construídas de forma modificada. As heroínas não são frágeis nem inocentes e em algumas histórias contam suas próprias histórias. A complexidade psicológica e a audácia marcam as identidades das personagens, dessa forma mostra-nos os desejos femininos mais profundos incutidos no cerne de cada mulher e de seus quereres.

Carter procura reforçar laços, garante a coesão social, e a finalidade que delinea as suas obras é de combater a tradição que subjuga a mulher, tratando assim de histórias que fazem parte do consciente coletivo de muitas nações. Apresenta uma subversão das personagens femininas criticando a cultura patriarcal e reelaboração de algumas características de gênero e linguagem.

2. A garota de neve que derrete

Na história de “ A Garota de Neve” de Carter, é narrada a peripécia de uma mulher que procura a todos custo conservar seu casamento mesmo tendo conhecimento e presença dos desejos sexuais do marido por uma garota branca como a neve. A descrição da protagonista mostra algumas atribuições que são dadas a essa mulher-menina, e assim beleza, ingenuidade e maldade constroem a personagem.

Na neve a menina surge e na neve ela se desfaz. Quando o conde idealiza a menina e ela se torna real percebemos o homem civilizado, bajulador e sedutor. Ao mesmo tempo, o ato sexual do conde com a menina já derretendo na frente da esposa mostra que os homens carregam consigo uma natureza selvagem e obscura dividindo essa obscuridade com a mulher que tudo presencia e espera pacientemente pelo coito do marido.

Além da utilização dos estereótipos da feminilidade, encontra-se no conto um alguém – um homem- que demonstra a afirmação paternalista de que a mulher necessita

ser protegida por um homem que a salvará de todos os males, como o príncipe de Branca de Neve, reafirmando o homem como controlador e dominador da mulher, sendo a mulher o objeto no jogo de interesses políticos e financeiros. Muitos escritores reescreveram o conto Branca de Neve. Charles Perrault no século XVII publicou *Contos da Mamãe Gansa* (1697). No século XVIII os Irmãos Grimm foram os responsáveis por essa tarefa. Walt Disney fez uma adaptação fílmica da história, em 1937 e sua animação foi premiada com um Oscar.

O conto de fadas surgiu para Carter como um veículo de comentário sóciopolítico, e nele tece sua crítica. A autora retoma a ideia sob a perspectiva feminista na tentativa de desconstruir os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres. As versões alternativas dentro da reescrita busca desconstruir tais narrativas, rerepresentando personagens tradicionais de forma mais complexa e questionadora. As versões de Carter nos dão uma ideia do caráter subversivo de sua prosa e de como o processo de reescrita pode proporcionar novas leituras.

Essa seleção ocorre, geralmente, em torno de textos em que o discurso da classe dominante não passasse despercebido muito menos a imposição de sua ideologia. Assim, a finalidade é a conscientização das instituições acadêmicas, e a reconstrução dos textos canônicos por meio de leituras alternativas. (BONNICI, 2009).

Angela Carter retoma o conto Branca de Neve para constituir uma inversão irônica de um discurso dominante, e ainda apresenta o propósito de inverter um comportamento imposto ao feminino como padrão de feminilidade. A autora dialoga nos seus contos e são as ideologias contidas na memória dos leitores que ela põe em questão, empreendendo assim uma resposta. Os contos de Grimm tinham a pretensão de enquadrar um modelo moral no qual a mulher, estereotipada, ocupava uma posição de subserviência. Carter tenta desfazer esse modelo de feminilidade construído nos contos de Grimm, colocando em xeque a ideologia moralizante e questionando as posições femininas determinadas por essas narrativas. A história de Carter conta sobre duas mulheres, a condessa e a garota de neve. O conde almeja uma mulher diferente para si. A garota é a idealização dessa mulher que o conde deseja, por isso a condessa a odeia e tenta se livrar dela, mas o conde protege a jovem de todas as formas. Quando a condessa pede à garota para pegar a rosa, ela morre ao espetar o dedo no espinho. O conde estupra o corpo morto e a garota começa a derreter.

Então ele retorna e entrega a rosa para sua esposa, porém a condessa a deixa cair, alegando que ela morde.

A versão de Branca de Neve, produzida por Angela Carter *The Snow Child*, nos mostra uma jovem criada pela fantasia libidinosa de um homem e não do desejo feminino de ser mãe. Um conde cavalga por um campo de e expressa o desejo de ter uma garota branca a neve, vermelha como o sangue e negra como as penas do corvo. “Eu queria ter uma garota branca como a neve (...) Eu queria ter uma garota vermelha como o sangue (...) Eu queria ter uma garota negra como as penas do pássaro.” (CARTER, 2002, p. 256). Após a colocação dos três desejos pelo conde, a garota, imediatamente, aparece “Assim que ele completou sua descrição, ela aparece ao lado da estrada, pele branca, boca vermelha, cabelo negro e completamente nua; era filha de seu desejo, e a condessa odiou-a”. (CARTER, 2002, p. 256)

O falocentrismo cria uma fêmea de acordo com seus desejos. Mas, a vontade da condessa é aniquilar o produto de desejo do macho. “O conde ergueu-a e sentou-a em sua frente no selim, mas a condessa tinha um único pensamento: como eu vou me livrar dela” (CARTER, 2002, p. 256). Dessa forma, a condessa restringe-se apenas a solicitar que a garota realize algumas ações, no intuito de manda-la para longe. Entretanto, o poder da sociedade machista, representado pelo conde, a impede de obter o sucesso almejado. Ao recusar a sujeição, a condessa decide lutar utilizando a linguagem para desfazer as amarras do poder patriarcal que oprime o feminino.

A condessa inventa artimanhas para eliminar a garota e pratica a cortesia dissimulada. A primeira atitude da condessa é “A condessa derrubou as luvas dela na neve e pediu à garota que descesse para pegá-las; assim ela sairia a galope e a deixaria lá” (CARTER, 2002, p. 256), porém o conde interfere dizendo que compraria novas luvas para ela. A condessa tenta novamente: “Depois a condessa jogou o broche de diamante em um lago congelado: mergulhe e busque-o para mim, ela disse; ela pensou que a garota poderia se afogar” (CARTER, 2002, p. 256). O conde interfere novamente e não permite que a garota nade para buscar o broche da condessa. A terceira tentativa é pedir uma rosa: “Eles vieram para um arbusto de rosas, todas em flor. Pegue uma para mim, disse a condessa para a garota” (CARTER, 2002, p. 257). Então, uma de suas artimanhas produz o resultado almejado ao apanhar a rosa para a condessa, a garota morre.

A feminilidade, nesse conto, se constrói a partir da morte da garota, e simboliza o desaparecimento da mulher passiva e submissa do conto de fada tradicional. Com esse acontecimento se realça a luta pelo processo de subjetificação. Há uma clara tentativa de desconstrução do ideário masculino. O discurso ficcional de *The Snow Child* deve ser analisado como um discurso de valorização da mulher. O estupro da garota sob o olhar fixo da condessa é a demonstração de poder do patriarca, o conde, que a submete à sua vontade. Após o ato sexual, a menina começa a derreter: “Depois a garota começou a derreter. Nada havia ficado da garota, apenas uma pena de pássaro, um rastro de sangue...” (CARTER, 2002, p. 257).

3. Considerações Finais

Constata-se que o conto analisado apresenta uma versão crítica da narrativa Branca de Neve. No texto tradicional a heroína é passiva e muda como são todas as heroínas dos contos de fadas, mas a versão de Carter nos permite questionar a autoridade da história e a procurar outras possibilidades de relações de gênero. Carter mostra a subversão de seu texto a partir da sexualidade feminina que ele apresenta. De acordo com Merja Makinen: A obra de Carter trata de representações da exploração física de mulheres em culturas falocêntricas, de mulheres que estão alienadas de si mesmas, lançam mão de sua sexualidade e reagem. (MAKINEN, 1992, p. 3). A personagem de Carter questiona e fornece uma base de resistência à opressão: a recusa feminina de se submeter aos preceitos patriarcalistas.. A reescrita de Angela Carter permite que a mulher de seu conto, subverta os mitos de mulher passiva, domesticada e sob controle. Se em Branca de Neve a mulher ocupava uma posição social de subalterna, na versão de Carter a condessa recusa-se a participar do sistema dentro do qual o homem é o detentor do poder. Há a luta para a conquista da alteridade e a destruição da idealização da mulher representada pela garota de neve.

Ademais, a coexistência do homem e da mulher se configura na imagem do final do conto, quando o conde oferece a rosa para a condessa e ela aceita, mas com a desculpa de que ela morde, deixa a rosa cair resistindo a objetificação. A heroína do conto de Carter, usa o poder da palavra para se salvar da passividade. O estereótipo masculino é questionado a partir do momento que cria uma garota para satisfazer seus desejos. Com tudo isso, podemos inferir que a reescrita de Carter apresenta o mundo contemporâneo

dentro do qual ela precisa aprender a negociar posições com o outro. É o indício do repensar a possibilidade de mudança nas relações entre homem e mulher.

4. Referências Bibliográficas

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

BONNICI, Thomas. **Teoria e Crítica literária feministas**: Conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

BONNICI, Thomas et al. Resistência e Intervenção nas literaturas pós-coloniais. Maringá: Eduem, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letas, 1995.

CARTER, A. The Snow Child. In: BONNICI, T. (Ed.). **Short Stories : an anthology for undergraduates**. 2. Ed. Maringá: Sthampa, 2002. V. 1, p. 256-257.

CARTER, Angela. **O Quarto do Barba Azul**. Trad. Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GUEDES, Peonia Viana. “**Subverting Patriarchal Structures**: Angela Carter’s “The Company of Wolves” XXVIII – LITERATURA E CINEMA. *Anais*. Ouro Preto, p. 95-102, 1996.

MAKINEN, Merja. Angela Carter’s The Bloody Chamber and the decolonization of feminine sexuality. *Feminist Review*, New York; London, nº 42, p. 2-15, Autumn, 1992.

MENDES, M. **Em busca dos contos perdidos**: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: **Contos da mamãe gansa**. Trad. Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: L&PM, 2013, p.18-19

RHYS, Jean. **Wide Sargasso Sea**. Harmondsworth: Penguin, 1968.

ROWE, K. E. **Feminism and Fairy-Tales**. *Women Studies*, nº 6, p. 237, 1978-1979.

TERDIMAN, R. **Discourse / Counter Discourse**: the theory and practice of symbolic resistance in nineteenth century France. Ithaca: Cornell University Press, 1985.



ZOLIN, L. O. Crítica Feminista. In BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas**. Maringá, Eduem, 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. **A república dos sonhos, de Nélide Piñon**: a trajetória da emancipação feminina. São José do Rio Preto: 2001. 285 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto, UNESP.

WARNER, Marina. **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução de Thelma M. Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



O TRABALHO ÁRDUO DE SE FAZER PERGUNTAS AO TEXTO

Maria Inês Carvalho Correia (mestre)

Introdução

O presente trabalho surgiu das reflexões que fizemos na disciplina **Letramento e ensino/aprendizagem de línguas**¹, que tinha, como um dos objetivos principais, refletir sobre o funcionamento discursivo de textos em língua materna e língua estrangeira, considerando a materialidade linguística dos textos respeitando, ao mesmo tempo, seu funcionamento global. Para desenvolver este estudo, tomamos como base dois textos em língua italiana, retirados de dois jornais diferentes da Itália: *Cassazione: nozzenulle se ilmarito è “mammone”*²(texto1) e *Le mamme sono larovina dei figli*³(texto2). Nosso objetivo foi i) refletir, qualitativamente, acerca de questões sobre os textos citados, formuladas por duas professoras de língua italiana LE do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (doravante Celin), contrapondo essas questões e ii) observar se o tipo de questão formulada por elas refletiam as vozes que as perpassam. Tomamos como apoio para desenvolver nossa análise três elementos da “matriz de questões”, organizada por Nery⁴ (2003, p.53), a saber: o *estabelecimento de relações entre os dois textos (global)*; *reconhecimento do quadro enunciativo (as vozes que organizam o texto)*; *apreensão de julgamento de valor (posição do escritor/articulista, opinião sobre o argumento)*. Além disso, nos valemos de alguns conceitos elaborados pelo círculo de Bakhtin: a noção de *enunciado*, que nos permite contemplar o texto como um enunciado

¹ Ministrada pela professora Lúcia Cherem (UFPR) no segundo semestre de 2014.

² Retirado do site: <http://www.lastampa.it/2014/09/18/italia/i-tuoi-diritti/famiglia-e-successioni/cassazione-nozze-nulle-se-il-marito-mammone-Q7pViVSbWGpkErvWL7M8dJ/pagina.html>

³ Retirado do site: <http://www.fresialluminio.it/fresia-informa/le-mamme-sono-la-rovina-dei-figli.html>

⁴ Para desenvolver sua pesquisa, Nery (2003) parte de uma perspectiva teórico-discursiva da linguagem, tomando-a como “interação entre os sujeitos situados no tempo e no espaço, constituindo uma prática sócio-cultural, construída historicamente”. Ou seja, para a autora “os sentidos não são únicos e dados unilateralmente, mas construídos na interação verbal”. Essa perspectiva é fundamental para pensarmos que o ensino de língua vai além de reflexões gramaticais e linguísticas, mas como encontro de culturas diferentes, visões de mundo diversas.

pleno de sentido, socialmente e historicamente constituído; e a noção de *vozes discursivas*, presentes em cada enunciado. Sob esse viés, o texto é o local em que “as palavras [ali escritas] são bivocais, em cada uma delas há vozes em discussão” (BAKHTIN, 2013, p.85)), pois expressam “pontos de vista diferentes acerca do mundo” (ibidem, p.39).

1. Escolha dos textos e do local da pesquisa empírica

A escolha desses dois textos ocorreu com base em seu tema histórico e cultural referente à Itália: ambos estão relacionados ao “mammismo”, termo utilizado para definir um fenômeno que diz respeito ao cuidado que as mães devotam aos filhos, principalmente, do sexo masculino. Notamos que os jornais dão destaque a esse argumento, apontando que há vários especialistas discutindo sobre essa questão, e nos últimos anos até mesmo o Vaticano entrou nessa polêmica ao anular um matrimônio porque o rapaz era “mammone”. Segundo essa entidade, o cuidado exagerado de algumas mães para com os filhos afeta a boa convivência do casal. Por exemplo, o jornal ANSIA.it, apresenta a opinião de uma sexóloga italiana, Alessandra Graziottin, que sustentaria que,

ROMA - Il 'mammismo', che per il Vaticano è tra le forme di dipendenza che possono essere prese a esempio per la dichiarazione di nullità del matrimonio, "è un fenomeno in continua crescita, che effettivamente mina il rapporto di coppia". Lo afferma la sessuologa Alessandra Graziottin, direttrice del reparto di Ginecologia dell'ospedale San Raffaele Resnati di Milano (ANSIA.it).

O jornal aponta ainda que a doutora demonstra apoio à decisão do Vaticano, alegando que, o Vaticano tomou uma decisão sábia ao declarar que o matrimônio será anulado se o homem for “mammone”. Essa posição, segundo ela, seria “un segno di grande modernità e attenzione alle fragilità della coppia”. Portanto, à parte os estereótipos sobre esse argumento, há várias vozes que sustentam a tese de que o “mammismo” existe realmente, faz parte da vida de muitas famílias italianas e o homem considerado “mammone” pode ter problemas sérios de interação de vários tipos, tanto na esfera íntima quanto pública. Assim, acreditamos ser relevante trabalhar essa temática junto com os alunos, pois defendemos a ideia de que o ensino da língua italiana vai além do ensino do idioma, penetra a língua, causa deslocamento, visto que falamos de encontro de culturas, de visões de mundo diferentes.

Quanto ao espaço, Celin UFPR, foi escolhido porque é o local no qual trabalhamos e, também, porque ele é considerado como “um espaço destinado à formação profissional e continuada para os alunos da graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná – UFPR” (<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>). Além disso, e o mais importante, o Celin tem como objetivo para com o ensino/aprendizagem de línguas o ensino focalizado na perspectiva intercultural, que pressupõe “a ampliação de conhecimento de mundo, a reflexão de cada indivíduo sobre a relação entre língua, cultura e identidade e um conhecimento de si mesmo” (<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>). Essa perspectiva apresentada pelo Celin, nos leva a entender que ao se trabalhar com uma língua, o professor deverá atentar-se em não somente se deter em aspectos formais da língua (gramaticais e linguísticos), mas também em elementos relevantes sobre as duas culturas em contato.

1.1. Objetivo quanto à análise dos textos

O objetivo principal deste estudo, como já apontamos acima, foi: a) observar em que medida os professores organizariam questões que contemplassem os dois textos em conjunto ou parte deles (de modo global), sem se prenderem apenas a questões pontuais e linguísticas; b) se elaborariam questões que privilegiassem *juízo de valor* de modo a indicarem a posição do autor/relator do texto, e c) se organizariam questões que privilegiassem as *diferentes vozes*, se houvesse essas diferenças presentes no texto, de modo a apontar seu ponto de vista.

Partimos da hipótese de que questões globais (não lineares), que privilegiassem as *vozes* que organizam o texto e aspectos que dissessem respeito a *juízo de valor* seriam menos contempladas nas atividades preparadas pelas professoras, em favor de questões lineares e pontuais, que privilegiassem aspectos voltados à reflexão linguística e gramatical. Essa nossa hipótese foi baseada no tipo de formação pedagógica apresentada por nossos professores. Isto é, uma formação que, geralmente, enfatiza o ensino de uma língua pautada primordialmente no ensino de sua gramática e de aspectos linguísticos.

2. Metodologia

Nossa proposta de trabalho foi submetida aos professores de italiano do Celin, o par de textos já citado acima. A tarefa proposta aos professores foi a seguinte: a) que eles elaborassem atividades sobre os textos, pensando em seus alunos; b) indicassem o nível no qual aplicaríamos as atividades e; c) especificassem que tipo de atividade complementar elaboraríamos para o momento posterior ao trabalho de análise dos textos. Enviamos os textos para 08 (oito) professores, desses apenas 05 (cinco) deles nos retornou⁵. Vale ressaltar que os cursos do Celin são voltados para um público adulto, em sua maioria universitários, os quais têm um poder aquisitivo bom e pretensão de fazer intercâmbio para os países onde se fala a língua aprendida. O curso de Língua Italiana LE é dividido em níveis: do primeiro ao sexto nível. Após esse período, os alunos podem fazer curso de conversação.

Para analisarmos as questões, procederemos da seguinte forma: iniciaremos a análise pelo nível mais baixo para o qual a atividade foi proposta, e assim sucessivamente em ordem crescente.

3. Análise das questões

A primeira atividade que analisaremos, relacionada ao texto², foi elaborada para um grupo de nível 2, cujo conhecimento da língua é básico.

Abaixo inserimos as questões propostas

Texto 2 : *Le mamme sono la rovina dei figli*

La figura del mammone – Giovanna Martinhago – LIVELLO 2

LA FIGURA DEL MAMMONE

A) SI GUARDA:

1) Guardate l'immagine, poi provate a spiegare al collega cosa vedete.

Orientamento: In questo punto, dopo che loro avranno chiacchierato con il collega si fa una piccola conversazione

⁵ Para esse trabalho, optamos por analisar o trabalho de duas professoras comparando-os entre si: o primeiro trabalho é de uma professora -ex aluna do curso de Letras Italiano da UFPR-(doravante professora 1) que tem poucos anos de experiência profissional com o ensino da língua italiana LE (desde 2011) e o outro trabalho é de uma professora (doravante professora 2) que já possui anos de experiência e teve sua formação na Itália. Nossa escolha foi feita sob três critérios: a) devido a um dos níveis escolhido por elas, nível 3; b) à diferença do local de formação; c) e ao tempo de trabalho distinto. Escolhemos esses dois últimos critérios com a expectativa de observarmos se há diferenças fundamentais nos tipos de questões formuladas.



guidata per incuriosire gli alunni sull'argomento "mammoni". Si cerca di fare ipotesi sul comportamento della mamma e del figlio che appaiono nell'immagine sopra. Si fanno alcune domande, per esempio: cosa vedete in questa immagine? Secondo voi, quale è il rapporto tra queste due persone? Quanti anni avrà il figlio? Cosa fa la mamma? Secondo voi, che tipo di figlio è? Che tipo di mamma è? Ecc.

B) SI LEGGE:

1) Adesso legge il testo:

2) Collega le parole di sinistra alla spiegazione di destra:

- a. vigliacco
- b. vipera
- c. giocherellare
- d. sponsorizzare
- f. gallismo

- () atteggiamento maschile galante, vanitoso e spesso arrogante nei confronti delle donne
- () persona velenosa e infida.
- () giocare un poco e senza troppo impegno
- () Sostenere, finanziare e garantire con il proprio appoggio economico
- () di persona o comportamento, che non ha il coraggio di affrontare un pericolo, di assumersi la responsabilità delle proprie azioni.

Texto 2 : La figura del mammone — LIVELLO 2

C) SI PARLA:

- 1) Secondo te, cosa significa "essere un mammone"?
- 2) Nel testo, l'autore scrive: "Noi maschi siamo il risultato delle nostre madri, non se ne esce." Sei d'accordo? Perché?
- 3) Come l'autore descrive l'uomo italiano?
- 4) "Secondo me bisognerebbe istituire un esame serio per diventare genitori: bisogna superare un esame persino per guidare un motorino, figuriamoci per educare un figlio!" Secondo te, per diventare genitori, di cosa si ha bisogno?

D) SI SCRIVE:

1) Nel testo l'autore afferma:

"La donna italiana vuole fare solo la mamma quando ha figli, le interessa più del rapporto con l'uomo. [...] All'estero è diverso."

Sei d'accordo con questa affermazione? Secondo te, c'è differenza tra le donne italiane e le donne brasiliane, per quanto riguarda il rapporto con l'uomo e con i figli? Scrivi un testo d'opinione in cui paragoni la situazione brasiliana a quella italiana.

Como podemos notar, a atividade proposta pela professora contempla a pré-leitura, leitura e pós-leitura, bem como, as habilidades: oral, leitura e escrita. Já na pré-leitura há a preocupação da professora de contextualizar e despertar a curiosidade dos alunos para o argumento presente no texto. Entretanto, o primeiro ponto que notamos é

que a elaboradora das questões não fez nenhuma questão que privilegiasse o *estabelecimento de relações entre os dois textos*, ou seja, os dois textos em conjunto. Na realidade ela utilizou cada um dos textos em grupos e níveis diferentes. Não houve também nenhuma questão, que contemplasse *o reconhecimento do quadro enunciativo*, isto é as vozes enunciadoras dos textos. Embora se possa notar que há duas vozes principais que se destacam na superfície do texto: uma do enunciador Oliviero Toscani e outra do articulista do texto que exprime seu ponto de vista sobre Toscani, no início do texto e no final do texto. Momento em que a voz do articulista une-se a outras vozes que têm a mesma opinião sobre Oliviero.

Observemos os exemplos:

-Voz do articulador: *La provocazione di Oliviero Toscani: le italiane sono le peggiori; Quando si dice “un provocatore nato”.....*

-Voz de Oliviero Toscani: *“Uccidiamolemamme!”*

Essas duas vozes perpassam todo o texto, porém a professora¹ não percebe esse quadro enunciativo. Essa informação é de extrema relevância para se notar que há uma luta tensa entre essas duas vozes: percebemos que elas têm pontos de vista praticamente opostos um ao outro. Acreditamos que evidenciar essas vozes do texto, neste caso, seja pertinente também porque, já na pré-leitura, com a foto inserida pela professora e com as questões que ela sustenta que faria aos alunos, seriam outras vozes (digo dos alunos), outros pontos de vista, inseridas nessa polêmica e por esse motivo seria interessante aprofundar melhor na questão das vozes que predominam no texto. E fazer o estudo do texto antes de perguntar a opinião dos alunos seria muito enriquecedor.

Quanto à *apreensão de julgamento de valor*, opinião do enunciador autor/articulista, percebemos que a professora¹ faz tentativas nesse sentido, mas não formula questões específicas sobre a posição de Toscani⁶ e não há nenhuma referência quanto à posição do articulista. Algumas questões feitas pela professora aproximam-se da tipologia definida por Nery, no que se refere ao aspecto “apreensão de julgamento de

⁶ Exemplo disso, texto², são as questões 2 e 3, atividade C: 2) Nel testo, l'autore scrive: “Noi maschi siamo il risultato delle nostre madri, non se ne esce.” Sei d'accordo? Perché? 3) Come l'autore descrive l'uomo italiano?

valor”, pois ela toma como base para a formulação das questões parte do discurso expresso por Toscani. Entretanto, o objetivo da elaboradora das questões não é conduzir o aluno a refletir sobre a opinião do autor, isto é sobre a posição do autor com relação ao tema discutido, mas exige sim uma tomada de posição do aluno com relação ao que o autor diz. Ou seja, ela não se detém à compreensão textual em si, primeiramente, antes de pedir a opinião do aluno. Para se refletir sobre a opinião/posição do autor seria pertinente se fazer uma questão do tipo: *Encontre no texto expressões que indiquem a opinião do autor sobre o homem italiano/ sobre a mãe italiana, sobre as mães estrangeiras (norte europeu e americanas), etc...*

Para a compreensão textual, a professora¹ propõe apenas um exercício *pontual* de compreensão lexical e uma pergunta pontual (sequências B, (questão 2) e C (questão 3)), esta última totalmente descontextualizada da argumentação de Oliviero. Pois sendo um texto predominantemente argumentativo, o vocabulário utilizado na descrição do “típico homem italiano” foi pensado propositadamente para sustentar o seu ponto de vista.

Já para o texto¹, a professora¹ optou por preparar as atividades pensando nos grupos de italiano de nível 3, cujo conhecimento da língua é médio. Acreditamos que essa cisão feita pela professora, quanto a trabalhar cada texto individualmente e em grupos diferentes, também tenha sido prejudicial para a aprendizagem do aluno, no que diz respeito à compreensão mais ampla das discussões que estão sendo travadas sobre o argumento tratado. O texto¹ tende a ser mais informativo e explicativo do que o segundo texto. Na realidade, complementa o texto 2, visto que apresenta, por exemplo, uma definição bastante simples da expressão “mammone”, logo no início do artigo e por esse motivo seria pertinente trabalhá-los com o mesmo nível e em conjunto, como podemos observar no quadro abaixo:

Texto¹ – Cassazione: *nozze nulle se il marito è “mammone”*

A) SI LEGGE:

1. Legge il seguente testo

B) VOCABOLARIO:

1) In coppia, provate a indovinare tra le parole in neretto, quella corrispondente a :

- a) Ciascuna delle due persone unite in matrimonio. (_____)
- b) Contestare, contraporre. (_____)
- c) Cerimonia con cui si celebra l'unione religiosa o civile tra un uomo e una donna e, anche, l'unione stessa. (_____)
- d) Portare a compimento. (_____)

- e) Esposizione orale o scritta intorno un determinato argomento. (_____)
- f) Mettere per iscritto. (_____)

2) Trascrive cinque parole del testo che non conoscevi e che forse ti saranno utili. Poi scrive una frase con ogni parola.

C) SI PARLA:

- 1) Su che cosa parla il testo?
- 2) Cosa significa “essere un mammoni”.
- 3) Secondo te, la decisione della moglie è stata giusta? Perché?
- 4) Secondo te, ci sono mammoni anche in Brasile? Giustifica.

D) SI SCRIVE:

1) Scrive un testo e paragona il rapporto di dipendenza esistente in Brasile tra figlio e mamma a quello esistente in Italia. Se vuoi, puoi anche aggiungere informazioni sui altri paesi.

A professora1 não segue os três critérios apresentados para a leitura e compreensão do texto2: para este texto1, não há o exercício de pré-leitura, o aluno é conduzido a entrar diretamente no texto. Quanto às atividades: tanto as atividades preparadas sobre o texto2 quanto essas preparadas sobre o texto1 recaem sobre aspectos linguísticos referentes ao léxico, descontextualizados, bem como, sobre algumas perguntas que exigem o conhecimento do aluno, uma tomada de posição frente a determinada voz do texto, -por exemplo, no texto1, a atividade C, questões 3 e 4 há uma exigência de tomada de posição do aluno-, entretanto, por outro lado, quase não há questões que se fixam sobre a compreensão textual em si. Podemos observar essa tendência nas atividades B (questão 1), texto1 e na atividade C, texto1, questões 3 e 4, embora neste último texto, é válido ressaltar, as duas primeiras questões (1, 2 respectivamente) dizem respeito à compreensão textual: a primeira questão recai sobre o item *reconstituição da informação* e a segunda é uma questão *pontual* sobre uma expressão lexical pertinente para a compreensão textual. Entretanto, como havíamos notado nas atividades preparadas sobre o texto2, nestas atividades sobre o texto1, também não se contemplam as *vozes que organizam o texto*: as vozes que indicam os vários pontos de vistas presentes no texto, entretanto elas estão presentes, como podemos notar abaixo.

<i>Vozes</i>	<i>Ponto de vista</i>
La Corte di Cassazione; Sacra Rota; Tribunale Regionale Lombardo; Corte d'appello di Brescia	Sono nulle le nozze se il marito, nel corso del matrimonio, si rivela un mammoni, totalmente assorbito dalla madre, e indifferente alla consorte
i periti	l'uomo [...]era talmente legato a mamma anche da sposato al punto da assumere «un comportamento anaffettivo e indifferente» nei confronti della legittima sposa.

La ex sposa	nel tentativo di non perdere gli alimenti, si è opposta in Cassazione alla delibazione in Italia della sentenza ecclesiastica
Stampa	Cassazione: nozze nulle se il marito è “mammone”

Tabela1 – organizado pela pesquisadora

Dessa tabela, podemos perceber que as instituições públicas estão em acordo quanto à imaturidade do homem “mammone” em assumir um compromisso civil. Observamos também que apenas a “ex esposa” é contrária à decisão apresentada pelas cortes máximas, tanto civil quanto religiosa, sobre a incapacidade do indivíduo do qual se fala. Essa informação é relevante para que o aluno compreenda que há uma interação entre sujeitos com pontos de vista diversos sobre um determinado argumento, bem como, pode-se perceber que o texto1 é prevalentemente informativo: o quadro enunciativo serve como apoio ao articulista para explicar e transmitir os fatos de modo claro, objetivo, buscando a neutralidade ao informar seu leitor.

Sobre questões que contemplem a *aprensão de julgamento de valor*: não notamos nenhuma indicação nas atividades da professora1 que contemplassem esse item, embora possamos notar, pela tabela1 acima, que as Cortes tanto civis quanto religiosas posicionem-se em favor do divórcio do casal nominado pelo mesmo motivo, o marido “mammone” (podemos notar esse posicionamento comum através do léxico utilizado, tal como, “ha ribadito”, “annullamento”, “incapacità”), a “ex esposa”, por outro lado não concorda com a decisão da Suprema Corte devido a necessidades pessoais. Tanto o *reconhecimento do quadro enunciativo*, quanto à *aprensão de julgamento de valor* são pertinentes para que o aluno entenda que a *palavra nunca é neutra*, ela é sempre pronunciada por alguém com uma determinada intenção. Sustentam BAKHTIN/VOLOSHINOV (2009, p.137):

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito⁷) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 2009, p.137).

Para contrapor às questões apresentadas pela primeira professora, e seguindo a ordem do nível em uma progressão crescente, apresentamos a seguir as atividades

⁷Nota dos autores

propostas pela professora². Observaremos em que medida suas questões coincidem ou divergem das questões analisadas até o presente momento.

Uma das diferenças que notamos e que acreditamos ser pertinente, é que a proposta de trabalho com os textos desta professora² é voltada apenas para o nível 3, enquanto a primeira professora, como já dissemos, optou por trabalhar cada texto em níveis diferentes. Apresentamos abaixo a proposta de trabalho da professora:

Testo 1 – Proposte di attività per un livello III**Attività 1 - Prima della lettura**

Conosci il linguaggio giuridico? Collega ciascuna delle seguenti parole alla definizione corrispondente:

1. Cassazione	a. Provvedimento con il quale un giudice decide in merito a una causa
2. Sentenza	b. Procedura giudiziaria tramite la quale in uno Stato viene accordata efficacia giuridica ad un provvedimento emesso dall'autorità giudiziaria di un altro Stato
3. Corte d'appello	c. Richiesta rivolta per chiedere l'annullamento o la modifica di un provvedimento lesivo dei propri diritti o interessi
4. Delibazione	d. Corte suprema, organo al vertice del potere giudiziario
5. Ricorso	e. Organo giurisdizionale competente a decidere sulle impugnazioni delle sentenze

Attività 2 – Prima della lettura

Quello che segue è il titolo del testo:

“Cassazione: nozze nulle se il marito è mammone”.

Cosa significa “mammone”? Fai un'ipotesi ed elabora una definizione.

Attività 3 – Dopo la lettura

Confronta la definizione da te precedentemente elaborata del termine “mammone” con la definizione che può essere estratta dal testo. Coincidono? In cosa divergono?

Attività 4 – Dopo la lettura

Vero o falso?

1. Sono nulle le nozze se il marito si rivela dipendente dalla figura materna e indifferente alla moglie.
2. L'annullamento delle nozze della coppia di Mantova è stato accordato dal Tribunale Regionale Lombardo.
3. La relazione della coppia di Mantova è stata analizzata da esperti.
4. La moglie ha cercato di opporsi alla delibazione in Italia della sentenza ecclesiastica per non perdere gli alimenti.

Testo 2 – Proposte di attività per un livello III**Attività 1 - Prima della lettura**

Pensa al tuo rapporto con tua madre. Come lo descriveresti?

Pensa alle “mamme” italiane. Come sono nel tuo immaginario?

Attività 2 – Dopo la lettura

Leggi il testo e per ogni paragrafo inventa un titolo (obs. cercherei di definire in maniera più chiara la divisione in paragrafi).

Attività 3 – Dopo la lettura

Cerca nel testo (obs. di cui sono state numerate le righe) parole/espressioni equivalenti alle seguenti parole/espressioni (obs. per ogni parola/espressione indicherei un intervallo di righe dove cercare): Persone aggressive e maldicenti

- Traditore
- Atteggiamento di maschio intraprendente con le donne
- Orgogliosa
- Senza coraggio
- Atto di crudele violenza
- A bagno
- Liberarsi da
- Abbandonare

Compito a casa sull'argomento affrontato in classe:

Imagina di essere una mamma italiana. Scrivi una lettera ad Oliviero Toscani in cui difendi la relazione che hai con tuo figlio e in cui rispondi alle accuse che il fotografo ha mosso contro le mamme italiane.

Assim como a primeira professora fez em relação ao texto², também essa professora² divide os momentos da leitura em três partes: pré-leitura, leitura e pós leitura. E ambas professoras não elaboraram uma questão de *estabelecimento de relações entre os dois textos ou parte desses textos*.

Entretanto, esta professora² elaborou, como podemos notar, questões sobre o léxico que dizem respeito à compreensão global do texto, atividade 1, questões de 1 a 5. Consideramos essa atividade relevante porque, mesmo sendo um texto jornalístico há uma gama considerável de vocabulário pertencente à esfera jurídica e isso poderia dificultar a compreensão do aluno, principalmente não sendo ele da área do direito e tendo um grau médio de conhecimento da língua.

As atividades posteriores, no entanto, permaneceram sobre a compreensão textual *pontual*, e não houve nenhuma questão que se pautasse sobre *reconhecimento do quadro enunciativo*, ou seja, *as vozes que organizam o texto*, seus pontos de vista e nem mesmo questões que privilegiassem a tipologia *aprensão de julgamento de valor*. Observamos também que nas atividades elaboradas pela professora², não se exigiu do aluno um trabalho que realmente o conduzisse a tomar um posicionamento, quanto a determinada voz expressa no texto², como o fez a primeira professora, atividade C, questões 3 e 4.

Com relação ao texto 2, podemos notar que a professora, como na atividade de pré leitura desenvolvida para o primeiro texto, detém se ao tema principal do texto 2, “lemamme”, exige um conhecimento de mundo do aluno, contextualiza-o. Para a leitura,

exige a compreensão global e pontual do aluno, pois lhe pede que dê um título para cada parágrafo. Em seguida faz um trabalho de compreensão vocabular, porém não se detém nem mesmo por um instante sobre as *vozes que organizam o texto* e nem mesmo faz qualquer questão em que percebemos a *apreensão de julgamento de valor*.

4. Algumas considerações

Não houve, como já notamos, elaboração de questões que contemplassem *as vozes organizadoras do texto* e, nem mesmo que fizessem alusão à *apreensão de julgamento de valor*. E não fizeram nenhuma menção à relação temática que unia os textos, elaborando atividades para cada um como se fossem dois blocos distintos, que não apresentassem nada em comum. Isso mostra que os aspectos “semântico” e cultural ficaram prejudicados.

Além disso, de modo geral, as duas professoras elaboraram questões relacionadas às formas linguísticas, mais especificamente lexicais dos textos, desvinculadas do quadro enunciativo. Notamos que, para verificar se essa é uma tendência entre os professores de língua italiana LE, há a necessidade de se aprofundar este tipo de estudo.

Bibliografia

ANSA it: Disponível em:
http://www.ansa.it/saluteebenessere/notizie/rubriche/medicina/2014/02/15/Sessuologia-mammismo-crescita-rovina-coppia_10082777.html. Acesso em: novembro 2014.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV/V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1952/53] 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

HISTÓRIA Celin: Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>. Acesso em: novembro 2014.

NERY, R.M. **Questões sobre questões de Leitura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003



O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA

Luzia Rita Chincoviaki (mestre) - FACULDADES SECAL

0. Introdução

O presente artigo pretende discutir a relevância do trabalho na escola com gêneros multimodais por se constituírem nas diferentes práticas sociais. Parte do pressuposto de que é preciso considerar a multimodalidade como uma prática didático-pedagógica considerando o leitor/escritor proficiente que interpreta os elementos semióticos presentes no texto. Nossa sociedade está cada vez mais visual, por isso refletir sobre práticas discursivas que abrangem o texto verbal e a imagem na perspectiva da Semiótica Social aliada à Análise do Discurso com o propósito de letramento é o objetivo desta discussão. Kress e Leeuwen afirmam que é preciso letrar visualmente para possibilitar a compreensão dos sentidos sociais. Assim contribuições reflexivas sobre os diferentes gêneros multimodais e suas possibilidades de trabalho serão discutidas neste texto.

1. Os gêneros multimodais na escola

Nossas ações linguísticas se orientam por fatores dentro de um contexto situacional, ou seja, quem produz o texto, qual é o seu interlocutor, qual o objetivo do texto e qual gênero é o mais adequado para estabelecer a comunicação. Por isso, se faz necessário na escola uma variedade de textos que objetivem a interação social.

Para Bakhtin(1997, p.279) “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados sendo isso que denominamos de gêneros do discurso.”

Machado (1996, p. 234) afirma que “os gêneros discursivos, como formas específicas de uso da língua, ocupam um lugar de destaque na análise geral da enunciação empreendida por Bakhtin”

Depreende-se dessa afirmação que se torna indispensável priorizar no estudo da língua os gêneros, na sua diversidade e na sua dialogia imbuída na textualidade. Aqui, enfatiza-se os gêneros multimodais.

O ensino de produção de textos realizado nas escolas hoje, prevê que sejam estudados os tipos textuais tradicionais como a narração, a dissertação, a descrição mas incorpora cada vez mais, na prática, a variedade de gêneros.

Centrar a produção de textos apenas nos tipos textuais priva os alunos de conhecer a diversidade de gêneros que circula na sociedade. Estes são essenciais no ensino de língua pois constituem materialidade linguística para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa.

A abordagem que contempla os gêneros enriquece e diversifica a capacidade dos alunos de produzir textos escritos e orais, indicando-lhes formas de participação social fazendo uso da linguagem e preparando-os para práticas linguísticas cotidianas.

Com respeito à diversidade textual, a escola ao funcionar como mediadora do processo, orientando o aluno, discutindo, compreendendo os textos postos pela mídia e outros veículos de comunicação e produzindo textos que contribuam, de alguma forma, para melhoria da sociedade terá como resultado dessa prática um maior envolvimento nas atividades escolares e o maior comprometimento no ensino-aprendizagem.

O questionamento que se faz no âmbito escolar, diante da diversidade de gêneros é quais deles a escola deve priorizar como objeto de aprendizagem. O PCN (1998, p. 53-57) sugerem que os professores de Língua Portuguesa trabalhem com os gêneros e priorizem “aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social”, agrupando-os em função de sua articulação social em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. Assim, as sugestões dos PCN levam em conta os usos sociais mais frequentes dos textos estudados e produzidos pelo aluno.

Rodrigues(2000, p. 107) afirma que “uma das carências apontadas no ensino tradicional de produção escrita foi a desconsideração dos seus aspectos sociodiscursivos.” Para ela, isso significa que na prática pedagógica, a escola constrói, nas atividades de produção textual, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula.

Por isso, é necessário que propostas teórico-metodológicas que consideram os diferentes gêneros do discurso reorientem a produção escrita dos alunos, considerando o

texto e o gênero como objeto de ensino, voltando-se para textos que circulam em diferentes esferas sociais.

Nessa seara, adentra-se ao universo dos gêneros multimodais que se constituem práticas como sociais pós-modernas, pois as pessoas estão cada vez mais em contato com a leitura de textos que apresentam escrita, imagem, som, layout e objetos 3D. No entanto, observa-se que o uso dos gêneros multimodais em sala de aula ainda é insuficiente. Oliveira afirma que “Isso requer um trabalho efetivo com a multimodalidade, ou seja um estudo que ultrapasse os limites do código linguístico e passar a considerar as diferentes modalidades semióticas, como produtoras de sentido do texto. Para a referida autora, há que se considerar maior interação entre o texto verbal e não-verbal nas atividades como gênero.

Kress e van Leeuwen (2001), afirmam que a “multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais, já que congregam, no mínimo dois modos de representação. Como imagens e palavras e palavras e tipografia. Dessa forma, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero.”

Pela Semiótica Social, elaborada pelos autores acima mencionados(2001-2006), os gêneros multimodais focam a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem o visual, o gestual e o linguístico.

A linguagem visual constrói relações sócio-interacionais e expressa o mundo de forma concreta e abstrata. Assim, a multimodalidade que sinaliza para os vários modos de comunicação e significados têm ganhado cada vez mais espaço, pois é recorrente a utilização dos gêneros multimodais.

2. Gêneros multimodais: possibilidades de análise

Este artigo registra o resultado da análise de discursos multimodais no aplicativo Whats App e também mostra a combinatória de visual e verbal em anúncios publicitários.

Constitui-se em reflexão sobre a possibilidade de efetivar na escola o trabalho com gêneros multimodais em diferentes práticas discursivas, refletindo sobre a relação entre texto verbal e visual e sobre a imagem na constituição da linguagem.

As práticas discursivas no Whats App utilizam palavras e emoji, anteriormente denominados emoticons. Segundo FONTE & CAIADO (2014. p. 479) “ No WhatsApp há diversos ícones ou emoji, que incluem carinhas com expressões faciais diferenciadas, gestos manuais, símbolos relacionados às profissões, e que expressam sentimentos, pessoas, relógio com a marcação da hora, objetos variados, animais, números, frutas, partes do corpo, placas entre outros”.

Estes ícones constituem parte da comunicação entre interlocutores pois expressam ideias específicas ou um estado de humor.

Na sequência, apresenta-se a análise de práticas discursivas extraídas do aplicativo WhatsApp, na tentativa de refletir os usos que os sujeitos fazem dos aspectos multimodais na relação entre texto verbal e visual e sobre os papéis da imagem na constituição multimodal do discurso na tela.

Para a análise contempla-se a relação entre palavra e imagem, e o papel desta última nos contextos de interação distintos.

Figura 1



Fonte: elaborada pela autora a partir do WhatsApp

A figura 1 representa o WhatsApp de um grupo de duas amigas. No contexto acima dois sujeitos interagem com idade próximas de 33 anos e 50 anos. Ambos os sujeitos utilizam o aplicativo há um ano.

Ao iniciar o bate-papo, o sujeito 1 convida o sujeito 2 para um café. O sujeito 2 por sua vez, aceita o convite, ao utilizar o emoji das mãos que aplaudem. Pergunta se pode ser às cinco, horário representado pelo relógio. Justifica, na sequência que às 4h tem natação, e depois irá caminhar, com a condição de que não chova, usando agora um guarda-chuva.

O sujeito 1 concorda e solicita que o sujeito 2 lhe informe quando terá um tempo livre, utilizando o relógio e um gesto emblemático de despedida ao colocar o emoji de uma pessoa com o braço levantado num sinal de despedida.

A interlocução continua com o sujeito 1 que solicita ao sujeito 2 uma receita de bolo de laranja que ele considera de “babar”, deliciosa. Utiliza para isso uma sequência de emojis: carinha satisfeita, um pedaço de bolo, laranja e carinha triste esperando que o sujeito 2 se compadeça e lhe envie a receita.

Ainda o sujeito 1 utiliza uma abreviatura da palavra você (vc) seguida de algumas palavras e mais dois emojis, um alfinete e um caderno de anotações, indicando que irá anotar. E a interação dialógica continua.

Percebe-se que neste fragmento, os sujeitos utilizam emoji e texto verbal, intercalando um e outro na prática discursiva. As imagens e o texto verbal apresentam dados novos, ou seja, expressam diferentes significados que dão continuidade ao discurso de forma coesa e coerente. Pode-se pensar numa relação entre imagem-texto de complementaridade do discurso multimodal. O texto direciona o leitor para o significado da imagem, elucida parte da mensagem icônica, numa função de ancoragem em que o texto serve de base para a leitura.

Figura 2



Fonte: elaborada pela autora a partir do WhatsApp/Cartaz publicitário: Grupo Renascer

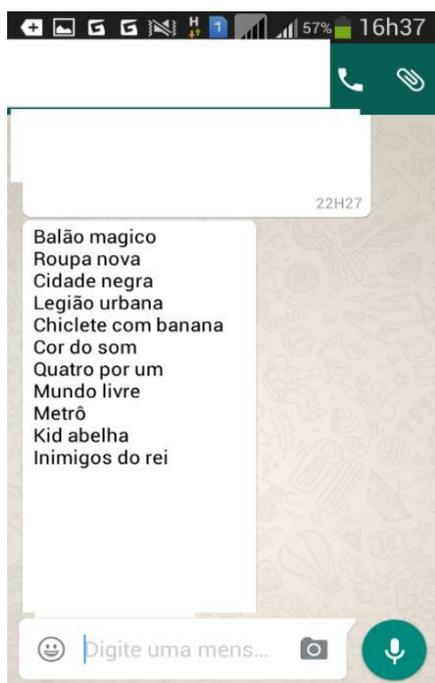
A figura 2 mostra o WhatsApp de um grupo de trabalho. Participam deste grupo em torno de dez pessoas. No contexto acima, 2 sujeitos interagem com idades de 30 e 50 anos. Ambos utilizam o aplicativo há um ano.

Na prática discursiva da figura 2, o contexto temático envolvido foi um convite para participar do Dia Internacional de Luta contra a Homofobia. Para iniciar o bate-papo, houve uma saudação formal “Oi” por parte do sujeito 1.

O sujeito 2 utiliza um recurso do aplicativo WhatsApp, que foi o de inserir um cartaz, que continha uma mensagem verbal caracterizada pelo texto escrito: ABAIXO A HOMOFOBIA: LIMITES E OPORTUNIDADES. O referido cartaz tem por objetivo divulgar um encontro para marcar o Dia internacional de luta contra a homofobia.

O sujeito 1, ao ocupar seu turno discursivo interage, utilizando apenas emoji, inserindo dois em sequência temporal na enunciação digital. O primeiro emoji utilizado pelo sujeito 1 representa o gesto manual que expõe o dedo polegar para cima, sinalizando o gesto emblemático de positivo. No contexto dessa interação, esse tipo de imagem pode ter sido utilizado como forma de compreensão acerca do que foi exposto

Figura 5



Fonte: tomada do WhatsApp.

Figura 6



Fonte: tomada do WhatsApp.

As figuras 3, 4 e 5 mostram desafios que circulam entre os participantes dos grupos do WhatsApp já citados nas figuras 1 e 2. De autoria anônima assim como no gênero piadas os desafios não substituem os gêneros impressos. São novas formas de diversão veiculadas no whats.

Pode-se perceber a crescente utilização dos emoji no Whats que exigem multiletramentos, ou seja, as figuras mostram a utilização da multissemiose dos textos contemporâneos que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para encontrar os significados.

Nas figuras 3, 4 e 5 percebe-se a combinação de palavras iniciais desafiadoras seguidas dos emoji. A figura 5, apresenta o emoji e a 6 já traz a respectiva resposta. São maneiras diferentes e criativas de entretenimento utilizando as novas tecnologias.

Considerações finais

No WhatsApp pode-se recolher material para análise de práticas discursivas ricas e interessantes. Registra-se que, neste aplicativo as imagens e o verbal trilham caminhos

ora distintos, ora ilustrativos. As imagens substituem o texto verbal em algumas ocasiões, em outras sintetizam, antecipam, enfatizam o sentido do texto verbal.

Por tudo isso, considera-se o trabalho com os gêneros multimodais na escola de fundamental importância. Durante muito tempo, as práticas de letramento na escola primavam apenas pela leitura e escrita, no entanto atualmente têm sofrido modificações com o uso das tecnologias.

Coaduna-se com ROJO (2012, p. 75) “os textos combinam imagens estáticas(e em movimento), com áudio, cores, links, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa. Tais modalidades passaram a exigir do leitor – no caso escolar, do aluno e do(a) professor(a) outras modalidades de leitura e escrita”. Dessa forma, amplia-se a noção de letramentos para multiletramentos/multimodalidades.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cascavel, Unioeste. Lei 9394/96. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais:terceiro e quarto ciclos do ensino: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, Anair Valênia Martins et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FONTE, Renata da & CAIADO, Roberta. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v.10, n.2, p.475-487, jul./dez.2014.

KRESS, Gunther R. e van LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

MACHADO, Irene. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto. et al (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba. UFPR, 1996.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. **Anais do VI Fórum Identidades e alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade**. UFS – Itabaiana/SE, 2013.

RODRIGUES. R.H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. (orgs). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.



**O USO DO DIMINUTIVO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA
ORALIDADE DE FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: ANÁLISE
DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA**

Alencar Guth (graduando) – UTFPR-CT

Fernanda Deah Chichorro Baldin (mestre) – UTFPR-CT

0. Introdução

O presente trabalho visa iniciar o estudo sobre o uso do diminutivo na oralidade de falantes de outras línguas que estão em processo de aprendizagem do português brasileiro (PB) como língua adicional. O trabalho é apenas um recorte das possibilidades, já que o objeto de estudo foi coletado em um grupo reduzido de estudantes, mas pode fomentar a continuidade dessa pesquisa ou estimular outros profissionais da área de português para falantes de outras línguas (PFOL) e professores em formação.

A pesquisa se utiliza da metodologia de pesquisa quantitativa, já que “privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13). Esses fenômenos, nesse caso, são os usos do diminutivo por estrangeiros e também por falantes nativos do PB. O trabalho também deixa abertura para que se realize um olhar qualitativo sobre os resultados gerados e outras buscas que possam vir a ser realizadas. A ideia é iniciar a partir de um determinado grupo, incentivando a pesquisa em sala de aula e o compartilhamento de experiências para que a área de ensino de PFOL obtenha a notoriedade que merece.

A escolha do tema não teve um carácter puramente estrutural. O intuito foi o de observar o uso do diminutivo em um determinado grupo de estudantes composto por estrangeiros, juntamente com um grupo de monitores brasileiros¹ e iniciar um processo de pesquisa que pode ser desenvolvido em maior escala posteriormente. Essa pesquisa

¹ Os monitores dos cursos de Português para falantes de outras línguas (PFOL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba, são estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês que participavam semanalmente das aulas de PFOL, auxiliando na produção e execução de atividades em sala de aula, visando aprender, na prática, sobre o funcionamento do ensino/aprendizagem de PFOL.

não visa analisar a correção do uso do diminutivo no PB, mas sim propor um pensamento acerca da abrangência e do impacto que um “pequeno” mecanismo linguístico pode ter na comunicação, afinal, segundo Canale e Swain “o propósito essencial da linguagem é a comunicação” (apud ALMEIDA FILHO, 1986, p. 88).

A intenção desse trabalho é tentar perceber como brasileiros flexionam (ou derivam, como veremos na próxima parte do trabalho) as palavras no diminutivo para tentar buscar essa característica na fala de estrangeiros que estão aprendendo o PB no Brasil. É pertinente elucidar que essa pesquisa não busca um caráter absoluto do uso do diminutivo, mas sim faz um olhar empírico sobre um grupo de alunos e monitores, cujo uso da língua não se limita às atividades realizadas em sala.

A presente pesquisa não tem o escopo de formular teorias ou descobrir novas formas de uso, todavia um dos objetivos é mostrar como uma observação que parece partir apenas de um aspecto estrutural da língua pode levar a um pensamento mais amplo acerca do uso da língua pelos alunos. O inverso também pode ocorrer, ou seja, partindo do uso, da interação, do amplo, pode-se encontrar em pequenos aspectos lexicais, morfológicos, sintáticos e/ou semânticos características que talvez não fossem percebidas sem uma análise mais metódica. Essa pesquisa quer mostrar que é possível que o professor pesquise com seus alunos, que os conheça através de uma metodologia como a que aqui será utilizada ou a partir de outras. Quando se trata de pesquisa em sala de aula, o mínimo que pode se esperar como resultado é o estreitamento das relações entre alunos e professores.

Este trabalho se divide em exposição teórica acerca das possibilidades de uso diminutivo no PB, a partir da gramática normativa, de pesquisas relacionadas ao tema, de textos sociológicos, literatura e mídia. Após isso, há uma descrição do grupo e do objeto de estudo, observação dos resultados e reflexões finais.

1. As possibilidades de uso do diminutivo no português brasileiro

As gramáticas normativas do português brasileiro editadas atualmente não dedicam grande espaço para os diminutivos. Se buscarmos em gramáticas normativas mais antigas, como a *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara (2003), notamos que ela afirma que “os substantivos apresentam-se com a sua significação aumentada ou diminuída, auxiliadas por sufixos derivacionais” (BECHARA, 2003, p. 140). O autor ainda rebate a ideia de que o diminutivo (da mesma forma que o aumentativo) é uma

flexão do nome, mas que é, na verdade, uma derivação que ocorre por dois processos, que são: o sintético, que consiste no emprego de um sufixo derivacional diminutivo e o analítico que se forma pelo emprego de uma palavra de diminuição (pequeno, por exemplo) junto ao substantivo (BECHARA, 2003, p. 140). O autor também apresenta a possibilidade do uso do diminutivo afetivo que pode dar um aspecto pejorativo ou de carinho às palavras cujo sufixo de diminutivo é empregado. (BECHARA, 2003, p. 141)

Em algumas gramáticas ainda anteriores é possível encontrar uma lista de sufixos de diminutivo, como na Gramática Metódica do Português: “acho, apo, cula, culo, ebre, eca, echo, eco, ejo, el, ela, elo, elha, elho, epo, eta, ete, eto, ica, icho, il, ilha, ilho, ilo, im, inha, inho, ino, ipo, isco, ita, ito, oila, ola, olo, oque, ota, ote, oto, ucho, ula, ulho, zinha, zinho” (ALMEIDA, 1979, p. 127). Essa imensa quantia de sufixos pode assustar um estudante que, por curiosidade, pode pegar uma gramática para estudo. De acordo com Monteiro (apud LOPES, 2012, p. 06), “o sufixo -(z)inho é um dos que guarda mais expressividade no âmbito da língua portuguesa do Brasil. Desse modo, no uso das formações diminutivas, prepondera a função emotiva (psicológica) sobre a função lógica, a saber, a idéia de pequenez”.

Também podemos conhecer mais do uso do diminutivo por meio de uma pesquisa empírica também realizada no Paraná, por Bastos & Spengler, e retomada por Cunha (2014), que nos mostra que

é possível observar que o diminutivo é empregado sob quatro formas/estilos: ‘o sufixo é utilizado para amenizar fatos ocorridos (probleminha), expressar afetividade (irmãzinha), ser portador de sentido pejorativo (bolinho), ou ainda carregar seu próprio valor de significação, sentido denotativo (parquinho). (apud CUNHA, 2014)

Bastos & Spengler (apud CUNHA, 2014, p. 03) também afirmaram haver ocorrência do diminutivo diante de palavras invariáveis, como advérbios (superlativo) e junto de verbos em formas nominais (particípio e gerúndio). Ainda na pesquisa de CUNHA (2014, p. 03), vemos que o diminutivo pode ter significação de aumentativo, abrandamento de alguma situação, afetividade, substituir um nome próprio, excitação, reforço de sentido de uma ação, pode ter o intuito de ofender, ironizar, revelar antipatia, indicar raiva ou desejo de espezinhar o outro, e há os casos em que apesar de terem sufixo de diminutivo não dão a ideia de grau, como em nomes próprios.

Vistas essas possibilidades de emprego do diminutivo no PB, podemos trazer à tona o pensamento acerca do grande uso de derivações diminutivas por brasileiros. Para compreendermos a abrangência dessa noção, que parte a outras áreas do conhecimento, um parágrafo na obra *Raízes do Brasil*, mais precisamente o quinto capítulo, “O Homem cordial”, do historiador e sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, nos mostra que o uso do diminutivo vai além do que a gramática normativa preconiza.

No domínio da linguística, para citar um exemplo, esse modo de ser parece refletir-se em nosso pendor acentuado para o emprego de diminutivos. A terminação “inho”, aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou os objetos e, ao mesmo tempo, para lhes dar relevo. É a maneira de fazê-los mais acessíveis aos sentidos e também de aproximá-los do coração. Sabemos como é frequente, entre portugueses, o zombarem de certos abusos desse nosso apego aos diminutivos, abuso tão ridículos para eles quanto o é para nós, muitas vezes, a pieguice lusitana, lacrimosa e amarga. (HOLANDA, 1995, p. 108)

O modo de ser, no caso, é o caráter do homem cordial que o autor explica no capítulo de sua obra. O brasileiro cordial é aquele que leva o círculo da família patriarcal ao Estado, é hospitaleiro, generoso e foge do individualismo, buscando implantar na objetividade da sociedade a subjetividade das relações familiares. O autor ainda propõe: “Um estudo atento de nossas formas sintáticas traria, sem dúvida, revelações preciosas a esse respeito.” (HOLANDA, 1995, p. 108-109)

Complementando o pensamento de Holanda, Monteiro (apud CUNHA, 2014, p. 02), afirma que “a frequência de diminutivos na fala de um povo se correlaciona com o seu grau de afetividade, a sua disposição emotiva. Daí, sem dúvida, a explicação para o excesso de diminutivos, tão constante entre portugueses e brasileiros”.

Um outro exemplo, agora da literatura, pode ser lido em uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, cujo título é *Diminutivos*:

Sempre pensei que ninguém batia o brasileiro no uso do diminutivo, essa nossa mania de reduzir tudo à mínima dimensão, seja um cafezinho, um cineminha ou uma vidinha. Só o que varia é a inflexão da voz. [...] O diminutivo é uma maneira ao mesmo tempo afetuosa e precavida de usar a linguagem. Afetuosa porque geralmente o usamos para designar o que é agradável, aquelas coisas tão afáveis que se deixam diminuir sem perder o sentido. E precavida porque também o usamos para desarmar certas palavras que, na sua forma original, são ameaçadoras demais. (VERÍSSIMO, 1994)

Depois o escritor acrescenta que os italianos “exageram” nos diminutivos, mais que os brasileiros.

Um terceiro exemplo situacional em que esse tema aparece, pode ser encontrado no meio publicitário. Nos meses que antecederam a Copa do Mundo de 2014, no Brasil, a empresa multinacional Coca-Cola publicou cinco propagandas audiovisuais que tratavam da forma como os brasileiros usam diminutivo. A série de anúncios chamada *#Portuguesiño* foi feita em espanhol e distribuída em países hispano-falantes da América Latina. Nos anúncios, estrangeiros vivem situações em que adaptam palavras do espanhol para a estrutura do diminutivo sintético do PB. Os internautas podiam criar suas próprias palavras no diminutivo usando a hashtag *#Portuguesiño*.²

Acima, pudemos perceber alguns exemplos de como o uso do diminutivo (assim como todos os aspectos da língua, em geral) vai além da gramática normativa, extrapolando a fronteira estrutural e se misturando ao social.

2. O grupo estudado

O grupo que proporcionou o material de estudo é composto por um grupo de estudantes de PFOL, curso ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba (UTFPR-CT), estando todos matriculados no nível Intermediário. Além deles, colaboraram estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da UTFPR-CT e uma professora do curso de Português para falantes de outras línguas (PFOL), que são membros do Grupo de Pesquisas em Português para Falantes de Outras Línguas (GEPFOL). Todos os monitores e a professora são brasileiros e os estrangeiros participantes são uma síria, um sírio, um japonês, uma australiana, um inglês e uma americana.

O curso de PFOL da UTFPR-CT trabalha, entre outros recursos, com o material didático *Novo Avenida Brasil*, volumes 1 e 2, da Editora Pedagógica e Universitária LTDA. (E.P.U.). Fazendo uma análise do conteúdo que os livros se propõem a ensinar, não é possível encontrar um tópico específico para o ensino do uso do diminutivo. Nem mesmo no volume 3 da coletânea esse tema é tratado. Embora com o nível Intermediário não sejam utilizados os volumes do material citado, alguns estudantes fizeram parte, em

² Os vídeos estão disponíveis no canal do YouTube da Coca-Cola e foram unidos em um matéria do portal Hypheness: <<http://www.hypheness.com.br/2014/04/coca-cola-brinca-com-jeito-de-falar-do-brasileiro-em-campanha-para-a-america-latina/>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

semestres anteriores, dos níveis cujos grupos que lhes utilizam (Básico 1, Básico 2 e Pré-Intermediário).

3. Descrição das atividades

Foram realizadas duas atividades de interação, nas quais brasileiros e estrangeiros opinavam e comentavam acerca de determinados assuntos, com o apoio de materiais cujo intuito era provocar a discussão.

Todos autorizaram a gravação de áudio e sabiam que seria feita uma análise linguística de suas falas, porém, não sabiam que o principal elemento a ser analisado era o uso do diminutivo. Isso porque poderiam controlar a sua fala, que já pode ter sofrido um algum tipo de autocontrole por estarem em um contexto de gravação.

A primeira atividade de interação consistiu em uma leitura prévia de três textos: O primeiro reportava um relato de um estudante britânico que criticava o “complexo de vira-latas” dos brasileiros, publicado em 2014 pelo Portal Pragmatismo Político³. O segundo mostrava dez dicas estereotipadas para estrangeiros atentarem no Brasil, durante a Copa do Mundo de Futebol de 2014, publicadas em uma cartilha pela FIFA (Federação Internacional de Futebol), em março de 2014, mas que logo foi retirada do site da instituição. A notícia lida foi publicada pelo Jornal O Globo⁴. O terceiro listava impressões de estrangeiros após a estada no Brasil durante a Copa, publicadas pelo Portal Pragmatismo Político⁵ em julho de 2014. Todos os textos entravam no tema “Comportamento”, que seria utilizado nas próximas atividades das aulas deste grupo de PFOL.

Em um dos encontros semanais, estiveram reunidos em sala de aula cinco estudantes estrangeiros, seis monitores das aulas e graduandos do curso de Letras, a professora e o pesquisador. O intuito da atividade era a discussão dos textos lidos, em um primeiro momento. Após isso, foram distribuídas aleatoriamente as dicas (separadas, uma a uma) contidas no texto da cartilha da FIFA e as impressões dos estrangeiros do texto do

³ Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/05/blogueiro-de-londres-comenta-o-complexo-de-vira-latas-dos-brasileiros.html>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

⁴ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/esportes/copa-2014/cartilha-da-fifa-para-turistas-estrangeiros-causa-polemica-11956639#ixzz3bCrGv8H7>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

⁵ Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/07/o-que-mais-impressionou-os-estrangeiros-brasil.html>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

Pragmatismo Político. Cada estudante leu uma dica e uma impressão e comentou o que achava, se concordava ou não, e abria-se o debate aos outros presentes. Isso ocorreu até que todos tivessem lido uma dica e uma impressão. Depois disso, cada um deles recebeu um papel em branco para que anotasse alguma impressão que tem ou teve do Brasil e, depois disso, falasse aos demais, possibilitando os comentários dos colegas. Essa primeira atividade durou aproximadamente uma hora e meia.

A segunda atividade teve um caráter individual. Três brasileiros e três estrangeiros viram, separadamente, um vídeo sem falas, de pouco mais de seis minutos, que retratava o universo do trabalho⁶. Cada um deles recebeu uma orientação antes de assisti-lo, com tópicos para que lhes ajudassem na fala, mas tiveram liberdade para falar de observações independentes. A princípio, teriam que prestar atenção no enredo da estória, para que contassem resumidamente depois; tomar partido a favor ou contra o modo como o universo do trabalho foi retratado no vídeo e justificar; dar exemplos reais que se encaixassem na estória, pensando na sociedade brasileira; e, por último, posicionar-se, deixando claro se haviam gostado ou não do vídeo e justificando seu posicionamento.

4. Resultados obtidos

As atividades realizadas trouxeram os seguintes resultados:

Primeira atividade: Interação com discussões sobre estereótipos e impressões sobre o Brasil (por brasileiros e estrangeiros)		
Intenção de uso	Brasileiros	Estrangeiros
Nome próprio	“Eu pensava que no Brasil vocês tomavam <i>caipirinha</i> todos os dias no almoço” “Tem <i>caipirinha</i> ”	“Eu gosto de <i>Paulinho Moska</i> ”
	“Se chamava <i>neguinho</i> ” (o brigadeiro) “No Rio Grande é <i>negrinho</i> ” (pesquisador)	

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

Ideia de dimensão, menor tamanho.	“É um <i>sapinho</i> ” (a rã)	
	“Na <i>cidade pequena</i> onde eu morei, no interior do Paraná”:	
	- “Tem um amigo e daí chega um <i>grupinho</i> de gente”	
	“A fruta é uma <i>bolinha</i> ” (pesquisador)	
	“Fui ali no <i>barzinho</i> ”	
Expressar afetividade	“E você já teve que arrumar <i>festinha</i> ?”	
	“Se você tiver sorte, tem uma <i>farofinha</i> junto”	
	“Tem peixe, <i>peixinho</i> ”	
	“Tem que ter o <i>restinho</i> da garrafa”	
	“Não é normal dar <i>beijinho</i> ”	
	“Aí você vai e dá um <i>beijinho</i> na pessoa”	
	“Quando você conhece alguém dá dois <i>beijinhos</i> na bochecha” (texto lido)	
	“Essa pessoa foi pra um lugar que dá dois <i>beijinhos</i> ” (pesquisador)	
Sentido de intensificação, aumentativo	“Se tiver dinheiro envolvido as coisas acontecem <i>rapidinho</i> ”:	
	“Bem <i>pequeninha</i> ”	

	“Teve uma <i>revoltinha</i> bem grande”	
Amenizar	“Eu estive já na Bahia e realmente as coisas lá são um <i>pouquinho</i> mais demoradas”	
	“Pra mudar um <i>pouquinho</i> ” (pesquisador)	
	“A pessoa não tá vendo que dá pra ficar no <i>cantinho</i> ?”	

Fonte: do autor.

Segunda atividade: Comentários sobre um vídeo.		
Intenção de uso	Brasileiros	Estrangeiros
	Não utilizaram diminutivos	Não utilizaram diminutivos

Fonte: do autor.

Pela análise do material coletado, foi possível observar que os estrangeiros não utilizam o diminutivo na mesma proporção que os brasileiros. O único momento em que uma palavra no diminutivo sintético foi utilizada foi quando uma falante se referiu ao cantor Paulinho Moska. No restante do material, apenas os brasileiros participantes empregaram o diminutivo 23 vezes, com diferentes intenções de uso. Incluem-se nesse total, o emprego do diminutivo pelo pesquisador em quatro situações e a presença do uso nos textos lidos em sala uma vez, já que esses usos podem se relacionar aos possíveis usos dos participantes da pesquisa. Em algumas situações a mesma palavra foi derivado ao diminutivo mais de uma vez, assim, ao todo, 13 substantivos, 02 adjetivos e 02 advérbios diferentes foram derivados. Foram constatados 23 usos do diminutivo com o sufixo -inho(a) e um caso do diminutivo analítico com a palavra “pequena”. Casos de diminutivos em formas nominais de verbo não ocorreram.

Como nome próprio, os nativos utilizaram 4 vezes, em “caipirinha” (duas vezes) e “neguinho/negrinho” (se referindo ao antigo nome do brigadeiro); com a ideia de menor tamanho, que é o que a gramática normativa define, 5 vezes, em “sapinho” (sapo pequeno), “cidade pequena” (diminutivo analítico), “grupinho” (grupo pequeno de pessoas), “bolinha” (como é o formato do açaí) e “barzinho” (bar pequeno que serve refeições); para expressar afetividade, utilizaram também 8 vezes, em “festinha” (festa íntima, em casa), “beijinho” (beijo de cumprimento, usado quatro vezes), “restinho” (resto de bebida na garrafa em uma festa íntima) “farofinha” e “peixinho” (expressar o gosto por esses alimentos); com o sentido de aumentar e intensificar (que seria o contrário do diminutivo “original”), utilizaram 3 vezes, em “rapidinho” (mais rápido), “pequeninha” (bem pequena) e “revoltinha” (a revolta foi grande, de acordo com a falante); e, ainda, utilizaram o diminutivo 3 vezes para amenizar a crítica em “pouquinho” (2 vezes: um pouco demorado e mudar um pouco) e “cantinho” (o canto da escada rolante, onde as pessoas deveriam ficar para liberar espaço).

A pesquisa encontrou o uso do diminutivo apenas em 13 substantivos diferentes (sendo 17 usos ao total, contando as repetições), em 2 adjetivos diferentes (totalizando 3 usos, levando em consideração as repetições) e em 2 advérbios diferentes (3 usos ao total). Os casos de diminutivos em formas nominais de verbo não ocorreram.

Na segunda atividade, nem os brasileiros e nem os estrangeiros utilizaram diminutivos em suas falas. Isso pode indicar uma propensão maior ao uso do diminutivo em situações de maior interação ao uso dessa forma de derivação em uma situação cuja interação seja com menos pessoas.

Foi notado também que muitas vezes os falantes preferiram utilizar os advérbios “menos” e “pouco” para dar a ideia de diminutivo. Esse artifício pode ser ou não um substituto para o uso do diminutivo sintético. Por exemplo, “um pouco difícil” poderia ser dito como “difícilinho”. Esse caso dá abertura para a ampliação desta ou outra possibilidade de pesquisa, que poderia estudar se os estrangeiros utilizam esse artifício por não saberem/quererem derivar o substantivo ou se eles optam por essa construção mais formal.

Como o grupo e o *corpus* estudados eram pequenos, os resultados não podem ser considerados uma definição geral do assunto. Isso porque, e é importante ressaltar, o intuito da pesquisa é dar início e incentivo ao estudo do uso do diminutivo na oralidade

de falantes de outras línguas que aprendem e falam o português. Não são encontradas pesquisas desse gênero em se tratando de PFOL.

5. Reflexões finais

Os resultados dessa pesquisa mostram que os estrangeiros do grupo estudado, em um contexto de gravação de voz, interagindo em sala de aula e falando sobre temas diversos (dirigidos por um assunto de apoio), não utilizaram o diminutivo tanto quanto os brasileiros. Apenas uma falante utilizou um diminutivo que se encontrava em um nome próprio. Enquanto isso, os falantes nativos utilizaram esse artifício em 23 e ocasiões. Ainda, os falantes mostraram que podem utilizar outras construções linguísticas que não a derivação sufixal, o que cria o paradoxo entre o não-uso do diminutivo por dificuldades de estruturação linguística ou por não assimilarem todas as formas de significação do diminutivo.

Quando o trabalho visa estudar alguma estrutura na oralidade, correm-se alguns riscos. Se o falante souber qual aspecto da língua vai ser analisado pode modelar sua fala para produzir mais ou menos esse elemento, o que não foi o caso dessa pesquisa. O contexto de gravação também pode deixar o falante em uma situação em que pode manipular a fala. Somados a esses problemas, existem outros aspectos que influenciam na oralidade. O humor de cada falante, o assunto, o ambiente, o fato de ser uma atividade proposta por alguém que não era o professor habitual, enfim, são fatores que podem a influenciar na fala, e esses sim são perfeitamente naturais. Na segunda atividade, cujos falantes não interagiram com outras pessoas, mas apenas responderam algumas questões referentes a um vídeo, não utilizaram o diminutivo. Isso pode ser um indício de que o contexto de maior interação contribui para o uso do diminutivo.

Por isso, vale reiterar, que a pesquisa não tem a intenção de ser uma prova de algo, mas sim de mostrar recorte em uma situação específica. É um exemplo de que o professor pode fazer pesquisas dentro de sua sala de aula e pode partir de um ponto aparentemente pequeno da língua para ir mais além. Pode estudar em que situações o emprego gramatical pode colaborar ou perceber se os alunos estão tomando para si ou não características dos falantes. Uma pesquisa em língua na sala da aula possibilita que o professor estude sobre essa língua de uma maneira mais aprofundada, para que compreenda que o seu ensino e a aprendizagem dos alunos pode ir além do que o material didático propõe.

6. Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática metódica da língua portuguesa. 28 ed., rev. São Paulo: Saraiva, 1979.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa no ensino das línguas. Campinas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V. 8, 1986. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3761/4407>>. Acesso em: 27jul. 2015.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 672.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LOPES, Bruno Silva. A função discursiva das construções X-(z)inho em Comédias da Vida Privada, de Luis Fernando Veríssimo. **Revista Saber Digital**. Valença, 2012. Disponível em: <http://faa.edu.br/revistas/docs/saber_digital/2012/5/14-55-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n43/v22n43a06.pdf>>. Acesso em: 27jul. 2015.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Diminutivos. In: **Comédia da vida privada**: 101 crônicas escolhidas. Porto Alegre: LP&M, 1994.

CUNHA, Hélia Coelho Mello. Diminutivo: O grau que afaga ou afasta. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro, Ano XX, n. 60 (suplemento), 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ix_jnlflp/completos/Diminutivo%20-%20H%C3%89LIA.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.



OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cleonice de Fátima Martins (mestranda) UEPG

Karina de Fátima Larocca Fracaro (mestre) UEPG

Resumo: Tendo em vista o grande desenvolvimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA) na atualidade, objetivamos contribuir para a prática pedagógica no contexto das tecnologias que estamos inseridos, destacamos algumas ferramentas virtuais para efetivar o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito da educação básica. Dessa forma, visando inovações no contexto educacional, além de estudos bibliográficos os quais norteiam nossa pesquisa, foram realizadas seleções de alguns REA capazes de ampliar a interação mídia/sala de aula, para maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Fundamentamos nosso trabalho em autores como, Inamorato e Muller, as quais configuram um diálogo entre as perspectivas pedagógicas voltadas para a introdução dos recursos abertos. Com base nos estudos realizados percebemos a necessidade de atividades que permitam enriquecer e inserir novas estratégias de ensino, possibilitando maior acesso ao conhecimento e melhorando os recursos públicos já existentes. A relevância do trabalho está em contribuir para a superação do modelo tradicionalista que ainda se faz presente nas práticas de ensino, por meio dos REA os quais, tem finalidade de incentivar as práticas de colaboração participação e compartilhamento.

Palavras Chave: Recursos educacionais abertos, Ensino aprendizagem de língua estrangeira, Práticas pedagógicas.

1 Introdução

O movimento de Recursos Educacionais Abertos (REA), traduzido do termo inglês Open Educational Resources (OER), tem ganhado grande relevância nas discussões sobre educação aberta na atualidade. O discurso atual resenha sobre a falácia das escolas em relação ao dinamismo do conteúdo cibernético. O avanço digital teria incitado o crescimento da geração dos “nativos digitais”, alunos contemporâneos que dificilmente se enquadrariam no âmbito escolar tradicional engessado pelas práticas conservadoras como um professor diante de um quadro negro com giz na mão em uma sala de aula repleta de carteiras onde os alunos seguram um livro nas mãos. Situação esta que se encontra ultrapassada aos moldes renovadores aplicados com o uso das mídias e outras tecnologias. Nesse sentido, e através do desenvolvimento tecnológico que as

mudanças no contexto escolar devem refletir para atender as demandas da nova geração de alunos.

Desse modo a necessidade de empreender práticas inovadoras que facilitem o acesso aos estudos e desenvolvam naturalmente essa inserção da tecnologia na prática educacional, fomentam a classe de professores que almejam a formação continuada. Pois, a adequação do contexto educacional vem se amparando cada vez mais nos modelos abertos dos REA, se definem segundo a UNESCO como “[...] recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam em domínio público, ou que tenham sido disponibilizados com uma licença de propriedade intelectual que permita seu uso e adaptação por terceiros” (SANTOS, 2013, p. 21), ou seja, são materiais educacionais digitais para o ensino, aprendizado e pesquisa, dispostos de forma livre e aberta podendo assim ser modificados por terceiros.

Os REA não são simplesmente informações na internet, mas conteúdos educacional de qualidade, para ser adaptado e distribuído, além de possuírem a potencialidade de promover uma aprendizagem em sintonia com as novas formas de sociedade e de construção do conhecimento do século XXI, baseados na diluição das autorias, coletivização, colaboratividade, co-criação e conexão, como se abrevia singularmente suas funções em 4 "Rs": reusar, remixar, revisar e redistribuir.

Neste contexto, acredita-se que as mudanças provocadas no ensino de maneira geral, influenciam na prática pedagógica através da inserção de ferramentas tecnológicas educacionais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Pois, os recursos tecnológicos possibilitam a utilização de materiais autênticos, oportunidades de comunicação com aprendizes de outras partes do mundo mobilidade de utilização como escolas, casa, escritório etc. Ainda contribuem nas práticas de habilidade de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, além de proporcionar informações atualizadas a todo o momento.

Logo, espera-se contribuir para a inovação da prática pedagógica, estimulando também a formação continuada dos professores e agentes envolvidos na educação, destacando alguns REAs que poderão conquistar adeptos que buscam renovação no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, conscientes dessa constante atualização social, percebemos a importância que a tecnologia tem para o ensino de idiomas e seus recursos complementares, visa-se

refletir sobre as questões que norteiam a educação, no ensino e aprendizagem de línguas com recursos que repensam a prática pedagógica, dando ênfase em: a) Discutir sobre a necessidade de inovação no contexto educacional do ensino de línguas; b) Conhecer alguns Recursos Educacionais Abertos e possibilidades de uso para o ensino de Línguas; c) Mostrar algumas ferramentas tecnológicas gratuitas que podem ser usadas na inovação da prática pedagógica.

2 Os Recursos Educacionais Abertos e suas características

Os recursos educacionais abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa sob qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, como Butcher argumenta: [...] o elemento chave que distingue um REA de qualquer outro recurso educacional é a sua licença. Portanto, um REA é simplesmente um recurso educacional com uma licença que facilita o seu reuso – e, possivelmente, adaptação – sem necessidade de solicitar a permissão do detentor dos direitos autorais (2011:34).

Ao elucidar a questão das licenças, traço característico dos REA, observa-se essa passagem lenta de um sistema de ensino formal convencional esta gradativamente sendo substituído pelo sistema mais informal, flexível constituído pelos recursos abertos. Esse método versátil se apoia em três elementos principais: conteúdos de aprendizado, como cursos completos e metodologias de ensino e aprendizado; ferramentas técnicas, como sistemas de gerenciamento de conteúdo e comunidades de aprendizado online; e recursos para implementação, ou seja, licenças de propriedade intelectual para promover a publicação aberta de materiais, bem como nos explana Santos (2006):

Os Recursos Educacionais Abertos representam outra possibilidade de acesso democrático ao ensino superior gratuito. Por meio de tecnologias como a Internet, wikis e ambientes de aprendizagem virtuais, já são possíveis disponibilizar recursos educacionais na Web, juntamente com todos os recursos necessários para o seu uso pedagógico; além de oferecer a possibilidade de adaptar e traduzir esses recursos de modo que possam ser reutilizados em diversos contextos educacionais [...] No Brasil, a criação e disponibilização de recursos educacionais abertos em larga escala ainda está por vir. Com a ampliação do sistema de ensino superior à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cresce a possibilidade de que recursos educacionais abertos sejam criados pelas universidades federais pertencentes ao sistema UAB e, portanto, colaborem ainda mais para a democratização do acesso à educação superior, seja ela formal ou informal. (Santos, 2006: 47).

É notável essa propensão de alavancar estudos sobre os REA devido ao aumento da educação à distância, a qual fornecem oportunidades riquíssimas de aprendizado, experimentação e uma cultura de compartilhamento. Deste modo, este conhecimento aberto nada mais é que qualquer ferramenta, material ou técnica, que apoie o acesso ao conhecimento e seja aberto, pode ser considerado REA: cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, etc. Pressupõe que entre os benefícios esteja o livre acesso ao conhecimento onde todos devem ter a liberdade de usar, personalizar, melhorar e redistribuir recursos educacionais, sem restrições.

Recursos como produções culturais como músicas, vídeos, pinturas e danças podem ser agregadas aos ambientes educacionais, perfazendo a combinação dos saberes, nos quais professores e alunos assumem o papel de autores na construção crítica do conhecimento. (PRETTO, 2010). Dessa maneira, apresentamos alguns exemplos de portais e sites que nos trazem alguns portais e sites tidos como referenciais inovadores de REAs no contexto educacional, como: Scielo ou books scielo, Biblioteca Digital Argentina, Educopédia (<http://www.educopedia.com.br/>), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Senado, Bibliotecas online FAEC, Portal de domínio público, Portal do MEC (<http://rived.mec.gov.br/>), ou (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>), Portal de Periódicos da CAPES, Repositório de REAs UAB entre outros de comum interesse.

Assim a ideia principal por trás dos REA é que qualquer coisa publicada pode ser utilizada e recombina por outras pessoas, aumentando o conhecimento de todos tendo assim um papel significativo para o ensino e aprendizagem de línguas.

3 Os REA e os documentos oficiais no ensino aprendizagem de Línguas

Ao pensar sobre a relevância de ensino de língua estrangeira e o que dispõe os documentos oficiais que norteiam o ensino e aprendizagem desta disciplina, pode-se dizer que todos os métodos especificados privilegiam o estudo da Língua e, de uma maneira ou de outra, preocupam-se com o desenvolvimento das quatro habilidades que também foram enaltecidas pelos PCN's (1998): ouvir, falar, ler e escrever. O desenvolvimento dessas quatro habilidades, também em Língua Estrangeira, é importante porque visa possibilitar ao aluno a construção de sua autonomia enquanto estudante.

Dessa forma, tomando por base o referencial metodológico e demais questões relativas ao ensino aprendizagem de Língua Estrangeira a LDB/96 (Lei 9394/96) abandonou a ideia de um único método certo para o ensino, que vigorava anteriormente, e adotou como princípio “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. (LDB 9394/96, Art. 3º, inciso III). Portanto, com base na LDB 9394/96, cada instituição/professor poderá adotar uma ou mais metodologias para nortear o processo de ensino aprendizagem.

Dois anos após a publicação da LDB 9394/96 surgem no cenário nacional os PCN’s (1998) que, nas palavras de Leffa (1999),

Amplios em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais [...]. (LEFFA, 1999, p. 15).

Os PCN’s para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (1998) na verdade não propõem uma metodologia específica para o ensino de Línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional fundamentada no Método Comunicativo e voltada para o desenvolvimento da leitura. Ainda, dentro desse contexto, em 1999 surgem os PCN’s de Língua Estrangeira para o Ensino Médio cuja ênfase está no ensino da comunicação oral e escrita.

Seguindo essa mesma linha, no que diz respeito ao ensino de Línguas, surgiram em 2002 as DCE’s da Educação Básica do Estado do Paraná para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, que, tentando dar um caráter mais amplo, trouxeram como referencial teórico metodológico os seguintes princípios educacionais:

- o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo;
- o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural. (DCE’s, 2008, p. 52).

Esses princípios são sustentados pela pedagogia crítica, que visa formar alunos para a criticidade através de uma escola que valorize seu espaço enquanto potencializadora de interações e transformações. Assim, tomando por base esses aspectos, podemos perceber

que a Língua Estrangeira é uma facilitadora real da formação de indivíduos enquanto cidadãos. É para isso que se propõem as OCN's (2006) quando dizem que

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função social do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; [...] (OCN's, 2006, p. 87).

Por isso, a importância do aprendizado de uma Língua Estrangeira vai além do que simplesmente capacitar o aluno a usar, para fins comunicativos, uma determinada Língua Estrangeira. Esse aprendizado passa pelo contato com um mundo diferente, onde há culturas diferentes, pessoas diferentes, devendo reorientar o aluno para o convívio e o respeito ao mundo e à cultura do outro. É o que enaltecem as DCE's (2008), pois:

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. [...] Busca-se, dessa forma, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica. (DCE's, 2008, p. 53).

Assim, ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, é também ter a possibilidade de conhecer, construir e/ou modificar os modos de entender o mundo e as diversidades, sejam elas culturais, sociais, idiomáticas, políticas ou econômicas. Nesse sentido também nos falam as OCN's (2006), vejamos:

O intuito delas (línguas estrangeiras) é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade. (OCN's, 2006, p. 94).

Portanto, dentro desse contexto, é possível perceber que o ensino de Língua Estrangeira não pode ocorrer de forma isolada, e, para isso, essa disciplina não deve se fechar em si mesma, pois o objetivo deve ser a construção coletiva do conhecimento, tendo em vista que, como já sabemos, é na interação que aprendemos e evoluímos.

A exemplo de outras práticas pedagógicas, o ensino de um idioma estrangeiro também tem se beneficiado significativamente da incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação aos tradicionais métodos de ensino e aprendizagem. Além disso, o acesso às redes eletrônicas tem favorecido a interatividade entre aprendizes e professores que já podem se intercomunicar, trocar informações, executar tarefas em grupo, receber feedback on-line e até mesmo estreitar laços de conhecimento e amizade.

Pois, para Levy (1996), um texto digitalizado permite novos tipos de leitura, pois esses textos conectam-se uns aos outros por meio de ligações hipertextuais. A abordagem comunicativa que dá ênfase na língua como um meio de comunicação, tem como foco o treinamento do aluno para usar a língua-alvo com a finalidade de comunicar-se efetiva e apropriadamente, isto significa que comunicar-se em uma língua estrangeira é muito mais complexa do que simplesmente classificar seus componentes lexicais ou analisar suas normas gramaticais. Assim, a aprendizagem mediada por computador pode ser bastante útil para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais completa do aprendiz de língua estrangeira.

Neste viés, podemos dizer que os REA assim, como os recursos já citados no tópico anterior, pode contribuir de forma positiva para a inovação das práticas pedagógicas de modo mais específico no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

4 Metodologia e discussão

Desse modo, visando inovações no contexto educacional, além de estudos bibliográficos os quais norteiam nossa pesquisa, foram realizadas seleções de alguns REA capazes de ampliar a interação mídia/sala de aula, para maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Assim, este trabalho é de cunho qualitativo que segundo Bortoni-Ricardo (2008), esse tipo de pesquisa vem sendo usada há muito tempo na área da educação. Para que se entenda melhor a pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986) é aquela que tem seu desenvolvimento natural, possui dados ricos em descrição tendo como foco a realidade de maneira complexa e contextualizada com o plano aberto e flexível.

Dentre alguns REA selecionamos os que podem contribuir para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como: a) Ferramenta/recurso: PADLET que

pode ser usado para criar seu Mural pode ser compartilhado nas redes sociais por exemplo. Usar como pré-avaliação final da disciplina, etc.; b) Ferramenta/recurso: Mindomo pode ser usado para criar mapas conceituais para usar como material didático, explicar certo conceito e/ou pedir que eles criem seu próprio mapa conceitual rascunhando no papel e realizando no computador; c) Ferramenta/recurso: PIXTON permite criar tiras, charges, suas histórias em quadrinhos e/ou pedir que os alunos criem pode-se trabalhar gêneros textuais, etc.; d) Ferramenta/recurso: Wordle indicado a criar nuvem de palavras sobre um determinado tema basta digitar as palavras que deseja no quadro para compor a nuvem e clicar em GO que fica na parte inferior do quadro. Para trabalhar com estilo mudar cores e formar é só clicar nos ícones correspondentes na parte superior do quadro e com este REA pode-se trabalhar adjetivos, expressões, vocabulário, verbos enfim, existem muitas possibilidades para o ensino de língua estrangeira; e) Ferramenta/recurso: crosswordgenerator este recurso, assim como os outros já citados e de livre acesso e fácil de ser usado, permite criar palavras cruzadas para imprimir, contribui para memorizar assuntos já trabalhos conceitos, verbos etc. as instruções estão na própria página do recurso.

São alguns exemplos para inovar sua prática pedagógica, exemplos já testados e que podem contribuir para melhor desenvolvimento no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Além desses recursos apresentados, ainda temos o portal do professor que agrega mais ideias pedagógicas, <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html> e outros portais e sites já citados no item dois do penúltimo parágrafo.

Todavia, os recursos podem ser facilmente encontrados no espaço virtual, suas propostas são baseadas na integração de novas mídias de qualidade para deixar a sala de aula mais interativa, aumentando as expectativas sobre o papel das instituições de ensino, almejando sempre a transformação das configurações conservadoras para um serviço progressista renovador, que atenda as demandas da sociedade que se nutre da era digital.

5 Considerações Finais

Com base no exposto até aqui, percebe-se que a inserção de ferramentas tecnológicas educacionais na prática pedagógica auxilia no processo de ensino e aprendizagem de língua. E tendo em vista o atual momento histórico, que tem exigido

cada vez mais profissionais com conhecimentos e habilidades cada vez mais complexos e diversificados, pode-se dizer que os REA podem acrescentar as práticas pedagógicas já existentes na escola contribuindo para a flexibilidade intelectual, domínio de diferentes códigos e linguagens, criatividade, adaptação a situações novas e outros.

E ao pensar a necessidade de atividades que permitam enriquecer e inserir novas estratégias de ensino, possibilitando maior acesso ao conhecimento e melhorando os recursos públicos já existentes, entende que os REA podem contribuir significativamente para a superação do modelo tradicionalista que ainda se faz presente nas práticas de ensino, por meio desses recursos gratuitos os quais, tem finalidade de incentivar as práticas de colaboração participação e compartilhamento, o professor pode inovar sua prática pedagógica e conseqüentemente atrair maior envolvimento, interação em sua aula. Almeja-se com essa iniciativa, instigar outras neste campo de estudos.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência da Educação**. Instrução nº 011/2009. Curitiba, 16 out. 2009c. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Instrucao_011_Matriz_Curricular.pdf>. Acessado em 18 de fev. 2012.

PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 305-316, 2010

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In: Políticas e políticas linguísticas*. NICOLAIDES, C. *et al* (Orgs). Campinas, SP. Pontes Editores. 2013.

SANTOS INAMORATO, A. Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação / Andreia Inamorato dos Santos; [tradução DB Comunicação]. São Paulo: [livro eletrônico] Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

SANTOS INAMORATO, A. . **Recursos Educacionais Abertos: Novas Perspectivas para a Inclusão Educacional Superior via EAD**. In Santos A. I. (Org.). *Perspectivas Internacionais em Ensino Aprendizagem Online: Debates, Tendências e Experiências*. São Paulo: Libra Três, 2006, p. 35-51.



PERFIL DA LEITURA ENTRE ACADÊMICOS DO OESTE DE SANTA CATARINA

Nelcy T. da Rosa Kegler (Mestre) - UEL

André Joanilho (Pós-doutor) - UEL

Resumo: A pesquisa se propõe a investigar o perfil de leitura de acadêmicos da região Oeste de SC, histórias de vida, mediadores, participação de instituições culturais entre outros. O método utilizado é a pesquisa bibliográfica e qualitativa. A leitura e a literatura de forma geral oferecem a possibilidade do exercício da linguagem e ampliação do vocabulário. Destaca-se a relevância da linguagem para o desenvolvimento da condição humana, devido ao universo literário despertar a imaginação e a criatividade, desenvolve também habilidades lingüísticas e promove uma visão mais crítica em relação a determinados temas e valores para a cidadania. O educador Paulo Freire destacou a importância da leitura em benefício da construção do conhecimento e sujeitos. Aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não pela manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 2006, p. 8). Silva (2004, p. 27) coloca que hoje o grande desafio é o de “aprender a aprender – e por vezes desaprender para reaprender a fim de acompanhar as rápidas transformações que ocorrem”. Dessa forma, considerando a leitura e a apropriação do conhecimento como molas propulsoras para o desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitores. Perfil de leitura de acadêmicos.

Introdução

O presente trabalho, pretende discutir a questão da leitura no âmbito geral e trazer elementos deste para o ambiente acadêmico, da leitura de acadêmicos, como eles se constituem enquanto sujeitos leitores.

A pesquisa se encontra em processo inicial de levantamento de literatura está voltada para acadêmicos na região oeste de Santa Catarina e pretende verificar: as histórias de vida, mediadores, participação de instituições culturais entre outras no processo de formação destes leitores, bem como as fontes de leitura mais utilizadas, impressas, mídias virtuais, etc.

A seguir trazemos para discussão alguns teóricos que têm trabalhado com a questão da leitura em diferentes contextos.

Contexto atual da leitura

Muito se tem falado em leitura, em leitores, e este tema tem se constituído campo interdisciplinar de estudo em várias áreas de conhecimento: letras, lingüística e literatura, sociologia, educação, ciência da informação, história entre outras.

Chartier em debate com Bourdieu (2001) apresenta a leitura como prática cultural, abordada por diferentes áreas: História da literatura, história, sociologia, psicologia, etc. e que permaneceram muito tempo compartimentados em suas abordagens e com poucos diálogos entre os profissionais sociólogos, psicólogos, sociólogos e historiadores ou historiadores da literatura, propondo no debate em questão “misturar, cruzar, se possível as abordagens conduzidas em termos de crítica literária e em termos históricos.” (CHARTIER, 2001, p.231).

Tema instigador e interdisciplinar que não se esgota facilmente, principalmente, no momento atual e na sociedade contemporânea dita como “Sociedade da Informação”, por muitos especialistas em que o conhecimento é determinante para a ampliação e crescimento humano, pessoal, profissional dos sujeitos e das sociedades em que vivemos.

E hoje cada vez mais há necessidade da discussão da questão da leitura devido ao acesso rápido a textos clássicos literários, antigos ou raros e também pesquisas e textos mais recentes em todas as áreas do conhecimento. Em questão de minutos se faz download de obras de domínio público em base de dados do MEC, (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>) muitas bibliotecas nacionais e universitárias, além de bases de dados especializadas como o SCIELO (<http://www.scielo.org/php/index.php>) que disponibiliza artigos científicos, principalmente em saúde e outras áreas de conhecimento.

Sabemos que nas sociedades tidas como democráticas os indivíduos deveriam estar devidamente preparados para a “compreensão e o manejo de todas as linguagens que servem para dinamizar ou fazer circular a cultura”. Silva (2003, p.14) aponta uma preocupação em relação a desigualdade existente no Brasil em relação a classe social e a região em que o individuo reside, trazendo para um sentido metafórico, a internet como “oceanos informacionais” as vezes o local de onde o sujeito se encontra pode se comparar a um lago, rios, ribeirões, riachos ou mesmo leitos secos em que não existem “água

informacional nenhuma” nem impressa e muito menos virtual comparado com os chamado de ‘oceanos informacionais as informações disponíveis na internet. A produção e a circulação de textos virtuais ainda são um grande desafio para a educação formal em todos os níveis e para a questão da leitura. Como mencionado anteriormente sabe-se que a velocidade e a produção de textos hoje é cada vez maior no mundo não existindo fronteiras geográficas. Porém também permanece a necessidade de uma leitura crítica em relação aos textos acessados tanto no meio impresso, quando no meio virtual.

A leitura e a literatura como possibilidades culturais e formadoras de valores para a cidadania

A leitura e a literatura de forma geral oferecem a possibilidade do exercício da linguagem e da ampliação do vocabulário. Destaca-se a relevância da linguagem para o desenvolvimento da condição humana, devido o universo literário despertar a imaginação e a criatividade, desenvolve também habilidades lingüísticas e promove uma melhor visão de mundo, principalmente uma visão mais crítica em relação a determinados temas, fazendo com que o indivíduo vá adquirindo valores para a cidadania, para uma participação mais ativa na sociedade. O conhecido educador Paulo Freire destacou a importância da leitura em benefício da construção do conhecimento e dos sujeitos.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não pela manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 2006, p. 8). Esse autor se destaca como defensor do direito à leitura e nos apresenta a leitura como uma das formas mais eficientes para a inclusão social das camadas excluídas da sociedade. Um indivíduo que lê compreende melhor o contexto que o cerca e a partir dele é capaz de formular suas hipóteses e conclusões, sejam elas positivas ou não. Dessa forma, para a constituição do sujeito leitor e para a formação do cidadão em todos os níveis de aprendizado há necessidade dos sujeitos se apropriarem da leitura e da escrita, para poderem estar inseridos na sociedade do conhecimento. Silva (2004, p. 27) também se posiciona no sentido que hoje o grande desafio que se coloca para as pessoas devido as mudanças ocorridas na sociedade é o de “aprender a aprender – e por vezes desaprender para reaprender - a fim de acompanhar as rápidas transformações que ocorrem”. Diante disso percebe-se que o aprendizado, a leitura e a aquisição do conhecimento como

determinantes para o desenvolvimento da sociedade moderna em todos os seus aspectos (social, cultural, econômico, etc.).

Zilberman (20--), pesquisadora na área de leitura e literatura, enfatiza que “uma concepção histórica sobre a leitura é fator decisivo para se compreender a materialidade do conceito de literatura, para além dos desafios da sociologia literária. Para se compreender igualmente a sociedade onde opera a literatura e que se expressa em leitura. Ponto de apoio para a compreensão da sociedade brasileira contemporânea, uma história da leitura é igualmente seu retrato em perspectiva, que queremos conhecer em todas suas dimensões”. Buscando compreender alguns aspectos da formação histórico-cultural do Brasil em relação a problemas enfrentados em relação à leitura, Silva (1986, p.12-13) destaca ainda que o processo histórico de atraso cultural fator também da propagada ‘crise da leitura’ vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro.

Nesse contexto importante conhecer a concepção histórica da leitura, percebendo-se o atraso histórico em relação ao processo de circulação das idéias, apropriação da cultura e da falta de aproximação com a palavra escrita, com materiais impressos, livros, revistas e jornais entre os alfabetizados, por conta de uma política colonialista, reproduzida até bem pouco tempo. Hoje repercute inclusive em outras deficiências da leitura como ‘o analfabetismo funcional’, onde o sujeito decifra os signos, mas não compreende profundamente o seu significado e contexto.

Pinheiro (2015) detalha que a condição do “analfabeto funcional é caracterizada pela incapacidade de exercitar certas habilidades de leitura, escrita e cálculo necessários para a participação ativa da vida social em diversas dimensões”. Através de pesquisa realizada pela PNAD, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio e publicada pelo IBGE em 2014 identificou o índice de 13 milhões de pessoas acima de 15 anos inseridas no analfabetismo funcional, o que corresponde a 8,3% (PINHEIRO, 2015). O estudo ainda alerta que o analfabetismo está presente em todas as regiões brasileiras, indicando a urgência de políticas públicas para erradicá-lo como já foi feito em outros países. A principal solução apontada é a educação, em alguns casos à distância par atingir lugares remotos do país. Enfim a questão deste problema passa pela educação, em suas diferentes modalidades e novas linhas pedagógicas e claro, pela leitura em diversos suportes.

Blattmann e Viapiane (200-) levantam a questão, quando salientam que não basta ler é preciso haver análise do eu se lê, discutir e interpretar para dar sentido e, conseqüentemente, fazer uso da leitura, “isto significa reforçar a competência individual e coletiva no entender, utilizar e refletir e discutir utilizando os processos de escrita e leitura para interagir com a sociedade”.

Dessa forma é determinante a constituição das **competências de leitura crítica** – na formação do Leitor /cidadão envolvendo o desenvolvimento de atitudes de questionamento em que haja a oferta e diversidade de textos de leitura para que o aluno perceba os vários ângulos de uma mesma temática/variedade de fontes de informação nas várias disciplinas ofertadas.

Silva (2002, p.27) neste mesmo enfoque destaca os múltiplos e diversificados usos da leitura que possibilita o indivíduo realizar:

- Ler para conhecimento;
- Ler para informar-se;
- Ler para aprimorar a sensibilidade estética;
- ler para desenvolvimento da imaginação e fantasia;
- Ler para busca de solução de problemas;
- Ler para se posicionar diante dos fatos e idéias que circulam através dos textos.

Santos também partilham da posição da leitura como prática social relevante com ação transformadora. Em relação ao contexto profissional e acadêmico, em pesquisa realizada por DUARTE, PINHEIRO, ARAÚJO. (2012) a qual menciona a importância da leitura na formação de professores destaca este fator na melhoria da prática profissional, pois dada a importância destes profissionais na formação de novos leitores, tendo em vista que muitos atuam em séries iniciais do ensino fundamental. O estudo não se fixou somente em leitura de ficção, ou do texto literário, “mas também do prazer que é aprender algo através desse ato para tornar-se uma pessoa mais instruída e mais bem informada na vida pessoal e profissional” (DUARTE, PINHEIRO, ARAÚJO, 2012, p.103). A pesquisa indicou que 65% gostariam de ler textos desconhecidos para aprenderem situações novas e obterem novos aprendizados. Em relação ao meio acadêmico o mesmo estudo (2012, p.104) destaca a necessidade de inserção do aluno de

graduação em atividades de “letramento acadêmico” no sentido dos alunos além de buscarem na leitura a ampliação dos conhecimentos e estudos, terem a capacidade de compreenderem e se apropriarem dos protocolos de leitura e da escrita dos gêneros textuais (fichamento, resumo abstract, resenha, artigo científico, paper, memorial acadêmico, monográfica, etc).

O sujeito na inserção da sociedade da informação e do conhecimento está sendo formado para uma visão mais crítica da leitura? Nesse sentido há muitos aspectos a serem explorados em relação à leitura em diferentes campos de conhecimento, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, o refinamento da percepção e do raciocínio, a imunidade das manipulações oriundas da comunicação pela imagem veiculada pelos meios de comunicação, a facilidade para expressão oral e escrita e a capacidade de monitoramento da compreensão de aspectos gramaticais e de textualidade, da percepção das atitudes e intenções o escritor do texto. (RUIZ, 1985, CAMPOS JÚNIOR, 2003; CAVALCANTE Júnior (2005). Há de se considerar hoje também os seus diversos formatos e suportes da atualidade, como os meios eletrônicos e digitais. Em artigo sobre hábitos de leitura de literatura científica entre pesquisadores em estudo realizado em universidades dos Estados Unidos e Austrália, comenta o papel das mídias sociais na comunicação científica e o valor destas como fontes de inspiração e novas ideias, porém o mesmo estudo também destaca que estas não substituem as fontes e artigos tradicionais. (HÁBITOS..., 2012). No contexto do ensino superior o estudo de Garcez et al (2010), no qual estudam hábitos de leitura dos estudantes de enfermagem de Niterói, RJ destaca a leitura como instrumento de aprendizagem, além desta ser imprescindível aos universitários, pois é através dela que se dá o acesso ao conteúdo de diversas disciplinas e à produção científica.

Pesquisa regional

Compreendemos que para conhecer o contexto mais amplo da leitura e formação de leitores no Brasil é importante conhecer seus aspectos histórico-culturais, bem como também propor um estudo focado numa região brasileira, no caso conhecer o perfil dos acadêmicos do Oeste de Santa Catarina. Este estudo pretende investigar o perfil de leitura de acadêmicos da região citada, verificar suas histórias de vida, principais medidores no contexto da apropriação da leitura e da aquisição do conhecimento; verificar quais são as

principais fontes de leitura, informação e mídias utilizadas pelos acadêmicos; de que forma as novas fontes e mídias eletrônicas tem colaborado para a sua formação enquanto leitores, contribuindo para a sua competência literária, por fim investigar também qual o nível de participação de instituições culturais como bibliotecas e museus na sua formação, enquanto leitores e cidadãos.

O método utilizado para a pesquisa em questão é a pesquisa bibliográfica, levantamento de fontes de informação e literatura sobre o tema e logo após a aplicação de pesquisa qualitativa, com instrumento utilizando questionário. O grupo de acadêmicos investigados serão duas instituições Ensino Superior do oeste de SC, de áreas diferentes: campo da saúde e curso de Letras. 10 sujeitos de cada área, sorteados aleatoriamente, de diferentes fases dos cursos.

Considerações finais

A leitura é tema que não se esgota facilmente, seu caráter interdisciplinar é objeto de estudo de várias áreas de conhecimento: letras, psicologia, ciência da informação, sociologia, etc e pode ser vista sob diferentes formas, ângulos e formatos de leitura além dos convencionais, impressos, midiáticos, etc. na sociedade em constante mudanças.

A leitura e a literatura proporciona possibilidades múltiplas de conhecer os vários ângulos e enfoques de diversos temas: infância, problemas sociais, doenças, questões éticas, educação sexual, ambiental, envelhecimento, adolescência, etc...trabalhando diversos gêneros seja através de textos informativos ou então literários, entre o lírico, poético, a romances de ficção de diferentes autores, considerando os diferentes contextos e tipos de publico. Há necessidade também da ampliação de espaços sociais culturais como bibliotecas e salas de leitura e novas mídias e de ações políticas e culturais para que a leitura cumpra sua função de promover a cultura local, bem como a nacional, permitindo acesso ao conhecimento universal, apresentando valores na formação de leitores críticos da realidade e criativos em busca de novas possibilidades do seu fazer tanto profissional como acadêmico, promovendo o constante questionamento do individuo frente os novos desafios que a sociedade em constante transformação lhe impõe.

Referências

BLATTMANN, Ursula; VIAPIANA, Noeli. **Leitura instrumento de cidadania**. Disponível em: <<http://www.reocities.com/ublattmann/papers/ao55.html>> Acesso em: 15 out. 2012.

CAMPOS JUNIOR, Diocécio. Importância da leitura. **Correio Brasiliense**. 24 set 2003.

CAVALCANTE Jr. Francisco Silva. Ler e escrever pode custar um mundo uma década de investimento superação da pobreza de letramento . **Rev.Mal estar e subjetividade**. Fortaleza, v.5, n.1, p.45-71.mar. 2005.

CHATIER, Roger. (dir.). **Práticas de leitura**. Trad.de Cristiane Nascimento. 2.ed. São Paulo: Estação liberdade, 2001. 266 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: historia do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. São Paulo: Ática; Rio de janeiro: FBN, 2001. 518 p.

DUARTE, Antonio L. Moraes; PINHEIRO, Regina Claudia; ARAÚJO Julio. Ver. De Letras, n. 31, v.1/2, jan.dez. 2012 p. 102- 108. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/15_Artigo%2013_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf>. Acesso em 20 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006

GARCÉZ, Jacqueline de Souza et AL. Hábitos de leitura de estudantes de enfermagem de Niterói, RJ. **Revista de pesquisa: cuidado é fundamental online**,2 (Ed. Supl.), p. 801-803. out./dez. 2010.

HÁBITOS de leitura de literatura científica entre pesquisadores. **SciELO em perspectiva**. Disponível em: Acesso em: 20 jun.2015.

LAJOLO, Marisa; (Org.); ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. 164 p.

MILANESI, Luis. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Ed. 2007.

OLIVEIRA, Ana Maria de. A leitura como inclusão social: as camadas populares e os clássicos. **Revista espaço acadêmico**, v.3, n. 26, jul. 2003. ISSN 1519-6186 Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/026/26coliveira.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

PINHEIRO, Rafael. **Analfabetismo funcional**: uma realidade brasileira. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2015.

RUIZ, João Alvaro. **Metodologia científica**: guia para a eficiência dos estudos. São Paulo: Atlas, 1995.

SMITH,. Frank. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira. **Os caminhos na formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 26-34.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira. **Os caminhos na formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. 120 p.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura no Brasil sua história e instituições*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>> Acesso em: 23 maio 2014.

_____. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. **Alea**: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jan./jun. 2008.



**PERFIS DE LETRAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS
SOCIOCULTURAIS DIVERSIFICADOS**

Poliana Rosa Riedlinger Soares (graduanda) – UEL

Ana Lúcia de Campos Almeida (doutora) – UEL

Resumo: Nas últimas décadas têm ocorrido significativas mudanças com relação ao perfil dos professores, especialmente devido ao fato de estes profissionais estarem sendo recrutados de camadas de menor poder socioeconômico e considerando que muitas vezes não possuem familiaridade com os letramentos dominantes que devem então ser adquiridos mediante formação no curso universitário. Assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar e discutir o letramento de professores em formação. Para tanto, através de uma linha de pesquisa qualitativa e interpretativista, visa estudar dezesseis histórias autobiográficas de letramento produzidas por alunos do quarto ano (formandos de 2013) do curso de licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina – PR. Este estudo buscará descrever as práticas de letramento desenvolvidas em contexto familiar, escolar, no trabalho e também observar as relações constituídas entre as identidades sociais e o letramento dos sujeitos. O presente trabalho justifica-se como uma importante fonte de conhecimento para os profissionais envolvidos na área de formação de professores de língua portuguesa, bem como pela relevância de se conhecer o perfil profissional docente e, conseqüentemente, contribuir para se pensar a elaboração de projetos/programas de formação de professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Histórias de letramento, professores em formação, práticas socioculturais

1 Introdução

O presente trabalho pretende investigar o perfil de letramento de professores em formação, mais especificamente os graduandos do quarto ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (formandos 2013). Com este objetivo, serão analisadas dezesseis histórias autobiográficas de letramento produzidas por esses sujeitos. Busca-se, a partir da análise dessas histórias de letramento, descrever as práticas de letramento desenvolvidas em diferentes contextos, verificar quais são as práticas socioculturais presentes nas diversas atividades cotidianas desses professores em formação, bem como apontar quais seriam as mais relevantes a atuar na constituição do perfil de letramento desses sujeitos.

2. Perfil do profissional docente: um breve percurso histórico

Ao longo dos tempos o perfil do profissional docente vem sofrendo significativas mudanças, reflexo do momento social, político, histórico e cultural de cada época. Conforme Tardif e Lessard (2007) há cerca de quatro séculos essa atividade social chamada instruir vem-se constituindo, progressivamente, em uma dimensão integrante da cultura da modernidade, bem como os seus impactos sobre os diferentes aspectos da vida coletiva, especialmente políticos. Dificilmente será possível compreender o mundo social se não houver esforços para reconhecer que grande parte de seus membros são escolarizados em diferentes perspectivas.

Primeiramente cabe uma breve pauta sobre o conceito de profissão, para Imbernón (2011) esse não é neutro e nem científico, mas sim produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual, uma ideologia que traz influências para a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular. Dessa forma, ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

Através de um viés histórico, Saviani (2009) explica que no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se pensa na organização da instrução popular. A partir deste momento, através de uma perspectiva pedagógica em articulação com as transformações que ocorreram na sociedade brasileira no decorrer dos últimos dois séculos, de maneira sintética é possível distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo.

Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), sendo o marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de magistério (1971-1996). Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Azzi (2008) ressalta que a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, sendo necessário reconhecer que ainda apresenta uma série de limitações, sejam elas de ordem social, política, econômica e cultural. Síntese histórica da evolução da docência, que necessita de uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista.

Durante todo o período colonial até a criação dos cursos superiores a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores, somente nas Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que essa preocupação surge pela primeira vez. (SAVIANI, 2009).

Ao reconhecer que a atividade docente reflete os caminhos trilhados pela sociedade, Britto (1998) afirma que nas últimas décadas têm ocorrido significativas mudanças em relação ao perfil do professor, especialmente pelo fato de estarem sendo recrutados de camadas populares da sociedade, grupos culturais historicamente destituídos de experiências com a cultura letrada de prestígio e com alto grau de escolaridade. Dessa forma, a maioria destes profissionais não possuem familiaridade com os letramentos dominantes que devem ser adquiridos mediante formação no curso universitário. Assim, torna-se clara a relevância da investigação sobre os estudos voltados para os letramentos desses indivíduos, de modo que as práticas no curso universitário possam ser direcionadas a atender as reais necessidades destes professores em formação.

3. Metodologia da pesquisa

Para Trujillo (1982), metodologia pode ser definida como o conjunto de sequências operacionais fundamentadas sobre uma manipulação sistemática para alcançar fins científicos. Já método é compreendido como o processo racional arbitrário para atingir determinado resultado, ou seja, o caminho para se alcançar os objetivos pré-estabelecidos.

Assim, a presente pesquisa visa estudar dezesseis histórias autobiográficas de letramento produzidas por alunos do quarto ano (formandos de 2013) do curso de

licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina – PR. As análises são guiadas por uma linha de pesquisa qualitativa e interpretativista, tendo em vista que as histórias produzidas possuem múltiplos significados. Para Moita Lopes (1994, p. 331), “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, entende-se que o significado é construído de forma social.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1995 p. 21-22) explica que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, a pesquisa busca uma abordagem que permite examinar as singularidades de ordem subjetiva, bem como os fatores socioculturais, buscando um olhar mais profundo e menos generalista sobre os objetos/sujeitos sob descrição e análise. Dentro da linha qualitativa, adota-se o método da pesquisa autobiográfica. Ao tratar deste método de pesquisa, Josso (2010) explica que ao contar as suas experiências, o narrador está se submetendo a um processo de reflexão e autoformação, ou seja, a elaboração de sua biografia educativa. Sobre a constituição dessa biografia, o autor destaca que se trata de material narrativo formado por recordações consideradas pelos narradores como experiências relevantes de suas aprendizagens, da sua evolução nos percursos socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural.

3 Análise das Histórias

Dentre as dezesseis histórias analisadas, destacam-se dois letramentos predominantes: familiar e religioso.

[...] meu irmão foi meu primeiro professor, alfabetizador, pois nunca frequentei o jardim de infância. O método que utilizava era o fônico; provavelmente o mesmo pelo qual foi alfabetizado, pois desconhecia qualquer princípio metodológico. Lembro-me da voz de meu irmão, professor de apenas doze anos de idade, me perguntando: Que som faz o M? Diante do meu silêncio, respondia: mmm [...] (GRADUANDA J.F, 2013).

[...] eram pessoas simples, mas desde minhas primeiras lembranças, tenho minha mãe me contando histórias e falando sobre sua paixão por romances e meu pai no seu canto, lendo. [...] entre os afazeres, em meio idas e vindas, em nossas conversas ela falava dos livros que havia lido. Deles me lembro do Meu Pé de Laranja Lima, e O Tronco de Ipê, seu preferido. (GRADUANDA M.O, 2013).

Pode-se dizer que as diferentes vivências cotidianas do indivíduo requer a formação de sujeitos situados social e historicamente, de forma que o conjunto dessas práticas, especialmente nas relações com a leitura e a escrita, estão intimamente vinculadas as particularidades da esfera familiar.

Ao considerar as diferentes experiências de letramento na esfera social, iniciando-se pela família, em que os usos se justificam pela natureza interacional, tem-se um modelo ideológico de letramento, em que as relações sociais e institucionais estão implicadas nos diferentes usos sociais da leitura e da escrita. (STREET, 2010).

Dada a relevância da leitura e escrita como prática cultural, adquirida na esfera familiar e social, em sua obra: A importância do ato de ler, Freire (2006, p. 21) reitera essas perspectivas ao afirmar que:

Os textos, as palavras, as letras daquele contexto (familiar) – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Neste contexto, o letramento envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm essencialmente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, tendo em vista que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social. (KLEIMAN, 2005).

No que se refere à presença marcante do letramento religioso nas histórias autobiográficas, destacam-se as seguintes narrativas:

[...] minha formação religiosa foi importante para o meu letramento. Sou Testemunha de Jeová e por se tratar de uma religião missionária, promove cursos que visam a boa interpretação de textos, a leitura fluente e aspectos da oratória, a fim de contatar as pessoas e levá-las a conhecer os princípios. Desde os três anos de idade estudo a Bíblia por meio de um curso que envolve perguntas e respostas interpretativas de trechos bíblicos e

publicações elaboradas pela instituição religiosa e isso me ajudou muito na formação escolar em todos os componentes curriculares. (GRADUANDO N.C, 2013).

[...] meus pais tinham pouca escolaridade, mas eram leitores fluentes e assíduos da bíblia. Suas leituras normalmente estavam voltadas ao contexto bíblico. Considerando que a bíblia é um livro que contém os mais diversos gêneros, meus pais me proporcionaram o contato com esses textos e outros voltados ao contexto religioso. Na igreja, participava dos cultos da escola dominical. Nos cultos, minha mãe compartilhava comigo o hinário para que eu pudesse acompanhar a letra dos hinos que eram cantados. Na escola bíblica dominical, participava de concursos para decorar versículos bíblicos e em algumas datas especiais como dia dos pais, dia das mães, páscoa e natal, ensaiávamos jograis, teatros e músicas para apresentar na igreja. (GRADUANDA J.F, 2013).

Partindo de um pressuposto histórico tem-se a presença marcante da igreja no processo de letramento, sendo instituição preconizadora da educação do povo em orfanatos, hospitais, de modo que possibilitava o contato com a cultura. Na própria igreja é marcante a presença do ensinamento de cânticos e leitura da bíblia. Conforme Olson (1997), antes mesmo da reforma da igreja católica existem relatos de fiéis que faziam a leitura da bíblia para os que não sabiam ler, sendo que a história da leitura no ocidente é em boa parte a história da leitura bíblica.

Assim, pode-se dizer que ao longo dos tempos, mesmo que de maneira implícita, a igreja, bem como os aspectos religiosos, estiveram presentes de diferentes maneiras nas práticas de letramento dos indivíduos.

Algo que merece destaque nas análises é o baixo nível de escolaridade dos pais, e o incentivo da família para o letramento escolar como instrumento de ascensão social. Segue o seguinte relato: “[...] e me lembro dos conselhos que me dava, como se fosse uma ordem, Você tem que estudar, é o único jeito de sair dessa vida que a gente leva. Eu não quero filha minha limpando banheiro dos outros.” (GRADUANDA M.O, 2013).

Pode-se dizer que este discurso presente nas histórias autobiográficas está intimamente relacionado com mudanças de diversas ordens, especialmente pelas novas exigências do mercado de trabalho, que a partir da década de cinquenta sofre uma grande aceleração. Segundo Serra (2003), a premissa da educação como um direito de todos realçou essa busca de esferas menos privilegiadas pelo acesso/letramento escolar, sendo necessário reconhecer que esse direito ainda ocorre de maneira muito parcial. Assim, a educação escolar como ferramenta de ascensão social passou a interessar famílias menos favorecidas, ocasionando maior número desta população nas escolas públicas.

Segundo Kleiman (1995, p. 39), “[...] os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.”

Sendo importante destacar que um dos principais objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009).

Dada relevância atribuída ao letramento escolar, bem como as relações de poder que lhe implicam, Kleiman (2007, p. 4) ressalta que:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Ao tratar do letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior, Zavala (2010) destaca que em um sistema massivo, que mais do que nunca, tem que se acomodar a uma ampla e distinta categoria de estudantes, faz se necessário investigar, além disso, tornar explícitos os fins e os processos que, no passado, eram dados como certos. “É necessário explorar formas pelas quais a escola possa validar o conhecimento das minorias, empoderá-las e educá-las para a transformação crítica da sociedade.” (ZAVALA, 2010, p. 93).

Para Imbernón (2011) a formação inicial de professores deve estabelecer um conhecimento válido, que gere uma atitude interativa e dialética, que conduza a valorização de necessidades de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem.

As práticas de letramento descritas nas histórias evidenciam um possível perfil desses professores em formação, o que requer a (re)estruturação de um programa que de fato possa atender as lacunas procedentes do seu histórico de letramento, considerando que maior parte das narrativas não evidenciam contato com os letramentos dominantes, sendo este adquirido mediante o curso universitário.

4. Considerações Finais

Através do presente estudo, conclui-se que o perfil do profissional docente vem sofrendo significativas mudanças no decorrer dos tempos, sendo notável que essas transformações estão intimamente vinculadas a fatores de distintas ordens, como: histórico, social, político e cultural.

Pode-se dizer que as histórias autobiográficas é um importante instrumento de análise, no entanto, é necessário considerar que estas narrativas podem ser analisadas sob diferentes perspectivas, de modo que certamente esta pesquisa inicia-se e não se esgota aqui.

As análises evidenciam que o letramento familiar e religioso se sobressai, sendo importante considerar o baixo poder socioeconômico dos familiares destes professores em formação, caracterizando em seu histórico o discurso do letramento escolar como ferramenta de ascensão social, ou seja, as representações de cultura e poder que são assinaladas ao letramento escolarizado.

Assim, destaca-se a importância de se pensar em programas de formação para professores de Língua Portuguesa, que de fato possam atender as reais necessidades destes sujeitos, reconhecendo que há em seu histórico pouca familiaridade com os letramentos dominantes, sendo estes adquiridos mediante o processo de formação universitária.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-60.

BRITTO, L.P.L. O Leitor Interditado. In: MARINHO, M; SILVA, C.S.R (Org.). **Leituras do Professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cabucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

_____. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

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

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 40, n. 20, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SERRA, Elizabeth D' Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 65-85.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TRUJILLO, Alfonso Ferrari. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1982.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C; SITIO, L; GRANDE, P. (Orgs). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.



PIBID ESPANHOL UEPG NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DO GÊNERO RESUMO

Letícia dos Santos Caminha (Graduanda) - UEPG

Ligia Paula Couto (Doutora) - UEPG

O seguinte trabalho tem como objetivo a exposição e análise do processo de escrita e reescrita do gênero resumo realizado pelo PIBID subárea de espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa com turmas do primeiro ano do Ensino Médio em uma das escolas em que o projeto atua. Durante as observações participativas nas aulas de Língua Espanhola dedicadas à produção do gênero resumo e, mais especificamente, no auxílio às correções dos resumos escritos e reescritos pelos alunos, percebemos que, mesmo com explicações minuciosas sobre as características do gênero, os alunos não conseguiram produzir um texto que atendesse às exigências estruturais e até mesmo linguísticas da proposta. Diante de tal dificuldade, decidimos analisar o que levou os alunos a apresentarem tantas problemáticas na produção do gênero resumo em Língua Espanhola e traçar estratégias didáticas para atingir os objetivos de aprendizagem. Sendo assim, procuramos com esse trabalho partilhar e analisar a possibilidade de realizar um trabalho satisfatório no ensino de Língua Espanhola a partir dos gêneros textuais adaptando-o ao currículo da disciplina de espanhol e o tempo escasso para o trabalho do professor.

1. Introdução

O trabalho do PIBID UEPG subárea de Espanhol vem ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento nas escolas onde atua, hoje o projeto beneficia dois colégios estaduais de EF e EM e conta com 12 bolsistas, 2 professoras supervisoras e 1 coordenadora.

A concepção de ensino de línguas trazida pelo projeto é respaldada pela perspectiva do ensino de línguas através dos gêneros textuais, aqui mais especificamente a Língua Espanhola. Assim, o ensino da Língua Espanhola nas escolas em que o projeto atua tem se dado a partir dos usos reais da língua e não no uso sistematizado e idealizado comum do ensino tradicional de línguas que conhecemos de antemão.

O ensino no cotidiano da sala de aula, além de contar com as observações participativas dos pibidianos que auxiliam o trabalho do professor, apoia-se nos livros didáticos elaborados pelo projeto em seus primeiros anos de trabalho, e traz, assim como referido, suas sequências didáticas de temas variados, todas respaldadas por algum gênero textual que seja apropriado para a execução das atividades contidas naquela unidade.

Na aplicação de uma dessas unidades -em turmas do 1º ano do EM- que se tratava de *La búsqueda por los deportes*, optamos por trabalhar com o gênero *resumo*. Previmos para essa atividade três momentos que imaginávamos serem suficientes para o trabalho com esse gênero: a apresentação do gênero e suas características, a produção e reescrita.

Durante a correção da primeira versão (produção) do gênero, percebemos que nenhum dos alunos havia atendido às propostas de produção do gênero *resumo*, suas características estruturais e linguísticas foram absolutamente ignoradas, pois a maioria dos alunos apenas copiou partes do texto original de forma aleatória sem mesmo se preocupar com o sentido do texto. Nessa correção, apontamos em cada texto seus pontos positivos e os negativos com indicações, sugestões e comentários para que os alunos conseguissem perceber quais eram os problemas detectados em seus textos. Os resumos foram entregues e retomamos novamente as explicações e leituras sobre o gênero e só então solicitamos a reescrita para que identificássemos a progressão dos alunos depois da segunda explicação e das correções realizadas em seus primeiros textos. Porém, mais uma vez, durante a correção das segundas versões e comparação com as anteriores, percebemos que houve pouquíssima progressão dos alunos na reescrita do gênero, os alunos que haviam progredido mesmo que um pouco, não atenderam nem metade das propostas de produção do gênero *resumo*, já que, ainda que usassem de suas próprias palavras para produzir o texto acrescentavam informações não contidas no texto original, não faziam qualquer menção ao autor do texto resumido e incluíam comentários no decorrer do texto e, essas características, como sabemos, não fazem parte do gênero *resumo*.

Após identificarmos tais problemáticas no que se referia ao bloqueio dos alunos na produção do gênero *resumo*, decidimos prolongar o trabalho com o objetivo de amenizar as dificuldades dos alunos na escrita do gênero *resumo* em Língua Espanhola, porém, não poderíamos esticar tais atividades, já que, como sabemos um dos grandes problemas enfrentados pelos professores na hora de se fazer um bom trabalho é o pouco tempo para vencer todo o conteúdo a ser passado (e, no caso de uma LE, essa dificuldade aumenta, uma vez que só há duas aulas semanais na grade curricular). Dentro dessa limitação, nos propusemos a elaborar uma sequência em que pudéssemos trabalhar as próximas unidades a serem passadas –que também envolviam novos gêneros textuais- juntamente à produção do gênero *resumo* e suas problemáticas. Em suma, nos

convidamos ao desafio de realizar um trabalho que fosse ideal dentro das possibilidades existentes para que conseguíssemos obter resultados satisfatórios para auxiliar os alunos a superarem seus problemas em relação à escrita de um resumo.

Portanto, temos aqui, como objetivo principal a exposição e análise do processo de escrita e reescrita do gênero *resumo* em Língua Espanhola, realizado pelo projeto PIBID Espanhol UEPG em três turmas de 1º ano do Ensino Médio.

2. Fundamentação teórica

Ao iniciar seu trabalho em 2011, o projeto PIBID subárea de espanhol traçou como um de seus principais referenciais teóricos: a teoria os gêneros textuais (BAKHTIN, 2003. MARCUSCHI, 2008. DCE-PR, 2008).

Para tal referencial a língua é vista

como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais. DCE-PR (2008, p. 54).

Dessa forma, entendemos que a língua deve ser ensinada contextualizadamente, sem nunca perder de vista o seu aspecto discursivo/interativo e de transmissão cultural, o que implica afirmarmos que uma das melhores formas de trabalhá-la é através de textos, uma vez que, todo texto é produzido a partir da necessidade interativa dos falantes e por isso carrega consigo cargas discursivas e ideológicas intensas. Daí advém a proposta de se trabalhar com gêneros textuais, pois de acordo com Marcuschi (2008, p.161),

Os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia.

Portanto, ao considerar que o ensino de línguas estrangeiras (LEs) deve, hoje, além de proporcionar o conhecimento sistemático da língua, apresentar uma nova cultura e provocar reflexão crítica acerca da heterogeneidade cultural e os discursos emitidos pelos falantes da LE ensinada, uma das formas propícias para se trabalhar é o ensino a partir dos gêneros textuais, já que esses surgem das necessidades comunicacionais de

interlocutores, que estão imersos em uma cultura em um determinado contexto social, isto é, tais textos carregam consigo um discurso ideológico, além de sua estrutura e formas linguísticas, assim como frisa Bakhtin (2003), para quem todo enunciado (texto) é influenciado ideologicamente pelo contexto em que é produzido.

É pautando-se nessas concepções que o trabalho do projeto PIBID subárea de Espanhol segue auxiliando o processo de ensino da Língua Espanhola no contexto das escolas públicas onde tem atuado, realizando trabalhos como o exposto a seguir.

3. Metodologia

O trabalho com o gênero resumo realizado pelo projeto PIBID espanhol nas aulas de língua espanhola compreendeu as seguintes etapas:

3.1 Apresentação e introdução ao gênero

Nessa primeira etapa apresentamos aos alunos a terceira unidade do primeiro volume do livro didático produzido pelo projeto, que tratava sobre *La búsqueda por los deportes*. Essa continha um pequeno resumo através do qual apresentamos o gênero aos alunos e realizamos atividades de interpretação de texto, bem como a discussão sobre as características e funções sociais do resumo. Após essa discussão, apontamos no quadro as seguintes características que compõem o gênero e que serviriam para que os alunos produzissem o seu resumo posteriormente:

Um resumo deve/tem que:

- Ser fiel ao texto original;
- Não conter a opinião do autor;
- Sintetizar o máximo possível;
- Selecionar as informações mais relevantes do texto original;
- Ser de tamanho relativo ao texto resumido;
- Ser constituído por parágrafos.

Seguimos então para a segunda etapa, que foi a:

3.2 Produção do gênero resumo

Apresentamos aos alunos os textos que deveriam ser resumidos na sua produção do gênero resumo, escolhemos dois textos (ver referências) que foram distribuídos aleatoriamente, os dois consistem na transcrição de vídeos encontrados na internet, *La mujer cubana* e *Comercial PNUD*. Eles foram lidos pela professora e depois cada aluno leu o seu texto em silêncio, as características do gênero resumo foram retomadas e explicadas novamente e só então foi solicitada a escrita do resumo. Essa primeira versão do resumo em Língua Espanhola foi iniciada em sala de aula com o acompanhamento da professora e dos PIBIDIANOS e concluída em casa, para serem entregues na próxima aula.

No dia da entrega dos resumos, enquanto recolhíamos os textos, fomos perguntando aos alunos quais foram suas maiores dificuldades e a maior parte deles respondeu que foi escrever um texto em espanhol, pois havia várias palavras que eles não sabiam escrever e tiveram que buscar em dicionários ou acabaram por copiar e repetir palavras do texto resumido.

Recolhidos os resumos, os PIBIDIANOS os levaram para a correção, que identificou problemas que iam desde a ausência de pontuação até a cópia literal de partes dos textos resumidos. Todas essas problemáticas foram apontadas nos textos dos alunos, acompanhadas de sugestões e elogios que deveriam ser consideradas no momento da reescrita.

Logo, pedimos aos alunos que fizessem a reescrita dos resumos depois de ressaltarmos mais uma vez as características apontadas anteriormente e destacarmos em seus primeiros resumos os seus equívocos e acertos. Assim, na próxima aula, as duas versões foram entregues e novamente, ao corrigir, percebemos que, mesmo retomando várias vezes as características do gênero, os alunos ainda não haviam compreendido as características do gênero em foco, aliás, muitos deles acabaram por regredir na reescrita. Assim, tivemos que encontrar um modo de amenizar as dificuldades dos alunos, então, acabamos dando início às próximas etapas do trabalho com o gênero resumo em Língua Espanhola, que tiveram como objetivo superar as problemáticas da escrita dos alunos.

3.3 Amenizando as problemáticas na produção do gênero resumo em Língua Espanhola

Nessa etapa, cujos objetivos foram citados anteriormente, começamos o trabalho perguntando o que ocasionava tanta dificuldade na hora da produção do gênero resumo, o porquê não entendiam as características e se era devido à produção ser na Língua Espanhola. Os alunos responderam que haviam entendido as características do gênero, mas não conseguiam usá-las na hora da escrita, ou seja, eles conheciam as características linguísticas e estruturais do gênero resumo, porém não conseguiam pô-las em prática na hora da escrita ou mesmo percebê-las em um texto, embora tivessem identificado que o primeiro texto lido na introdução da unidade fosse um resumo.

Para que os alunos compreendessem os problemas encontrados em suas produções textuais e compreendessem as características do gênero e o que a sua estrutura e finalidade não permitiam, selecionamos alguns textos (as duas versões) e os classificamos entre *ótimo, bom, ruim e péssimo* de acordo com os critérios de correção que eram: fidelidade ao texto original, clareza, coesão, coerência, síntese, vocabulário próprio, ortografia e pontuação.

Cada aluno recebeu uma cópia dos resumos digitados e os critérios de correção foram explicados. Em seguida, retomamos as características do gênero resumo e pedimos para que os alunos tentassem ler os textos e explicassem o porquê eles haviam recebido aquela classificação e por que motivo alguns regrediram na segunda versão do texto. Fomos lendo e analisando cada texto de acordo com os critérios de correção e pedindo para que os alunos apontassem, segundo o entendimento deles, os possíveis erros e acertos. Ao final da análise de cada texto, os alunos já conseguiam emitir uma opinião crítica sobre os resumos sem a intervenção da professora, demonstrando ter aprendido a perceber as características que o gênero resumo deve ou não ter, no corpo do texto. Junto a essa atividade de correção em grupo, fomos explicando regras de pontuação e apresentando sinônimos e conectivos da língua espanhola, sempre considerando o contexto dos resumos em análise. Depois de realizada essa atividade, pedimos para que os alunos explicassem agora, as características do gênero resumo, o que a sua finalidade/papel comunicacional permitia ou não, dando exemplos retirados dos textos analisados. Esse momento foi bastante significativo para a professora e os pibidianos, pois se concluiu que os alunos haviam aprendido a identificar os elementos constitutivos do gênero resumo diretamente no texto e em seus próprios textos.

A atividade de correção dos resumos feita em grupo visou amenizar as problemáticas encontradas nos textos e aguçar a percepção dos alunos para com os equívocos que cometiam, porém, só com essa atividade não foi possível enriquecer o vocabulário dos alunos na LE, mesmo com a explanação e apresentação de sinônimos e conectivos realizadas durante a correção.

Fugindo do método tradicional de selecionar palavras aleatórias e pedir para que os alunos busquem seus significados ou tradução no dicionário, a professora e os pibidianos decidiram por um método de enriquecimento vocabular na LE que proporcionasse aos alunos a análise das palavras no contexto, aprendendo, além do seu significado, o seu sentido. Ademais, havia muitas aulas em que estávamos trabalhando com o gênero resumo e os alunos necessitavam de uma nova motivação. Portanto, pensando em todas essas questões, decidimos trabalhar com uma música, pois além de apresentar uma variedade de vocabulário, poderíamos atender a necessidade de motivação, trabalhar com mais um gênero textual e mais uma das quatro habilidades: a auditiva.

A canção escolhida foi *Un millón de cosas buenas*, do cantor porto-riquenho Quique Neira. A atividade com a música foi realizada de forma que o primeiro exercício da atividade trazia a letra da música com alguns espaços em branco que deveriam ser preenchidos de acordo com o que os alunos ouviriam. O segundo pedia que os alunos procurassem no dicionário as palavras que ouviram e colocassem nos espaços vazios e verificassem se elas possuíam o mesmo significado no contexto da canção ou apresentavam um sentido diferente. O terceiro pedia que os alunos formassem frases com essas palavras, porém, ao invés de terem o significado encontrado no dicionário, as palavras deveriam apresentar na frase o mesmo sentido que exerciam na música. O quarto exercício pedia que os alunos interpretassem algumas frases da música que possuíam sentido figurado e apresentavam um grande número de metáforas e o quinto e último exercício visava à interpretação da música como um todo.

A canção *Un millón de cosas buenas*, de Quique Neira, foi escolhida por trazer um vocabulário bastante diversificado na LE e por apresentar muitas figuras de linguagem, tendo como mais recorrente, a metáfora, o que privilegiou o trabalho com a produção de sentido, já que essa foi uma das dificuldades encontradas nos resumos dos alunos.

Com essas atividades realizadas na terceira etapa, tentamos amenizar as problemáticas encontradas na produção textual, que foram trabalhadas intensamente e de modo bastante satisfatório e significativo, já que o trabalho foi recebido pelos alunos com muita seriedade.

Trabalhadas as problemáticas de produção textual e já com um tempo excedido, era necessário passar para a próxima unidade e dar continuação ao conteúdo previsto para a disciplina, avançamos então, para a próxima etapa.

3.4 Intercalando as unidades

Como mencionado, o estudo do gênero resumo já havia excedido o tempo que deveríamos usar para produzi-lo, então, a única solução era intercalarmos esse trabalho com a próxima unidade a ser desenvolvida.

A próxima unidade, *El mundo sigue cambiando y las profesiones...*, trazia como tema o surgimento de novas profissões e as profissões mais requisitadas no futuro.

O primeiro passo da aplicação dessa unidade foi perguntar aos alunos quais eram as profissões que eles conheciam e quais eram as mais requisitadas atualmente. Todos foram respondendo em português, então a professora perguntou se eles sabiam como eram os nomes daquelas profissões em espanhol, alguns alunos responderam e outros não sabiam como falar o nome de nenhuma profissão na língua espanhola. Após essa introdução, passamos uma lista com o nome de várias profissões atuais em espanhol e pedimos para que eles elessem dez delas e explicassem (em espanhol) em um pequeno texto qual era o ofício das profissões escolhidas, ou seja, o que cada profissional, das profissões escolhidas, fazia.

Avaliados os textos dos alunos, o segundo passo foi fazer a seguinte pergunta: se as profissões atuais e mais conhecidas são as que nós estudamos e, considerando que o mundo está evoluindo cada vez mais, quais serão as profissões do futuro?

Para que os alunos pudessem responder a essa pergunta, a turma foi levada ao laboratório de informática e em duplas fizeram uma pesquisa acerca do tema. Depois, ao voltar à sala de aula, cada dupla foi responsável pela apresentação de uma profissão, algumas escolheram profissões bastante inusitadas e outras consideraram as ofertas do mercado de trabalho. Em seguida, a professora parabenizou os trabalhos, fazendo

algumas considerações sobre o tema e induzindo os alunos a uma discussão sobre *desemprego*, perguntando quais seriam os motivos causadores de seu grande número.

Na sequência, entregamos aos alunos dois textos, *Los puestos de trabajo con más demanda* e *Las profesiones donde si hay empleo en España*. Cada texto foi lido, interpretado e discutido oralmente com os alunos. Percebendo que eles já haviam entendido o assunto de cada texto, perguntamos se seria possível resumir os textos lidos e obviamente, reponderam que sim. Retomamos as características do gênero resumo, sempre pedindo para que eles as dissessem, após colocarmos as características do gênero no quadro, perguntamos aos alunos o que não devemos fazer/colocar em nossos resumos, fazendo no quadro um contraste do que se pode e do que não se pode fazer ao escrever um resumo.

Um resumo deve:

- Fazer menção ao autor do texto resumido e frisar o nome do texto;
- Selecionar as informações mais relevantes do texto;
- Sintetizar o máximo possível;
- Ser fiel ao texto resumido;

Um resumo NÃO deve:

- Conter a opinião de quem escreve;
- Ser maior do que o texto original;
- Conter informações que não estão no texto resumido;

Logo, solicitamos a eles que cada um fizesse um resumo de seu texto, o qual deveriam começar em sala de aula e terminar em casa para ser entregue na próxima aula.

Já na seguinte aula, os resumos foram entregues e os pibidianos os levaram para a correção e identificaram significativa progressão no texto dos alunos. Em comparação com os primeiros textos produzidos, a maior parte das problemáticas encontradas foi resolvida. Em suma, ao final do trabalho pudemos contemplar em cada produção textual os resultados de todo o processo realizado sobre o gênero resumo.

4. Dos problemas identificados e a forma encontrada para amenizá-los

Os problemas identificados nos textos variavam entre insuficiência de vocabulário na LE em estudo, pontuação e produção de sentido, pois como dito, a grande maioria apenas copiava uma pequena parte do início do texto original, algumas palavras do desenvolvimento e as últimas palavras da conclusão, sem se preocupar ao menos com a coerência daquele conjunto de palavras escolhidas aleatoriamente ou com a ideia que elas podiam expressar.

Dessa forma, cada etapa para a amenização das problemáticas encontradas na escrita dos alunos foi pensada de acordo com suas dificuldades. Iniciar a tentativa de resolução dos problemas com os alunos corrigindo seus próprios textos foi a forma encontrada para eles aprenderem a avaliar seus resumos e autoavaliarem a sua escrita, reconhecendo em suas próximas produções textuais o que poderiam melhorar e o que estavam fazendo corretamente.

O trabalho com o gênero música foi escolhido “a dedo”, para atender várias necessidades do planejamento. A primeira delas é a motivação, a segunda a ampliação de vocabulário e trabalho com a produção de sentido, a terceira é o fato de podermos resolver o problema de produção de um gênero textual utilizando outro, sendo o primeiro de uma circulação mais restrita e o segundo de circulação mais ampla.

Intercalar o trabalho com o gênero resumo e a próxima unidade, foi uma maneira de percebermos e provarmos para nós mesmos, que os conteúdos previstos no planejamento inicial não são independentes, mas se complementam a cada etapa. Dessa forma, voltamos à concepção de currículo adotada pelas DCE-PR (2008), aquela que tem o currículo como um conjunto de práticas pedagógicas e conhecimentos selecionados previamente com base nas necessidades culturais do mundo moderno, ou seja, tendo a essa concepção como diretriz norteadora para os planejamentos curriculares, nada mais natural de que todo os conteúdos apresentados em sala aula se complementem, pois se o currículo é baseado nos conhecimentos científicos e empíricos acumulados historicamente, é correto afirmar que tudo o que aprendemos e planejamos é interdependente.

Por fim, ao final do processo de escrita e reescrita do gênero resumo, foi perceptível na segunda versão do texto, o quanto os alunos progrediram, mesmo os que tiveram mais dificuldades nas produções textuais mostraram melhorar em vários aspectos, alguns melhoram em aspectos linguísticos, ortografia e outros não copiaram

nenhuma palavra do texto resumido. Logo, não houve nenhum aluno que não obteve ao menos uma melhora parcial significativa na produção do gênero resumo.

5. Considerações finais

O trabalho acima exposto e analisado mostra as oportunidades de se realizar um ensino de qualidade quando se tem mais pessoas envolvidas no processo, nesse caso, o grupo PIBID Espanhol UEPG. Um bom trabalho pode ser realizado em quaisquer circunstâncias, porém, sabemos que fazê-lo sozinho pode ser muito mais difícil e desmotivador, principalmente quando se trata de uma produção textual.

Ver os “erros” dos alunos numa produção como essa, poderia significar apenas que os alunos não estudaram ou não se preocuparam em aprender a escrever um resumo acadêmico, porém, é necessário pensar além. Os equívocos podem indicar uma prática de ensino falha e que precisa ser refletida, pois muitas vezes a recepção de um conteúdo que julgamos ser difícil pode na realidade não ser; e o que pensamos ser fácil pode apresentar dificuldades de recepção.

É por isso que o grupo PIBID Espanhol UEPG defende o ensino de línguas a partir de uma perspectiva reflexiva crítica com os gêneros textuais, juntamente com a formação continuada e a conciliação entre teoria e prática, pois é em momentos como esse em que foi desenvolvido o trabalho, que verificamos o quanto essa perspectiva é significativa no contexto educacional em que vivemos. Refletir sobre nossas práticas e metodologias usadas em sala de aula é um caminho para melhorarmos nossas práticas como professores.

Portanto, consideramos aqui, que a reflexão acerca de nossas práticas no ensino de língua torna-se fundamental. A língua materializada em textos de diversos formatos e funções se converte em um objeto de discussão, bem como as formas de textos em que se materializa, já que essas formas derivam de um contexto social e cultural bastante amplos. Logo, concluímos que ensinar a língua através de textos é ensiná-la concretamente, valorizando o contexto sociocultural que lhe proporciona o sentido real de sua existência.

6. Referências

ANTUNES, Irandé. Textualidade e Gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: **Língua texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Currículo e práticas pedagógicas**. Vol: 1 Ed: UEPG, 2007.

COUTO, Lígia Paula. Ensino com pesquisa como estratégia de formação docente. UEM, 2013.

COUTO, Lígia Paula. ESTECHE, Daniela Terezinha. Ensino da língua espanhola: Lei nº 11.161/2005 e o PIBID Letras/Espanhol UEPG.

COUTO, Lígia Paula. JOVINO, Ione da Silva. **Yo hablo, Escribo y Leo en Lengua Española**. 2012.

EMILIO, Aline Cacilda Koteski. *Na trama da escrita e da oralidade: a inevitável emersão da fala*. In CORREA, Dane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). **Estudos da Linguagem e Currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa, PR UEPG, 2009. P. 65-80.

HILA, Claudia Valéria Doná. *Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais*. In: NASCIMENTO, E.L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 1.ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.. São Carlos, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008.



**PIBID LETRAS-PORTUGUÊS/UEM: UMA PROPOSTA DE
LEITURA A PARTIR DO LIVRO “ABRINDO CAMINHO”,
DE ANA MARIA MACHADO**

Renata Kelen da Rocha (Graduanda) - UEM

Vilma da Silva Araújo (Graduanda) - UEM

Margarida da Silveira Corsi (Doutora) - UEM

Vinculado ao Subprojeto PIBID Letras-Português, da Universidade Estadual de Maringá, nosso trabalho apresenta resultados de pesquisa-ação realizada no Colégio de Aplicação (CAP/UEM). Baseados na proposta de teoria do gênero discursivo de Bakhtin (2003), leitura e letramento literário de Micheletti (2000) e Cosson (2014), as etapas de desenvolvimento da pesquisa realizam: o diagnóstico do contexto educacional, apoiados na leitura do Projeto Político Pedagógico; a investigação da biblioteca e seu acervo, da sala de aula e de outros locais utilizados como espaços de leitura; a investigação das preferências e dificuldades dos educandos em relação ao letramento literário, com uso de questionários elaborados pelo grupo; e a produção e aplicação de uma oficina de leitura. A realização das etapas acima resultou na elaboração e aplicação de uma sequência básica, objetivando a motivação pela leitura literária e a concretização do letramento literário a partir do livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado (2005). Assim, embasados no pressuposto de que o ato de ler é solitário, mas envolvendo o mergulho do leitor na decifração do código, na compreensão dos sentidos expressos e no preenchimento dos não ditos (AGUIAR, 2006) é o que nos propomos a apresentar este trabalho.

Palavras-chave: literatura, ensino, leitura, letramento literário.

0. Introdução

Sabemos que, quanto à prática de leitura de textos, os PCNs (2008) compreendem a leitura como um ato interlocutivo de interação dialógica que faz uso de demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de um determinado momento, pois, no momento de ler, o aluno busca suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural e as várias vozes que o constituem.

Conhecendo a importância da prática de leitura em sala de aula, nos propomos a analisar maneiras e métodos didáticos para inserir a literatura no cotidiano dos estudantes,

com o intuito de atraí-los para o mundo literário. Assim, recorreremos às raízes do ensino da literatura e, com isso, percebemos que o ensino corrobora para o hábito da leitura de textos literários.

Ao seguirmos essa linha, retomamos Compagnon, que em sua obra “Literatura para quê?”, citando Ítalo Calvino, defende: “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (COMPAGNON, 2012. p. 20) e acrescenta, citando Marcel Proust:

a vida verdadeira, a vida afinal descoberta e tornada clara, por conseguinte a única vida plenamente vivida, é a literatura [...] somente pela arte, podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual o nosso [...] (COMPAGNON, 2012. p. 20 e 21).

O autor reforça, além desses dizeres, a importância da literatura para a vida e para a construção do cidadão, afirma ainda que ela deve ser preservada e estudada, para que haja compreensão e aprofundamento dos valores sociais. Corroborando as ideias de Compagnon, retomamos Cosson (2012), que vê a literatura, na sua função humanizadora, como capaz de ajudar o homem a encontrar sua própria identidade. Como para os PCNs (1998), o papel fundamental da educação é o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, e, para que isso ocorra, há a necessidade de existir escolas voltadas para formação de cidadãos, com a literatura como ferramenta.

Nesse sentido, Antunes (2003) define leitura como uma atividade de interação entre indivíduos, posto que temos presente o autor do texto e o leitor. Isso mostra a importância de se valorizar o conhecimento de mundo e os conhecimentos prévios do leitor, haja vista que uma prática que considere esses pontos deixa de ser uma simples decodificação, para ser considerada como uma oportunidade de avaliação, integrando o leitor com a vida e seu meio social.

Para o aluno atingir uma maturidade literária, ele deverá contar com um mediador para guiá-lo em direção à compreensão do texto, até que ele mesmo possa se conduzir em leituras individuais. Para que isso ocorra, Micheletti (2001, p.17) salienta que, se a leitura ocorre na escola, o professor pode abdicar de sua função de “guardião do saber” e atuar como um verdadeiro mediador. De acordo com Cosson (2012), para se ensinar a ler um texto literário não basta apenas propor a leitura, é necessária a presença de um

intermediador, para guiar o aluno nas etapas de leitura até que ele se aproprie de métodos próprios para a fruição de suas leituras.

Com vista nisso, nosso trabalho objetiva a elaboração de estratégias de leitura propostas a partir da obra literária *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado (2005). Para a realização da proposta, realizamos: a) aplicação de uma pesquisa de campo, para entendermos o contexto escolar, a qual se deu por meio de questionários aplicados aos alunos do sexto ano do EFII; b) observações de aulas de literatura para o sexto ano do EFII, da biblioteca e demais espaços de leituras; c) momentos de discussões teóricas, pautados principalmente na proposta de abordagem de Cosson (2012); d) seleção do texto literário; e) leitura e análise literária do texto selecionado: *Abrindo Caminho*, de Ana Maria Machado (2005), assim como análise das intertextualidades presentes no livro, pautado nas teorias de Kristeva (1974); f) composição do material didático e; g) abordagem do texto, objetivando o incentivo à leitura.

1. Passos iniciais: desenvolvendo uma sequência básica de leitura

Durante as atividades realizadas neste período do subprojeto PIBID, houve encontros semanais com a coordenação, a supervisão e os bolsistas ID, na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e, no Colégio de Aplicação da UEM - CAP, com a professora supervisora e os bolsistas ID. As atividades principiaram com a observação das dependências da escola, principalmente, no ambiente da biblioteca, onde foi possível explorar o acervo e listar os livros adequados para a leitura dos alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental II.

Seguidamente, as professoras supervisoras apresentaram o grupo de pibidianos às salas de aula, com o intuito de que observassem as aulas do 6º A, B e C, o que nos remeteu à reflexão sobre questões relacionadas ao aprimoramento do ato de lecionar, ou seja, a didática que pode ser desenvolvida para resultar em um bom trabalho, com os alunos.

Depois disso, foram aplicados questionários, a fim de traçarmos as preferências de leitura dos alunos, para que fosse possível escolher a obra literária mais adequada para a realização da composição do material didático e a abordagem do texto literário em sala. Com os resultados obtidos, por meio dos questionários, realizou-se uma tabulação de dados, para maximizar a visualização dos resultados.

Com essa tabulação e os gráficos realizados, percebeu-se que vários alunos preferem as narrativas de aventura, em segundo lugar, preferem terror e quadrinhos. Além disso, em outra pergunta, quando questionados sobre como se sentem quando leem um livro, descobriu-se que a maioria se sente curiosa para saber o final da história, outros se sentem empolgados com as aventuras que os livros propiciam. No entanto, ao verificarmos com que frequência eles leem, constatamos que grande parte dos entrevistados leem apenas “de vez em quando”. O que nos motivou a dar sequência ao objetivo de levá-los a tornar a leitura um hábito

Esse cuidado com a pesquisa aconteceu porque há a necessidade de técnicas de leitura que levem o aluno ao real entendimento do texto, e, é preciso também ter cautela na escolha do texto literário, pois a leitura tem o poder de aproximar o leitor, como também de afastá-lo, visto que ele pode tratar de uma realidade muito distante do leitor (MICHELETTI, 2000). Além disso, consideramos os apontamentos de Bakhtin (2003), que nos mostram a necessidade de contemplarmos o contexto sócio-histórico-ideológico do leitor.

Posteriormente, refletimos sobre o estudo de Cosson (2012) que norteou as ações, para as atividades em sala de aula. Cosson defende a leitura literária embasada nos níveis de leitura. Ele propõe que o letramento literário pode ser trabalhado a partir da sequência básica “constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2012. p. 51).

2. Preparação e aplicação da sequência básica

Embasadas na proposta de que o letramento literário pode ocorrer com a realização de uma sequência básica dividida em motivação, introdução, leitura e interpretação, elaboramos estratégias de leitura pautadas na obra literária *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado.

Nesse livro, a autora apresenta diversas intertextualidades, e, por meio delas, narra sobre diferentes textos literários, autores e personagens históricos, como Dante Alighieri, Carlos Drummond de Andrade, Tom Jobim, Cristóvão Colombo, Marco Polo e Alberto Santos Dumont, mostrando, com isso, diversos caminhos, destinos e realizações que cada personagem teve ou buscou durante sua vida ou em sua obra.

Para trabalharmos a leitura dialógica (ou intertextual, conforme Kristeva), utilizamos os apontamentos de Kristeva (1974), que afirmam que todo texto é construído como um mosaico de citações, o que leva a produção textual a ser uma absorção e transformação de um outro texto. A autora ainda aponta que a palavra é o “cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior [...]” (KRISTEVA, 1969, p. 70). Assim, a leitura intertextual da obra possibilitou trabalhar interpretações históricas, literárias, assim como fazer relações sociais com a vida cotidiana dos educandos, o que instigou o desejo pela leitura.

Com o objetivo de realizarmos o letramento literário com os alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental II, do Colégio de Aplicação, da Universidade Estadual de Maringá, foi aplicada a primeira etapa apresentada por Cosson (2012), que é a motivação. O trabalho inicial objetiva instigar o leitor a prosseguir com a leitura do texto literário, por meio de recursos lúdicos, que desenvolvam as competências de leitura, de escrita e de oralidade e leve o leitor a se interessar pela obra discutida. Para tanto, foi elaborada a atividade exposta a seguir.

Considerando a teoria proposta por Cosson (2012) e, objetivando despertar o interesse dos alunos pela leitura, confeccionamos um jogo de tabuleiro. Além dessa finalidade, o jogo teve a função de retomar e ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, para o entendimento das intertextualidades da obra literária proposta.

Utilizamos cinco tabuleiros, de 90 cm, que foram confeccionados com uma base de papelão e cartolina. A trilha – um longo caminho dividido por diversas casas – foi desenhada sobre a superfície de uma cartolina, colada sobre uma folha de isopor e revestida com contact transparente. Essa trilha foi planejada com “portais”, com informações sobre os personagens do jogo. De modo semelhante, ocorria com “casas de desafios”, que instruíam os alunos a executarem atividades relacionadas ao tema da obra, como recitar um poema de Drummond ou cantar uma música de Tom Jobim.

Confeccionamos também os peões utilizados no jogo, que serviram de peças e diferenciavam os jogadores. Eles foram feitos com impressões coloridas, palitos de sorvete e bases de tampinhas de refrigerantes e representavam os personagens do livro: Carlos Drummond, Dante, Tom Jobim, Santos Dumont, Marco Polo e Cristóvão Colombo.

Também foram confeccionadas 6 cartas com informações sobre cada personagem descrito no livro, 12 cartas com curiosidades desses personagens e 6 cartas com desafios. Todas as cartas foram feitas com folhas de sulfite, mas, as cartas de informações possuíam imagens impressas, de seu respectivo personagem. As cartas de curiosidades contavam com informações básicas e interessantes sobre os personagens, já as cartas de desafios trazem atividades como de recitar um poema, lê-lo na ordem inversa, vestir fantasias, avançar ou retornar algumas casas no tabuleiro.

O jogo aconteceu da seguinte forma: após jogar os dados, o jogador (aluno) deveria andar as respectivas casas. Se o primeiro jogador parasse ou apenas passasse por um portal, ele abriria suas portas e leria o nome do personagem que estava escrito na determinada casa, o que dava permissão para que ele retirasse e lesse a carta correspondente ao personagem.

Ao longo do caminho, o jogo contava com outras casas surpresas e, cada vez que alguém parava em uma dessas casas, era preciso retirar uma carta surpresa e lê-la para todos, para em seguida, os alunos cumpriam o que era proposto pela carta. O jogador que conseguisse ultrapassar primeiro a linha de chegada, ganhava um prêmio, um livro, conseguido com doações de sebos e dos próprios alunos participantes do PIBID.

No decorrer do jogo, com a sala dividida em cinco grupos, quando os alunos passavam pelos portais, deveriam responder a algumas questões orais sobre os personagens, por exemplo: se eles já ouviram falar sobre Dante Alighieri, ou se conheciam alguém com o nome de Dante. Estas ações tinham a intenção de despertar o conhecimento prévio de cada um, no momento do jogo e, posteriormente, da leitura. Para encerrar o encontro, foi entregue aos estudantes um resumo impresso com todas as informações sobre cada um dos personagens do livro trabalhados no jogo.

Depois da motivação, foi realizada a introdução, que, segundo Cosson (2012), é uma etapa fundamental para os alunos conhecerem um pouco sobre a vida do autor e sobre a obra: “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (COSSON, 2012. p. 60).

Objetivando fazer uma breve introdução da obra, com acesso ao livro, a turma foi dividida em grupos e conduzida à sala de vídeo. Neste local, foi projetada a capa do livro no datashow e, partir de questionamentos orais, os alunos foram levados a criarem hipóteses sobre o conteúdo do livro, a partir do título e das ilustrações. Após estimular a

imaginação dos alunos, algumas informações e fotos da autora, da ilustradora e do livro, foram projetadas nos slides.

A leitura, terceiro passo da sequência básica, ocorre com a mediação de atividades, para verificar se os alunos estão compreendendo a obra ou se há problemas de decifração, buscando solucionar quaisquer dúvidas dos alunos. Nessa etapa, retomou-se, brevemente, o que foi trabalhado anteriormente, lembrando as hipóteses que os alunos levantaram durante as etapas anteriores. Em seguida, como o livro não é muito extenso, sua leitura foi realizada em sala, com a entrega dos exemplares do livro aos alunos para que todos tivessem contato e manuseassem a obra.

Em seguida, os alunos receberam uma cópia impressa para que cada um fizesse sua leitura individual, para, em seguida, o livro ser apresentados em slides, com a leitura em voz alta. Durante essa etapa, o texto escrito e as imagens foram associados às informações adquiridas durante o jogo, pois a leitura não ocorre apenas com a decodificação de textos escritos, mas também com linguagens não verbais, já que há uma forte ligação entre a linguagem das imagens e a escrita. Após a leitura, as hipóteses sugeridas pelos alunos foram comparadas às informações que eles apreenderam com a leitura do livro.

Como Brandão e Micheletti (2001, p.23) salientam, o discurso artístico precisa de comunicação, num elevado grau de expressividade, em que um eu se expõe e se dirige a um outro em busca de uma resposta, e, para que isso ocorra, o leitor deverá utilizar alguns mecanismos, como a decodificação, a desconstrução, a interpretação e a inferenciação. Assim, oralmente, realizou-se uma discussão com os alunos, a fim de verificar o grau de afetividade com a obra, se houve uma associação entre os conteúdos trabalhados na motivação e na introdução com a leitura, e/ou se os alunos acionaram seus conhecimentos prévios para atribuir sentido à obra.

As questões que nortearam esse debate oral são as que seguem: “Vocês gostaram da história? O que mais chamou a sua atenção?”; “Vocês já conheciam os personagens? Quais?”; “O livro conta alguma história? Sobre o que/quem o livro trata?”; “Como são as ilustrações: são semelhantes às de desenho animado, de filme, de fotografia? Elas são importantes para fazer a leitura? Por quê?”.

Esse foi um momento importante da abordagem, porque constatamos que, no momento do jogo, os alunos acionaram os conhecimentos adquiridos na primeira etapa

da sequência básica, o que os levou a compreender as intertextualidades presentes na obra, retomando informações dos personagens fornecidas durante o jogo.

Em seguida, foram propostas algumas questões impressas, para que eles comprovassem, a partir da escrita, a compreensão do texto. Algumas perguntas elaboradas são as que seguem: “Quantos caminhos há na história?”; “Onde cada personagem pretende chegar?”; “Depois de todas as reflexões feitas, responda: você contaria a história do livro da mesma maneira que a autora? Por quê?” e etc.

Quando os alunos terminaram de responder as questões, a atividade foi corrigida oralmente pelo grupo, que comparou as respostas entre eles, concluindo que a atividade teve um resultado positivo, pois os alunos apontaram um olhar de curiosidade acerca do texto literário e demonstraram aprimorar seus conhecimentos prévios. Os estudantes tiveram a percepção que os nomes citados na obra *Abrindo Caminho* faziam parte da história e de sua evolução, reconheceram em Alberto Santos Dumont o inventor do avião e de vários modelos de balões. Além disso, eles perceberam que existem obstáculos a serem superados por todos os personagens, que todos lutam, persistem, que todo caminho pode ter um obstáculo, e que todos são capazes de vencer os obstáculos e atingir seus objetivos.

No encontro seguinte, a aula foi iniciada com algumas leituras de alguns textos já apresentados durante o jogo, como o poema *No meio do caminho*, de Drummond e a música *Águas de março*, de Tom Jobim. Com a cópia impressa em mãos, o poema foi lido individualmente em uma leitura silenciosa, depois, os alunos que se sentiram a vontade puderam declamar a poesia para a turma. A disposição dos alunos para a leitura em voz alta foi surpreendente, já que grande parte deles se prontificou a declamar o poema. Em seguida, procedimento semelhante foi feito com a letra da música de Tom Jobim. Ao final da abordagem, os alunos assistiram ao vídeo da música e, em seguida, todos a cantaram.

A intertextualidade foi retomada por meio de uma nova leitura do livro, desta vez compassada, mediando oralmente a leitura do texto escrito e a do imagético, para, ao final, serem propostas algumas questões acerca das reflexões feitas, como, por exemplo, a) “O livro que você acabou de ler faz referência a textos escritos por Carlos Drummond e Tom Jobim. Copie do livro “Abrindo Caminho” os trechos que fazem referência aos textos abaixo: “No meio do caminho tinha uma pedra/Tinha uma pedra no meio do

caminho/Tinha uma pedra”, “É pau, é pedra, é o fim do caminho/É um resto de toco, é um pouco sozinho/É um caco de vidro, é a vida, é o sol/É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol” b) “Segundo o dicionário “Aurélio Junior (2012)”, a palavra “pedra” significa “matéria mineral dura e sólida, da natureza das rochas”. No poema de Drummond e na música de Tom Jobim, essa palavra pode ganhar um sentido novo? Qual?” c) “Observe que, no livro “Abrindo Caminho”, a palavra pedra também aparece. Que sentido ela pode ter?” etc.

Durante a elaboração e a abordagem do material didático, por se tratar de alunos do 6º ano, algumas inquietações marcaram a proposta. Havia dúvidas sobre o resultado da leitura acerca das intertextualidades propostas nas questões elaboradas, no entanto, para a surpresa de todos, os educandos demonstraram facilidade e responderam com rapidez as questões propostas. O que nos levou a crer que a proposta elaborada foi pertinente para explorar a intertextualidade presente no livro, assim como para a expansão de seus sentidos para o contexto sócio-histórico-ideológico dos leitores discentes.

A interpretação, última etapa da sequência básica, concerne à “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2012. p. 64). Esse processo se dá em duas etapas. A primeira é a interpretação interior, em que há “o encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2012. p. 65), já a segunda é a interpretação exterior, momento em que o leitor irá materializar sua impressão da leitura.

Considerando as conceituações de Cosson, no final da leitura, foram entregues alguns exercícios que levaram os alunos aos primeiros passos da interpretação. As perguntas usadas para a interpretação interna, a fim de levar o aluno a uma reflexão sobre a história do livro, foram as seguintes: “O que representa para você “abrir caminho?””; “Qual personagem feminino poderia participar da história?”; “O que é “promessa de vida no seu coração?””; “Onde você acha que os personagens querem chegar?”; “Com qual personagem do livro você se identificou? Por quê?” e; “Agora que você ampliou seus conhecimentos, como você contaria a história?”.

As questões foram realizadas em sala de aula e com a ajuda dos professores, porquanto, em algumas perguntas, os alunos tiveram dificuldade. A partir dessa percepção, foi necessário estimular os estudantes a escrever uma resposta pessoal a essas

perguntas, o que os levou a utilizar a imaginação para realizar esta etapa das ações. Responderam, por exemplo, que a promessa de vida é ser feliz, ser “alguém na vida”, que suas mães poderiam ser personagens do livro, e, por fim, ao recontar a história do livro, os alunos escreveram bons textos, o que possibilitou a sugestão de que lessem suas produções para a turma, finalizando, assim, a proposta de interpretação interna.

Com a finalidade de promover a interpretação exterior, na proposta seguinte, os alunos deveriam escrever uma carta pessoal: “Proposta 1 – Imagine que você tenha se identificado com algum dos personagens do livro e que possa interagir com ele. Escolha um dos personagens e escreva para ele uma carta contando sobre alguém que tenha aberto os caminhos para você. Não se esqueça das principais características presentes na carta: local e data, vocativo, despedida e assinatura. Sua cartinha será exposta na Semana de Integração do CAP, portanto, capriche”. Para a realização desse comando, foi escrita no quadro uma carta coletiva à professora, assim, eles conheceram a estrutura e as características de uma carta pessoal.

A partir das descrições acima, consideramos que, segundo Chiappini (1988), ao realizar as práticas de leitura, é necessário criar, sem resistir à vontade de escrever, representar, compor, desenhar, ou reler, recompor e reinventar. Por essa razão, cada aluno fez um desenho a partir do comando a seguir: “Proposta 2 – Faça um desenho que retrate um sonho/desejo que você gostaria de realizar hoje. Abaixo do desenho, explique o significado da imagem e o que ela representa em sua vida. A seguir, escreva quais os caminhos que você deverá seguir para que esse sonho se realize. Os desenhos prontos serão expostos em um varal na sala de aula”.

Com a leitura das cartas e a apreciação dos desenhos realizados pelos alunos, foi possível notar que o grande sonho dos alunos é ter uma profissão, passar em uma universidade e estudar para que isso seja alcançado. Percebemos, assim, que estão atentas ao que a sociedade cobra dos indivíduos, como cidadãos.

A realização deste percurso didático com os alunos do 6º ano, do Colégio de Aplicação, da Universidade Estadual de Maringá, nos levou a constatar que, apesar do esforço e trabalho que é preciso empenhar, os resultados obtidos são satisfatórios, pois uma aula preparada e calcada em um projeto teórico-didático é capaz de atender às expectativas de um ensino literário que dá bons frutos, levando o estudante juvenil a ampliar seus conhecimentos e ser despertado para a leitura literária.

3. Conclusão

Durante o percurso traçado para o desenvolvimento do material e para a prática didática, passando pelas observações e estudos, percebemos que o grande desafio posto à escola é o de romper com as práticas de leitura, que estão enraizadas num processo submetido apenas a mecanismos de decifração, o que torna o ato de ler monótono e distante da realidade dos jovens.

Com isso, podemos dizer que a aplicação, o tempo disponível e a dedicação, para que esse trabalho se realizasse, foram de suma importância e devidamente recompensados. Os alunos que participaram da abordagem demonstraram compreender a importância da leitura literária e passaram a ver o enunciado literário como um conjunto de elementos que se compõe de linguagem metafórica que pode levar ao prazer e ao conhecimento. A comprovação de tais resultados foi possível por meio das respostas das atividades, das participações em salas de aula e, acima de tudo, na demonstração de capacidade de reter informações contidas no jogo, pois isso possibilitou que conseguissem reter os conhecimentos adquiridos nos encontros seguintes, o que oportunizou uma leitura rica e construtiva da obra *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado.

Acreditamos que essas experiências, oportunizadas pelo sub-projeto PIBID Letras/Português, serão de extrema valia, pois, depois dessas atividades, os pibidianos se sentem mais preparados para a escolha do material teórico, didático e literário, a ser trabalhado em sala de aula, além de passar a ter uma visão mais esclarecedora do que é ser um professor.

Entretanto, é preciso ressaltar que, ao lidar com a realidade de um professor de escola pública, constatamos que sua carga horária é mais restrita que a oportunizada pelo projeto de docência. Vale afirmar que, se o professor não tiver o tempo disponível para a preparação de aulas, de materiais didáticos, de sequências básicas e etc., é possível que o trabalho não seja concluído como o mesmo êxito.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. *O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade*. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Aurea Penteado. (Orgs.). *Territórios da*

leitura: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 255-267.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. *Teoria e prática da leitura*. In CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

KRISTEVA, J. *Introdução à semântica*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Ática, 2005.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Leitura e construção do real*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.



POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Silvana Aparecida Carvalho do Prado¹

Resumo: Este trabalho objetiva desenvolver uma discussão sobre políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2006, 2012, 2013; CALVET, 2007, CORREA, 2010) para o ensino de língua estrangeira – inglês com professores do primeiro ano do ensino médio em escolas públicas de Ponta Grossa, para que observando sua prática e os resultados alcançados possam promover mudança de situações consideradas como dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. A metodologia proposta é pesquisa-ação (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; TRIPP, 2005; TRIVIÑOS, 2009) com intervenção junto a professores da rede pública estadual da cidade de Ponta Grossa – PR. No decorrer do processo percebe-se a necessidade de propor objetivos específicos a ser alcançados com os alunos em relação à interação com a língua alvo e uma proposta de material é apresentada, a partir de uma sequência didática. Os resultados apontam para uma dificuldade dos participantes em criar seu próprio material e até mesmo em implantar mudanças na metodologia de ensino, portanto, esses profissionais são apresentados como consumidores ao invés de co-criadores de material para sua prática. Questões relacionadas à formação inicial e a criação de políticas para o ensino de línguas com foco nos usuários da língua são apresentadas como elementos chave da construção de um ensino mais eficaz da disciplina.

Palavras-chave: políticas linguísticas, língua estrangeira – inglês, sequência didática, formação do professor de línguas.

Abstract: This study aimed to carry out some discussion about language policy (RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2006, 2012, 2013; CALVET, 2007, CORREA, 2010) for foreign language – English teaching with teachers from the first year of high school, so that by observing their practice and its results they might promote changes to situations considered as difficulties in the foreign language teaching/learning process. We develop action-research (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; TRIPP, 2005; TRIVIÑOS, 2009) based on discussions with teachers from the State school system in Ponta Grossa – PR. The development of the study reveals the need for specific objectives to be reached with the students in relation to the interaction with the target language and a new material is proposed based on a teaching unit. Results show that the participants have some difficulty to create their own material and even to implement changes in their teaching methodology, therefore, these professionals are seen as consumers and not co-creators of material for their teaching. Issues related to the initial education and the creation of policies for language teaching focused on the language users are presented as key-elements to build a more efficient language teaching practice.

Keywords: language policy; foreign language – English; teaching unit; language teacher education.

¹Professora e tradutora da língua inglesa, Mestre em Linguagem Identidade e Subjetividade pela UEPG.

Introdução

Devido a importância da política lingüística (SERRANI, 1988; RAJAGOPOLAN, 2003, 2005, 2006; CALVET, 2007; CORREA, 2010, 2011) no contexto do ensino de língua, seja considerada a partir das decisões de sala de aula, como escolha de idioma a ser falado, metodologia de ensino e interações propostas aos alunos; seja a partir dos documentos oficiais e como regem a formação dos professores de línguas e o que propõem para sua prática. Entendemos ser relevante propor o questionamento: Como o material didático utilizado/produzido por esses professores demonstra traços de política lingüística?

O momento histórico atual, em que a globalização é uma realidade e a língua inglesa desponta como língua internacional ou mesmo como língua franca (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; CANAGARAJAH, 1999) de comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades e as novas tecnologias criam situações de comunicação entre falantes de diferentes línguas muito mais frequentes parece ser relevante tentar entender como nossos alunos estão experimentando essas situações e que tipo de interações têm sido proporcionadas pela escola na sua tarefa de melhor prepará-los para essas experiências.

Após pesquisar no portal CAPES os termos no período de 2002 a 2012: políticas lingüísticas e ensino de língua inglesa sem aspas foram encontradas 17 dissertações de mestrado, das quais 14 são de cunho qualitativo e pesquisa etnográfica, enquanto 03 apresentam pesquisa histórica e empírica, bibliográfica exploratória descritiva e investigação teórico-metodológica da Análise do Discurso de Linha Francesa. Três teses de doutorado foram também encontradas, sendo um estudo etnográfico e duas pesquisas documentais. Para um período de dez anos parece que bem pouca atenção tem sido dada ao tema em programas de Doutorado, assim como percebe-se que os estudos etnográficos não têm despertado muito interesse nesse nível. Os cursos de Mestrado parecem estar mais envolvidos com os estudos de políticas lingüísticas e educacionais e também com mais presença e observação nas salas de aula, mas para o período considerado ainda não parecem ser suficientes.

Levando-se em consideração os fatos acima expostos, pareceu-nos pertinente propor uma discussão junto a professores do primeiro ano do ensino médio em escolas da

rede pública estadual com o propósito de desenvolver uma pesquisa-ação (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; TRIVIÑOS, 2009) que nos levasse a exercitar uma dimensão do ensinar relacionada à pesquisa, ou seja, assumir uma postura de profissionais reflexivos e cada vez mais capazes de pensar sua prática criticamente e aplicar recursos da pesquisa no desenvolvimento da rotina escolar.

Assim, passamos a descrever o desenrolar da pesquisa, que tipo de situações foram compartilhadas nas discussões, o que se decidiu fazer, o que foi realmente possível e como nos posicionamos a partir dos dados revelados durante o estudo e apresentamos nossas considerações finais.

A Política lingüística e o material didático na visão do professor de língua estrangeira – Inglês

O grupo de pesquisa contou inicialmente com 10 professores da rede pública estadual com 5 a 24 anos de experiência em sala de aula. Iniciamos as discussões a partir dos documentos DCE-2008 e OCEM-2006 perguntando como os participantes viam a influência dos documentos nas suas salas de aula. Houve um minuto de silêncio e então algumas das respostas foram:

. “O documento já está no currículo, então não estamos sempre relendo, estas coisas são discutidas no início de cada ano, nos encontros pedagógicos.”

. “Apesar do documento, as decisões são tomadas muito mais no nível da escola, e até do próprio professor da disciplina.”

Percebe-se que o documento em si não parece ser uma preocupação para o professor, e que a sua leitura passa a ser feita através do olhar do outro, ou seja, a partir das propostas do NRE no início de cada ano letivo, ou ainda, a partir dos direcionamentos dados localmente pela direção ou coordenação da escola. Aparentemente, o professor também tem certa autonomia e pode se dispor a realizar um trabalho diferenciado ou não, dependendo de sua preparação para isso juntamente com outros fatores que possam influenciar sua prática numa determinada instituição.

. “O livro didático também já tem um direcionamento a partir dos documentos, livros que estejam fora das diretrizes nem entram na lista que o NRE manda, ou se entra algum livro fora da proposta, a gente já sabe que nem adianta escolher.”

. “A gente conversa com os professores de outras escolas, tenta escolher o mesmo livro didático;”

. “Um avanço dentro da política, é a escolha do material, antes não tinha nem isso.”

A partir dessas afirmações, nota-se uma valorização do livro didático como ferramenta de trabalho, e no entender dos professores até mesmo como uma tradução das políticas vigentes para a disciplina facilitando seu acesso a esse conteúdo norteador. Por outro lado, não há um questionamento por parte do professor com relação à escolha desse material que não é problematizado e com isso a comunidade local pode não estar se identificando com a sua proposta. Assim, alguns comentários negativos também surgem:

. “O livro foi motivador no início para o professor. Os alunos nem trazem o livro para a sala de aula.”

. “Eu prefiro usar os textos mais curtos (do livro) e trabalho a gramática, mas este ano nem pedi para eles trazerem o livro ainda.”

No mesmo encontro fizemos uma leitura sobre políticas linguísticas baseada num texto de Calvet², de forma que os participantes pudessem a partir dessa leitura repensar a leitura anterior que tinham feito dos documentos oficiais, e também para que pudessem conduzir a observação de sala de aula e a escrita dos diários para as próximas duas semanas. Ficou decidido então como observação inicial para os próximos quinze dias: o que e como?, ou seja que língua inglesa estava sendo ensinada e a partir de qual metodologia.

Quando retomamos a discussão no próximo encontro, ao falar do que ensinar e como ensinar, os participantes foram unânimes em apontar que o PSS (processo seletivo seriado) é uma particularidade do aluno de Ponta Grossa e que, como se trata de uma prova que é feita ao final de cada ano do ensino médio, desde o primeiro ano eles têm que ser preparados para a leitura de textos, que é o que será cobrado no PSS. O problema com essa afirmação é que o foco da leitura está apenas na decodificação do texto, não existe uma discussão aprofundada sobre as ideias do texto e como os alunos reagem a elas. A falta dessa discussão e a total ausência da língua alvo na comunicação das ideias entre os alunos não permite que a aula alcance objetivos mais abrangentes que levem à real

² CALVET, Louis Jean. As Políticas Linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. (capítulos I e III)

utilização da língua ou a uma prática que os auxilie a se apropriar dessa língua também como veículo das suas ideias e intenções de comunicação.

A metodologia e concepção de linguagem enfatizados a partir dos relatos pós-observação apontaram para uma “concepção estruturalista da linguagem”, “texto explorado apenas na camada superficial da significação”, “adoção majoritária de aulas expositivas” e “concepções tradicionais de educação e linguagem”. Essas constatações levaram os professores a mencionar o currículo como um fator importante da sua prática e por essa razão nos propusemos a observar em que momentos e ações os diferentes currículos se manifestam na sua sala de aula.

Apenas dois participantes produziram um diário escrito com relação ao tema currículo. No entanto, os que não produziram trouxeram justificativas. As justificativas normalmente se voltam para a falta de tempo e envolvimento em diversas atividades introduzidas na rotina escolar que impediram a produção do diário. Não houve um aprofundamento na questão do currículo oculto, ou do currículo informal, por exemplo, as questões de ideologia ou as decisões mais particulares de cada professor, mas que não estão explicitadas no currículo formal parecem ser evitadas.

Um outro motivo pode ser pelo fato de os participantes se sentirem inseguros para escrever ou falar sobre o assunto, uma vez que questões que vão além da prescrição do currículo escrito podem não estar mesmo nas suas pautas de trabalho, ou seja, estariam num nível de envolvimento com o próprio currículo que está além da configuração da sua prática até o presente momento. Os participantes de um modo geral concordaram que, apesar de não ter sido citado nos diários, o currículo nulo também tem um papel muito forte nas salas de aulas de inglês. Por diversos motivos, que podem ir desde a dificuldade do professor com alguns aspectos da língua alvo, ou ainda pela ênfase demasiada na leitura de textos para provas como o vestibular, ENEM e PSS, que ocupam o maior tempo de sala de aula não deixando espaço para o trabalho com outras habilidades.

As próprias dificuldades dos alunos são apontadas como um fator de desencorajamento de um trabalho mais exigente com a LI. De acordo com os professores participantes, os alunos não praticam a oralidade porque têm medo e vergonha de se expor, os alunos não têm conhecimento de mundo e falta-lhes motivação para buscar informações, quando têm acesso à informação têm dificuldade de lidar com ela, seja na língua alvo ou na língua materna.

Nesse mesmo encontro, devido às questões levantadas pelas observações anteriores sugeri a leitura do artigo intitulado *O Gênero Textual na Sala de Aula de Língua Inglesa: uma experiência com sequência didática* (BALADELI e FERREIRA, 2008), que apresenta uma sequência didática que discute a cidadania atrelada ao gênero textual *estudo jornalístico*, e encoraja a uma reflexão sobre a relação do ensino de LI com as práticas sociais dos alunos. Ficou decidido que durante os próximos quinze dias as observações seriam sobre as práticas sociais contempladas nas aulas de inglês dos participantes.

Apenas dois participantes produziram o relato escrito referente ao tema proposto. Refletindo sobre esse fato, me ocorreu que o próprio tema possa ter sido um pouco estranho aos participantes, pois apesar de o texto no encontro anterior providenciar exemplificação do que a autora se propunha em termos de localizar o trabalho com a sequência didática nas práticas sociais dos alunos, não houve reação dos participantes a isso. Como o tempo do encontro tivesse sido quase todo utilizado para a leitura do texto e a exploração do modelo ‘sequência didática’ não houve uma discussão mais aprofundada sobre prática social. Ao mesmo tempo, como não houve questionamento de nenhum dos participantes acerca desse conceito, parece que ficou subentendido que todos tinham bem claro a que se referia. Portanto, penso que talvez tenha faltado subsídio aos participantes para se posicionar com relação ao que observaram nesse intervalo de tempo nas suas salas de aula.

Nesse encontro consideramos a possibilidade de desenvolver uma sequência didática que pudesse ser utilizada pelos participantes e que trouxesse essa consciência da LE enquanto prática social nos contextos atuais para os alunos, foi ideia do grupo que se utilizasse um tema único com aplicabilidade para os primeiros anos do ensino médio. Cada participante pensaria então nas suas classes, observaria situações problema e traria sugestões para o próximo encontro. Uma vez que o grupo já vinha se reunindo por quase um semestre e diversas dificuldades tinham sido elencadas pelos participantes ao observar e descrever suas aulas, chegou o momento de planejar uma intervenção. Essa intervenção seria uma forma de buscar mudar uma realidade que vinham percebendo problemática para o desenvolvimento do seu trabalho.

Num primeiro momento, esperei que os participantes, uma vez que estavam envolvidos em uma ‘pesquisa-ação’ sugerissem formas de retrabalhar as questões

levantadas nos encontros, mas isso não aconteceu. Nota-se aqui uma ausência do movimento reflexivo-crítico. Por esse motivo e na tentativa de provocar tal movimento, sugeri uma sequência didática. Com essa sequência didática os participantes buscariam envolver seus alunos em um formato diferente de aula, com um tema que os fizesse refletir também sobre o que estavam fazendo na aula de inglês, objetivando uma prática mais eficiente da língua, principalmente da oralidade que tinha sido observada como um componente em falta nas aulas dadas até essa data. Esses aspectos vinham ao encontro das questões já contempladas nos diários como metodologia, diferentes aspectos do currículo, inglês como prática social com uma participação consciente dos alunos dentro das suas possibilidades, nunca menosprezadas de interação com a linguagem.

Tendo em mente as dificuldades levantadas pelos participantes em fazer seus alunos mais interessados na disciplina, diversos pontos foram levantados, entre eles: a necessidade de que os alunos tenham clareza do porque estão aprendendo determinado idioma. Que por tratar-se de uma habilidade a ser desenvolvida, os mesmos precisam ter motivação para fazê-lo e estar cientes que enquanto desenvolvem tal habilidade, podem e devem desenvolver suas próprias estratégias e reconhecer-se na sua produção com a língua alvo. Que eles podem e devem, a partir do aprendizado da língua e nas suas interações com a língua alvo, imprimir a sua própria cultura e identidade. Que como sujeitos participantes de uma comunidade global devem respeito e merecem ser respeitados nos seus esforços de utilização de uma LE. Que preconceitos de qualquer natureza, mas também os linguísticos, apenas empobrecem os relacionamentos, e principalmente favorecem um pequeno grupo que quer se fazer superior pelo estabelecimento de regras de inflexibilidade em detrimento da liberdade de expressão de qualquer indivíduo a partir do lugar em que ele se encontra (socialmente, culturalmente, etc.). Finalmente, que entendam que, enquanto cidadãos para poder exercer seu direito de participar de determinadas esferas, de defender seus interesses e poder apresentar suas ideias precisarão criar os seus próprios espaços, e precisarão compreender e se fazer compreender. E isso também passa por uma determinada proficiência na LI. Também por causa da atualidade do tema “Globalização e LI”, optou-se por trabalhar uma sequência didática que tivesse os seguintes objetivos:

. Oportunizar aos alunos contato com exemplos de outras variedades de inglês, diferentes dos padrões americano e britânico;

. Motivar uma reflexão sobre o papel da LI na vida dos alunos, não como disciplina de conteúdo, mas sim uma habilidade a ser desenvolvida (futura profissão, acesso a textos falados/escritos, interação com falantes de outras línguas a partir de uma língua franca).

. Combinar estratégias de leitura/escrita e comunicação oral para maior sucesso no aprendizado da língua;

. Despertar nos alunos a curiosidade e interesse pelas diversas variedades da LI falada no mundo todo.

A partir dos objetivos estabelecidos no grupo, decidiu-se que cada participante iria sugerir atividades e materiais que pudessem compor a sequência didática e que tal material seria apresentado no próximo encontro.

No próximo encontro apenas 03 participantes compareceram. Dos três apenas 01 trouxe a atividade proposta para a sequência didática, os outros dois justificaram que devido ao acúmulo de tarefas do final do semestre não tinham tido condições de desenvolver uma atividade, mas gostariam de participar da discussão e contribuir com a construção das unidades a ser ensinadas. Ficou também acertado que a sequência seria utilizada pelos participantes no início do segundo semestre porque não haveria mais tempo para fazê-lo no semestre em curso.

Uma vez que tínhamos apenas uma atividade de compreensão de texto produzida por um dos participantes, decidi de eu mesma preparar o restante da sequência didática. Essa decisão também se deve ao fato de que a proposta inicial era de que cada professor trouxesse sua atividade para que a sequência didática fosse construída coletivamente em um encontro específico, mas nessa fase dos encontros já tínhamos dificuldade de reunir todos os participantes, que demonstravam cada vez menos disponibilidade para comparecer e o tempo do estudo estava terminando. Nessa época, o DELIN – Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UEPG estava oferecendo um curso de preparação de materiais do qual decidi participar para me sentir mais segura ao desenvolver esse projeto.

Apesar de todos os objetivos da sequência didática terem sido elencados pelo grupo, e a proposta de atividades ser discutida também pelo grupo, apenas as questões do tipo ENEM que seguem o texto escrito foram elaboradas por um dos professores participantes, eu mesma elaborei o restante da sequência didática, uma vez que os outros participantes estavam envolvidos em outras atividades que não lhes deixavam tempo

suficiente para outras tarefas. Percebo agora que, enquanto pesquisadora eu devesse ter naquele momento mudado o foco da discussão que estava no desenvolvimento e utilização da sequência didática para uma reflexão individual no porque da dificuldade de envolvimento do grupo na concretização da proposta. Mas naquele momento eu ainda acreditava que o próprio desenrolar das discussões e atividades em algum momento traria essa reflexão sem a minha intervenção, no que agora vejo claramente que estava equivocada.

Conforme tinha sido acertado ao final do primeiro semestre, estando a sequência didática estruturada, foi enviada aos participantes para que pudessem dar sugestões ou fazer comentários antes que a versão final fosse entregue no curso de materiais didáticos e antes que fosse utilizada em sala de aula. Apenas um dos participantes respondeu com um comentário de que talvez a sequência estivesse um tanto extensa, mas não sugeriu o que poderia ser suprimido ou outra maneira de torná-la mais produtiva com menos material trabalhado. Assim sendo, uma versão final da sequência didática foi redigida e entregue no curso de materiais e essa versão disponibilizada aos participantes para que pudessem utilizar em suas salas de aula.

Como resultado desse novo acordo, apenas dois participantes utilizaram parte da sequência didática e produziram relatos. Os comentários oferecidos por esses participantes também revelaram uma ‘percepção’ de que a realidade dos alunos deveria ser o ponto de partida para o estabelecimento da política ou orientação do trabalho em sala de aula: *“Como responsável pela disciplina percebo que se partirmos das dificuldades dos alunos fica mais fácil estabelecer os objetivos e “criar” a nossa própria sequência didática.*

Por outro lado, parece haver uma resistência dos participantes em envolver os próprios alunos para juntos criar as soluções de sala de aula e uma dificuldade em compartilhar as ações, o que parece gerar alguma resistência por parte dos alunos também, pois o participante continua: *“Também conseguimos motivar e resolver os problemas ‘dos’ alunos (ao invés de resolver os problemas ‘com’ os alunos) escolhendo temas e materiais para as nossas aulas”;* ou ainda *“É difícil fazer os alunos entenderem que, mesmo a disciplina sendo LE faz parte do seu dia a dia e é importante para a sua formação”.* Os participante parecem entender que apenas porque a LI está no currículo para ser ensinada e é a língua da comunicação global isso já deveria servir para que os

alunos lhe dessem a devida importância, com uma abordagem totalmente de cima para baixo sem que haja uma “democratização ao acesso da língua” conforme advogado por Canagarajah (1999).

Considerações Finais

O relato acima descreve a trajetória de um grupo inicial de dez pessoas que se dispuseram a observar sua prática em relação à política linguística vigente, no decorrer das discussões e ações propostas nota-se um esvaziamento do grupo, inicialmente na não produção dos diários escritos das suas observações e finalmente com o abandono do grupo que finalizou as atividades com apenas cinco participantes. As discussões e problemas apresentados bem como as ações de sala de aula tornam aparente o não envolvimento do profissional em formação com questões das políticas linguísticas e da educação e, por consequência, a prática de sala de aula universitária perde os elementos necessários à produção do conhecimento por um grupo consciente de suas demandas e pró-ativo no seu papel de educadores que pudessem, da mesma forma, envolver seus alunos na problematização da sua realidade.

Outro aspecto de relevância a ser considerado nas escolhas de sala de aula refere-se ao status atual da LI. A análise dos dados trazidos pelo grupo de participantes revelou que os aspectos de língua franca do inglês e consequente problematização do material didático a esse respeito não têm acontecido nas salas de aula. A posição hegemônica dos países do centro ainda é mantida como exemplo ideal de utilização da língua, a influência dos países da periferia que têm sido forçados a conviver com o inglês como língua oficial, ou mesmo de outros países que como o Brasil vêm mais e mais o uso do inglês se tornando obrigatório em diversas instâncias da prática social, não são levados em consideração e a aproximação da língua em uso com a cultura local não é exercitada. Aparentemente, essa é ainda uma dimensão do idioma que não está sendo contemplada na formação inicial nem na continuada.

Levando-se em consideração o desenvolvimento da pesquisa-ação neste estudo, podemos considerar que nem tudo o que foi planejado, foi realmente executado pelos participantes, e o seu compromisso de engajamento que foi inicialmente assumido perdeu força no decorrer dos procedimentos. Os movimentos exigidos pelo posicionamento reflexivo crítico não encontraram ressonância na ação exercida pelos participantes. Esse

fato propõe um grande questionamento em relação à perspectiva de língua e linguagem, bem como do papel do professor, na formação inicial e continuada desses profissionais, que notadamente se fazem ausentes em momentos de conflito que exigem posicionamentos que vão além do que eles entendem como ensino de língua.

Dessa forma, tudo o que não fizeram com relação à elaboração ou aplicação da sequência didática, por exemplo, revelou que ainda relutam em se ver como professores de língua inglesa que podem ensinar inglês, ou seja, admitem que há dificuldades a ser superadas, conseguem vislumbrar objetivos a ser alcançados com seus alunos, mas permitem que as dificuldades sejam maiores que a sua vontade de intervir.

Retomamos então a pergunta de pesquisa para finalizar essa reflexão: Como o material didático utilizado/produzido por estes professores demonstra traços de políticas linguísticas? Com certeza o material didático transporta para a sala de aula todas estas questões de poder e apropriação ou não da língua pelo público alvo. Por isso, uma leitura crítica do material ou uma produção crítica de material são necessárias para se alcançar objetivos que sejam realmente favoráveis ao aprendizado e às necessidades dos alunos. Também levando em consideração as novas mídias e a língua sendo utilizada a serviço daqueles que delas necessitam, em ambientes translinguísticos e transculturais. Assim, um material concebido dentro de uma política que ignora estas questões trará essas mesmas características limitantes para a sala de aula. A falta de engajamento dos participantes na produção do material didático no caso deste estudo demonstra uma tendência ao consumo de materiais prontos, independentemente de quão (in)adequados eles são para a realidade local. Novamente com foco na língua enquanto estrutura que, portanto, pode ser apresentada através de qualquer veículo, por mais engessados que os conteúdos ou temas e atividades desenvolvidos possam ser em relação às necessidades e interesses reais do grupo com que se trabalha.

Referências

BALADELI, Ana Paula Domingos; FERREIRA, Aparecida de Jesus. O Gênero Textual na Sala de aula de língua inglesa: uma experiência com sequência didática. In FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Formação de Professores de língua: Gêneros Textuais em Práticas Sociais**. Cascavel. Unioeste, 2008, p. 85-114.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística uma introdução crítica**. 4ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As políticas Linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

CORREA, Djane Antonucci. Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Língua e linguagem: perspectivas de investigação.** Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, v.1, p.105-124, 2011, p. 105-124.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa Ação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez, 2005, p. 483-502.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: E. P. U. 1986.

PENNYCOOK, Alistair. **The Cultural Politics of English as an International Language.** Essex: Longman Group Limited, 1994.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica – linguagem, identidade e questão ética.** 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. “Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching”. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** São Paulo, v. 21, n.especial, p. 11-20, 2005.

_____. Revisão de Recortes Culturais na Sala de aula de línguas estrangeiras. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** São Paulo, v. 22, pp. 203-205, 2006.

SERRANI, Silvana. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva em La pedagogia de lenguas. In ORLANDI, Eni Puccinelli. **Política Linguística na América Latina.** Campinas: Pontes, 1988, p. 179-192.

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lóilo Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.



POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LE NA EJA: UM ESTUDO INICIAL

Cleonice de Fátima Martins (mestranda) UEPG

Djane Antonucci Correa – Orientadora (doutora) UEPG

Resumo: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem como objetivo principal discutir questões de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Estrangeira (LE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para refletir sobre a relevância desta disciplina neste contexto. As bases teóricas do trabalho são investigações sobre políticalinguística (Rajagopalan, 2004, 2013; Correa, 2009; Calvet, 2007) direcionadas para as conexões que envolvem a inserção de uma LEnessa modalidade de ensino. Para tanto, além dos estudos bibliográficos, também fazemos um estudo de documentos oficiais como os(PCNs e DCEs) que norteiam o ensino e aprendizagem de uma LE na EJA. O espaço que temos como foco são instituições da cidade de Ponta Grossa, PR, com o intuito de obter dados fornecidos a respeito da disciplina de LE e a implementação desta na grade curricular. Assim, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, (BORTONI-RICARDO, 2008); (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) com análise documental. Almeja-se com este trabalho compreender melhor os processos de implantação de LEna grade curricular da EJA e seus aspectos. Por este viés, almeja-se também instigar a outros estudos nesse campo contribuindo para os estudos sobre o tema discutido.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Língua Estrangeira; Educação de Jovens e Adultos

1 Introdução

Ao se pensar na Língua Estrangeira percebe-se que ela ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional, logo se trata a Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica (PCN's, 1998/2000). Segundo o documento oficial citado a Língua Estrangeira tem o dever de auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, além de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

Essa concepção conduz a uma nova percepção da natureza da linguagem e desenvolve uma maior consciência do funcionamento da própria língua. Desta maneira, se entende que a Língua Estrangeira, dentro da EJA contribui para o processo educacional e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que a produção e a reconstrução do conhecimento realizam-se em uma troca entre esses sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos.

Neste contexto, observa-se que a Língua Estrangeira, pode contribuir, especialmente para os alunos da EJA, para o desenvolvimento da aprendizagem não só linguística, como em relação às perspectivas sócio culturais.

Esta prática que se defende ao ensino de Língua pode possibilitar ao aluno, uma nova maneira de ver o mundo considerando as relações que podem ser estabelecidas entre a diversidade linguística e inclusão social, e também ser uma forma desse aluno exercer sua cidadania.

Desse modo, o estudo da Língua Estrangeira pode e deve permitir ao aluno tomar conhecimento dessas concepções à medida que o coloca frente ao diferente, ao desconhecido. Esse desconhecido abrange o povo, a língua, a cultura e a sociedade como um todo. Nisso consiste a beleza do ensinar, do aprender uma língua que aqui assume o papel de potencializadora desse descobrimento.

Acredita-se, como já mencionado anteriormente, que o trabalho com a Língua Estrangeira, na Educação Básica é relevante para a formação do sujeito como cidadão democrático e reflexivo, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998/2000) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE's, 2008). Assim, ela pode auxiliar na construção da identidade do aluno, ampliando a visão de mundo e os seus horizontes.

Assim, o presente texto que é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, tem como objetivo principal discutir questões de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para refletir sobre a relevância desta disciplina nesta modalidade de ensino, e ainda refletir acerca das políticas linguísticas e os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Estrangeira neste contexto.

2 Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira na EJA

O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo os documentos oficiais estaduais DCEs, LEM, (2008), vai além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. Além disso, conforme sugestões feitas em documentos oficiais nacionais (PNCs, 1998, 2000) em relação a temas transversais como inclusão social, pluralidade cultural, temas locais, etc., podem ser de grande valor a outras atividades fora da sala de aula.

Ao pensar as relações entre essas questões e a concepção de linguagem a ser adotada no ensino de língua estrangeira, partimos do pressuposto de que a utilização da linguagem é um processo contínuo. Assim sendo, a linguagem se torna um acontecimento atravessado pela história e o pelo sujeito. E nesse caso, sendo estrangeira, vai além do conhecimento sistemático da língua e do papel que ela ocupa, pois segundo Giroux (2004):

[...] aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância da sua função afirmativa, emancipadora e democrática. (apud DCEs 2008, p.37).

Pode-se dizer que a língua estrangeira, ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional. Por essa razão, trata-se de uma disciplina obrigatória no currículo da educação básica (PCNs, 1998, 2000). Ela tem o dever de auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, ademais de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

Desta maneira, entende-se que a aprendizagem da língua estrangeira contribui para o processo educacional e desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que a produção e a reconstrução do conhecimento constituem-se em uma troca entre esses sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos. Essa concepção conduz a uma nova percepção da natureza da linguagem, desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Para Jordão (2004):

Ao aprender uma língua estrangeira [...] eu adquiero procedimentos de construção de significados diferentes daqueles disponíveis na minha língua (e cultura) materna: eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção de mundo diferentes daqueles que o conhecimento que uma única língua me possibilitaria. Nessa perspectiva, quantas mais [...] línguas estrangeiras eu souber, potencialmente maiores serão minhas possibilidades de construir sentidos, entender o mundo e transformá-lo. (apud DCEs, 2008, p.60).

Como pode se perceber na leitura de Bortoni-Ricardo (2008), a qual se refere às reflexões de Cox & Assis-Peterson (1999, p.130), “aprender [...] uma língua, é aprender a pensar sobre a língua. Para dizer de outro modo, a atividade linguística é inevitavelmente uma atividade metalinguística.” Ou seja, para aprender uma língua

estrangeira o indivíduo se volta para a língua materna inevitavelmente, faz uma espécie de reflexão sobre si, sobre o sujeito como cidadão democrático.

E segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira do Estado do Paraná (DCE's, 2008) o processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar ao aluno uma visão de mundo mais ampla, para que avalie os paradigmas já existentes e crie novas maneiras de construir sentidos do e no mundo.

Consideram-se, assim, as relações que podem ser estabelecidas entre a Língua Estrangeira, as suas variantes e a inclusão social, o desenvolvimento da consciência sobre o papel das Línguas na sociedade, o reconhecimento da diversidade cultural e o processo de construção das identidades transformadoras.

Essa riqueza, bem como a competência linguística, se encaixa nas habilidades apresentadas nos documentos oficiais para a educação, Orientações Curriculares Nacionais (OCN's, 2006), que preconizam que a Língua é um importante instrumento para o acesso a informações, a outras culturas, bem como a outros grupos sociais.

E considerando assim tais pressupostos sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira nos remete aos alunos da EJA, uma parcela da população, que não frequentou a escola regular, independentemente do motivo que a levou ao abandono escolar, precisa receber uma educação particularizada, pois esses indivíduos já possuem outras experiências extra-escolares trazidas de sua vivência no mundo que devem ser consideradas e, além disso, carregam o estigma do abandono escolar, como se fosse a imagem do seu fracasso. São sujeitos que segundo o documento do MEC “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, no capítulo referente à “Identidade de alunos e alunas da EJA” que eles:

- têm mais de 14 anos;
- não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio, quer seja pela repetência ou pela evasão, quer seja pelas desigualdades de oportunidades de permanência ou outras condições adversas;
- são cidadãos produtivos, inseridos ou com expectativa de inserção no mercado de trabalho;
- possuem um somatório de conhecimentos provenientes do universo cultural, da experiência individual e das interações sociais;
- têm uma mobilidade e ritmo de aprendizagem diferenciado daqueles alunos que completaram sua escolaridade no ensino regular;
- são motivados para aprender devido a fatores de ordem pessoal, social, geográfica e econômica;

- procuram essa modalidade de ensino em razão da metodologia adotada e a possibilidade de aproveitamento de estudos. (MEC/SECAD, 2004, p. 3).

Por isso, a aprendizagem da Língua Estrangeira, pode e deve significar para os alunos da EJA a abertura para uma visão de mundo mais abrangente, uma possibilidade de continuação dos estudos escolares e uma facilitação para novas oportunidades de emprego além das demais questões já citadas.

3 A influência das políticas linguísticas na implementação de uma Língua Estrangeira

Considerando as premissas, anteriormente discutidas, sobre os documentos oficiais em relação à Língua Estrangeira, cabe refletir sobre a implementação dessa disciplina na grade curricular da EJA.

Para tanto, se faz necessário entender o papel das políticas linguísticas e seus interesses, pois segundo Calvet (2007) a linguística vem a ser o estudo das comunidades humanas através da Língua, e as decisões políticas nesse âmbito que se preocupa com a relação entre o poder e as Línguas, assim se resumem em políticas linguísticas. Pode-se dizer, no entanto, que políticas linguísticas refletem as grandes decisões políticas em relação ao interesse das Línguas e usos delas na e pela sociedade.

Segundo entendimento do autor citado, remete-se a decisão de qual a Língua pode ou não ser usada em determinadas situações, oficiais ou não; em como as Línguas são promovidas ou proibidas, a partir de ações sobretudo do Estado sobre seus falantes, e em como as Línguas são instrumentalizadas para determinados usos.

Essas ações, que estudos mais sistematizados a partir da década de sessenta mostram, já fazem parte há tempo de conflitos por assim dizer e organizações, linguisticamente falando, conforme sustenta Calvet:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11).

Percebe-se, no entanto, que a escolha de uma ou outra Língua a ser falada em determinado local ou no caso aqui discutido, a ser ensinada, vem da intervenção, ou mais propriamente dito, de uma escolha do poder político.

Nesse sentido, a pergunta é: essa escolha se baseia em que? Uma das arriscadas respostas seria pensar que essa escolha se baseia no que é melhor para o desenvolvimento da comunidade em geral segundo os decisores sobre a implementação de uma Língua. Por outro lado, pode existir a resistência pela sociedade em aceitar, de certa forma, a Língua escolhida.

Essas reflexões nos remete à Lei Federal 11.161/2005 que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola e que, como já se sabe, deveria ser cumprida por todas as Instituições da rede de Ensino Básico até o final do ano de 2010. É o que se pode verificar, principalmente, do seu artigo 1º, parágrafo 1. Vejamos:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. (Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005.)

Ainda, esta mesma Lei determina que a Língua Espanhola poderá ser ofertada pelas escolas através do Centro de Ensino de Língua Estrangeira. Isso se verifica em seu artigo 3º, cuja redação é: “Art. 3º .Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.”

A leitura dos trechos da Lei 11.161/05, destacados anteriormente, não deixa espaço para dúvidas ou para dupla interpretação e, desse modo, não se explica o seu não cumprimento, ainda mais por se tratar de uma lei federal.

Ademais, no mesmo sentido de referida Lei, também determina a Instrução nº 011/2009 (SUED/SEED), para a construção da nova Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobre a implantação da Língua Espanhola no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, que:

Se para a matriz curricular for escolhida língua diferente da Língua Espanhola, o estabelecimento deverá ofertar, obrigatoriamente, a Língua Espanhola no CELEM, para atendimento da Lei Federal nº 11.161/2005, e a disciplina é facultativa para o aluno. (Instrução nº 011/2009 – SUED/SEED, p.2).

Entende-se por meio desta instrução que de alguma forma a disciplina de Língua Espanhola deveria ser ofertada na rede da Educação Básica. Porém, ainda há várias Instituições que não atendem essa disposição. Para justificar a não oferta embasando-se

em diversos motivos, conforme apontam as discussões do próximo capítulo deste texto que trata das análises e dos resultados de nossa pesquisa.

Neste viés, e também no que se refere ao papel das políticas linguísticas, na tentativa de incluir mais uma Língua Estrangeira na grade curricular da Educação Básica, à aceitação pelas Instituições da rede pública que atendem ao Ensino Básico e a sociedade, nos fala Correa que

[...] a política linguística vê-se, então, diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático. (CORREA, 2009, p.74).

Não obstante, enquanto houver esse impasse sobre a oferta de determinada Língua Estrangeira, o que se estaria perdendo, ou melhor, deixando de “ganhar”? Neste prisma é que se buscou refletir sobre o ensino da disciplina de Língua Estrangeira, especialmente para o público da EJA, que é o foco desta pesquisa.

4 Procedimentos metodológicos e discussão

Com intuito de atender aos objetivos propostos, além dos estudos bibliográficos, também fazemos um estudo de documentos oficiais como os (PCNs e DCEs) que norteiam o ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira na EJA. O espaço que temos como foco são instituições da cidade de Ponta Grossa, PR, com o intuito de obter dados fornecidos a respeito da disciplina de Língua Estrangeira e a implementação desta na grade curricular.

Assim, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, com análise documental. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), esse tipo de pesquisa vem sendo usada há muito tempo na área da educação. Para que se entenda melhor a pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986) é aquela que tem seu desenvolvimento natural, possui dados ricos em descrição tendo como foco a realidade de maneira complexa e contextualizada com o plano aberto e flexível.

Neste viés, até o momento pode-se perceber por meio dos estudos documentais já citados (PCNs e DCEs) que norteiam o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeirana EJA, que a discussão, como alguns trechos expostos ao longo deste texto trazem a relevância do ensino desta disciplina em todas as modalidades, porém não encontramos

um discurso que falasse especificamente deste ensino na modalidade EJA. E sobre a implementação de uma Língua Estrangeira na grade curricular da modalidade citada, os estudos estão ainda em fase de desenvolvimento, o que pode adiantar é que como oferta nas instituições de Ponta Grossa que atendem a EJA, tem a Língua Inglesa na grade curricular, porém quanto a Língua espanhola não implementou-se ainda. Lembrando que a presente reflexão é parte da dissertação que se encontra em andamento.

Considerações finais

Tendo em vista o discutido até aqui, como já frisado, a escola deve/precisa estruturar seu currículo sem deixar de levar em consideração as experiências e interesses desses alunos, respeitando sua individualidade, em especial quanto as suas necessidades relativas ao seu processo de aprendizagem.

Além disso, a escola deve ser um espaço para se aprender a discutir e participar democraticamente, desenvolver a responsabilidade pessoal pelo bem estar comum e não apenas para receber conhecimento científico, os chamados conteúdos estruturantes.

Isso tudo que se destaca é possível, desde que os conhecimentos ganhem sentido em um ensino de qualidade, resultante de uma discussão sobre a função de uma escola que possibilite o cultivo de outros bens, como culturais e sociais, pois, como nos ensina Paulo Freire “formar é muito mais que treinar o educando no desenvolvimento de destrezas.” (FREIRE, 2006, p. 14).

E, nesse papel da escola, temos a Língua Estrangeira, como uma potencializadora de tais perspectivas, pois como vimos anteriormente, é, também, através dela que o aluno pode buscar o entendimento de si mesmo, de sua realidade e, como consequência, perceber as particularidades do mundo a sua volta. Por meio do ensino aprendizagem da Língua Estrangeira, surge então o espaço para ampliar o seu contato com outras formas de conhecer, com outras formas de construção da realidade e da sua identidade.

A conscientização destas questões é uma aquisição extremamente importante para os alunos, especialmente para os Jovens e Adultos posto que vivenciam uma relação mais longa e ampla com o trabalho, com a sociedade e com o mundo e necessitam de uma aplicação real do aprendido.

Assim, considerando o que foi discutido ao longo deste trabalho, acreditamos ser na parceria entre escola, aluno e professor, juntamente com o uso de um currículo embasado nas disposições dos documentos oficiais, que possuem ideias inovadoras, bem como nos dispositivos da Lei 11.161/05 que devem ser respeitados, é que a Língua Estrangeira conquistará seu espaço merecido em âmbitos nacionais e será a potencializadora de maiores conquistas para a educação dos alunos Jovens e Adultos e como um todo.

Por fim, almeja-se com este trabalho compreender melhor os processos de implantação de Língua Estrangeira na grade curricular da EJA e seus aspectos. Por este viés, espera-se também instigar a outros estudos nesse campo contribuindo para os estudos sobre o tema discutido.

Referencias

BERTOLDO, Ernesto S. (org.). Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – alunos e alunas da EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acessado em 14 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. (5ª a 8ª série)**. Vol. 2, Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acessado em 02 de ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acessado em 14 jun. 2011.

_____. **Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 08 de ago. 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acessado em 20 mar. 2012.

_____. CNE/CEB. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União. Ministério da Educação, Brasília. 7/6/2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acessado em 14 jun. 2011.

CALVET, Louis Jean. **As políticas lingüísticas.** Tradução DUARTE, O. I., TENFEN, J., BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CORREA, D. A. **Política linguística e ensino de língua.** Calidoscópico (UNISINOS), v. 07, p. 69-75, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIROUX, H. A. (2004) **Competência intercultural na língua inglesa.** Disponível em: <http://www.henryagiroux.com/roleofcritpedagogy_port> Último acesso em 18 dez. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 011/2009.** Curitiba, 16 out. 2009c. Disponível em:<http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Instrucao_011_Matriz_Curricular.pdf>. Acessado em 18 de fev. 2012.

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



POLÍTICA LINGUÍSTICA E ESTRUTURA CURRICULAR: UMA LINHA DE REFLEXÃO

Amanda da Matta Costa (Graduanda) - UEPG

Taís Regina Güths (Mestre) - UEPG

Entende-se o Projeto Político Pedagógico como sendo de grande valia para repensar a escola e, principalmente, suas ações educativas, pois ele pode ser compreendido como instrumento de modificação da realidade da instituição. Parte-se, desse ponto, para pensar as relações estabelecidas entre política linguística e estrutura curricular em um projeto político pedagógico de uma escola com currículo convencional. O estudo baseia-se em reflexões sobre as temáticas principais através de uma pesquisa bibliográfica, sendo esta embasada em autores como Calvet (2004; 2007), Couto (2013), Lüdke (1986), Moita Lopes (2006) Rajagopalan (2014) e Vasconcellos (2009). A partir do entendimento dos interesses e do funcionamento da política linguística e da construção e constituição de um currículo, inicia-se a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública de currículo convencional para problematizarmos as relações entre política linguística, estrutura curricular e o ensino de língua no PPP em questão. Dessa forma, temos como objetivo apresentar resultados e reflexões de um projeto de iniciação científica (PIBIC), o qual foi desenvolvido no Laboratório de estudos do texto (LET), na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Palavras-chave: Currículo convencional; Ensino de língua; Política linguística; Projeto Político Pedagógico.

0. Introdução

O presente artigo tem por objetivo expor algumas das reflexões oriundas de uma pesquisa de iniciação científica sob o título “Estrutura curricular e políticas linguísticas: uma proposta de discussão”, a qual se propõe a discutir a relação entre política linguística e a estrutura curricular no ensino de língua portuguesa através da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das séries finais de um colégio com currículo convencional.

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho é a qualitativa, através disso criou-se um embasamento teórico para a realização da análise documental do PPP de um colégio da rede pública. Faz-se necessário ressaltar que as atividades dessa pesquisa, as leituras, as reflexões e a análise foram realizadas, em sua integridade, no Laboratório de Estudos do Texto (LET), na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Por objetivos específicos, o trabalho se caracteriza com as seguintes propostas: 1) Estudar de maneira aprofundada questões relacionadas à temática, como política linguística e ensino de línguas; 2) Compreender de que forma se constitui um currículo convencional; e 3) Analisar um PPP do ponto de vista das políticas linguísticas.

Dessa forma, busca-se refletir e problematizar de que forma a política linguística pode e deve influenciar o ensino de língua através de um currículo sob uma ótica socialmente ampla, pois o campo de discussão do ensino de português deve acontecer de forma heterogênea.

A fim de problematizar essas questões, este artigo se divide da seguinte forma, primeiramente, discutem-se questões sobre a política linguística, na sequência propõe-se refletir acerca da importância e da estrutura do Projeto Político Pedagógico para o ensino de línguas, para, enfim, realizar alguns apontamentos no PPP do colégio em questão, considerando os assuntos anteriormente abordados.

1. Política Linguística e sociedade.

Há muita confusão quando se trata do termo Política Linguística, principalmente sobre o campo em que atua e quem são os seus agentes autorizados. Para essa compreensão, é preciso, primariamente, entender que se trata de uma área da política. Segundo Rajagopalan (2003), a política linguística faz reflexões em torno da língua a fim de conduzir ações concretas de interesse público e, dessa forma, como em qualquer outro campo da política, todo cidadão deve ser consultado em pé de igualdade a qualquer especialista da área.

Em contrapartida a isso, em sua maioria, as decisões tomadas nesse âmbito são autoritárias e pouco é levado em conta o juízo do cidadão comum sobre o assunto. Dessa forma, mesmo as mudanças que são derivadas da camada popular, através do próprio uso da língua, raramente, são vistas como uma atividade da Política Linguística. Sendo assim, para Correa (2014),

Embora sejam os usuários que definam as práticas linguísticas a serem utilizadas e, conseqüentemente, o futuro de uma língua, há políticas, ações, intervenções que se configuram “de baixo para cima” e “de cima para baixo”, por assim dizer. São construídas *in vivo* e *in vitro*. Tentar estabelecer quem mantém esses agenciamentos é bastante complexo, portanto exige senso aguçado de observação. Mais desafiador ainda é saber

quem, do ponto de vista institucional, mantém o controle sobre o que chamamos de “língua”. (CORREA, 2014, p.30).

Essa maneira de construir uma política linguística só reforça valores elitistas, assim, é perceptível o vínculo existente entre o campo em temática e questões sociais como poder, ideologia e cultura, fato esse que colabora para a criação e manutenção de preconceitos linguísticos.

Ao contrário do que se pode supor, a política linguística não acontece apenas nas esferas mais altas do poder, como através de ações do governo, mas em diversos contextos, entre esses se tem a participação da escola em meio as suas organizações atuantes. No âmbito de suas atividades, encontram-se algumas ações como a “proibição de uso de uma língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas solicitadas nas provas de vestibular”. (ALTENHOFEN, 2013, p.103).

Durante toda a história, ocorreram ações exasperadas mediante a política linguística, por vezes, ocasionando a “morte” de diversas línguas, obtendo-se desdobramentos até mesmo em países tidos como monolíngues, onde se impõe um modo de falar “correto”. Para Rajagopalan (2013), esse fato apenas corrobora, por meio do poder social, para a discriminação dos falantes de variedades da língua estruturadas em camadas sociais mais baixas. Pinto (2012) expõe que

os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, herdados da Modernidade colonial, enfrentam atualmente, nas práticas identitárias contemporâneas, forças contrárias à sua estabilização, ao mesmo tempo em que a diferença colonial persiste em operar sua permanência. (PINTO, 2012, p. 177).

Para a quebra de tais paradigmas, é necessário perceber “que nosso país se constitui de uma diversidade de sujeitos, de línguas, enfim, de cultura” (HONÓRIO, 2009, p.81). Nesse sentido, entende-se a língua como parte da cultura da comunidade, não obstante a isso, é também ferramenta para evidenciar a identidade do indivíduo, pois “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 41).

Sendo assim, é preciso desconstruir os “consensos [que] operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e

políticas linguísticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais.” (PINTO, 2012, p. 173).

Encontra-se o poder transformador de tal realidade a partir da base, pois, para repensar a língua, é importante refletir acerca do seu ensino, pois para Pinto (2012):

Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo. (PINTO, 2012, p.177)

Logo, percebe-se a importância da criação de um vínculo, em sala de aula, entre o conteúdo a ser trabalhado e a realidade do estudante. Nesse contexto, é imprescindível entender a realidade linguística na qual os alunos estão socialmente inseridos. Sendo assim, o educador encontra um grande aliado nesse seguimento, o currículo, pois ele “está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 7-8).

2. Currículo em prática

Dentro dessa perspectiva, entende-se o ensino como ferramenta transformadora da realidade, no qual o professor assume o papel de mediador do processo. Para isso, o profissional da educação conta com um instrumento de grande potencialidade nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico, o qual contribui para a busca por uma educação de qualidade e viabiliza a expressão da comunidade em geral, a qual deve participar de forma ativa para a construção de um projeto de identidade heterogênea.

É de grande importância o estabelecimento de um mesmo caminho a ser traçado pelo todo, sem desconsiderar, é claro, a heterogeneidade desse espaço. É necessário, também, compreender a realidade escolar e social, para, só então, repensá-la conjuntamente a sociedade. Para Vasconcellos,

[...] o projeto, embora não sendo panacéia, constitui-se um interessante instrumento de luta para quem está querendo reverter esta situação, na medida em que viabiliza a expressão, o estabelecimento de critérios comuns, valores, linhas de ação, determinação de responsabilidades, propostas de formas de ser e de agir no coletivo escolar. (VASCONCELLOS, 2006, p. 15)

O projeto sistematiza-se de tal modo que parte de um posicionamento, de uma intencionalidade e da leitura crítica da realidade, para, então, através de organização e integração, iniciar o processo transformador. Nesse caso, é preciso ter o “cuidado de garantir a expressão a todos” (VASCONCELLOS, 2006, p.23), pois, se é esperado que a transformação aconteça, é preciso pensar no coletivo e não apenas no bem individual, como, também, viabilizar o projeto na prática é de responsabilidade de todos.

Para que, realmente, haja alguma mudança e uma melhora significativa nas práticas escolares como um todo, é necessário considerar que

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. [...] Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (KRAMER, 2013, p.169).

Em relação às práticas escolares, historicamente, mostra-se uma grande mudança nas pedagogias aplicadas em sala de aula

Conforme argumenta Crahay (2006), no passado o ensino pressupunha que o domínio dos conhecimentos era necessário e suficiente; hoje se reconhece que os conhecimentos são necessários para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, mas não suficientes. Não há, porém, que menosprezar a sua importância. (BARRETO, 2012 p. 15).

Isso mostra como o assunto não se encontra por terminado e quanto as discussões acerca desse tema ainda têm a progredir.

3. PPP e as Políticas Linguísticas

Tendo em vista o caráter transformador do PPP e da prática escolar, é possível pensar nessas como ponto de partida para que as hegemonias acerca da língua sejam, gradativamente, quebradas. Conforme aponta Rajagopalan (2014),

Tudo começa, enfim, a partir do reconhecimento de que o ensino de línguas é uma atividade imbuída de conotações políticas. Não há como lidar com ele sem assumir uma proposta política perante o mundo, a pátria e o papel que cabe a todos nós exercer. A sala de aula é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita, muito embora ela também seja constantemente negada, ignorada, ou até mesmo repudiada com base em ideias questionáveis do papel do professor no contexto educacional. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81).

Sendo assim, propõe-se a pensar tais questões em relação ao PPP escolhido para essa análise, mas, previamente, vislumbra-se como oportuno ressaltar, uma vez mais, o caráter inacabado que o Projeto assume sobre sua própria competência.

Alguns pontos importantes, previamente citados, como o trabalho em conjunto entre a escola e a comunidade aparecem por diversas vezes no documento em suas ações que compreendem a importância da incorporação social no processo de construção e de implementação do projeto.

Nesse sentido o P.P.P. prevê todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo, devendo ser uma das metas do projeto de construção de uma escola democrática, capaz de contemplar vontades da comunidade na qual ela surge, tanto na sua elaboração, quanto na sua operacionalização. (PPP, 2014, p.3)

Pensando nas questões de construção de um currículo democrático, o PPP encontra-se em acordo com os parâmetros previamente estabelecidos no texto e mostra-se, teoricamente, disposto a repensar suas práticas de maneira a evoluir em suas ações para melhorar seus resultados. O documento diz que

O Projeto Político Pedagógico da escola é a expressão da intencionalidade do conjunto da comunidade escolar a respeito da sociedade que se possa almejar, aquela que não reproduza as condições históricas de dominação, alienação expropriação da condição humana. O que se vislumbra a partir daí é pensar coletivamente na forma pela qual a escola se organizará para avançar rumo a se projeto educativo. (PPP, 2014, p. 25)

Dentro das linhas de ação estabelecidas pelo PPP, o colégio propõe-se a trabalhar como um todo em favor das metas. Busca-se, também, a democratização do ensino através de uma educação intelectual e humanística, com atividades de cunho social com os alunos. Dentro do texto é encontrado o comprometimento com a comunidade, incorporando-a em suas práticas e suas reflexões sobre suas próprias ações. Como objetivos principais o projeto traz:

1. Articular a participação de todos os sujeitos do processo educativo: professores, funcionários, pais, alunos para construir uma visão global da realidade e dos compromissos coletivos.
2. Alicerçar o trabalho pedagógico escolar enquanto processo de construção contínuo.
3. Fundamentar as transformações internas da organização escolar e explicitar as suas relações com as transformações mais amplas (econômica, social, política, educacional e cultural).

4. Refletir e discutir criticamente sobre os problemas da sociedade e da educação, para encontrar as possibilidades de intervenção na realidade, buscando a sua transformação.
5. Desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania.
6. Buscar uma nova forma de organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. (PPP, 2014, p. 16)

O PPP em questão expõe, acerca do ensino de línguas, uma proposta de projeto extracurricular ligado ao desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos alunos, o qual se caracteriza na criação de um jornal produzido pelos próprios estudantes, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo destes. O projeto Jornal Mural propõe objetivos como: a produção de diferentes tipos de texto; a ampliação da dimensão do trabalho de reescrita de textos; o incentivo da produção escrita; entre outros.

Na leitura e análise do PPP, não foram encontradas discussões substanciais sobre questões relativas à língua, apenas o projeto citado acima. Desse modo, podemos ver que não há, no documento, indícios de reflexões mais aprofundadas sobre o modo como são escolhidas as línguas para o currículo da escola, nem para os projetos como o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Sendo assim, poderíamos ser levados a concluir que essa ausência representaria a falta de uma política linguística, porém, amparados em Maher (2013), entendemos a ausência de discussões sobre língua, e, nesse sentido, sobre multilinguismo como algo que reforça uma visão hegemônica de língua, tomada sempre em seu sentido singular.

4. Considerações Finais

Através das reflexões realizadas e da breve análise aqui exposta, é possível perceber a conotação social que a política linguística e o currículo carregam em suas práticas, por este fato, ressalta-se, uma vez mais, o poder de transformação que ambas ações exercem na comunidade. Dessa forma, percebe-se a importância e a relevância da discussão, principalmente, com professores em formação, para que, assim, gradue-se um professor com visão crítica acerca dos documentos oficiais e sobre suas próprias práticas.

A discussão mostra-se longe de ser encerrada, levando em consideração que o currículo precisa ser sempre repensado em meio a novas práticas escolares e a mutação social que ocorre constantemente. Espera-se, dessa forma, dar continuidade ao assunto

que se mostra de grande interesse para a reflexão acerca do ensino e da própria prática do professor graduado e em formação.

5. Referências Bibliográficas:

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BARRETTO, Elba Siqueira De Sá. **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 147, Dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 setembro 2014.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CORREA, DjaneAntonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, DjaneAntonucci (Org). **Políticas linguísticas e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores. 2014. p. 19-36.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2013.

HONÓRIO, Celina Maria Alves. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, D; SALEH, P. B. D. **OEstudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PARANÁ. Projeto Político Pedagógico da Escola [...]. 2014.

PINTO, Joana Plaza. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

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

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane et al (Org). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, DjaneAntonucci (Org.). **Política Linguística e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto político-pedagógico: fundamentos e desafios da prática – algumas aproximações. In: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloisa da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.



**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
“APRENDER A FALAR INGLÊS É SUFICIENTE
EM SI E POR SI SÓ?”**

Deleon Betim (graduado) UEPG¹

Ao que tudo indica, o mundo vem sofrendo uma série de transformações desde o advento da globalização, que, infelizmente, muitas escolas ainda demonstram resistência em acompanhar; em seguir o novo ritmo veloz que a demanda de hoje exige. Correa (2014) observa que, mesmo depois de mais de uma década após a publicação dos PCNs (1998), no que diz respeito à temática “língua”, temos ainda uma visão muito tênue, até insustentável.

Embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que, na prática cotidiana, não só pedagógica mas também social e ideológica, figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas. (CORREA, 2014, p. 19)

Faraco (2007, 2008) faz a importante distinção entre norma culta e norma padrão, a qual já discutimos em outro momento de forma mais ampla (BETIM, 2012), contudo, vale lembrar o que diz Faraco:

Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ameaçadora de uma certa ordem). Foi esse o caso do Brasil no século XIX, em que uma certa elite letrada, diante das variedades populares [...] e face a um complexo jogo ideológico trabalhou pela fixação de uma norma-padrão (FARACO, 2007, p. 34-35).

¹ Mestrando em Linguagem, identidade e Subjetividade pelo programa de pós graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Este trabalho, resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento, o qual tem como local de pesquisa uma escola de idiomas situada numa cidade do interior do Paraná, é um recorte que tratará de questões como as políticas linguísticas e suas relações com o ensino de línguas, assim como a perspectiva de alguns docentes sobre a dicotomia entre o inglês britânico e o inglês americano, entre outros tópicos relacionados.

Nesse sentido, a norma culta seria uma concepção mais real e menos imaginada da língua, pois: “qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas). Não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua de um lado, e, de outro, as variedades.” O Autor conclui: “A língua é, em si, um conjunto de variedades. Ou seja, estas não são deturpações, corrupções, degradações da língua, mas são a própria língua: é o conjunto de variedades (de normas) que constitui a língua.” (FARACO, 2008, p.74)

Assim, Correa (2014) pontua a necessidade de se investir em encaminhamentos mais adequados às atuais necessidades de ensino e aprendizagem de língua. Entre alguns aspectos, a autora destaca que uma autonomia maior por parte dos professores mediante descrições de situações sociolinguisticamente complexas seria um passo importante, o que significa, em outras palavras, “adquirir uma visão clara e objetiva das variáveis que envolvem práticas linguísticas, função social da língua, e como acionar todos esses conceitos no sentido de adaptar-se, de inovar.” (p.20)

Podemos cair em algum exagero, mas, ao que tudo indica, todos esses conceitos que envolvem língua, normas e situações sociolinguisticamente complexas² se tornam um pouco mais problemáticas quando nos voltamos ao ensino de LE. Pois, assim como no ensino de língua materna, o professor de língua estrangeira (com o empecilho de não ter tanto contato com a língua alvo se comparada à língua materna):

considera ser língua aquela que remete a língua imaginária, a qual, como resultado dos processos de colonização, representa as línguas hegemônicas, sem levar em conta as especificidades que definem os usos dessas línguas em outros países, ou ainda os usos de outras línguas nesses mesmos países, ou ainda, variações dessas línguas e os conflitos advindos dessa convivência. (CORREA, 2014, p. 21)

Chegamos aqui, portanto, ao ponto crucial de nosso trabalho, que é o de perceber a força das políticas linguísticas em nossos comandos diários em sala de aula, os quais, muitas vezes, nem nos damos conta de fazer. Como pontua Rajagopalan (2011):

Sinto-me muito à vontade para discorrer sobre política linguística para o ensino de inglês, não só no Brasil, mas no mundo. Se alguém me perguntasse hoje sobre o ensino do idioma, quer materno quer estrangeiro, diria que a questão toda é mais política e ideológica do que

² Nas palavras de Correa (2014, p. 20): “As situações sociolinguisticamente complexas são aquelas em que a heterogeneidade da língua fica mascarada sob a pseudoideia de língua única como identificadora de um povo, um país, um território, uma nação.”

qualquer outra coisa. Trata-se, especificamente, de política linguística, uma tarefa que fica a cargo das mais altas instâncias da administração política, mas que desemboca nas práticas diárias dentro da sala de aula, antes passando pela questão crucial da escolha dos materiais didáticos (Rajagopalan,2006c). (RAJAGOPALAN,2011, p. 61)

E podemos ir além, sem entrar no mérito da indústria milionária por trás dos materiais didáticos, mas também, podemos levar em conta qual LE é escolhida majoritariamente para compor a grade curricular, ou para ser ensinada em escolas de idiomas; que carga horária é dedicada para tal, que concepção de ensino temos em diferentes ambientes de ensino aprendizagem, e por fim, como se faz valer tal ensino e que valores estão inculcados nesse ensino.

Portanto, novamente insistimos no papel do professor nesse cenário. Seguindo a linha de Giroux (1997, apud SIQUEIRA,2011, p.104) que defende a concepção de professor como intelectual crítico, o papel do docente seria desenvolver pedagogias contra-hegemônicas as quais dariam aos estudantes o conhecimento e as habilidades sociais necessárias para poderem funcionar na sociedade, sendo, portanto, agentes críticos do meio, no sentido de educá-los para uma ação transformadora.

Também Siqueira (2011, p.105) chama a atenção para a questão de que professores de LE, especialmente de língua inglesa, há muito vêm sendo criticados e questionados “por uma suposta atitude apolítica, acrítica e (neo)colonizada na condução de sua prática docente”. Siqueira cita muitos teóricos que ratificam essa problematização, tais como Moita Lopes (1996), Leffa(2005), entre outros. Os quais apontam a nebulosidade em reduzir o ensino de inglês à questões metodológicas ou linguísticas, apenas. Assim, nas palavras de Leffa (2005, apud SIQUEIRA, 2011), podemos perceber o ensino de uma LE como um problema metodológico ou político:

Vemos o ensino de LE como um problema metodológico quando estamos preocupados, por exemplo, com a atuação do professor na sala de aula, com ênfase na escrita ou na fala, com a melhor maneira de ensinar determinado conteúdo. Vemos o ensino de LE como problema político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de determinada comunidade deve estudar, com o impacto da hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno (LEFFA, 2005. Apud SIQUEIRA,2011, p. 105)

No entanto, queremos acreditar na possibilidade de mesclar esses dois extremos, isto é, que os “conteúdos” possam ser a base para o desenvolvimento das diferentes habilidades, tais como escrita e fala, e ao mesmo tempo, possam ser problematizadores

das hegemonias e das escolhas políticas que devemos ter acesso ao nosso redor, assim como ser os próprios agentes dessas políticas, no sentido de fugir do assujeitamento. Pois, não podemos perder de vista que trabalhar com ensino de línguas é, para além de todas as falácias, uma tarefa ideologicamente orientada (RAJAGOPALAN, 2014), sem nunca perder de vista também que a linguagem é inerentemente política e social. Ignorar isso, o que, sem dúvidas, é um posicionamento ideológico, é ignorar as urgências mais cruciais de nosso tempo.

Dito isso, acrescentamos à nossa discussão as contribuições de Ribeiro da Silva (2011), o qual está amparado em Shohamy (2006). O autor faz uso do termo *política linguística educacional*, que, de forma simplificada, remete às decisões políticas que, direta ou indiretamente, envolvem e afetam questões linguísticas no âmbito educacional. São, geralmente, tomadas de cima para baixo, em forma de normatizações impostas por autoridades centrais, tais como agências governamentais, ministérios da educação, entre outros.

Exemplificando: “quando um país concede *status* prioritário para uma variante linguística ou para uma língua estrangeira, essa política linguística manifesta-se por meio de seu sistema educacional.” (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 54), e ainda, o mesmo autor pontua que:

A política linguística educacional é um poderoso instrumento de política linguística tendo em vista seu potencial para criar e impor comportamentos e práticas linguísticas. Considere-se, nesse sentido, que, na maioria dos países, o sistema educacional está sujeito ao controle do Estado. Consequentemente, as crianças estão sujeitas à política linguística educacional em vigor na sociedade, seja ela explícita ou implícita. Dado seu poder e alcance social, ela pode, por exemplo, definir padrões de correção linguística (de fala e de escrita) e mesmo definir o que se entende por linguagem. A política linguística educacional atua especialmente na definição de quais (ou qual) línguas são prioritárias na sociedade, como elas devem ser usadas, ensinadas e aprendidas. (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 56)

Tais constatações nos levam a crer que as autoridades educacionais formulam e implementam políticas linguísticas educacionais que refletem as ideologias ou representações linguísticas dominantes na sociedade. Isto é: “uma vez que a política linguística reflete a conjuntura política, econômica e social da comunidade, a política linguística educacional reflete, promove e perpetua agendas dominantes na sociedade.”(RIBEIRO DA SILVA, 2011, p.56).

Assim, as políticas linguísticas educacionais podem estar fortemente relacionadas com as políticas linguísticas transnacionais, como acontece, em grande escala, com a língua inglesa:

[a] política das escolas e programas que apresentam o inglês como “a língua mundial da democracia” e como “a língua da liberdade e das oportunidades [*openness*]” perpetua o domínio e a influência do Ocidente e de suas ideologias e cria a PL [Política Linguística] de fato no que diz respeito à língua inglesa (SHOHAMY, 2006, p. 78 apud RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 56)

Esse fator, nas palavras do autor: “fomentaria a utilização da língua inglesa como língua de instrução em alguns países e como exigência para o ingresso em instituições de ensino superior em praticamente todo o mundo”, e ainda, o mesmo teórico conclui que “essas práticas linguísticas refletem uma política transnacional para a língua inglesa que atua no sentido de perpetuar o poder dessa língua e, por extensão, de seus falantes (global e localmente)” (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 57).

Nesse sentido, remetendo às escolas públicas do Brasil, Siqueira (2011) lamenta o cenário estarrecedor do ensino de LE nesse meio e suplica a realização de reformas curriculares que prevejam a inclusão de conteúdos mais significativos para os estudantes.

Assim, sugere aventar junto aos responsáveis pelas políticas linguísticas de nosso país uma atitude radical, a qual esboça nas palavras de Cox e Assis-Peterson:

Ou a disciplina é incorporada de fato ao currículo, com carga horária suficiente para superar a lição do verbo *to be*, ou é melhor termos a coragem e a decência de não incluí-la, pois desfazer o estigma do fracasso é bem mais custoso do que começar do zero. (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 47 apud SIQUEIRA, 2011, p. 107)

Desse modo, podemos traçar um paralelo entre a escola pública e as escolas de idioma, lembrando que o nosso contexto de pesquisa para este trabalho é o segundo ambiente mencionado, pois nos interessa a perspectiva dos docentes que atuam nesses âmbitos.

Se, como muitos teóricos atestam, o fracasso do ensino público em LE já está dado e comprovado (embora o Brasil seja imenso e talvez muitos contextos públicos de ensino possam destoar, em alguma medida, dessas informações negativas), nos resta adotar um posicionamento crítico, a fim de superar as banalizadas aulas do verbo *to be*. Portanto, o que propomos é olhar também para o que acontece fora da escola pública para que

possamos entender, desconstruir e ampliar a discussão sobre o ensino de LE em diferentes contextos.

Há, por exemplo, o mito sobre o ensino de inglês, bastante difundido no Brasil, de que “só se aprende a falar inglês (ou outra LE) em cursos de idiomas”. Barcelos (2008), nesse sentido, mostra que há participantes de pesquisas sobre ensino de LE que consideram que o único lugar possível para aprender o inglês é em um curso particular, onde os professores são vistos como modelo de proficiência na língua alvo.

Assim, não podemos desconsiderar que há uma forte dimensão mercadológica nos discursos que envolvem escolas de idiomas. Além disso, há também um forte apelo ideológico, segundo o qual, de um lado é preciso atestar a total incapacidade da escola pública no ensino de idiomas, “que visa levar as classes subalternas a acreditarem em suas deficiências, próprias de sua natureza, impedindo-as de alterar o processo da história” (SIQUEIRA, 2011, p.99) e, de outro, considerar que a única salvação, a única possibilidade para se aprender idiomas são as escolas de idiomas.

Contudo, “não podemos negar que os cursos de idiomas, com todo o seu aparato metodológico, recursos tecnológicos e infraestrutura invejável, têm preenchido parcialmente a imensa lacuna deixada pelo sistema educacional brasileiro” (SIQUEIRA, 2011b, p.100). E quando o autor fala de sistema educacional brasileiro, ele menciona tanto a esfera pública quanto a privada, no tocante ao aprendizado de LE. Contudo:

Com a mercantilização e/ou mercadologização da educação, onde o sucesso de um sistema preconiza a ruína de outro, o discurso que se solidifica dá margem a verdadeiras aberrações que, por exemplo atribuem a incapacidade dos alunos da escola pública de aprender inglês ou outra LE à condição socioeconômica, déficit linguístico, déficit cultural etc., conferindo ao processo um viés altamente ideológico e de perpetuação de desigualdades. (SIQUEIRA, 2011, p.100)

O que discutimos até aqui nos mostra que falar em ensino de língua, neste caso, da língua inglesa é um assunto engendrado por diferentes questões de cunho ideológico e político. Assim, vimos também como as políticas linguísticas estão atreladas ao que fazemos em nossas aulas de língua. Portanto, nos interessa aqui a percepção que professores de uma escola de idiomas atestam sobre diferentes assuntos concernentes ao ensino de língua.

Nesse sentido, iremos, na sequência, partir para a análise de alguns trechos das entrevistas que realizamos com seis professores de uma escola de idiomas, situada na cidade de Carambeí- PR.

O perfil dos professores entrevistados³ é resumido no Quadro 1 a seguir:

	Idade,gênero, nacionalidade	Tempo de atuação	Formação
P1	22, F, Brasileira	6 anos	Letras (Port/Inglês)
P2	28, M, Irlandês	2 anos e meio	B.A. degree in Culture Studies
P3	22, M, Brasileiro	1 ano e meio	Graduando em Lic. Matemática (4ºAno)
P4	28, M, Canadense	1 ano	B.A. of Arts
P5	34, M, Brasileiro	7 anos	Letras (Port/Inglês)
P6	53, F, Brasileira	25 anos	Letras (Port/Inglês)

Tabela 1: Descrição do perfil dos participantes da pesquisa levando em conta idade, gênero,nacionalidade, tempo de atuação como professor e formação.

Fonte: Elaborada pelo autor

Os temas discorridos nas entrevistas foram diversos, tais como variação linguística, formação de professores, políticas linguísticas, entre outros, mas, de forma, geral, todo o conteúdo perpassava a questão do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Neste artigo, iremos fazer um recorte que diz respeito à dicotomia entre o inglês britânico e o inglês americano, a fim de averiguar o que pensam os professores sobre isso e, na medida do possível, problematizar as respostas que obtivemos.

P1 afirma que uma das perguntas mais frequentes feita pelos estudantes é: “Teacher, seu inglês é americano ou britânico?”. Ainda P1 diz que:

acho que os falantes, a maior parte dos falantes de língua inglesa serem não nativos implica nisso [na variação linguística] , mas eu acho que ainda tem esse preconceito: “ai, a pessoa não fale bem, não fala fluente, não fala que nem americano e nem britânico” Eu acho que implica nisso, e depende da gente de trazer e mostrar para o aluno que não é bem assim, que a gente tem várias variações, assim como, tem aluno que não sabe que na África do Sul muita gente fala inglês, por exemplo, fala o africâner⁴ e mistura um pouco o sotaque (P1).

³As entrevistas foram realizadas, todas elas, no período de 16/03/2015 a 20/03/2015.

⁴“É uma língua do ramo germânico do grupo indo-europeu falada na África do Sul e na Namíbia. Desenvolvida durante o período em que a Holanda colonizou uma parte da África o que levou ao desenvolvimento do "Africâner" que é baseado no neerlandês/Holandês.” Disponível em:

P2, falante nativo de inglês, ao ser indagado sobre a dicotomia entre o inglês americano e britânico traz uma resposta intrigante:

*Eu acho que isso é ratificado mais no imaginário do que na realidade. Aqui no Brasil parece ser muito significativo a ligação entre formalidade e informalidade, ou “bom” e “mau” português. O que por sua vez flexiona em uma ideia de que existem grandes diferenças entre o inglês britânico e o americano. Certamente há diferenças, mas para nós, falantes nativos, isso não afeta no entendimento ou na produção do inglês. Há muito mais fluidez para a língua inglesa, como mencionado anteriormente, devido às muitas origens linguísticas diversas que absorveram o inglês e o recriaram em seus próprios dialetos, o que enfraquece qualquer definição estrita do que é o inglês, e por extensão, qualquer consideração ou construção das diferenças linguísticas entre o inglês britânico e americano.*⁵ (P2, grifo e tradução nossa).

As duas opiniões acima trazem opiniões interessantes que merecem ser comentadas: P1 menciona um certo preconceito que existe por não se “falar bem” o inglês, ou por não dominar um padrão britânico ou americano por excelência. Calvet (2002) nos lembra que a história está repleta de expressões ou provérbios que expressam os preconceitos de cada época contra as línguas. “Tullio di Mauro cita um provérbio do século XVII que diz: ‘O alemão urra, o inglês chora, o francês canta, o italiano faz comédia e o espanhol fala’” (CALVET, 2002, p. 67). Tal provérbio atesta a sobreposição de estereótipos e de um nacionalismo exacerbado, ambos confundidos na medida em que se sustentam.

O preconceito mencionado por P1 também se estende entre as variantes de uma mesma língua. Há uma escala de valores que classifica o que é o “falar bem” e o “falar errado”. Tais valores sustentam a ideia de que há lugares onde a língua é pura,

(https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_afric%C3%A2ner) Acesso em: 18 de março de 2015.

⁵ Nas palavras de P2: think this is more pronounced in the imaginary than in the reality. Here in Brazil there seems to be a lot of significance attached to formal and informal, or ‘good’ and ‘bad’ Portuguese, which in turn inflects upon an idea that there are stark differences between British English and American English. There certainly are differences, but for us native speakers, it does not affect understanding or production of English. There is far more fluidity to the English language, as noted earlier, due to the many diverse linguistic backgrounds that have absorbed English and recreated it in their own dialects which undermines any strict definition of what English is and by extension any considered or constructed linguistic difference between British and American English.

harmoniosa, em detrimentos de outros lugares onde os falares são condenáveis (CALVET, 2002).

Nessa altura da discussão podemos então nos questionar o que é, afinal, uma língua? O que é um dialeto? Quando P2 menciona que há diversos povos que “absorveram” (absorbed) a língua inglesa e recriaram seus “dialeto” (dialects), uma afirmação que num primeiro momento pode parecer inocente, não pode ser ignorada pela carga histórica e ideológica que carrega. Não podemos esquecer que a expansão da língua inglesa no mundo, se dá, em grande escala, por processos severos de colonização. O que significa que em muitas situações aprender ou não a língua inglesa é uma questão muito mais de sobrevivência do que simplesmente “absorver” uma língua por pura e espontânea vontade.

Devemos então questionar se é a mesma coisa ensinar inglês num país como o Brasil, pertencente ao “círculo em expansão”, do que em um país do “círculo externo”⁶, “onde muitas das feridas resultantes da colonização ainda não cicatrizaram completamente” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 62).

Se por um lado para alguns a LI é um produto, um sonho, ou mesmo uma grande marca de status, para outros, pode ser uma língua de ódio, de repressão ou ainda, uma marca da imposição de valores. Assim, resta pensar que “tanto a adulação cega quanto a rejeição sumária à língua inglesa são reações extremas. Por isso mesmo precisam ser repensadas e recontextualizadas” (Ibidem, p.63)

Ainda no mesmo sentido, segundo o raciocínio de P2, os que “absorveram” a língua puderam recriar seus “dialeto”. Isto é, eu falo a língua e o outro, diferente de mim, o dialeto. Nessa perspectiva há uma carga pejorativa agregada às divisões sociais que

⁶ Fazemos referência ao famoso estudo de Kachru (1985 apud SIQUEIRA, 2011), o qual elaborou um quadro que divide a língua inglesa em três segmentos: a) O círculo central: “Refere-se às bases tradicionais do inglês, onde o idioma é a língua materna da população” (SIQUEIRA, 2011, p. 337). Aqui temos países como Estados Unidos, Austrália, Canadá, Irlanda, entre outros; b) O círculo externo: “refere-se aos países em que o inglês opera como segunda língua, (...) onde, com o passar do tempo, o idioma se tornou parte das principais instituições desses locais” (Ibidem, p.337). Podemos citar a Índia, Nigéria e Filipinas como alguns exemplos; e por fim, c) O círculo em expansão: “diz respeito àquelas nações que reconhecem o inglês como língua internacional, embora não possuam uma história de colonização por parte de nenhum país do círculo central” (Ibidem, p.337). Aqui estão os países que estudam o Inglês como LE, ou seja, a língua não tem nenhum status de língua oficial, é o caso do Brasil, da China, de Portugal e muitos outros países.

reiteram preconceitos antigos. Calvet exemplifica esses modos pejorativos de pensar: “À língua corresponde uma comunidade ‘civilizada’, aos dialetos e aos patoás comunidades de ‘selvagens’, os primeiros agrupados em povos ou em nações, os segundos, em tribos.” (CALVET, 2002, p.68). Se desconsiderarmos o uso do termo “dialeto” por P2, devemos concordar que, de fato, os diferentes falares se reconstróem, independente do status que atribuímos a eles.

Em suma: “as línguas não são apenas sistemas de comunicação entre indivíduos. Uma língua é usada por um grupo e é uma parte importantíssima da identidade e da cultura desse grupo” (JANSON, 2015, p.32). Em se tratando do inglês, língua hegemônica, podemos apontar, de forma breve, o que a torna “a língua” em detrimento de outros falares, de outros “dialetos”: O inglês tem um nome reconhecido e legitimado, pois se sustenta em sua base, em nações, norteados por regimes socioculturais e políticos muito bem definidos. Se uma comunidade que fala determinada língua não possui um vasto território ou estado-nação para se apoiar, essa língua já está em desvantagem em relação a outras (JANSON, 2015). Dito isso, podemos dizer que não à toa P2 optou pelo termo “dialeto” a outro qualquer. Ainda assim, não podemos discordar de P2 que as noções dicotômicas de língua (remetendo ao inglês britânico e americano) estão muito mais em nosso imaginário do que, de fato, na realidade, sobretudo, remetendo ao caso do Brasil.

P5, por sua vez, relata sua experiência com a aprendizagem do inglês da seguinte forma: “No meu caso que aprendi o inglês americano eu vou aprender situações do cotidiano americano e isso com certeza vai me tornar uma pessoa, não vou dizer melhor, mas diferente do que eu era, quando eu só falava português, por essa imersão na cultura.” (P5)

A fala de P5, embora um relato sincero das suas lembranças com a aprendizagem, fragiliza a noção de “World English” amplamente discutida por RAJAGOPALAN (2014) e reitera uma série de mitos da superioridade americana, não só em aspectos linguísticos mas também culturais. Questões que devemos repensar, sobretudo, em contexto brasileiro, pois, é necessário nos desvincular dos estigmas que a nossa própria cultura carrega e não supervalorizar de forma acrítica o que está lá fora.

A seguir os comentários de P4, também falante nativo de inglês, e P6 :

Eu não quero dizer que a dicotomia é superficial, mas a questão é que o Inglês americano e o britânico são muito similares. Sim, o sotaque é diferente. Sim, há expressões diferentes. Mas, se notarmos a gramática básica e o vocabulário, são aproximadamente as mesmas. (...)Pessoalmente, não estou interessado nessa dicotomia, ao menos que algum aluno específico queira o inglês britânico porque admira ou deseja ir para Grã-Bretanha e quer desenvolver o sotaque mais próximo possível. (P4, tradução nossa)⁷

Eu vejo como pequenas variantes da língua, não vejo como sendo o mais relevante, tanto é que trazemos professores de todo mundo aqui, e até não gosto muito dessa divisão porque é engessar: porque tem South Africa English, Australian English... acho que é importante você aprender que têm different accents, mas não que a gente tenha que: this is american, this is British, because, tem outras variantes ainda que a gente até... assim, deveria, deveria também mencionar, então vejo como um detalhe, não vejo como significante. (P6).

As duas opiniões acima assumem que há diferenças entre o inglês americano e britânico, mas que por alguma “razão estranha” elas são potencializadas aqui no Brasil. A dicotomia, como bem pontua P6, pode engessar o ensino. Pois, não podemos esquecer “que a língua se encontra também largamente difundida em países como a África do Sul, Singapura, Índia, Paquistão, Sri Lanka, Nigéria, Quênia e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

P6 também diz que há outras variantes que “deveríamos mencionar”, contudo, isso não vem acontecendo. Na perspectiva que defendemos, na qual leva em consideração o inglês como língua mundi, o World English, o aprendiz precisa estar preparado para interagir com as pessoas de todos os países que mencionamos anteriormente, e todos os demais países que fazem uso do inglês, portanto, deve ser treinado para lidar com todos os sotaques e variedades. (RAJAGOPALAN,2014), mesmo que o aluno domine apenas uma variedade de inglês (a qual está intimamente atrelada à história de cada um, do lugar que pertence, das condições socioculturais que faz parte, entre outros fatores.).

Isto é, o aluno deve ser preparado para “operar entre as línguas” e adquirir “competência translinguística e transcultural”, o que significa transitar num mundo multilíngue. (KRAMSCH, 2014)

⁷Na fala original: I don't want to say the dichotomy is superficial but the thing is American English and British English are very similar. Yes, the accent is different. Yes, there is a very different slang. But if we look at the very basic grammar and vocabulary it's very nearly the same. (...)Personally I'm not interested in the dichotomy between American English and British English unless the student specifically wants a British accent because they... that's what they admire or because they desire to go to Britain and they want to be able to develop it as closely as they can.

Em suma, respondendo à pergunta que leva o título deste artigo, sem a intenção de esgotar os temas tão vastos que discutimos aqui: Aprender a falar inglês é suficiente em si e por si só? (Questionamento levantado por RAJAGOPALAN, 2011, p.64). A resposta que temos não é surpresa para ninguém: Não é suficiente. Só será suficiente quando “à diversidade de significado, expressa através de diferentes códigos, modos, modalidades e estilos que são correntes em um mundo globalizado” (KRAMSCH, 2014, p.17) for levada em conta. Quando deixarmos de lado “a adulação cega” ou “a rejeição sumária à língua inglesa”. Quando deixarmos de lado o extremismo entre um inglês x ou um inglês y, num mundo onde esta língua pertence a todas as pessoas que dela fazem algum uso.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de língua no Brasil? Algumas reflexões. In: MAGALHÃES, J. S., TRAVAGLIA, L.C. (Orgs.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: Ed. Da universidade de Uberlândia. 2008.

BETIM. Deleon. **Mídia e ensino de língua: Uma discussão sobre crenças e preconceito linguístico**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura Em Letras Português Inglês) UEPG, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: Uma introdução crítica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: Variáveis políticas. In: CORREA, D.A. (Org.) **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. pp. 19-36.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D.A. (Org.), **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial; Ponta Grossa, UEPG, 2007. p. 21-50.

_____. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

JANSON, Tore. O que é uma língua? In: JANSON, Tore. **A história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 31-33.

JANSON, Tore. Como as línguas se tornam línguas? In: JANSON, Tore. **A história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 136-137.

JANSON, Tore. Como as línguas passam a existir? In: JANSON, Tore. **A história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225-226.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para a sua prática de ensino. In: CORREA, D.A. (Org.) Política linguística e ensino de língua. SP: Pontes, 2014. pp. 73-82.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. pp. 55- 65.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D.A. (Org.) Política linguística e ensino de língua. SP: Pontes, 2014. pp. 73-82.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. 176 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2011.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. pp. 93- 110.



POLÍTICA (S) LINGUÍSTICA (S) INTERNAS E EXTERNAS NO ENSINO DE LÍNGUA GUARANI NA ESCOLA YVY PORÃ – PR

Rosana Hass Kondo (Mestre) - SEED

Este texto é resultado de discussões e reflexões de uma disciplina cursada no primeiro semestre de (2014), na Unicamp, denominada “Tópicos em Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue I”, portanto, o objetivo, deste texto, é propor reflexões sobre alguns conceitos utilizados em políticas linguísticas e que são extremamente relevantes em pesquisas, principalmente as realizadas em contextos multilíngues. Sendo assim, este trabalho se apresenta dividido em duas partes: na primeira, são discutidos os diferentes conceitos utilizados em políticas linguísticas, partindo de concepções unidimensionais como a de Blommaert (2006), Hornberger (2006), Ricento (2006), Maher (2013). Em seguida, são discutidas as políticas linguísticas externas e internas no ensino de língua guarani numa escola indígena situada no norte do Paraná, no município de Tomazina - As discussões são encaminhadas a partir da análise de dois excertos colhidos etnograficamente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), durante a pesquisa de mestrado em 2012. Os resultados sugerem que em relação as políticas linguísticas, haja mais diálogo entre o Estado e a comunidade para que estas não caminhem em direções contrárias, sendo que ao Estado caberia apoiar técnica e financeiramente as Políticas Linguísticas locais, isto é, valorizar as políticas locais, *bottom up* (HORNBERGER, 2006).

Palavras-chave: Política Linguística; Língua Guarani; Escola indígena.

0. Introdução

Neste texto busco propor reflexões sobre as Políticas Linguísticas aplicadas no ensino de língua Guarani numa escola indígena situada no norte do Paraná, no município de Tomazina, evidenciando que quando estas são decididas e aplicadas sem levar em consideração a participação dos principais interessados podem haver conflitos. Sendo assim, este trabalho se apresenta dividido do seguinte modo: introdução, onde situo o contexto e objetivos do trabalho. Em seguida, apresento alguns conceitos utilizados em Políticas Linguísticas, partindo de concepções como: Ricento; Hornberger (1996), Ricento (2006), Maher (2013), dentre outros. Na sequência, são apresentados dois excertos gerados durante a pesquisa do mestrado, a partir dos quais teço algumas considerações sobre o assunto. Finaliza este trabalho algumas considerações acerca do tema.

A comunidade indígena Guarani constitui-se de aproximadamente 122 indivíduos, os quais residem no norte do Paraná. Na aldeia são usadas língua portuguesa e guarani.

Vale ressaltar que o guarani é utilizado somente por algumas famílias. Entretanto, atualmente na escola são ensinadas ambas as línguas.

Registros do regimento escolar (2011) apontam que a escola Yvy Porã iniciou seu funcionamento somente em 1982, sob a denominação de escola rural. Esta escola manteve atividades escolares até início de 1999 quando foi temporariamente fechada. Em 2000 ela foi reaberta, ainda com o status de escola rural. Somente em 2008, por meio de um convênio firmado entre município de Tomazina e a Secretaria Estadual de Educação do Paraná é que a escola adquiriu status de escola indígena, passando a contar com alguns docentes indígenas e também com ensino de língua Guarani.

Assim, nesse período de escolarização os Guarani têm questionado sobre as Políticas Linguísticas empregadas que envolvem tanto o ensino de língua Portuguesa quanto Guarani.

Nesta direção, pretendo analisar neste artigo alguns dados gerados (2011) durante minha pesquisa de mestrado, que devido ao recorte do trabalho não foram analisados sobre esta perspectiva.

Para execução desta análise, é importante esclarecer, de início, que teoricamente filio-me a concepção de Política Linguística apresentada por Hornberger e Ricento (1996), a qual abrange as Políticas Linguísticas em todos os níveis, isto é, nos aspectos macro e micro.

1. Metáfora da cebola: Política Linguística e Planejamento Linguístico

Nesta seção o objetivo é esmiuçar as partes que compõem esse binômio inseparável (Calvet, 2007), denominado Política Linguística e Planejamento Linguístico. Para tanto, far-se-á uma incursão teórica sobre os principais conceitos que norteiam estes termos. Utilizo ainda a metáfora da cebola cunhados por Ricento e Hornberger (1996) para exemplificar os diversos níveis que compõem as Políticas Linguísticas. Para Ricento e Hornberger (1996, p. 19, tradução minha),

[...] a Política Linguística tal como um campo organizado de estudos é uma área relativamente recente, os temas explorados hoje nas pesquisas em Política Linguística têm sido tratados numa ampla gama de disciplinas nas Ciências Sociais e Humanas ao longo dos anos.

Desse modo, considerado um campo interdisciplinar, a área de Política Linguística, além da própria linguística se vale também de outras áreas do conhecimento, tais como: educação, ciência política, história, e sociologia para explicar, estudar e compreender os fenômenos linguísticos em uma sociedade.

Segundo Calvet (2007) o aparecimento desse binômio ocorreu na segunda metade de século XX. Ricento e Hornberger (1996) assinalam que estudos iniciais neste campo tinham como objetivo propor Políticas Linguísticas para países que estavam em processo de descolonização, porém em níveis macro. Ou seja, as políticas em níveis micro não eram contempladas sob o rótulo de Política Linguística (RAJAGOPALAN, 2013).

Calvet (2007) define “*Política Linguística* como determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e a sociedade e *Planejamento Linguístico* como sua implementação”.

Ainda sobre Política Linguística é importante acentuar que não há necessidade da intervenção do Estado na sua elaboração, por exemplo, uma comunidade indígena pode decidir qual(is) língua(s) terá(ão) espaço em seu território. Entretanto “[...] apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio de planejamento, de pôr em práticas suas escolhas políticas” (CALVET, 2007, 21).

Em relação a terminologia Ribeiro da Silva (2013, p.291, grifos do autor) afirma que:

A Política Linguística (*Language Policy*) é um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem. Consequentemente, não há um consenso em relação à terminologia específica da área. Enquanto alguns autores utilizam as expressões “Planejamento Linguístico” (*Language Planning*) e “Política Linguística” (*Language Policy*) de forma distinta, outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão “Planejamento e Política Linguística” (*Language Planning and Policy*).

Maher (2013), argumenta que embora na literatura especializada exista autores que façam distinção entre estes termos, para a referida autora isto “[n]ão procede porque, (...) a determinação de planos para modificar estruturas e/ou usos linguísticos não pode se constituir apenas em meras cartas de intenção, mas tem que, necessariamente, também contemplar já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas” (MAHER, 2013, p.120).

Para Rajagopalan (2013, p.28, grifos do autor) “[...] o termo *política linguística* tem múltiplas acepções e está sujeito a diferentes interpretações”. Maher (2008, p. 411) define os termos do seguinte modo:

[...] Política linguística (*language policy*) é geralmente entendida como um conjunto de metas, de objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico, enquanto que planejamento linguístico (*language planning*) refere-se aos modos de operacionalização, de implementação de uma dada política linguística.

Assim em consonância com Maher (2013), neste trabalho, o termo *Política Linguística* será utilizado para se referir tanto aos objetivos quanto a operacionalização, tendo em vista a relação de subordinação entre eles.

De acordo com Ricento e Hornberger (1996) a área da Política Linguística tem crescido muito nos últimos 25 anos. Contudo, no Brasil, apesar de presenciarmos pesquisas de grande importância nesta área, tais como: “[...] políticas para LIBRAS, para línguas indígenas e de imigração, para o português como língua estrangeira etc.” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 290), pode-se dizer que ainda são insuficientes para que este seja um tema mais discutido, principalmente nas esferas educacionais, haja vista que grande parte dos educadores brasileiros de línguas ainda acreditam que seu papel no ensino de línguas seja neutro, estando, portanto isento de escolhas políticas. Entretanto, ainda que docentes estejam agindo inconscientemente pode-se dizer que de uma maneira ou de outra estão atuando como *policy makers*, pois “[...] sejam eles professores, elaboradores de programas, autores de materiais ou livros didáticos, administradores, especialistas ou acadêmicos – estão envolvidos de um jeito ou de outro nos processos de planejamento e Política Linguística (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 401, tradução minha).

Ou seja, todos são agentes de políticas Linguísticas, atuando em diferentes níveis e processos, uma vez que as ações executadas não se dão de modo isolado, é uma via de mão dupla, onde os agentes interagem uns com outros, isto é, eles afetam e são afetados por estes processos.

Utilizando a metáfora da cebola cunhada por Ricento e Hornberger (1996) pode-se dizer que os agentes são as camadas (layers), que juntos compõem o todo, a cebola (the onion). Segundo os autores “as camadas da cebola” podem ser divididas em quatro grupos

que são: legislação e processos políticos; estados e agências nacionais; instituições; e os professores.

Pertencente a “camada” exterior, o primeiro agente, *legislação e processos políticos*, pertencem ao alto escalão, onde são tomadas decisões a nível nacional, as quais podem ser operacionalizadas por meio de normas e diretrizes, que posteriormente são interpretadas e implementadas em contextos institucionais, os quais também são compostos por outros contextos, tais como escolas, repartições públicas, igrejas etc. Em cada contexto essas políticas passam por interpretações diversas, visto que cada pessoa traz consigo suas experiências, valores e crenças próprias de suas vivências. Ou seja,

[...] em cada camada (nacional, institucional, interpessoal), padrões característicos de discurso, refletindo objetivos, valores e identidades institucionais ou pessoais, são obtidos. Freeman (sobre esse assunto) explica que “as escolas, assim como outras instituições na sociedade, são amplamente constituídas discursivamente, ou seja, são feitas de pessoas que conversam e escrevem sobre quem elas são e sobre o que elas dizem, fazem, acreditam e valorizam de maneiras padronizadas... Discursos institucionais abstratos nunca são neutros. São sempre estruturados por ideologias. Dentro de cada camada, discursos competitivos criam tensões e ambiguidades na formação política.(RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 409, tradução minha).

O segundo agente, denominado *estados e agências nacionais*, está a educação, a qual atua como porta de entrada, por meio do qual os estados desenvolvem e implementam as Políticas Linguísticas. Para Ricento e Hornberger (1996, p.412, tradução minha), a “[...] educação serve aos interesses sociopolíticos e econômicos do Estado, para que este possa perpetuar e intensificar seu poder”. Não é comum encontrarmos agentes do alto-escalão do governo envolvidos diretamente com políticas linguísticas, ficando estas relegadas para as estruturas governamentais.

O terceiro agente denominado *instituições*, são os sistemas permanentes constituídos socialmente através dos quais os indivíduos e as comunidades ganham identidade, transmitem valores culturais e dão assistência às necessidades sociais primárias. São exemplos de instituições as escolas, instituições religiosas (igrejas), mídias, bibliotecas e a comunidade empresarial.

E, por último, no “centro da cebola”, no coração da Política Linguística, está o *professor*, principal agente desse processo. Somos nós, os professores, que implementamos e disseminamos as decisões tomadas pelos governos. Entretanto, na

maioria das vezes, o docente não participa da elaboração dessas políticas, por isso tem a impressão que isto é algo distante de sua realidade, pois os “[...]“professores são geralmente ensinados e socializados para se enxergarem simplesmente como executadores de políticas que outros articularam. ” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 417, tradução minha).

Na maioria das vezes as políticas são implícitas, isto é, fazem-se capacitações, grupos de estudos, formações etc. Entretanto, há sempre uma intenção política por trás, nada é ou está isento valor ou juízo. Nesta direção, Pennycook (2006, p. 64, tradução minha), aponta algumas questões para reflexão nesse campo:

o pós-modernismo, então, sugere, um número significativo de preocupações para a política e o planejamento linguístico: primeiro aponta questões importantes sobre como o poder opera em relação ao Estado-nação, e em particular como a governabilidade é alcançada através da língua; segundo nos obriga a repensar a ontologia da língua como um constructo moderno/colonial; terceiro, levanta questões sobre as grandes narrativas ou as vastas epistemologias do imperialismo, dos direitos linguísticos ou do acesso à linguagem; e quarto aponta em direção a formas contingentes, contextuais, situadas e locais de entender a linguagem e as políticas linguísticas.

Com base em Pennycook (2006), Políticas Linguísticas devem ser compreendidas como um campo de reflexão, onde diversas questões devem ser consideradas, tais como: poder exercido por meio da língua, noções de língua, imperialismo linguístico, bem como a necessidade de considerar políticas locais.

Embora, o campo das Políticas Linguísticas se constitua como algo recente, Calvet (2007) afirma que o desejo de interferir nas línguas sempre existiu.

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria (CALVET, 2007, p. 11).

No entanto, apesar dessa interferência não representar novidade, de modo geral, as pessoas, pensam que as questões relacionadas as políticas linguísticas é algo muito grandioso, que está distante do seu dia-a-dia, que compete somente aos linguistas. Ou como assinala Rajagopalan (2013, p.19, grifo do autor). “[m]uitas vezes, tenho a impressão de que quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer

algo como ‘militância linguística’ em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc. [...]

Talvez, esta concepção tenha surgido devido ao modo como os linguistas se relacionam com o cidadão comum, ou seja, ao requerer para si o direito de legislar sobre as línguas acabou excluindo os principais protagonistas desse processo – os falantes. Entretanto, segundo Rajagopalan (2013) esta é uma visão errônea, principalmente porque “[...] política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo o cidadão – todos eles, sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade[...]” (Rajagopalan, 2013, p.22).

Portanto, essa concepção necessita ser mudada, principalmente para pesquisadores que fazem ou que desejam realizar pesquisas que envolvam políticas linguísticas considerem a opinião e a participação do senso comum em suas pesquisas, posto que “[...] a política linguística é um campo de atividade onde quem tem a última palavra é o cidadão comum e não o linguista e que a única forma de o linguista participar nas discussões sobre política linguística é na qualidade de linguista enquanto *cidadão comum*” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 23).

A seguir, para maior compreensão, proponho a análise de dois excertos, onde verifica-se conflitos desencadeados por Políticas Linguísticas que não consideraram as políticas locais.

2. Políticas linguísticas externas e internas no ensino de língua guarani

Sejam explícitas ou implícitas a verdade é que as Políticas Linguísticas para os povos indígenas sempre foram de cima para baixo, “*top down*” (HORNBERGER, 2006). Verdade seja dita, elas sempre tiveram como objetivo destituir as populações indígenas de suas línguas, culturas e costumes. Para isso, a escola foi usada como agente de Políticas Linguísticas hegemônicas, através da qual muitos indígenas foram forçados a “abandonar” suas línguas.

Osdados apresentados por Cavalcanti (1999, p.389) demonstra a imensa violência que as populações indígenas sofreram devido a essas políticas linguísticas etnocida e glotocida. A autora afirma que “[...] por volta do ano de 1500, a população indígena

era aproximadamente de 5 milhões de pessoas e as línguas faladas eram cerca de 1300. Hoje, segundo Maher (2013), restam apenas 180 línguas indígenas.

Entretanto, atualmente temos presenciado políticas que visam revitalizar as línguas indígenas. Estas são também as políticas que atualmente vem sendo aplicadas na comunidade indígena do Pinhalzinho, pois estes são na maioria monolíngues em língua portuguesa (KONDO, 2013). O modo que a sociedade dominante elegeu para executar essa política foi através da escola, da educação.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a situação dos Guarani do Pinhalzinho é bastante complexa, pois até pouco tempo, o que se observava no município onde está localizada esta aldeia era um total abandono tanto pelo governo municipal quanto estadual. Conforme mencionado na introdução, alternando períodos de funcionamento e fechamento a escola foi gerida pelo Município até 2008, quando finalmente passou a ser mantida pelo Estado. Todavia, até final de 2007 a escola nominada como escola rural, oferecia somente o Ensino Fundamental (séries iniciais). Portanto, os que desejavam continuar os estudos dependiam totalmente de seus próprios esforços para isso.

Assim, a partir de 2008 houve um crescente interesse por parte do Estado para que a língua Guarani passasse a compor a grade curricular. No entanto, esta decisão não foi tomada pelos Guarani e tão pouco houve a participação deles sobre isso. Portanto, observa-se que essa Política Linguística não levou em consideração a situação linguística dessa comunidade e tão pouco se essa comunidade teria ou não condições para ensinar a língua Guarani. É importante salientar que o Estado, como agente político (RICENTO; HORNBERGER, 1996) não é neutro, ou seja,

[...] as teorias linguísticas adotadas pelos planejadores de políticas linguísticas, antes vistas como ferramentas científicas, objetivas e neutras passam a ser vistas por acadêmicos críticos nos anos de 1980 como prejudicial para o desenvolvimento de políticas linguísticas equitativas em contextos multilíngues complexos. Esta constatação levou à um questionamento de ideias sedimentadas sobre a natureza da linguagem e do quanto os acadêmicos da área estavam perpetuando concepções que tiveram como efeito justificar racionalmente o suporte às línguas coloniais e os interesses econômicos correlatos ao custo das línguas indígenas e do desenvolvimento econômico local. (RICENTO, 2006, p.14, tradução minha).

Para Calvet (2007), quando o Estado intervém sem considerar a gestão *in vivos* sobre os usos e práticas linguísticas de uma comunidade, denomina-se gestão *in vitro*. Ou seja,

[e]m seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam (CALVET, 2007, p.70)

Todavia, a tomada de decisões sem a participação da comunidade linguística interessada pode gerar conflitos de diversas ordens. Sobre isto Calvet (2007, p. 70), alerta que “[e]ssas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vivo* forem no contrapé da gestão *in vitro* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes”. No caso do ensino da língua guarani na Escola Yvy Porã observa-se que existem divisões a respeito de qual(is) língua(s) devem ou não ser ensinadas na escola. O excerto abaixo comprova esta afirmação e também as determinações impostas pelo Estado.

Excerto 1: [...] *É burocracia, Estado, esse sistema que impõe pra gente e também essa divisão política que tem na aldeia ((refere-se ao ensino da língua e da cultura indígena pela escola)). Uns têm uma visão outros têm outra (pais que eu digo) e a escola fica no meio, daí tenta né? Não consegue nem um nem outro, por isso que eu acho que ainda tá assim. (Membro da Equipe Pedagógica - 22/03/12)*

No excerto 1, são explicitadas duas situações importantes: a primeira, refere-se as deliberações tomadas pelo Estado. Ou seja, por meio da escola e dos professores, o Estado exerce seu poder determinando as línguas que devem ser ensinadas, bem como quais os materiais didáticos serão utilizados para isto. Não se trata aqui, de julgar o valor das línguas indígenas. É claro, que estas se constituem um patrimônio incalculável para os povos indígenas e para a humanidade de modo geral. Entretanto, é o que se questiona é o modo verticalizado que essas políticas são elaboradas e executadas.

De acordo Tollefson (2006) na teoria da Política Linguística Crítica (Critical Language-Policy – CLP), o “[...] poder está implícito no processo de se fazer políticas, e as políticas linguísticas são vistas como mecanismos importantes pelos quais os Estados e outras instituições que fazem políticas procuram influenciar o comportamento da língua” (TOLLEFSON, 2006, p. 46, tradução minha). Nesta teoria, situam-se pesquisas

que tem como objetivo a transformação social, bem como examinar mecanismos através dos quais a desigualdade social e o preconceito são criados, reforçados, exercidos e perpetuados.

A segunda, diz respeito ao ensino de língua guarani, pois ao dizer que [...] *há divisão dentro da aldeia* [...] revela que dentro dos próprios grupos sociolinguisticamente complexos, podem existir subgrupos linguísticos distintos que pensam diferente em relação ao uso e/ou aprendizagem de línguas. Há, pois, um choque entre as políticas do Estado e as políticas existentes na própria comunidade. O excerto a seguir reforça esta afirmação:

Excerto 2: *Então, até eu tenho uma experiência do ano passado do nosso “xamoi” que morreu, que ele disse assim: ele colocou os alunos deles, que veio transferido da outra aldeia pra cá. Aí ele mesmo disse que, ele contava... que na escola ele quer que o aluno, que o filho dele venha pra aprender o português, que na casa ele ensina a língua. Então na escola ele quer que venha pra aprender o português, escrever certinho. Então ele quer a educação lá de fora, que o aluno, filho dele aprenda a ler, escrever, contar, né? (...). Então eles trouxeram os alunos deles para nossa escola com essa expectativa, porque a língua indígena seria trabalhada na casa, na casa. (Membro da Equipe Pedagógica - 22/03/12)*

Embora, existam outras políticas implícitas em relação ao desejo do xamoiparaque os filhos aprendam português, como por exemplo, a supervalorização da língua Portuguesa pela sociedade dominante e o acesso a diversos conhecimentos. O trecho deixa evidente que os grupos não são homogêneos, pois isso a necessidade que as políticas sejam pensadas localmente (CANAGARAJAH, 2005), isto é, que elas emergem a partir das próprias comunidades. Pelo excerto, pode-se constatar a existência de outras Políticas Linguísticas em relação ao ensino da língua guarani, no caso política familiar. Ou seja, para o Estado essa é uma função da escola; para uma parcela da comunidade indígena esta deve ser feita em casa, pela família.

3. Algumas considerações

Neste trabalho, procurei propor algumas reflexões, mostrando como são pensadas e aplicadas Políticas Linguísticas no ensino de língua indígena numa escola guarani do norte do Paraná. Em relação as políticas linguísticas, observa-se a necessidade de mais diálogo entre que o Estado e comunidade para que estas não caminhem em direções contrárias. Ao Estado caberia apoiar técnica e financeiramente as Políticas Linguísticas locais, isto é, valorizar as políticas locais, *bottom up* (HORNBERGER, 2006).

Por outro lado, no caso específico dessa comunidade, pode-se dizer que essas imposições também foram uma forma para que eles “acordassem” passando a agir de modo mais crítico em relação as políticas que estão sendo impostas a eles, prova disso tem sido a participação dessa comunidade cada vez mais presente e mais atuante nas questões indígenas, que se referem ao território, educação, saúde etc. Ou seja, cada vez mais as vozes desses indígenas têm estado presente.

Referências Bibliográficas

CALVET, Jean-Louis. **As Políticas Linguísticas**. Tradução de Isabel Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. (Org.) **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Estudos Sobre Educação Bilíngue Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, 1999, p. 385-417.

HORNBERGER, N. H. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. (ORG.) **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, p. 24-40, 2006.

KONDO, R. H. **Representações e Atitudes Linguísticas na (re)construção da Identidade Indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã”** 2013, 200f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2013.

MAHER, T.M. Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 47(2), ago./dez., p. 409-428, 2008.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, p. 117-134, 2013.

PARANÁ. **Regimento escolar indígena**. Tomazina: Escola Estadual Yvy Porã – Distrito Sapé, 2011.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.) **An introduction to language policy: theory and method**. Malden, USA: Blackwell, p. 60-75, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, p. 19-42, 2013.

RIBEIRO DA SILVA, E. A Pesquisa em Política Linguística: Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. **Trab. Ling. Aplicada**, Campinas, n (52.2), p. 289-320, 2013.

RICENTO, T. Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In: Ricento, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 10-23.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. **TESOL Quarterly**, n. 30, vol. 3, 1996, 1996, p. 401-427.

TOLLEFSON, J. W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 42-59.



PONDERAÇÕES E POSSÍVEIS AÇÕES SOBRE IDENTIDADE E AUTONOMIA DE PROFESSORES FORMADOS E EM FORMAÇÃO

Lucimar Araujo Braga (UEPG)¹

Resumo: O artigo apresenta parte do resultado de trabalho desenvolvido em pesquisa com professores formados e em formação. Como objetivo propomos a observação da identidade e da autonomia, destes profissionais, que são tidos como agentes capazes de incentivar mudanças de atitudes. A convivência social e coletiva requer compreensões amplas sobre os mais diversos entendimentos relacionados à identidade e autonomia, logo a vida em sociedade está marcada pelas identidades e as diferenças próprias de cada indivíduo. Buscamos vislumbrar como se efetiva, na sociedade, a questão da identidade dos sujeitos e no caso dos professores, como esse processo congrega para a autonomia de ação na sala de aula. Utilizamos-nos de uma reflexão pragmática em que a questão da linguagem não é vista apenas como uma teoria sistêmica estruturalista e sim, como uma perspectiva de análise da linguagem que procura discutir o funcionamento desta, em contextos reais em que ocorre a educação formal. Metodologicamente, propomos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Nossos dados foram levantados a partir de revisão teórica e discussões em grupos de estudos. Concluímos parcialmente que algumas questões de identidades e de autonomia podem ser mais discutidas tanto com professores formados como com os professores em formação, pois procuramos entender, como as nossas convicções podem convergir em discussões que aportem subsídios que nos proporcionem uma melhor compreensão de nossas práticas sociais (neste caso, a linguagem).

Palavras-chave: autonomia, identidade, professores.

Introdução

Para este artigo, propomos como objetivo a realização de um estudo teórico/prático que possa dar visibilidade a algumas convicções individuais e coletivas comuns aos seres humanos. Nesse segmento, trazemos um estudo resultante de uma pesquisa que desenvolvemos na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Apresentamos parte de resultados de discussões realizadas em grupo de estudo, em que postulamos algumas estratégias e processos utilizados por professores de língua para despertar, em professores formados e em formação: questões relacionadas à autonomia e sobre a identidade de professor.

¹ Professora da área de linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. labraga2007@gmail.com

O que observamos, nessa jornada, é que, na profissão do professor, assim como nas demais práticas sociais existem realidades, as mais adversas possíveis, que nem sempre favorecem a promoção do comprometimento do professor para com sua profissão. As salas de aula, da educação básica, notadamente estão excessivamente lotadas. Não somente neste segmento educacional, como nos demais, o desrespeito para com o outro parece ser um mal que está presente nos diversos setores sociais que, dentre tantos outros fatores, demonstra a falta de comprometimento com a ética e a moral que – digamos- tem contribuído para o desânimo por ser professor. (NÓVOA, 1998).

Assim, consideramos a sala de aula como local favorável para desvelar os muitos sentidos atribuídos à linguagem no processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que professores, em consonância com os aprendizes, se esmeram para dar conta das competências e habilidades a eles designadas implicitamente, pelos programas das escolas e pelos documentos oficiais da área da educação.

Conhecer outras línguas, outras culturas e outros povos são hoje questões de sobrevivência, em tempos de globalização. Compreender melhor os outros nos remete à possibilidade de fazer desse conhecimento um mecanismo para nossa integração ao mundo globalizado e que, dessa maneira, quiçá, possamos compreender e participar cada vez mais da tal globalização.

Nesse sentido, destacamos que a formação docente carrega consigo a responsabilidade de formar cidadãos sociais e históricos, capazes de assumir uma postura de sujeitos que tanto sejam capazes de atuar como agentes ou como objetos de sua prática, sem esquecer que o eu não existe sem o outro.

Dessa forma, o artigo apresenta um breve estudo sobre identidade e autonomia, bem como expõe um sucinto percurso sobre linguagem e pragmática. Metodologicamente, a nossa proposta neste artigo é de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que apresenta resultados parciais de estudos com a linguagem, considerando esta uma das possibilidades de acesso democrático ao conhecimento. Nossos dados foram levantados a partir de revisão teórica e de discussões em grupo de estudo.

Identidade e autonomia – professores em questão

As atividades desenvolvidas por professores formados e em formação estão relacionadas às práticas culturais e sociopolíticas. Assim, os materiais de apoio,

juntamente com a competência profissional individual, são recursos aproveitados pelos profissionais como ferramentas de auxílio, no ensino e na aprendizagem, para proporcionar entre professores formados e em formação reflexões para as diferentes abordagens na aquisição das habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento individual e coletivo, dos seres humanos.

É interessante acrescentar que a intermediação deste profissional já formado ou ainda em formação, não acontece de forma neutra, pois cada indivíduo é alimentado por convicções e, por isso mesmo, o professor deve incentivar os seus alunos a trazerem para as salas de aulas suas experiências. Para Celani (2009, p.31), “a interação proposta [...] pressupõe o diálogo, o autoquestionamento, a organização em redes de comunicação e, frequentemente, o conflito aberto”.

O processo de ensinar e aprender são atividades que podem ser transformadas em hábito para o aluno e professor, se estes conseguirem compreender que cada indivíduo é seu próprio incentivador. Para isso, é relevante que professores formados e em formação entendam que a identidade se transforma a cada nova experiência.

Além disso, para uma maior compreensão sobre as ações autônomas que podem ser desenvolvidas na sala de aula é imprescindível que professores e alunos assumam que somente pelo autoconhecimento é que a ação diária pode ser transformada em rotina. É importante entender que a autonomia elevada a hábito necessita de auto-avaliação constantemente, para que não se cristalice em convicção.

Além dessas ponderações, parece-nos necessário entender outras questões relacionadas à autonomia. De acordo com Rouanet (1993), a questão da autonomia está ligada ao projeto civilizatório da modernidade, e está alicerçada entre os conceitos de individualidade e universalidade. Dessa forma, nesse sistema a autonomia seria almejada pelo viés da individualidade em que os cidadãos buscariam seus espaços sem a guarida da religião ou da ideologia. Ou seja, os seres humanos autônomos estariam aptos a pensarem por si próprios e a atuarem nos espaços públicos de tal forma que por seus esforços possam garantir sua sobrevivência material.

Por outro lado, Bauman (2000), comenta que, às vezes, consideramos as instituições (os espaços públicos) como criação dos espíritos e não nossa. Se insistirmos em seguir e servi-las cegamente, dificilmente teremos seres realmente autônomos, tomando atitudes *per si*. “A gente não se comporta de uma forma habitual *por acreditar*

que fazê-lo é bom e não fazê-lo é mau. Aliás, só nos comportamos de maneira habitual se não consideramos e sequer imaginamos comportamentos alternativos. (BAUMAN, 2000, P. 136)”.

As atitudes individuais ou coletivas resultam de vivermos em uma sociedade em que temos que fazer nossas escolhas a arcarmos com as consequências destas. Além disso, constantemente temos que nos justificar entre nossos pares por nossas escolhas, afinal são muitas as possibilidades do que pode ou não pode ser feito: "Não há autonomia social se há não autonomia dos indivíduos que a compõem (BAUMAN, 2000, p. 141)."

Para Bauman (2000), a autonomia só é constituída se o indivíduo a constrói sob os efeitos de assunção de responsabilidades, de forma que a sua identidade vai sendo constantemente renovada. Para o autor, isso acontece porque identidade e autonomia são parceiras, ou seja,

Toda opção é feita a partir do que nos é oferecido [...]. Identidade é o que se reconhece socialmente como identidade: está fadada a continuar uma ficção da imaginação individual a não ser que se comunique a outros em termos socialmente legíveis, expressa símbolos socialmente compreensíveis. (BAUMAN, 2000, p. 142).

Nesse segmento, tanto a identidade quanto a autonomia não podem ser consideradas estagnadas. Para Bauman (2000), não só a identidade é dinâmica como também a autonomia. As nossas opções estão relacionadas ao que está acontecendo em determinado tempo histórico, social, econômico. Além do que, essa identidade e autonomia necessitam desses componentes todos para serem relevantes ou compreendidas.

Por isso, no que tange a autonomia, Rouanet (1993) colabora com a explanação apontando, que no processo civilizatório a autonomia se apresenta em formatos que representamos por: a) autonomia cultural; b) autonomia intelectual; c) autonomia política e d) autonomia econômica. Nessa perspectiva, o autor comenta que da passagem do teocentrismo para a razão homocêntrica em que a ciência encontrou espaço para se utilizar do seu domínio técnico sobre a natureza, talvez não tenha sobrado espaço para um avanço na autonomia intelectual, visto que esta seguia sujeita à ideologia.

E neste contexto, a autonomia cultural na forma de ciência adere aos modelos de domínios de projetos autônomos em que a ética é substituída pela "[...] guerra e a destruição da natureza." (ROUANET, 1993, p. 24). Assim, a ilusão de autonomia nesses

moldes é descartada porque a ciência deixa de ser autônoma e é chamada pelo autor de 'logocracia despótica'. O que parecia servir de pressuposto para atingir a soberania da autonomia cultural é agora subordinada aos modelos de ciência como representação do poderio industrial e militar.

E a autonomia intelectual? Para Rouanet (1993, p. 22), "A razão humana não estava mais sujeita à mentira consciente, mas continuava sujeita à ideologia." O autor argumenta que há mudança na esfera de imposição das ações. Assim, a autonomia intelectual outrora inserida nos ideias da família, escola e igreja, agora é creditada à eficiência mistificada da realidade de consumo.

E nestes termos, o autor ainda analisa a questão da autonomia política e diz:

A autonomia política revelou-se insuficiente para uma verdadeira alteração do *status quo*[...] Sem dúvida, uma liberdade truncada é melhor que nenhuma, mas é preciso reconhecer que uma autonomia política limitada à liberdade de votar está muito distante do desejável. (ROUANET 1993, p. 25).

Assim, a autonomia política pouco se diferencia da autonomia intelectual em que o indivíduo se vê submetido ao modelo econômico capitalista e consumista. Esta é a realidade dos professores que estamos inseridos nesta sociedade. Acabamos sendo consumistas de modelos que nos são impostos por documentos oficiais, materiais didáticos e pedagógicos que respondem a uma lógica de mercado que, quase nunca atendem as reais necessidades do alunado. Assim, resta-nos questionar que autonomia é essa em que somos obrigados a exercer nossa cidadania?

Ainda sobre a autonomia econômica, o autor registra que é evidente que o capitalismo nos proporcionou um salto quanto à riqueza material suplantada e sonhada por todos. Entretanto, as restrições advindas desse modelo econômico à manutenção e agravamento das classes pobres é realidade no mundo. Nesse sentido, ressalta ROUANET (1993, p. 27), "Os contrastes de renda e de bem-estar aumentam não somente entre os países ricos e pobres, como dentro dos próprios países subdesenvolvidos."

Neste mesmo segmento, Bauman (2000) ratifica essa afirmação, para o autor as opções que fazemos na sociedade de modo geral, são escolhas limitadas porque temos que eleger "o que e como" a partir que nos é ofertado pelas instituições, historicamente formadas e ratificadas por nós mesmos. A nossa autonomia está limitada ao que nos é concedido, afinal como lembra Rouanet (1993) é uma liberdade meio truncada.

Podemos dizer que a liberdade na cultura humana não tem nada de natural e é um processo inacabado que nos limita, enquanto indivíduos, à totalidade de diferentes concepções acerca das institucionalizações criadas por nós, seres humanos. Assim, nossa autonomia e identidade não estão dissociadas da sociedade e do seu desenvolvimento. Mas, retomando Bauman (2000) é preciso haver reciprocidade e entendimentos mais amplos sobre a assunção de papéis na sociedade para acontecer um mínimo de democracia na coletividade.

Por este raciocínio, nossa argumentação sobre as questões de identidade e autonomia nos encaminha para reflexões sobre a importância de abordar tais temas de maneira que os professores formados e em formação possam disseminá-las, cada vez mais, entre seus pares na educação. É preciso primeiramente que cada um consiga se perceber em meio a essas amarras da sociedade, para depois propor discussões com seus pares. Professor com professor e professor com seus alunos também.

Compreendemos que tanto os professores como os alunos, bem como toda a comunidade que forma a escola precisam ter o direito de entender o processo da identidade e da autonomia. Seja no âmbito educacional como na sociedade, nós professores, somos chamados a promover discussões sobre a autonomia e a identidade.

A pragmática e a linguagem

De acordo com Lucchesi (1996), os estudos linguísticos passaram por uma importante modificação a partir de entendimentos mais amplos sobre as dimensões estruturais e sócio-históricas. O autor registra que existe a prerrogativa de que a dimensão estruturalista seria o “[...] surgimento da linguística enquanto ciência, ou, pelo menos, o surgimento de sua era moderna (LUCCHESI, 1996, p. 23).” O pressuposto comum nessa ciência nova é que a linguagem (em seus aspectos sintáticos, formais, lógicos, estruturais, semânticos) permite operações como pensar, conhecer, deduzir, quiçá então, nessa guinada, a linguagem seja uma ciência platônica e cartesiana.

Entretanto, não podemos reduzir a linguagem a um instrumento para o pensamento representar as coisas, pois sua estrutura é articulada e independente de um sujeito ou de uma vontade individual e subjetiva. Assim, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, Calvet (2002) conclui que a sociolinguística passa a ter maior

visibilidade nos anos de 1970 que apresentam autores de passam a formar uma nova corrente na linguística.

Dessa forma, com o advento do desenvolvimento e da ampliação de estudos linguísticos foi possível perceber que a função da linguagem vai além da simples nomeação de objetos ou designação de algo da realidade; os atos de fala dão instruções ao pensamento, sua significação não decorre de uma suposta relação direta com a coisa nomeada. A linguagem como representação das estruturas, regras de formação e uso nos atos de fala não pode ser reduzida a uma prática científica. É o que Mey (1985), propõe como sugestão de maior compreensão sobre o que vem a ser o entendimento de usar a pragmática na cotidianidade.

Nessa perspectiva, percebemos que tais considerações caracterizam a entrada da pragmática amparada pelo entendimento de que os usuários da linguagem não apenas precisam compreender o significado de sentenças por eles empregadas, mas precisam igualmente justificar suas convicções, acertar entre si pontos de vista, e, para tal, uma teoria fundamentada em questões cartesianas de verdades absolutas não consegue analisar e nem sustentar os processos interacionais vivenciados em situações normais de uso da linguagem. De acordo com Rajagopalan (2003), cada vez mais os teóricos estão atentos para o fato de os estudos com a linguagem não conseguirem levar os entendimentos rumo a verdades absolutas.

A crescente percepção por parte de uma parcela da significativa de pesquisadores de que chegou a hora de repensar os fundamentos é curiosa, pois até bem pouco tempo, os teóricos raramente se mostravam constrangidos com o fato de a linguística ter deixado de lado a própria tarefa de explicar o fenômeno da linguagem (por mais estranho que isso pareça!). (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Nesse segmento, a citação nos faz ver esse repensar dos fundamentos teóricos da linguagem voltada para a situação de fala, não somente utilizada na sala de aula, como também a linguagem na coletividade. Pois, os atos de fala podem ser classificados como o uso de diversos e variados jogos de linguagem cujas regras não se limitam ao conteúdo proposicional, já que em uma conversação, por exemplo, entram fatores e situações que nem sempre têm a ver com as condições de verdade.

A unidade, no nível pragmático, não é a sentença, nem sua enunciação por um falante, nem a interpretação de uma sentença sob uma teoria. A unidade de significado

vai além do ato de fala, e aí entram os jogos de linguagem e os variados modos de usá-los. Alguns deles têm conteúdo proposicional, mas estes não limitam o significado e a interpretação de uma sentença (AUSTIN, 1962).

Assim, as condições de verdade para uma sentença usada para fazer uma asserção podem depender crucialmente de informações acerca da situação. Por exemplo, propor questionamentos sobre as convicções cristalizadas entre professores formados e em formação precisa ser uma proposta que se disponha a discutir eticamente as condições que cada indivíduo dispõe, para rever suas verdades. É preciso estar aberto para questionamentos e estar disposto a repensar a *práxis*.

Somos unânimes em levantar a bandeira da liberdade de expressão nessas ocasiões e em pleitear o direito democrático de interpretar quaisquer textos e trazê-los à nossa realidade atual. Mas raramente paramos para pensar que, enquanto professores aficionados por determinadas teorias e determinados autores, fazemos exatamente o que criticamos nos outros, ao desconsiderar nossos alunos a ler os textos *sagrados* de nossa bibliografia com novos olhares. (RAGAGOPALAN, 2010, p. 16).

As sacralizações das verdades existentes podem ser melhores interpretadas. Rever algumas convicções cristalizadas pela linguagem pode nos auxiliar a seguirmos questionando verdades absolutas. Para isso, é preciso estar aberto e disposto a rever os velhos paradigmas, discutindo e substituindo crenças e atitudes por outras subjetividades, já que cada ser é único e idiossincrático, mas necessita do outro para se perceber autônomo em sua individualidade identitária de professor de línguas ou qualquer outra área. Não se é um professor formado ou em formação sozinho.

O processo de ensinar e aprender são atividades que podem ser transformadas em hábito, para isso professores formados e em formação precisam se perceber como seres únicos, dependentes uns dos outros que necessitam acreditar na capacidade de criação e incentivo própria. Para ambos, o entendimento sobre identidade e autonomia pode desvelar questões que envolvem autoconhecimento que proporcionarão a compreensão de que da ação deriva o hábito. Para que isso ocorra, Andión (2013) diz que o diálogo é o melhor caminho para o crescimento pessoal.

Poder discutir a sacralização das verdades absolutizadas, presentes principalmente sob a forma de senso comum, não é uma incumbência fácil, mas é uma possibilidade de propormos debater diuturnamente as verdades mais simplistas até as mais complexas, é

uma forma de exercitar nossos conhecimentos de maneira que nos leve a desconfiar até mesmo do que falamos.

A simples filiação a uma teoria não significa que estamos revendo crenças, mas pode nos dizer que estamos apoiando verdades levantadas por outrem. A linguagem é complexa, isto parece certo, quem somos nós para acreditarmos que estamos fazendo o certo ou o errado. Conforme já dissemos anteriormente, os jogos possíveis com a linguagem precisam ser explorados e questionados para percebermos se o que apregoamos não está tentando doutrinar ou, como diz Rajagopalan (2010), sacralizar determinada teoria ou teórico em detrimento de outra/o. Trabalhar com a perspectiva de estudo da pragmática é muito complexo, por isso, nos damos por satisfeitos por poder circular neste ponto de vista de estudos que procuram discutir a identidade e autonomia de professores formados e em formação.

Nossas experiências

O entendimento sobre Pragmática no sentido de compreender sua gênese e alguns conceitos introdutórios sobre essa jovem ciência linguística é algo complexo como mover-se sobre um terreno arenoso. Por isso, (ARMENGAUD, 2006, p. 11), não se propõe a conceituar de forma objetiva e única, pois, o estudo sobre pragmática apresenta uma “[...] definição vastíssima, que extrapola o campo linguístico [...]”.

Considera-se relevante discutir pragmática, pois, não é possível pensar na linguagem de forma compartimentada, institucionalizada, de maneira que a visão performativa legada por Austin (1962) não desvincula o sujeito de seu objeto de fala. Consequentemente, de acordo com o autor, não é possível analisar o objeto desvinculado do sujeito.

Para corroborar essa visão, Verschueren (1987), ao referir-se a Jacob Mey (1985), chama a atenção para a necessidade urgente de assumir uma postura crítica diante do uso que se faz da própria linguagem, ou seja, o potencial crítico da Pragmática, discutido nos últimos tempos por vários pragmatistas, lembrando que “o uso da linguagem” a que alude Mey (1985) inclui não só o seu uso nas situações do dia a dia, mas também – e por que não? – seu uso no discurso científico, nas ciências humanas e sociais, inclusive a própria Pragmática. Nas palavras de Mey:

O interesse crescente na pragmática como uma ciência da linguagem orientada para o usuário naturalmente nos leva à pergunta: Em que sentido a pragmática seria útil para os usuários? Mais especificamente, posto que uma parcela significativa dos usuários de qualquer língua está em situação desigual em relação à sua língua, e num nível mais profundo, por causa da posição de desigualdade na sociedade, parece razoável supor que um entendimento das causas da desigualdade social pode despertar uma maior compreensão do papel da linguagem nos processos sociais e, inversamente, uma consciência renovada da linguagem como expressão da desigualdade social pode nos conduzir em direção àquilo que é com frequência chamado de uso “emancipatório” da linguagem (MEY, 1985, p. 304).

Assim, durante o desenvolvimento de nossa pesquisa tivemos em contato com muitos acadêmicos de Licenciatura em Letras, do mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade, bem como com professores do ensino fundamental e médio e, posteriormente, alunos de ensino fundamental e/ou médio. Todas essas pessoas são parte integrante de atividades desenvolvidas no/pelo Laboratório de Estudos do Texto (LET), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Neste espaço de estudos estão agrupadas as atividades de ensino, extensão e pesquisa, pois, os projetos oriundos das discussões e reflexões sobre a Pragmática resultam em outros projetos de pesquisa, de ensino como o PIBID e de extensão. Projetos esses que saem dos muros da academia e chegam a outras instituições de ensino de educação básica e também superior.

Os projetos desenvolvidos no LET visam à promoção da interface entre ensino, pesquisa e extensão e a ampliação do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento de modo que se produzam novos conhecimentos demandados pelas necessidades sociais.

Nesse sentido, as atividades múltiplas desenvolvidas pelos diversos grupos, participantes do LET vêm demonstrando e intensificando a preocupação com a “inserção social”, ou seja, a relação que se estabelece entre o que a universidade produz e a sua comunidade. Da mesma maneira, a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.

Indo mais além, podemos dizer que a multidisciplinaridade é o eixo de referência, pois rompe com a predominância das disciplinas, promovendo o entrelaçamento das fronteiras e a intervenção, de maneira direta e também indireta, nas estruturas acadêmicas, educacionais e sociais.

Trazendo para a individualidade (minha parte interventiva) resultam: conclusão do mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, organização de grupos de estudos e projeto de pesquisa com a temática: identidade e autonomia do professor formado e em formação; projeto de pesquisa homônima, em andamento; oficinas sobre identidade e autonomia do professor, que tem contado com a participação de professores formados e graduandos das licenciaturas de letras. Além disso, o trabalho converge com nossas atividades desenvolvidas frente ao PIBID-ESPANHOL. As atividades são desenvolvidas no LET – Laboratório de estudos do texto e em escolas públicas da cidade de Ponta Grossa.

Em nosso entendimento, até o momento a proposta apresentada no início dos estudos sobre a formação de professores, à luz de discussões sobre a pragmática tem frutificado e resultado em pesquisas, dissertações e artigos, que nos proporcionam reflexões significativas sobre a temática da pragmática, nos estudos com a língua(gem) e a formação de professores.

Entendendo as relações entre os seres humanos como necessárias já que da teoria podem fluir práticas possíveis de serem dimensionadas não somente nas salas de aulas de língua(gem), mas podendo abarcar entendimentos relacionados à educação formal, acredita-se que a universidade e os cursos de graduação e pós-graduação na formação de professores, seja um local apropriado para promover trocas de experiências com a escola.

Considerações finais

A linguagem se caracteriza pelas funções de significar algo para alguém, num contexto, com um propósito de obter sucesso pela argumentação. Para que isso aconteça, é preciso combinar proposições linguísticas em que estabelecemos relações de verdade, como, por exemplo, ao proferirmos nossas crenças e ideologias sobre um tema. Ao utilizarmos a pragmática para a conversação, devemos estabelecer acordos entre professores e alunos sobre a diversidade de significados como verdade, sabendo que essas verdades não dependem de verificação empírica, mas da relação estabelecida entre dois falantes, porque aí entram crenças, ideologia, atitudes relacionadas ao entorno social e ao momento histórico em que ocorre a interação conversacional.

O entendimento sobre ser professor de línguas prescinde do entendimento mútuo sobre ação e a reação. A convivência, o diálogo e a atitude em sala de aula ditam as regras

para compreendermos o domínio sobre nós mesmos. Não se pode apenas querer impor um ponto de vista individual sem aceitar o que o outro tem a dizer.

As instituições educacionais precisam ter claro que as questões identidade e autonomia docente são marcadas pela forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente que orienta os futuros professores em sua formação a se condizerem com as políticas existentes e praticadas no sistema educacional.

Assim, para haver entendimento sobre questões de identidade e de autonomia na sala de aula, professores, alunos, direção, pais e comunidade precisam entender que o processo de ensinar e aprender são cíclicos e que cada um depende do outro sempre. Para chegarmos a quaisquer entendimentos sobre capacitação docente e melhoria da educação é fundamental explorarmos cada vez mais a função da linguagem como forma de entender melhor tanto nossa identidade como a autonomia, na coletividade.

Referencias Bibliográficas

ANDIÓN, María Antonieta. **Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades:** Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. España, 2013.

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática.** Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words.** London: Oxford University Press, 1962.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política.** Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas.** Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico:** Linguagem e reflexão. 2ª. Edição. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 29-42.

LUCCHESI, Dante. Variação, mudança e norma: a questão brasileira. In: CARDOSO, Suzana A. M. (Org.). Diversidade linguística e ensino. Salvador: EDUFBA, 1996. p.69-80.

MEY, Jacob L. **Whose Language: A Study in Linguistic Pragmatics.** Amsterdam: John Benjamins.1985.

NÓVOA, António. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. *In: Formação de professores*. SERBINO, Raquel Volpato [et al] (Orgs.). São Paulo: Fundação Editora da ENESP, 1998. p. 19-39.

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

_____. **Nova Pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VERSCHUEREN, Jef. ‘**The pragmatic perspective**.’ *In: Jef Verschueren and Marcella*.1987.



PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PROJETO PBMIH – UM ESTUDO DE CASO

Bruna Pupatto Ruano (doutoranda/autora) - UFPR

Carla Alessandra Cursino (graduanda/co-autora) - UFPR

0. Introdução

A capital paranaense recebeu entre 2012 e 2014 mais de 4000 migrantes haitianos, segundo a Assessoria de Direitos Humanos da Prefeitura de Curitiba¹. Neste contexto, atendendo ao pedido de duas instituições locais – a Prefeitura Municipal de Curitiba e a organização não governamental Casa Latino-Americana (Casla) – o Curso de Letras e o Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) criaram, em setembro de 2013, o projeto *Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH*. A iniciativa consiste na concepção de um programa de ensino, pesquisa e extensão de português brasileiro voltado a migrantes na condição de refugiados e/ou em situação de vulnerabilidade social.

Atualmente, o PBMIH é o centro de um Programa de Extensão e Pesquisa que integra diversos cursos da UFPR, o *Política Migratória e Universidade Brasileira – PMUB/UFPR*, o qual se concentra no tema dos fluxos migratórios contemporâneos e na permanência de cidadãos estrangeiros com status de refugiados, portadores de visto humanitário e apátridas no Brasil. A iniciativa se insere no quadro institucional da UFPR e cumpre o estabelecido no Termo de Parceria firmado em 2013 entre a instituição e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), com vistas à implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello². Conta, ainda, com o apoio do Ministério Público do Trabalho do Paraná, por meio de convênio firmado em 2015.

¹ A informação pode ser conferida em <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/sine-curitiba-e-porta-de-entrada-para-haitianos-no-mercado-de-trabalho/34671>. Acesso em 21 de julho de 2015.

² A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), criada em 2003 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) tem como o objetivo o incentivo à pesquisa e a produção acadêmica relacionada ao Direito Internacional dos Refugiados. No Brasil, a CSVM foi incorporada por diversas universidades: públicas, privadas, confessionais e leigas. Nos últimos anos, as instituições associadas têm apresentado resultados concretos do seu envolvimento com a causa dos refugiados, tanto no plano acadêmico como em aspectos de integração desta população.

O Programa conta com seis diferentes Projetos em diversos setores da Instituição, nos seguintes cursos: Letras (ensino de português brasileiro); Direito (assessoria jurídica); Ciências da Computação (ensino de informática); História (aulas de história do Brasil); Psicologia (apoio psicológico) e Sociologia (Observatório de Migrações). Integram o Programa 23 professores e 108 estudantes de graduação e pós-graduação.

Recentemente, o fenômeno migratório contemporâneo trouxe inúmeros desafios para a sociedade brasileira, e acreditamos que as Instituições de Ensino Superior – IES podem desempenhar um papel primordial para atuar, tanto no ensino e pesquisa, como também por meio da extensão universitária, na busca de soluções a questões concretas e também na análise e formulação teórica dos problemas e soluções acerca desta temática.

Este trabalho destaca especificamente as atividades desenvolvidas com os alunos haitianos³ pelo Projeto PBMIH, do curso de Letras da UFPR. Baseado no fato de que, para conquistar a cidadania, o migrante deve conseguir transitar na sociedade, a língua do país de acolhimento se torna elemento primordial para interagir com todos os processos de inserção: mercado de trabalho, sistema de saúde, educação pública, entre outros. O idioma passa a ser, então, a porta de entrada para que esses novos migrantes e/ou refugiados possam dar o primeiro passo para a sua integração local e para a sobrevivência em um novo recomeço. Partindo dessa perspectiva, o PBMIH vem desenvolvendo ações para além da sala de aula, por meio do que chamamos de Núcleo de Integração PBMIH: parte do projeto com função de planejar e organizar atividades culturais – no espaço de aula e em diferentes locais da cidade de Curitiba – para promover a troca de experiências entre a cultura brasileira/curitibana e haitiana. As ações promovidas pelo Núcleo, bem como sua importância para a integração desses migrantes na sociedade, são o foco deste trabalho.

1. Metodologia de ensino do PBMIH

Desde sua criação até junho de 2015, o Projeto PBMIH atendeu 637 migrantes haitianos. As aulas de português brasileiro acontecem semanalmente, aos sábados, das 15h às 18h. Atualmente, o PBMIH conta com nove grupos semestrais de ensino de língua

³O PBMIH atende em sua maioria alunos haitianos e sírios. Neste artigo focaremos nas atividades desenvolvidas com os grupos de estudantes haitianos por ser o número mais expressivo do projeto.

e cultura brasileira, divididos nos seguintes níveis: Letramento (para alunos que chegam com pouco ou nenhum conhecimento de sua língua materna escrita); Básico I; Básico II; Pré-Intermediário; Intermediário I e Intermediário II.

É importante ressaltar que os migrantes haitianos estão em constante fluxo migratório – isto é, chegam ao Brasil a todo momento ou movimentam-se dentro do próprio país, de um estado a outro⁴. E, conforme destaca Oliveira (2010), “quanto mais os migrantes sentirem que fazem parte do país de acolhimento e da sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso” (OLIVEIRA, 2010, p.11). Por este motivo, o PBMIH desenvolveu uma metodologia própria que temos chamado de ensino em trânsito⁵. Nela, o aluno pode chegar ao projeto em qualquer momento do semestre. Primeiramente, ele passa por um teste de nivelamento, que ocorre todos os sábados paralelamente às aulas, para que se possa avaliar o seu nível de conhecimento de língua portuguesa. Caso haja vaga em uma turma de seu nível, o migrante é prontamente integrado ao Projeto e inicia o curso nesse mesmo dia. Porém, caso seja nivelado em uma turma que esteja lotada⁶, ele entra em uma lista de espera, contudo, naquele dia, assiste a uma aula em uma turma emergencial, que acolhe aqueles que não conseguiram uma vaga imediata no PBMIH. A ideia central do grupo emergencial é, pensando nas necessidades imediatas desses sujeitos recém-chegados, fornecer algumas informações e estruturas básicas de sobrevivência para um primeiro momento em língua portuguesa.

O PBMIH optou por trabalhar com duas especificidades para melhor atender o público-alvo. A primeira é a abordagem das aulas por tarefas comunicativas, que são aquelas que possuem “um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real” (SCARAMUCCI, 1999, p.110). Em cada aula ministrada, o aluno deve ser capaz de cumprir uma tarefa (como produzir um currículo para busca de um emprego) e, para tal, aprende naquele dia uma série de léxico,

⁴ Um exemplo do fluxo migratório dos haitianos pode ser visto nesta matéria. <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/05/haitianos-que-sairam-de-abrigo-superlotado-no-acre-chegam-ao-pr.html>. Acesso em 22 de julho de 2015.

⁵Para maiores informações sobre o conceito consultar RUANO e GRAHL (2015, p. 8) - “Portuguese as a welcoming Language-teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project” – Anais LASA 2015. Disponível em <http://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congress-papers/Past/lasa2015/files/45600.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2015.

⁶Trabalhamos com o número máximo de vinte alunos por grupo.

expressões e estruturas da língua a fim de cumprir o objetivo previamente estipulado. Para Grosso (2010) o uso da língua de acolhimento para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, “estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (GROSSO, 2010, p. 68) e é essa a base orientadora no desenvolvimento semanal do material didático produzido e utilizado. A segunda é o fato de cada turma contar com diversos professores voluntários (em geral, três ou quatro), facilitando o acolhimento e a integração de novos alunos que porventura chegam ao projeto no decorrer do semestre.

Vale ressaltar que o PBMIH promove encontros de formação continuada semanais entre os professores e estagiários do Projeto com o intuito de discutir, entre outros tópicos, aspectos relevantes sobre o ensino de português brasileiro e produção de material didático para migrantes e refugiados, pensando nas especificidades deste contexto. Além disso, desde maio de 2015 está em andamento um grupo de estudos que discute língua de acolhimento, ensino de português brasileiro como língua estrangeira e estudos de gramática comparada entre português brasileiro e o *créole* haitiano.

2. Conhecendo o público alvo do PBMIH

Canagarajah (2001) afirma que o desenvolvimento de pesquisas é fundamental para compreender ideologias linguísticas, atitudes e aspirações de comunidades formadas por migrantes. Deste modo, o PBMIH procura realizar periodicamente pesquisas com o intuito de conhecer melhor o público atendido. A mais recente foi realizada em abril de 2015 por Ruano e Cursino, autoras deste artigo, e objetivava compreender o perfil dos migrantes atendidos pelo Projeto e em que contextos eles usam o português brasileiro e o *créole* haitiano. Aplicamos um questionário com 88 alunos entre todos os 9 grupos do projeto.

De acordo com os dados levantados, 85% do público entrevistado são do sexo masculino e 59% dos pesquisados possuem entre 26 e 35 anos. Tais dados corroboram com a afirmação de Cabete (2010) de que em um fluxo migratório de caráter emergencial, os homens jovens são os primeiros a migrarem em busca de novas oportunidades.

Dentre os entrevistados, 62% estão no Brasil há um ou dois anos e 33% chegaram ao país há menos de um ano. A figura abaixo mostra como os haitianos ouvidos pela pesquisa estão distribuídos geograficamente em Curitiba e região metropolitana.

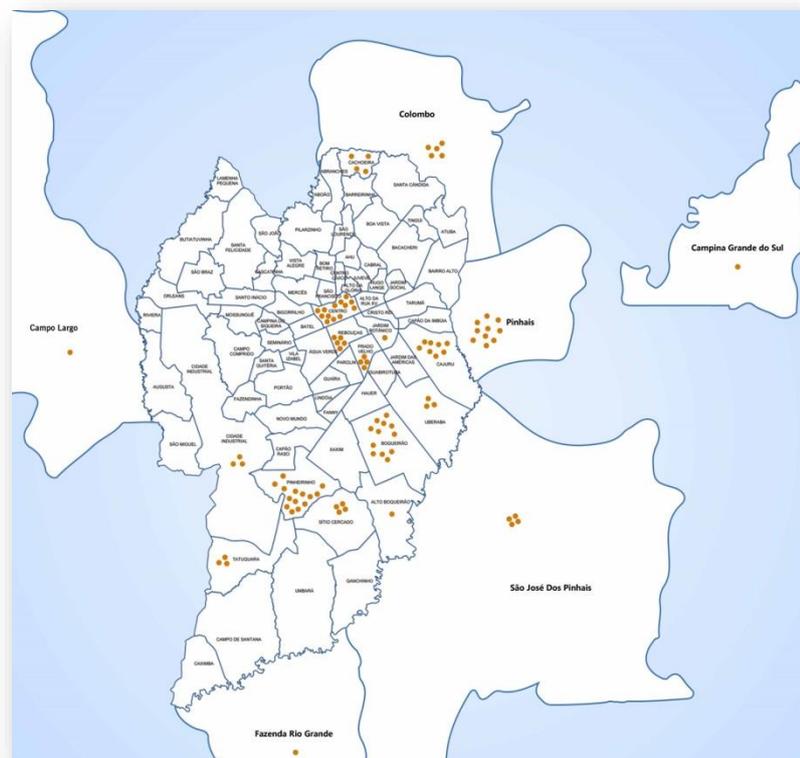


FIGURA 1: Mapa de Curitiba/PR e distribuição de haitianos pela cidade e região metropolitana.
Fonte: Projeto PBMH –UFPR 2015

Embora estejam distribuídos por quase todas as regiões da capital paranaense e região metropolitana, a preocupação com o fenômeno da guetização, que, de acordo com Wacquant (2004), é o processo de segregação de minorias étnicas e sociais, a qual expõe esses indivíduos a males urbanos como criminalidade, desintegração familiar, pobreza e a falta de participação na vida social, é existente. O estudo realizado aponta que a grande maioria dos haitianos mora com outros indivíduos da mesma nacionalidade, conforme demonstra o gráfico a seguir.

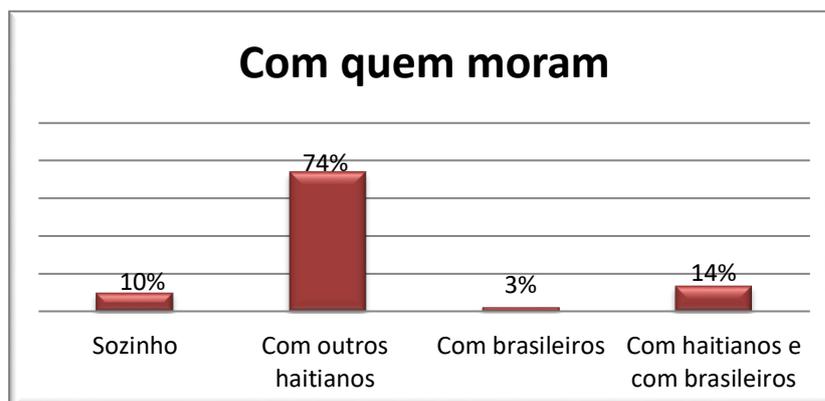


GRÁFICO 1: Com quem moram os haitianos em Curitiba e região.
Fonte: Projeto PBMIH –UFPR 2015

A pesquisa também verifica que o *créole* haitiano é a língua mais falada pelos entrevistados no ambiente domiciliar e em seu tempo livre. Já o português brasileiro é a língua de comunicação da maioria na prática religiosa e no ambiente de trabalho, como demonstra o gráfico abaixo. Entretanto, é importante ressaltar que no que diz respeito à língua no trabalho percebemos que o português brasileiro não é, necessariamente, o idioma que eles utilizam neste ambiente, mas sim o predominante no local.

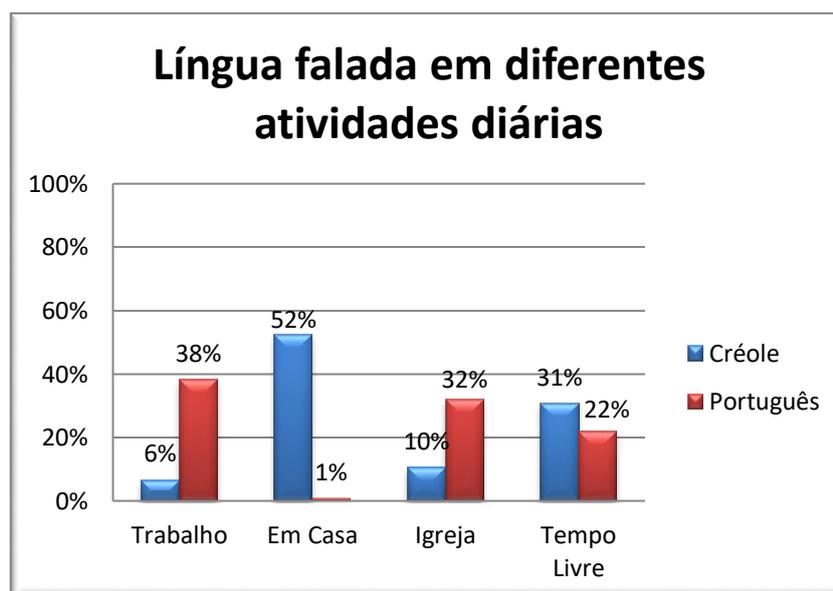


GRÁFICO 2: Contextos de uso do Português Brasileiro e do Créole Haitiano.
Fonte: Projeto PBMIH –UFPR 2015

Quando questionados sobre as atividades praticadas em seus momentos de lazer, 41% dos entrevistados responderam que costumam ir à igreja; já 28% declararam que permanecem em casa; 13% afirmaram que possuem o hábito de passear por Curitiba.

O estudo realizado demonstra que os entrevistados estão (ou desejam estar) inseridos em contextos em que o uso do português brasileiro é necessário, como ir à igreja, passear em Curitiba. Ao mesmo tempo, devemos considerar que nosso público é formado por migrantes adultos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que estão em uma nova sociedade cuja língua e cujas práticas são desconhecidas, ainda que parcialmente. Conforme menciona Ançã (2008), “o domínio da língua é uma das vias mais poderosas para integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social)”, (ANÇÃ, 2008, p. 74). Partimos, então, do princípio que a língua de acolhimento é aquela que promove a integração – este conceito será melhor explicitado a seguir.

3. Língua de acolhimento e integração

O Projeto PBMIH pensa o ensino de português brasileiro como língua de acolhimento. Cabete (2010) mobiliza Soto Aranda e El-Madkouri (2006) para definir esta língua como um segundo idioma adquirido em contexto migratório – como o vivido pelos alunos do PBMIH. Para Grosso (2010), a língua de acolhimento ultrapassa o conceito de língua estrangeira e língua adicional: é aquela orientada para a ação e, mais do que isso, possui um saber fazer que contribui para uma interação real, para a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação de confiança entre os envolvidos no processo.

A relação existente entre a aprendizagem da língua do país de acolhimento e o processo de integração do migrante tem sido alvo de reflexão por parte de vários autores: eles destacam a preocupação dos governos em gerir essas populações recém-chegadas por meio de políticas linguísticas, a fim de evitar os perigos da guetização e da marginalidade. Ana Maria Oliveira (2010) é mais uma autora que defende a intensa relação entre esses dois fatores – domínio da língua do país receptor e integração local.

Estamos entendendo integração como um processo extremamente complexo e multifacetado, que depende da abertura, do entendimento, da adaptação e da aceitação de

todos os agentes envolvidos no processo (migrantes, comunidade local, instituições da esfera pública e privada, entre outros). Papademetriou (2003) define este conceito como um processo de interação e adaptação mútua através do qual os sujeitos que já pertenciam à comunidade local e os migrantes recém-chegados acabam por formar um todo. Papademetriou (2004) reforça que o principal desafio gerado pelas migrações é “criar e recriar um novo conceito de nós” (PAPADEMETRIOU, 2004, p. 8). Nesse sentido, as ações do Núcleo de Integração PBMIH tentam mobilizar todos os agentes envolvidos para refletir e vivenciar este novo conceito de nós.

Partindo dessa perspectiva, de língua como sinônimo de integração social, o Núcleo desenvolveu algumas iniciativas:

- Maio/2014: Realização da comemoração do Dia da Bandeira do Haiti, em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, ONG Casa Latino-Americana e Associação dos Haitianos de Curitiba.
- Maio/2014: Organização do Ciclo de Leitura e Literatura Haitiana, realizada em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba.
- Agosto/2014: Produção do evento Cinema e História em Raoul Peck: aspectos do Haiti contemporâneo, na Cinemateca de Curitiba.
- Agosto-Dezembro/2014: Abertura do curso de Créole Haitiano no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR).
- Novembro/2014: Visita ao Museu Oscar Niemeyer (MON).
- Dezembro/2014: Organização e realização do evento PlasAyisyan – Somos Todos Migrantes, na Praça de Bolso do Ciclista.
- Dezembro/2014: Realização do curta-metragem *Somos Todos Migrantes*
- Abril/2015: Realização do Dia de mobilização pelos direitos dos migrantes e refugiados com a exposição de fotos “O Haiti é aqui” do fotógrafo BrunnoCovello, em parceria com o CERM – Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes no Estado do Paraná.
- Abril/2015: Parceria com o projeto Freguesia do Livro – feira de doações de obras literárias.
- Maio/2015: Realização do Chá de Bebê para as alunas grávidas do PBMIH.

- Junho/2015: Realização da Festa Junina PBMIIH.



IMAGENS 1 e 2: Visita ao Museu Oscar Niemeyer.
Fonte: Rafael Mendonça/PBMIIH



IMAGENS 3 e 4: Organização e realização do evento PlasAyisyan – Somos Todos Migrantes, na Praça de Bolso do Ciclista. Fonte: Lidia Sanae Ueta/PBMIIH



IMAGENS 5 e 6: Realização do Dia de mobilização pelos direitos dos migrantes e refugiados, em parceria com o CERM – Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes no Estado do Paraná.
Fonte: Brunno Covello/PBMIIH.



IMAGENS 7 e 8: Realização do Chá de Bebê para as alunas grávidas do PBMIH.
Fonte: Brunno Covello/PBMIH



IMAGEM 9: Alunos do PBMIH escolhem livros doados pelo Projeto Freguesia do Livro.
IMAGEM 10: Sala de aula do PBMIH.
Fonte: Brunno Covello/PBMIH.

Acreditamos que essas atividades dão possibilidade aos nossos alunos de conhecerem e vivenciarem a cultura brasileira, bem como a cidade onde estão vivendo. A pesquisa realizada em abril deste ano, citada anteriormente, comprova que práticas sociais que envolvem atividades culturais, como visitas aos museus e festas em espaços públicos, não estão presentes no cotidiano desses estudantes. O estudo aponta que o dia a dia deles se resume em trabalho, ir à igreja e, na maioria das vezes, quando possuem tempo livre, permanecem em casa. Além disso, esses eventos que o Projeto proporciona fora da sala de aula mostram aos curitibanos a nova configuração social da cidade, dando visibilidade a essa parcela da sociedade, muitas vezes ignorada.

4. Considerações finais

O domínio da língua é o primeiro passo para que migrantes em situação de refúgio e/ou vulnerabilidade social conquistem autonomia no novo local em que se estabelecem. Porém, este público precisa de um atendimento particular, diferente do ensino de língua estrangeira nos moldes tradicionais, pois ele chega ao novo país em uma situação especial, de baixa autoestima e de miséria econômica e moral. O migrante encontra-se submetido, por exemplo, a um conjunto de pressões econômicas, sociais e legais que o colocam em uma posição vulnerável e muito peculiar. Por esse motivo temos buscado trabalhar de forma diferenciada dentro do Projeto, levando em conta as especificidades deste contexto. Para tanto, uma primeira ação concreta colocada em prática pelo PBMIH foi a utilização de uma metodologia própria, onde a qualquer momento o sujeito recém-chegado pode ser acolhido e iniciar seu aprendizado de português. As atividades em sala de aula, por sua vez, tomam como base teórica o ensino do português brasileiro como língua de acolhimento, aquela voltada a ações práticas e adquirida em contexto migratório. Partindo desse pressuposto, as escolhas metodológicas do Projeto levam em consideração as particularidades e necessidades desses alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como a integração sociocultural.

Ao longo do nosso trabalho, percebemos que para o ensino efetivo do português brasileiro como língua de acolhimento era necessário ir além das atividades de sala de aula. Entendemos, portanto, língua como sinônimo de integração. Por esse motivo, sentimos a necessidade, por um lado, de desenvolver ações mais enérgicas para integrar o público atendido pelo projeto à sociedade de Curitiba e região, e por outro, de mostrar aos curitibanos esta nova parcela da comunidade local. Neste contexto criou-se o Núcleo de Integração PBMIH. Por meio dele, os migrantes haitianos têm, muitas vezes, a primeira oportunidade de vivenciar aspectos da cidade e da cultura local, participando de atividades que, por iniciativa própria, conforme mostram os dados coletados para essa pesquisa, não experimentariam.

Com as ações desenvolvidas pelo Núcleo observamos que a troca de saberes e de experiências culturais entre Brasil/Curitiba e Haiti é importante para que os migrantes não fiquem à margem da sociedade e para que todos entendam a nova configuração social de Curitiba. Ao longo de quase dois anos de trabalho nesse Projeto pudemos constatar que temos, enquanto Instituição, a possibilidade de servir como ponte de acesso para abrir espaços, interlocuções e possibilitar conhecimento e trocas entre os migrantes e as

diferentes esferas da sociedade acolhedora. Percebemos ainda, durante os eventos culturais realizados pelo PBMIH, um saldo bastante positivo, tanto por parte dos nossos alunos, quanto dos locais que nos receberam, pois as iniciativas do Núcleo geraram curiosidade e interesse de conhecer e trocar com esse outro, o que possibilitou em diversos casos um respeito mútuo, desconstruindo alguns preconceitos pré-existentes.

Sabemos também que para que nossos objetivos sejam alcançados precisamos trabalhar internamente e por isso estamos realizando neste momento algumas alterações no funcionamento do PBMIH. Buscamos, por exemplo, ampliar nossas parcerias com diversos órgãos para unir forças e formar uma rede propriamente dita de acolhimento em diversas esferas e áreas. Organizamos para o segundo semestre de 2015 uma frente de alunos participantes do Projeto que estarão mais envolvidos com o Núcleo e atuarão na estruturação, na comunicação e na ampliação de atividades culturais, que serão parte do programa das aulas do PBMIH.

Para concluir, as ações promovidas pelo Núcleo de Integração PBMIH são de extrema importância na medida em que possibilitam o conhecimento dessa nova cultura e desses cidadãos recém-chegados, bem como o intercâmbio sociocultural entre todos. Acreditamos que o conhecimento é o primeiro passo para a aceitação, resultando em uma reconfiguração positiva da nossa sociedade – desse novo *nós*.

Referências Bibliográficas

ANÇÃ, M.H. **À volta da língua de acolhimento**. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística. Setúbal, 2004.

_____. Língua portuguesa em novos públicos. In: **Saber (e) Educar**. nº 13, p. 71-87. Porto, 2008.

ARANDA SOTO, B; MADKOURI, M. La Adquisicion de uma L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte paragramático. *Educacion y Futuro*, n. 14, p. 55-95. Madrid, 2006.

CABETE, M. **O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, 2010.

CANAGARAJAH, A.S. Diaspora Communities, Language Maintenance, and Policy Dilemmas. In: **Ethnography and Language Policy**. Nova York: Routledge, 2011.

GROSSO, M.J.R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

OLIVEIRA, A.P. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. In: GROSSO, M.J.R. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Lisboa: Educação em Português e Migrações, 2010.

PAPADEMETRIOU, D. **Policy considerations for immigrant integration**. Migration Information Source, Migration Policy Institute, 2003.

_____. I Congresso Imigração em Portugal: diversidade, cidadania e integração. Lisboa: Migration Policy Institute/IMP e Fundação Luso/América, 2004. Disponível em http://www.acidi.gov.pt/_cf/5281. Acesso em 30 de julho de 2015.

RUANO, B.P.; GRAHL, J.A. **Portuguese as a welcoming language – teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project**. San Juan: Anais Latin American Studies Association (LASA), 2015. Disponível em <http://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congresspapers/Past/lasa2015/files/45600.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2015.

SCARAMUCCI, M.V.R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M.J.; SANTOS, P. (OrgS.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WACQUAT, L. **Que é gueto? Construindo um conceito sociológico**. Curitiba: Revista Sociologia Política, p.155-164, novembro, 2004.



PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Fernanda Burgath (especialista) - UEPG

Introdução

Apesar de o Português estar entre as línguas mais faladas no mundo, ainda há inúmeros desafios para os professores no ensino do idioma para estrangeiros. João Guimarães Rosa, escritor brasileiro, afirmou certa vez que o universo da língua estrangeira é algo extremamente complexo. E que, para vencer esse desafio, “uma nação precisa aprender idiomas sempre com divertimento, gosto e distração”.

Nós, professores de línguas, já sabemos que o ideal é trabalhar com textos diversos durante as aulas e não utilizar de maneira exaustiva o uso da gramática, valorizando a interação e as situações reais de comunicação do cotidiano, como ir às compras no supermercado, ir a restaurantes, lojas, direções, viagens e salas de aula. Ensinar ditados, provérbios e gírias, usados na linguagem informal do dia a dia também é uma boa prática de ensino.

A língua existe pela interação humana e social, ou seja, é dialógica, segundo a teoria bakhtiniana. Logo, a conversação é o ponto chave no ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Deve-se falar a língua ensinada ao máximo durante as aulas, ampliando assim o vocabulário e a interação com e entre os alunos, tratando os diálogos com naturalidade e por meio deles inserir questões gramaticais da língua nas aulas, nunca se esquecendo de que é extremamente importante trabalhar as quatro competências do ensino de Línguas: leitura, audição, fala e escrita.

Porém, nem só com regras se ensina ou se aprende uma língua. É necessário incluir aspectos culturais, e também históricos, do país cuja língua se está estudando. Em suma, a cultura da língua é a inserção do aluno no universo do qual a mesma faz parte e deve ser considerada como um fator indispensável na aprendizagem de um novo código linguístico.

O ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira é um ramo relativamente novo no Brasil, portanto existem, ainda, escassos cursos de capacitação e de especialização para os professores de línguas que queiram imergir nessa área de ensino. Também o material didático impresso para o ensino de Português como LE ainda não é suficiente, tratando-se de variedade e qualidade para escolha e adaptação dos professores com os mesmos. Além de que o ensino de idiomas não pode estar dissociado do ensino da história e da cultura dos países dos quais se tratam.

Com o apoio do material científico já publicado na área, a questão a ser refletida nas próximas linhas é a seguinte: quem é o professor de Português como língua estrangeira? Ele está preparado para assumir tal responsabilidade de ensinar não só um idioma, mas na missão de transmitir toda a cultura, conhecimento histórico e uma gama de valores do Brasil aos alunos estrangeiros? Mais que isso: será que ele realmente sabe o que significa ser brasileiro e estar onde está, fazendo o papel de educador linguístico e cultural?

1. Quem é o professor de Português Língua Estrangeira?

Quando falamos em identidade ou sua formação, que é um assunto indissociável do ser humano em si e amplamente abordado em praticamente todas as áreas de estudo nas últimas décadas, de forma coletiva ou individual, é preciso levar em consideração diversos fatores e, dentre os principais, a própria noção da palavra identidade. Partindo de reflexões acerca da identidade cultural individual e dos povos, e como ela se adapta às mudanças do mundo globalizado, e também da noção de etnicidade e multiculturalismo, que se refere aos costumes e herança dos povos, a ligação entre elas nos prova que não é tão fácil de definir o conceito de identidade, independente do ponto de análise da mesma e de acordo com o indivíduo.

Da mesma maneira que é difícil de definir o conceito de identidade, sabemos que o mesmo não é fixo: a identidade acompanha a transformação do indivíduo, do povo ou da sociedade de acordo com os acontecimentos, globalização (que nos familiariza com o mundo a partir dos diversos tipos relações sociais que nos é oferecido) e liberdade de escolha de cada indivíduo de ser o que é, afirmar-se, mesclar-se ou negar-se. E essa ideia

parte do fato de que só sabemos quem somos a partir do outro. A partir dele eu sei que existo, logo, preciso ser alguém, definir-me.

Assim, cabe ao professor transmitir com transparência a identidade linguística do idioma ao qual está lecionando, assim com a identidade do povo e da cultura a qual está sendo apresentada nas entrelinhas do ensino, não menosprezando o universo cultural do outro, o aluno. Para que isso ocorra com sucesso, o professor de PLA deve estar ciente e seguro, primeiramente, sobre a sua própria identidade como professor falante nativo de língua portuguesa e como cidadão brasileiro.

2. O multilinguismo e a Língua Portuguesa no mundo

Não é de hoje que se ensina língua portuguesa para estrangeiros no Brasil. Desde a chegada dos portugueses às nossas terras, e depois com a catequização dos índios pelos padres missionários, o idioma vem sendo difundido e o país aprendendo a lidar com a diversidade linguística e cultural brasileira. A língua portuguesa do Brasil foi, então, sendo moldada a partir do hibridismo de temas nativos com a essência da língua portuguesa europeia. Não esqueçamos que esse fenômeno de criação e transformação linguística estava acontecendo, ao mesmo tempo, em todo o território americano, com a chegada dos ingleses, espanhóis, franceses e holandeses.

Mas foi logo após o fim da Segunda Guerra Mundial que o interesse na difusão de línguas estrangeiras se intensificou mundialmente, principalmente nos Estados Unidos, o qual tinha interesse particular em decodificar a língua de seus inimigos, que foi, num primeiro momento, evitada e desmerecida, para que fossem possíveis futuras negociações a partir de então. A decisão, segundo Luna (2012), ocorreu por motivos militares estratégicos, mas também se ampliou por motivos econômicos e principalmente políticos.

Carvalho reflete esse repentino interesse a partir da globalização, dos conceitos de modernidade e identidade, o que não poderia ser diferente, já que, como disse Karl Marx (1996), pensando na Revolução Industrial e bem antes da grande guerra, “tudo que era sólido se desmancha no ar”, e não seria diferente com as sociedades que, até então, eram monolíngues. Segundo a autora:

Com as mudanças sócio-históricas vividas nas últimas décadas e com o desenvolvimento da globalização econômica e tecnológica, assistimos ao surgimento de novas formas de organização da vida contemporânea nas quais as fronteiras políticas, econômicas e culturais já não se restringem aos limites das fronteiras físicas nacionais. Nesse novo paradigma, a comunicação, a linguagem e o discurso ocupam um lugar de extrema relevância por estarem tanto no cerne das relações produtivas quanto ligadas à construção da identidade social, cultural e política dos indivíduos. Como consequência disso, o multilinguismo vem ganhando cada vez mais importância nas diferentes esferas do mundo contemporâneo, de modo que atores sociais diversos e também o Estado passam a questionar a ideologia monolíngue. Assim, as línguas e seu gerenciamento vêm ocupando papel central no mundo todo, de modo que governos e outros atores sociais têm investido cada vez mais em reformas no ensino, elaboração de novos currículos, oficialização de novas línguas, financiamento e elaboração de bancos de dados de línguas, entre outras ações. (CARVALHO, 2012, p.22).

O português é falado nos cinco continentes do planeta, sendo atualmente a quarta língua mais falada no mundo, segundo dados apresentados na exposição “Potencial Económico da Língua Portuguesa” em exibição no Parlamento Europeu, promovida pelo Instituto Camões. De acordo com a mesma exposição, “tudo indica que em 2050, mais 100 milhões de pessoas se vão juntar ao número de falantes de português. 350 milhões vão manter a língua portuguesa no topo de idiomas mundiais, a terceira mais falada na Europa, depois do inglês e do espanhol”(Euronews, 19/02/2014).

É língua oficial de oito países: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, os quais mantêm uma unidade com o português de Portugal, porém, com a adição de vocábulos nativos. O português também é falado em pequenas comunidades, resultado de povoamentos portugueses do século XVI, como é o caso de **Zanzibar** (na Tanzânia, costa oriental da África), **Macau** (ex-posseção portuguesa encravada na China), **Goa, Diu, Damão** (na Índia), **Málaca** (na Malásia).

A CPLP (Comunidade dos países de língua portuguesa) que tem como membros os países que tem o português como língua oficial, consagra, nos seus estatutos, a concertação político-diplomática entre os seus membros como um dos objetivos gerais da organização. Naturalmente, a concertação político-diplomática assume-se como um dos vetores de atuação da CPLP com maior dinamismo, apesar de muitas das medidas e posições comuns adotadas não serem divulgadas por causa das suas características de relações e negócios estrangeiros. (<http://www.cplp.org/>).

Mas é o Brasil que vem intensificando, nos últimos anos, a promoção da língua portuguesa no mundo. Estima-se que, segundo Luz:

(...) mais de 230 milhões de pessoas falam português, sendo a esta uma das línguas oficiais da União Europeia e também a principal do bloco econômico MERCOSUL. O ensino de português como língua estrangeira ou como segunda língua tem alcançado grandes proporções em vários países nos últimos anos. Nesse sentido, os países lusófonos têm buscado fixar políticas para a implementação do ensino do português em outros territórios por meio de centros de estudos e institutos, dessa maneira expandindo e promovendo a língua portuguesa para outros territórios (LUZ, 2007, p.57, apud MILENO, 2009).

Na América Latina, o MERCOSUL é o principal responsável pelas trocas culturais, linguísticas e político-econômicas dentre os países que o formam. Esse interesse surge da necessidade da capacitação profissional e tecnológico de seus cidadãos, surgindo dessa necessidade programas e ações que incentivam o intercâmbio entre os países e a difusão de línguas e culturas entre si.

Um dos artigos mais relevantes encontrados sobre língua portuguesa para estrangeiros é o da pesquisadora em Linguística Aplicada Simone de Carvalho, que trata sobre as políticas da língua no Brasil. Segundo ela,

(...) evidencia-se um maior protagonismo nas ações de promoção da língua, entre as quais se destaca o Celpe-Bras, um instrumento de avaliação cujo efeito retroativo faz-se sentir na maneira de ensinar e aprender português como língua adicional, além de simbolizar um instrumento que ressignifica o lugar da língua brasileira no mundo e a forma como o português é visto dentro do país, pelos próprios brasileiros. A nova perspectiva de valorização dos contextos multilíngues parece promover também uma nova visão da relação entre línguas, contribuindo para a construção de uma consciência multilíngue, que destaca positivamente o convívio com outras línguas. (...) Além do benefício significativo do contato com a língua e a cultura do outro – que pode se constituir como um espaço de ampliação da atuação dos sujeitos – há também, em termos de políticas linguísticas internas, o de ajudar a repensar a nossa “política do monolinguismo” (que tem sido historicamente tão eficiente na exclusão das demais comunidades linguísticas brasileiras), ao deslocar o eixo da “língua única” e nos colocar em contato com modos de pensar diversos. (CARVALHO, 2012, p.23).

Dentre os programas de intercâmbio cultural entre o Brasil e demais nações, existem hoje o FLTA (*Foreign Language Teaching Assistance*) promovido pela *Fulbright*, com parceria da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tem por objetivo incrementar o ensino de português em universidades norte-americanas e estreitar as relações bilaterais entre o Brasil e os EUA. Outra instituição de intercâmbio cultural que tem colaborado desde os anos 1970 para promover

a língua e a cultura brasileira no mundo é a AIESEC (do francês, sigla que originalmente significava Associação Internacional de Estudantes de Ciências Econômicas), uma organização estudantil que tem por interesse criar impacto cultural em jovens estudantes universitários através de intercâmbios sociais e voluntários. O objetivo do programa é enviar jovens para outros países, principalmente os subdesenvolvidos ou economicamente em desenvolvimento, por um curto período de tempo, de seis a oito semanas, e também receber jovens de todos os cantos do mundo para conhecer nossa identidade, por meio da cultura e da vivência em meio à nossa realidade.

O IsF (Idiomas sem Fronteiras) é o mais novo programa do governo brasileiro que tem por objetivo atender professores, técnicos e alunos de graduação e pós-graduação (stricto sensu) das instituições de educação superior, públicas e particulares. Segundo o Ministério da Educação, professores de idiomas da rede pública da educação básica também serão beneficiados por ações do programa com lançamento de editais próprios. O programa engloba capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, o que gera a necessidade de treinamento e formação própria para os profissionais da área.

2.2 A formação do professor de Língua Portuguesa para estrangeiros no Brasil

A Universidade de Brasília (UnB) foi pioneira em criar curso de graduação de Letras em Português do Brasil como segunda língua, que surgiu pela necessidade de formar professores de português para aqueles que, mesmo brasileiros, não o tinham como língua materna ou formal. O público alvo são povos indígenas e deficientes auditivos e visuais, os quais necessitavam da aprendizagem formal da língua para seguirem seus estudos e carreiras profissionais. Além disso, a UnB é, desde 1997, posto aplicador do exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros (CELPE-Bras) que ocorre duas vezes por ano.

Devido à demanda de estrangeiros no país, imigrantes e estudantes, e ainda contando com a presença de brasileiros nas universidades do mundo todo, intensificou-se a necessidade de aperfeiçoamento de profissionais para atuarem na área de ensino da língua nessa modalidade. Surgiram, então, cursos para a capacitação de professores que ensinassem uma segunda ou terceira língua para que os cidadãos estivessem capacitados intelectualmente para tal realidade.

Em Portugal essa linha de estudos já vem sendo construída há mais tempo. A Universidade de Coimbra é um dos principais centros de formação de profissionais em ensino de português como língua estrangeira no mundo. Políticas da língua, material e incentivo à formação de profissionais são desenvolvidas pelo instituto Camões. Mas nem por isso o tema deixa de ser uma preocupação constante além-mar, como verificamos nas palavras de Bernardo:

Tem havido, de facto, uma preocupação em apostar na formação de professores, tendo em conta o seu papel, enquanto mediador cultural e respeitador das diferenças. Nesse sentido, para além dos projectos, já atrás mencionados, tem sido feita uma série de acções de formação contínua acreditadas por todo o país, com o intuito de abordar e consciencializar professores, face às variedades culturais encontradas nas suas escolas. No entanto, apesar dos esforços que têm sido feitos, muitos professores continuam distanciados no que diz respeito a questões multiculturais que caracterizam os seus alunos. (BERNARDO, 2014, p. 7).

No Brasil, além da presença de graduação na área presente na UnB, algumas outras universidades oferecem cursos e disciplinas que complementam os estudos de professores e linguistas em estudos de metodologia de ensino de português para estrangeiros. Dentre estas universidades estão a PUC-Rio, a USP e a UFSCAR. A Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, oferece o curso de extensão de Ensino de Português para Estrangeiros e a UFRGS, do Rio Grande do Sul oferece um Seminário de formação na área para professores atuantes ou que queiram atuar na área. A Unicamp tem sido uma das principais universidades em pesquisa sobre o tema, por professores pesquisadores da área de Linguística Aplicada.

Além dos cursos e disciplinas optativas, existe, em Brasília, Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, que dentre seus feitos, oferece aulas para diversos públicos. A história do Neppe começa na década de 90, quando é criado o Peppfol (Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas) e o curso Português do Brasil como Segunda Língua no Instituto de Letras da UnB. Em 2012, o Peppfol deu origem ao Neppe, o único centro a aplicar o exame de proficiência na língua, o Celpe-Bras, na região Centro-Oeste. O objetivo do Neppe é coordenar, supervisionar e promover o ensino por meio de oferta de cursos de Português para Estrangeiros, incluindo cursos regulares bimestrais ou intensivos nos períodos de recesso; fortalecer e incentivar a pesquisa científica na produção de conhecimentos na área de

Português para Estrangeiros; constituir-se parceiro do estágio curricular, extracurricular e de outras atividades práticas que devem ou podem ser cumpridas por estudantes da Universidade de Brasília ou por grupos de professores em serviço. (<http://www.neppe.unb.br/>).

2.3 O Ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros no Brasil e o material didático-pedagógico utilizado

Algumas das principais universidades do Brasil, tanto públicas quanto privadas, já oferecem o curso de PLE. O Centro de Línguas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, o CLAC, é um curso de extensão para alunos de graduação da Faculdade de Letras/UFRJ que, oferece curso de português para estrangeiros, dentre outros idiomas. (<http://www.clacufrj.org/sobre-o-clac>). A USP, a Universidade Presbiteriana Mackenzie, a PUC-SP, PUC-RJ, UFRGS e UFSC a também o oferecem, em módulos semestrais, para citar algumas instituições.

Teve início em novembro de 2013, em Curitiba, o curso de Português para estrangeiros, promovido pelo Celin, o centro de línguas da universidade Federal do Paraná. O curso de PLE no Celin é um projeto de extensão do curso de Letras da UFPR intitulado *Português como língua estrangeira para alunos em vulnerabilidade social*, o qual envolve cursos gratuitos de língua portuguesa para alunos da comunidade externa que estejam em situação de vulnerabilidade social. O primeiro público que será atendido é o de refugiados haitianos que atualmente residem em Curitiba, podendo este público ser ampliado ao longo do programa.

Além dos cursos presenciais, existem plataformas online que oferecem cursos grátis de Português, desde o nível básico ao avançado. O portal de línguas da BBC (*British Broadcasting Corporation*), por exemplo, conta com um curso de nível básico de português, disponibilizado em inglês (www.bbc.co.uk/languages).

Existe certa variedade de livros didáticos disponíveis para aquisição e utilização no ensino de PLE. Não é objetivo desta pesquisa a análise do material didático-pedagógico utilizado pelos professores de PLE no Brasil, o que levaria um tempo de análise e discussão muito extenso, mas somente citar a sua existência. Há, inclusive, pesquisas na área acadêmica contendo análises de alguns destes livros didáticos. Por exemplo, os livros *Avenida Brasil*, de 1991, e *Fala Brasil*, de 1999, foram analisados sob

o foco comunicativo do seu conteúdo, na dissertação de mestrado de Giselle Dal Corno, pela UFRGS. Em outro trabalho, de Cássia Furlan (Unicamp), a multiculturalidade, os diferentes povos do Brasil, são analisados em alguns livros didáticos, levando em consideração o aspecto do ensino não só da língua, mas também da identidade cultural brasileira como um todo. Os livros analisados são *Aprendendo Português do Brasil* (1993), *Bem-Vindo* (1999) e os outros dois analisados no trabalho acadêmico supracitado, levando-se em consideração que estes quatro são os mais utilizados pelos professores em cursos de Português como LE, no Brasil e também no exterior.

O CPLP oferece online três plataformas para o uso de planejamento de aulas e diversos outros materiais, como artigos de pesquisas na área de PLE. São eles o VOC (Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa), que é a plataforma que apresenta os instrumentos que determinam legalmente a ortografia da língua portuguesa dos oito países que a tem como língua oficial; a Platô, revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa; e o PPPLE, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Não Materna, no qual os professores encontram planos de aulas e atividades que podem ser utilizadas como complemento didático. É importante observar que todos os documentos estão organizados por países, com conteúdos contextualizados linguisticamente e culturalmente, de acordo com os mesmos. (<http://iilp.cplp.org/>). Outro grupo que reúne professores e materiais didáticos compartilhados é o *Fale Português*, Comunidade de Professores de Português como Língua Estrangeira (<http://faleportugues.ning.com/>).

O Governo de Portugal criou o Manual QuaREPE, orientações de ensino e exercícios para serem utilizados por e para orientar os professores de PLE, que podem ser aproveitados e adaptados para o português do Brasil. O mesmo encontra-se disponível para download na página do Governo (<http://www.dgicd.min-edu.pt/>). Existem também disponibilizados na internet materiais didáticos para acesso e para download em páginas específicas, para falantes nativos de várias línguas, porém, a maioria deles está em inglês (ex. <http://www.linguateca.pt/didactico.html>).

São realizados, anualmente, encontros e congressos científicos nacionais e internacionais para profissionais que atuam nesta área de ensino como opção para a atualização dos profissionais sobre pesquisas e inovações na área. Em outubro último ocorreu na UNAM (Universidade Autônoma do México) o 7º CIPLC Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira. Em 2013, houve o

Congresso Internacional de Língua e Culturas Lusófonas no Mundo, na Universidade Sorbonne Nouvelle, em Paris. E, em outubro de 2015 será realizado, em Lecce, Itália, V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, na Universidade de Salento. No Brasil, temos o CARPE - Colóquio ação e reflexão português para estrangeiros, na Universidade de São Carlos; o CPLI - Congresso de Português Língua Internacional, promovido pelas universidades PUC-Rio, da UFRJ, da UFF e da UERJ.

3. Metodologia

Esta é uma pesquisa de revisão bibliográfica que reúne estudos sobre a ascensão da língua portuguesa no mundo e o aumento do interesse na área no Brasil, bem como sobre a aquisição e o ensino da mesma como língua estrangeira, e ainda a metodologia do professor no seu ensino e o material didático utilizado. Ainda busca informações sobre os cursos de graduação e especialização e programas disponíveis para alunos e profissionais que atuam ou têm interesse em atuar na área de Português como língua estrangeira.

Considerações Finais

Entendemos que não basta ao professor de línguas somente ter competência linguística para ensinar uma língua estrangeira ou uma segunda língua. Segundo Salgado e Matos (2009, p. 8047), “O professor deve ser preparado para (...) ser um pesquisador de sua prática pedagógica. Idealmente, esse professor deve ser capacitado a investigar também as questões sociais e psicológicas que envolvem sua prática.”

Existe muito ainda a ser explorado na área de formação, atuação e materiais didáticos de português como língua estrangeira. Mais ainda, precisam surgir cursos de formação e capacitação para estes professores, que pululam cada dia mais no mercado de trabalho de língua portuguesa como língua estrangeira, tendo que improvisar políticas e normas na preparação do curso ou das aulas e adaptarem muitos dos materiais didáticos que possuem para o ensino de outros idiomas ao seu planejamento de curso.

Por outro lado, o interesse e o número de pesquisas e artigos, assim como o surgimento de alternativas para uso didático na área de PLE, têm aumentado significativamente nos meios acadêmicos. A análise de materiais, as políticas linguísticas, os relatos de experiências de ensino, entre outros temas, estende-se cada ano mais o

interesse de participação de países não falantes de português no debate sobre o idioma como língua internacional e cresce o interesse da inclusão do mesmo nas suas universidades e nos negócios.

Referências

AIIESEC. Disponível em <<http://www.aiesec.org.br/>>. Acesso em 10/12/2014.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BBC Languages. Portuguese. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/languages/brazil_insideout/> Acesso em 17/08/2014.

BERNARDO, I.M.A. A escola multicultural e o ensino do Português língua segunda. Universidade Internacional. Disponível em <http://www.multiculturas.com/textos/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf> Acesso em 11/11/2014.

CARVALHO, S. C. Políticas de promoção internacional da Língua Portuguesa: ações na América Latina. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada.** Campinas, n(51.2): 459-484, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200010&script=sci_arttext> Acesso em 16/10/2014.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua. Exposição Potencial Económico da Língua Portuguesa no Parlamento Europeu. Portugal, 17.02.2014. Disponível em <<http://instituto-camoes.pt/lingua-e-cultura/expo-pelp-pe14#sthash.f6xODOoq.dpuf>>. Acesso em 10/12/2014.

7º CIPLE - Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira. Disponível em <<http://cele.unam.mx/ciple-sepfe/>> Acesso em 20/12/2014.

Comissão Fulbright. Disponível em <<http://www.fulbright.org.br/>>. Acesso em 10/12/2014.

Comunidade dos países de língua portuguesa. Disponível em <<http://www.cplp.org/>>. Acesso em 20/11/2014.

CORNO, G.O. M. Dal. O papel da pragmática na análise do livro didático no ensino comunicativo de português do Brasil para estrangeiros. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CPLI. Congresso Português Língua Internacional. Disponível em <http://www.letras.puc-rio.br/eventos_let/xple-icpli/index.html> Acesso em 20/12/2014.

Euronews. **Português a quarta língua mais falada no mundo**. Portugal, 19/02/2014. Disponível em < <http://pt.euronews.com/2014/02/19/portugues-a-quarta-lingua-mais-falada-no-mundo/>>. Acesso em 01/12/2014.

Fale Português - **Comunidade de Professores de Português como Língua Estrangeira**. Disponível em < <http://faleportugues.ning.com/> >. Acesso em 20/12/2014.

FURLAN, C.C. **Povos do Brasil**: quem são eles nos livros didáticos de português como língua estrangeira? Anais do Seta, Volume 2, 2008, p. 213-128.

Governo de Portugal. **Ensino do português no estrangeiro**. Disponível em <<http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>> Acesso em 01/12/2013.

Instituto Internacional de Língua Portuguesa. Disponível em <<http://iilp.cplp.org/>>. Acesso em 20/11/2014.

Linguateca. Disponível em <<http://www.linguateca.pt/didactico.html>>. Acesso em 20/12/2014.

LUNA, J.M.F. de (org.). **Ensino de Português nos Estados Unidos**: história, desenvolvimento, perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

LUZ, M. R. A estética nas aulas de português como segunda língua: um estudo de caso. 2007. 154 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2007. In: MILENO, N.C.; CONCEIÇÃO, M. P. Português como segunda língua: crenças e experiências de aprendizes no Brasil. **Revista de Letras Norteamericanas** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 04 – Estudos Linguísticos. 2009/02. p. 100-118. Disponível em http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamericanas. Acesso: 20/12/2014.

Ministério da Educação. Idiomas sem Fronteiras. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em 10/12/2014.

Núcleo de Ensino de Português Língua Estrangeira. Disponível em <<http://www.neppe.unb.br/br/>>. Acesso em 10/12/2014.

SALGADO, A.C.P.; MATOS, P.T. **Formação de professores para a educação bilíngue**: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Anais do Congresso. Curitiba: PUC-PR, 2009, (p. 8042-8051).

MORIBE, P. **Congresso em Paris discute papel da língua portuguesa**. RFI Português. 28/05/2013. Disponível em <<http://www.portugues.rfi.fr/cultura/20130528-congresso-em-paris-discute-papel-da-lingua-portuguesa>> Acesso em 10/12/2014.

Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Disponível em < <http://simelp.it/> > Acesso em 20/12/2014.



Universidade de Brasília. Disponível em < <http://www.unb.br/> >. Acesso em 10/12/2014.

Universidade Federal do Paraná. **Centro de Línguas.** Disponível em <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/nucleo-tandem/368-curso-gratuito-de-portugues-para-estrangeiros-ple-para-haitianos>>. Acesso em 15/12/2014.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. **CLAC:** Curso de línguas aberto à comunidade. Disponível em <<http://www.clacufrj.org/>>. Acesso em 20/12/2014.



PREDIÇÃO LEITORA, CONSCIÊNCIA TEXTUAL E COMPREENSÃO LEITORA: UM CAMINHO PARA O ENSINO DE LEITURA

Danielle Baretta (Mestranda) – PUCRS/CAPES

RESUMO: Apoiado em estudos psicolinguísticos, o presente artigo trata sobre a leitura com foco nas relações entre predição leitora, consciência textual e compreensão leitora. Para tanto, foi realizada uma pesquisa envolvendo oito alunos, cujas idades variavam de 11 a 13 anos, que cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola federal da cidade de Porto Alegre. Para analisar o uso da estratégia de predição aplicou-se um teste em formato segmentado, no qual uma fábula foi apresentada em quatro fichas, que continham uma parte da história e perguntas que estimulavam o uso da predição. Para verificar a consciência dos participantes em relação aos elementos manipulados durante a realização de tais predições foi usado o protocolo de justificativa. Os resultados demonstram a importância do uso de estratégias leitura, em especial a predição, para a compreensão leitora e apontam um caminho para o aprimoramento de práticas pedagógicas concernentes à leitura.

Palavras-chave: leitura, predição leitora, consciência textual e compreensão leitora.

Introdução

Resultados de provas oficiais que analisam o desempenho em leitura dos estudantes constataam que os índices alcançados pelos alunos brasileiros são insatisfatórios. Segundo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2014, em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação, sendo que a média dos países avaliados foi de 497 pontos. Com isso, o país ficou com a **58ª posição do ranking de leitura**, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. O relatório destaca, ainda, que quase metade (**49,2%**) **dos alunos brasileiros não alcança o nível 2** de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de reconhecer a ideia principal de um texto, realizar inferências elementares, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto e estabelecer

comparações ou conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.

Esses resultados revelam o quadro caótico em que se encontra o ensino de leitura nas escolas brasileiras. Nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura focalizam, na maioria das vezes, questões referentes ao conteúdo, buscando informações no texto para posterior realização de associações com o mundo. Assim, é comum encontrar nos livros didáticos perguntas do tipo: “você concorda com o autor?”, “você alguma vez já passou por uma situação semelhante à relatada?”, entre outras. O trabalho com os elementos linguísticos do texto é feito após as atividades de compreensão/interpretação e delas desvinculado, caracterizando-se, via de regra, pelo ensino de regras gramaticais classificatórias.

Essa realidade indica a necessidade de se repensar as práticas de leitura na escola, revendo as estratégias adotadas. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é investigar as relações entre predição leitora, consciência textual e compreensão leitora, de modo a oferecer caminhos para o ensino de leitura. Para isso, são apresentados, a seguir, a fundamentação teórica que dá suporte ao trabalho, a descrição da pesquisa realizada e os resultados obtidos. Nas considerações finais, são apresentadas relações entre a pesquisa desenvolvida e a prática pedagógica indicando caminhos possíveis para o ensino de leitura.

Fundamentação teórica

Neste item será apresentada a fundamentação teórica que embasa o presente estudo: processamento da leitura, estratégias de leitura, compreensão leitora e consciência linguística.

Processamento da leitura

A leitura, na abordagem cognitiva, é entendida como um processo cognitivo de apropriação de conteúdos, por meio do processamento das informações realizado pelo leitor durante a leitura. Esse processamento pode acontecer de forma ascendente (*bottom-up*) ou descendente (*top-down*) (KATO, 2007; SCLIAR-CABRAL, 2008).

O processamento *bottom-up* constitui-se numa leitura vagarosa e minuciosa, na qual o leitor parte das unidades menores para as maiores. Nesse tipo de processamento, todas as pistas visuais são utilizadas para, a partir do reconhecimento de palavras, frases, orações compor um todo até chegar a compreensão.

No processamento *top-down*, por sua vez, o leitor parte do seu conhecimento prévio, seja ele linguístico ou extralinguístico, para atribuir sentido ao texto, realizando antecipações sobre a leitura. Nesse tipo de processamento, o leitor utiliza as pistas visuais somente para testar suas hipóteses e reduzir incertezas. Goodman (1970), um dos estudiosos desse tipo de processamento afirma que:

A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido.

Segundo Goodman (1991), o processamento da leitura sofre a influência de diferentes fatores, tais como: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo, condições de produção do texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. Esses fatores é que determinam o processo de leitura, ascendente ou descendente.

Castro e Pereira (2004) destacam quem, no processamento da leitura, o leitor não pode apenas considerar seu conhecimento prévio sem basear-se nos elementos linguísticos do texto (processo descendente), pois correria o risco de construir um sentido equivocado, que não encontra amparo na materialidade do texto. Igualmente, não pode tomar como suporte apenas os elementos linguísticos, sem relacioná-los com o que já conhece sobre o conteúdo (processo ascendente), pois, para relacionar as informações em nível local e global, elas precisam estar integradas ao conhecimento prévio do leitor.

Esses dois tipos de processamentos não são excludentes, mas complementares, uma vez que, como afirma Leffa (1996) a leitura implica correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto, gerando novos conhecimentos. Dessa concepção, provém um terceiro tipo de processamento: o interativo, que combina características dos outros dois modelos.

No processamento interativo, o foco não está nem no leitor, nem no texto, mas na interação entre os conhecimentos já possuídos pelo leitor e os dados apresentados pelo texto.

Estratégias de leitura

O processamento da leitura se dá por meio de estratégias de leitura. Essas estratégias referem-se aos passos dados pelo leitor na construção do sentido do texto (KATO, 2007, LEFFA, 1996, SOLÉ, 1998). Dependendo do nível de consciência do leitor, as estratégias podem ser cognitivas ou metacognitivas.

As estratégias cognitivas são inconscientes, caracterizam-se por um processo automático, apoiado nos conhecimentos das regras gramaticais e do vocabulário, ou seja, são ações que o leitor realiza para atingir um objetivo de leitura sem estar ciente delas. São exemplos de estratégias cognitivas pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto é, *a priori*, coerente, a de que determinadas ordenações são impossíveis e a de que a escrita, em nossa cultura, ocorre da esquerda para a direita (CASTRO e PEREIRA, 2004).

As estratégias metacognitivas referem-se a atividades intencionais e reflexivas no processo de compreensão do texto, são ações que o leitor realiza de forma consciente, podendo explicar explicá-las. Segundo Kato (2007), o uso dessas estratégias caracteriza o leitor maduro, pois contempla o automonitoramento das atividades que levam à compreensão. Atividades como a definição e controle do objetivo de leitura, a identificação das partes mais importantes do texto, entre outras são exemplos de estratégias metacognitivas (CASTRO e PEREIRA, 2004).

Estudos sobre as estratégias de leitura apresentam e caracterizam diferentes tipos de estratégias que são ativadas no processo de leitura. Entre elas, podemos destacar as elencadas a seguir.

O *skimming* consiste na busca de uma visão global do texto. Ao empregá-la, o leitor passa os olhos pelo texto, buscando identificar sua ideia geral. É depois do *skimming* que ele decide se deve ou não prosseguir na leitura, aprofundando-a.

O *scanning* assim como o *skimming* caracteriza-se pela ação de percorrer o texto com olhos. A diferença está no fato de que neste o objetivo é fazer um levantamento geral

do texto, enquanto que naquela, o leitor busca por uma informação específica, que lhe é necessária.

A leitura detalhada, como o próprio nome já indica, caracteriza-se por uma leitura paciente, minuciosa na qual o leitor focaliza cada elemento linguístico presente no texto.

A inferência é uma dedução realizada pelo leitor baseada em pistas linguísticas e em elementos contextuais.

O automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção são estratégias geralmente associadas. Ao realizar a leitura, o leitor monitora os procedimentos que utiliza para chegar a compreensão, avaliando-os e corrigindo-os, caso detecte algum equívoco no processo.

A predição, estratégia que encontra suporte na inferência, consiste na antecipação de conteúdos do texto com bases em pistas linguísticas e no conhecimento prévio do leitor.

As estratégias de leitura, conforme afirma Solé (1998), desempenham um papel muito importante nos processos envolvidos na compreensão leitora, pois auxiliam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, abandonar ou alterar hipóteses que ele vai criando sobre o conteúdo que está lendo.

Sendo assim, considerando o contexto escolar, Kleiman (1993) menciona que as tentativas de ensino de leitura somente serão válidas quando as atividades realizadas não privilegiarem a leitura do professor e sim o ensino de estratégias de leitura. Desse modo, os alunos serão capazes de manejar os diferentes elementos constitutivos do texto e as diferentes estratégias que levam à compreensão textual.

Compreensão leitora e consciência linguística

Considerando a leitura como um processo cognitivo de compreensão, é preciso abrir espaço nas escolas para o trabalho com os planos linguísticos e para a consciência linguística, uma vez que a compreensão leitora se dá por meio da consciência linguística do leitor sobre os diferentes planos linguísticos do texto.

A consciência linguística pode ser classificada de acordo com o plano linguístico para o qual orienta sua atenção (GOMBERT, 1992). A consciência fonológica é a capacidade de segmentar de modo consciente as palavras em suas unidades menores, em

sílabas e fonemas. A consciência morfológica diz respeito à habilidade de refletir sobre as menores unidades de sentido, os morfemas, e utilizá-las na estruturação e reconhecimento das palavras. A consciência sintática refere-se à capacidade de refletir e manipular a estrutura gramatical das sentenças. A consciência semântica abrange a significação e os elementos coesivos lexicais. Na compreensão leitora, dá conta de ambiguidade, polissemia, implícitos e explícitos. A consciência pragmática analisa a situação de uso comunicativo. Por fim, a consciência textual, foco deste artigo, caracteriza-se como um monitoramento intencional do usuário da língua sobre o texto, focalizando sua atenção em suas propriedades e não em seus usos. Esse monitoramento pode fixar-se em aspectos da coerência e da coesão dos textos ou da estrutura textual.

A pesquisa e os resultados

Com o objetivo de investigar as vantagens de um trabalho com a estratégia de leitura da predição para o aprendizado da leitura por alunos do Ensino Fundamental foi realizada uma pesquisa envolvendo oito alunos, cujas idades variavam de 11 a 13 anos, que cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola federal da cidade de Porto Alegre.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi selecionada a fábula *A raposa e o corvo* (anexo A). A escolha do texto deu-se, principalmente, pela familiaridade dos alunos com os gêneros narrativos, em especial com as fábulas, que são comumente trabalhadas no ambiente escolar. Nesse nível de escolaridade, os alunos já dominam a estrutura desse gênero, o que auxilia no uso da estratégia de predição, pois, além das pistas linguísticas do texto, os conhecimentos prévios são fundamentais para a realização de previsões.

Após a definição do texto, foi elaborado o instrumento de investigação: um teste de predição leitora e consciência textual (anexo B). Como o objetivo era observar formulação de hipóteses durante a leitura, optou-se por confeccionar o teste de predição leitora em formato segmentado. Desse modo, o texto foi apresentado em quatro fichas, que continham uma parte da história e perguntas que estimulavam o uso da predição. Além das perguntas sobre o conteúdo do texto, as fichas também apresentavam questões sobre os procedimentos utilizados pelo leitor para chegar cada resposta. Desse modo, o teste teve o objetivo de observar não só o uso de procedimentos preditivos como também

e a consciência dos participantes em relação aos elementos manipulados durante a realização de tais predições. Nesse sentido, foram considerados tanto a capacidade dos participantes investigados em realizar o levantamento de hipóteses quanto a de explicar verbalmente o percurso realizado. A última ficha apresentava, ainda, uma pergunta de autoavaliação, na qual o leitor refletia sobre o todo o percurso de leitura realizado.

A análise descritiva do desempenho dos participantes no teste de predição é apresentada a seguir.

A primeira questão do teste tinha o objetivo de fazer com que os participantes avaliassem a ação de uma das personagens. Todos conseguiram identificar que a raposa não falou a verdade ao elogiar a voz do corvo.

Com relação à explicitação dos mecanismos utilizados para a formulação da resposta, a maioria dos participantes se baseou em pistas linguísticas presentes no texto: a expressão *“Os corvos sempre tiveram fama de serem péssimos cantores. Ninguém gosta de ouvi-los”* aponta para uma incoerência entre o que afirma o narrador e a fala da raposa. Desse modo, para manter a ausência de contradição interna, os participantes concluíram que a afirmação só poderia ser falsa. Além das pistas linguísticas, dois participantes também utilizaram o conhecimento prévio para formular suas hipóteses, como demonstra a resposta de P1:

“No começo da fábula está escrito que os corvos são péssimos cantores, além de que as raposas, geralmente, são animais mentirosos, enganadores nas fábulas”.

Além de perceber a contradição interna e justificá-la, nesse caso, os dois participantes mencionados utilizaram seu conhecimento sobre o gênero textual fábula, prevendo o comportamento da raposa baseado em um padrão pré-estabelecido.

Apenas um participante (P8) justificou sua resposta com base em impressões e expectativas pessoais:

“O excesso de elogios da raposa parece meio suspeito. E também é duvidoso o fato de ela ter parado repentinamente sua caminhada apenas para elogiar o corvo”.

Na segunda questão, os participantes deveriam levantar hipóteses que explicassem o comportamento da personagem. Dos oito participantes analisados, cinco conseguiram justificar de forma adequada o comportamento da personagem. Destes, quatro utilizaram as pistas linguísticas: o queijo que estava no bico do corvo, o adjetivo “faminta” para

referir-se à raposa, o que justificaria seu interesse no alimento, e o fato dela estar elogiando a habilidade de cantar do corvo, o que o levaria a abrir o bico e derrubar o queijo. Um participante (P1) relacionou seu conhecimento prévio com as pistas linguísticas do texto para chegar a uma conclusão: “*Geralmente, as raposas são animais espertos que tiram proveito dos outros, isso me fez pensar que ela queria o queijo do corvo*”, ou seja, sabendo que, nas fábulas, as raposas tentam obter vantagens ao enganar os demais, e que, naquele momento, o corvo estava com um pedaço de queijo, concluiu que ela, provavelmente, pretendia ludibriá-lo para conseguir o alimento para si. Essa resposta demonstra a proficiência de P1 no emprego da estratégia de predição, pois foi capaz de acionar seus conhecimentos prévios e ancorá-los nas pistas apresentadas pelo texto para embasar suas hipóteses.

Os outros três participantes utilizaram seus conhecimentos prévios, destacando que a raposa provavelmente queria enganar o corvo, por ser uma atitude comum a esse animal no contexto do gênero, mas como não observaram as pistas linguísticas, que mencionavam o queijo, caminharam para outra direção, imaginando que a raposa queria distrair o corvo para comê-lo.

A terceira e a quarta questões solicitavam que os participantes fizessem previsões sobre acontecimentos futuros. Todos conseguiram prever que o corvo aceitaria a proposta da raposa. A base para as previsões foi o emprego da palavra orgulhoso. Um dos participantes, além da pista linguística, realizou também uma associação com o mundo para inferir a ação da personagem, ao afirmar que a atitude do corvo seria uma reação natural de alguém ao ser elogiado.

Na quarta questão, seis participantes anteciparam corretamente os acontecimentos. Dos três que, na segunda questão, haviam afirmado que a raposa pretendia distrair o corvo com elogios para comê-lo, somente um (P6) realizou a predição em interação com as estratégias de automonitoramento, autoavaliação e autocorreção, pois percebeu seu equívoco e corrigiu o rumo de sua leitura, focando no queijo, elemento chave da fábula. Os outros dois mantiveram o caminho de suas previsões anteriores e imaginaram que o corvo, distraído com a cantoria, seria devorado pela raposa. Tal fato, demonstra que o domínio de diferentes estratégias de leitura está diretamente relacionado à compreensão textual, uma vez que, caso uma estratégia não seja adequadamente empregada, as outras poderão suprir esse desvio e levar o leitor ao entendimento do texto,

como mostrou o processo realizado por S6. O que diferencia o leitor proficiente do leitor não-proficiente, nesse caso, é justamente a capacidade de, frente a um problema de compreensão, avaliar o percurso de leitura e direcionar sua atenção para o ponto possível gerador da falha de compreensão (CASTRO e PEREIRA, 2004).

A última questão requeria a recuperação da moral da história. Os oito participantes analisados assinalaram a alternativa correta. Na justificativa, a maioria deles conseguiu relacionar o conteúdo do provérbio com as ações apresentadas no decorrer da narrativa. Além disso, consideraram a repetição da palavra elogio, tanto na fábula como no provérbio, um indício de vínculo entre eles. A inferência realizada pelos participantes apoiou-se, portanto, na coesão do texto construída, nesse caso, por meio da repetição de palavras. Apenas um participante (P2) apresentou uma justificativa vaga e genérica, parafraseando o provérbio sem relacioná-lo com o texto.

Com relação à avaliação das hipóteses, a maioria dos participantes afirmou que não precisou reformular nenhuma de suas suposições, pois todas foram confirmadas no texto. No entanto, alguns desses participantes haviam levantado hipóteses que não foram ratificadas pelo texto, ou seja, embora tenham conseguido realizar as previsões, não foram capazes de checá-las no texto. Isso mostra que quando a previsão está baseada em conhecimentos prévios que não são confirmados na materialidade do texto a compreensão pode ser afetada. Apenas um dos participantes (P5) que havia levantado a hipótese de que o corvo seria comido pela raposa, percebeu o equívoco no percurso de leitura realizado e, ao chegar ao final do texto, foi capaz de reformular sua hipótese e explicitá-la:

“Sim [eu tive que reformular algumas de minhas hipóteses], pois ao longo da história eu ia lendo uma parte do texto e esquecendo a anterior. Como o fato de que eu nem mencionei, em resposta alguma, o queijo do corvo”.

Considerações Finais

Os dados obtidos através da pesquisa aqui relatada revelam que a predição leitora é uma estratégia de significativa relevância no processo de compreensão textual. É, portanto, um importante tópico de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que pode auxiliar o professor, oferecendo-lhe informações sobre as dificuldades de leitura dos alunos.

O aluno, ao ser estimulado a parar e focar sua atenção em determinado ponto do texto, é levado a refletir sobre o que está lendo. Ao formular uma hipótese para a responder a proposta apresentada, faz uso de seu conhecimento prévio, baseando-o em elementos que compõem os diferentes planos de constituição da língua. Cabe ao professor, ao observar uma escolha equivocada, verificar o ponto em que o aluno teve dificuldade de compreensão e orientá-lo para que direcione sua atenção à relação entre os elementos linguísticos do texto e os conhecimentos prévios, o que o levará à correção de rumos e à compreensão. Ao reconhecer essas relações, os alunos aprenderão cada vez mais a ativar os conhecimentos disponíveis em sua memória e a manejar os diferentes níveis constituintes da língua. É importante que os alunos relatem como realizaram suas predições o que desenvolverá a consciência não só sobre os elementos linguísticos que compõem um texto, como também das estratégias que deverão usar para chegar à compreensão do texto.

Sendo assim, a metodologia aqui utilizada pode indicar um caminho para um trabalho pedagógico que estimule a autonomia e o desenvolvimento de estratégias de leitura, em especial a predição leitora, de modo a preparar o aluno para as diferentes situações de leitura, de diversos gêneros textuais que terá de enfrentar como leitor competente.

Referências

- CASTRO, J. S.; PEREIRA, V. W. Leitor e texto: a preditibilidade faz a interação. *Calidoscópio*. v., n. 2, 2004.
- GOMBERT, J. E. *Metalinguist development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem. Campinas: Pontes, 1997.
- LEFFA, V. J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.
- PEREIRA, V. W. Estratégia de predição: plano semântico da língua e ensino da leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, pp. 64-75, jul-dez, 2009.
- SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas: Psicolinguística*. 2008, pp.24-33. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>>. Acesso em: 20 Abr 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A

TEXTO INTEGRAL: A raposa e o corvo

Os corvos sempre tiveram fama de serem péssimos cantores. Ninguém gosta de ouvi-los.

Certo dia, uma raposa faminta estava passando embaixo de uma árvore, quando viu lá em cima um corvo empoleirado num galho. Tinha na boca um grande pedaço de queijo.

A raposa parou e, então, disse-lhe:

— Amigo corvo, sabe que não existe nenhuma outra ave que cante melhor que você? Elas não lhe pedem para cantar por inveja?

O corvo ficou orgulhoso com o elogio. Finalmente alguém reconhecia seu talento de cantor.

— Será que você poderia deliciar-me com uma de suas melodias? — perguntou a raposa.

Orgulhoso e de peito estufado, o corvo abriu o bico e se pôs a cantar. Nem percebeu que derrubou o queijo perto da raposa que o pegou e saiu correndo para saboreá-lo.

Moral: Cuidado com quem muito elogia.

Adaptado de <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/>> Acesso em 10 Abr 2015.

ANEXO B

TESTE DE PREDIÇÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Nome: _____ Idade: _____ Data: _____

FICHA 1

Você vai ler uma fábula. No entanto, o texto lhe será apresentado por partes. Leia cada trecho com atenção e responda às perguntas propostas.

A raposa e o corvo

Os corvos sempre tiveram fama de serem péssimos cantores. Ninguém gosta de ouvi-los. Certo dia, uma raposa faminta estava passando embaixo de uma árvore, quando viu lá em cima um corvo empoleirado num galho. Tinha na boca um grande pedaço de queijo.

A raposa parou e, então, disse-lhe:

— Amigo corvo, sabe que não existe nenhuma outra ave que cante melhor que você? Elas não lhe pedem para cantar por inveja?

[...]

1. Você acha que a raposa falou a verdade quando elogiou a voz do corvo?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Escreva com suas palavras.

2. Considerando o trecho lido, por que você acha que a raposa resolveu parar e elogiar a voz do corvo?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Escreva com suas palavras.

FICHA 2

Leia a continuação da fábula e responda às perguntas.

[...]

O corvo ficou orgulhoso com o elogio. Finalmente alguém reconhecia seu talento de cantor. — Será que você poderia deliciar-me com uma de suas melodias? — perguntou a raposa.

[...]

3. Você acha que o corvo vai aceitar a proposta da raposa?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Escreva com suas palavras.

FICHA 3

Continue lendo a história...

[...]

Orgulhoso e de peito estufado, o corvo abriu o bico e se pôs a cantar.

[...]

4. O que você acha que aconteceu depois que o corvo começou a cantar?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Escreva com suas palavras.

FICHA 4

Descubra agora o final da fábula...

[...]

Nem percebeu que derrubou o queijo perto da raposa que o pegou e saiu correndo para saboreá-lo.

[...]

5. Partindo do princípio de que uma fábula é um texto narrativo que tem por objetivo transmitir um ensinamento, qual poderia ser a moral da fábula.

- () Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
- () Quem tudo quer, tudo perde.
- () Cuidado com quem muito elogia.
- () Antes tarde do que nunca.
- () Aqui se faz, aqui se paga.

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Escreva com suas palavras.

Autoavaliação. Ao longo da leitura dessa fábula, alguma de suas hipóteses teve de ser reformulada? Explique por quê.



PRODUÇÃO ACADÊMICA EM LIVROS SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL ENTRE 2005 E 2014

Ester Machna de Mendonça (mestranda/autora) - UFPR
Bruna PupattoRuano (doutoranda/co-autora) - UFPR
Carla Alessandra Cursino (graduanda/co-autora) - UFPR
Katia Barbara GottardiMulon (mestranda/co-autora) - UFPR

0. Introdução

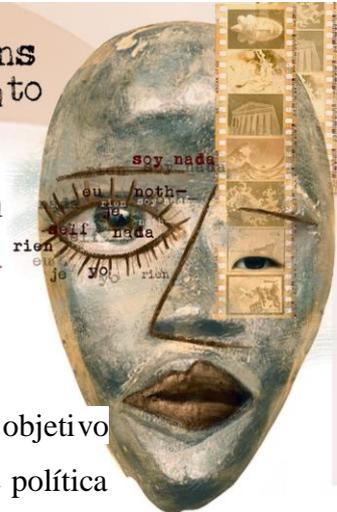
Nos estudos da Linguística Aplicada no Brasil, um número considerável de pesquisadores têm se dedicado ao estudo das políticas linguísticas, baseando-se em perspectivas teóricas diversas. A partir das discussões sobre o tema na disciplina *Tópicos Avançados em Linguística Aplicada I*, ministrada no curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná, concebeu-se o presente levantamento bibliográfico, o qual buscou documentar a produção acadêmica sobre política linguística publicada em livros no Brasil entre os anos de 2005 e 2014, bem como explicitar a perspectiva teórica adotada pelos autores.

Para tanto, foram pesquisados títulos em diversas fontes, como currículo Lattes, bibliotecas virtuais e outros domínios da internet. Em seguida, após a análise dos livros e dos artigos presentes neles (quando de autoria de diversos pesquisadores), destacou-se, em cada obra, um único artigo – relacionado aos interesses de pesquisa das autoras deste levantamento – a fim de exemplificar a discussão presente na obra e explorar, mais detalhadamente, o referencial teórico mobilizado pelo autor para conduzir a argumentação.

Ao final do levantamento, foram identificados 27 livros que discutem a noção de política linguística e suas implicações ou são, em si, uma ação de política linguística. Com eles, é possível ter um painel da produção acadêmica sobre o tema no país e dos teóricos que informam essas discussões. Espera-se, além disso, que tal levantamento possa auxiliar pesquisadores ainda pouco familiarizados com essa temática a conhecerem, ainda que brevemente, o que tem sido feito nesse produtivo campo.



VIII Ciclo de Estudos em Linguagem I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem



1. Metodologia

Iniciamos nossa pesquisa pelo levantamento e seleção de fontes com o objetivo de identificar os livros editados no Brasil entre 2005 e 2014 sobre o campo de política linguística. Para tanto, elegemos quatro fontes principais de informação, consultadas entre 13 e 17/04/2015: 1) currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>) de pesquisadores selecionados cujos trabalhos são relevantes para a área, a saber Kanavillil Rajagopalan, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marilda do Couto Cavalcanti e Terezinha de Jesus Machado Maher; 2) bibliotecas virtuais da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas e Universidade de São Paulo; 3) site do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e 4) sites de editoras especializadas no campo da linguística – Contexto, Cortez e Parábola.

Em todas as fontes, buscamos pela palavra “política” ou pela expressão “política linguística”. Identificamos, ao total, 27 livros que discutem a noção de política linguística e suas implicações, ou que são, em si, uma ação de política linguística. Ressaltamos que muitas vezes os termos pesquisados apareceram em artigos publicados em obras organizadas por autores da Linguística Aplicada.

Foram, assim, encontrados os seguintes livros: *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*, organizado por Kanavillil Rajagopalan e Dina Maria Martins Ferreira (2006); *A política da língua na era Vargas*, de Cynthia Machado Campos (2006); *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*, de autoria de Marcos Bagno (2007); *Transculturalidade, linguagem e educação*, organizado por Stella Maris Bertoni-Ricardo e Marilda do Couto Cavalcanti (2007); *Migração e identidades: olhares sobre o tema*, de Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (2007); *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*, de Angela Kleiman e Marilda do Couto Cavalcanti (2007); *Política linguística no Brasil*, de Eni Orlandi (2007); *Situar a lingua[gem]*, organizado por Inês Signorini (2008); *No mundo da linguagem: ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade*, de Cristine Gorski Severo e Adna Candido de Paula (2010); *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*, de Luiz Paulo da Moita

Lopes e Liliana Cabral Bastos (2010); *Estudos de identidade entre saberes e práticas*, também de organização de Moita Lopes e Bastos (2011); *Inventário da língua Guarani Mbya*, organizado por Rosângela Morello e Ana Paula Seiffert (2011); *O estado, a língua nacional e a construção das políticas linguísticas*, de Ana Maria di Renzo (2012); *O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*, organizado por Luiz Paulo da Moita Lopes (2013); *OBEDF – Observatório de educação na fronteira: mapas linguísticos*, de Márcia Sagaz e Rosângela Morello (2014); *Fá d'ambô: Herança da língua portuguesa na Guiné Equatorial*, de Armando Zamoá Segorbe, Gilvan Muller de Oliveira e Rosângela Morello (2014);

Localizamos, ainda, os seguintes capítulos de livros: De Rajagopalan - *Pós-modernidade e a política de identidade*, que integra o livro *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*, anteriormente referenciado; *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva*, presente em *A geopolítica do inglês*, organizado por Y. Lacoste, K. Rajagopalan (2005); *Política linguística e a política da linguística*, o qual figura na obra *Língua portuguesa, educação & mudança*, de Darcília Simões e Carlos César Henriques (2008); *A norma linguística do ponto de vista da política linguística*, encontrado em *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, organizado por Xoan Carlos Lagares e Marcos Bagno (2011); *A política do ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas*, o qual integra o livro *Linguística aplica na modernidade recente - Festschrift para Antonieta Celani*, cuja organização é de Luiz Paulo da Moita Lopes (2013); *O ensino de línguas como parte da macro-política linguística*, publicado em *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*, de A. F. M. Gerhardt, M.A. Amorim, A.M. Carvalho (2013); *O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país*, da obra *Política linguística e ensino de língua*, organizada por Djane Antonucci Correa (2014). De Moita Lopes, por sua vez, localizamos o artigo *Ensinode Inglês como espaço de embates culturais e de políticas de diferença*, parte do livro *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*, de T. Gimenez, C.M. Jordão e V. Andreotti (2005). De Cavalcanti, encontramos *Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas*, um dos capítulos da obra *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*, organizada por Moita Lopes (2006). Por fim, de Maher, foi localizado o artigo *Ecos da Resistência: políticas linguísticas e as línguas*

minoritárias brasileiras, o qual integra a publicação *Política e políticas linguísticas*, cuja organização é de Nicolaidis *et al* (2013). Encontramos, ainda, o artigo *O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade*, também de Cléo V. Altenhofen e Gilvan Muller de Oliveira, publicado em *Os contatos linguísticos no Brasil*, organizado por C.V. Altenhofen, H. Mello e T. Raso (2011); *O “território de uma língua”: ocupação do espaço pluridimensional por variedades em contato na Bacia do Prata*, de Cléo V. Altenhofen, o qual figura em *Línguas em contato: onde estão as fronteiras?*, cuja organização é de Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández, Izabella Mozzillo, Maria Nilse Schneider e Uruguay Cortazzo (2014);

Devido à restrição de acesso físico a algumas obras, selecionamos os 11 títulos citados na seção seguinte para analisar o referencial teórico. A partir de uma análise dos artigos reunidos nestes livros (quando de autoria de diversos pesquisadores), destacou-se, em cada obra, um único artigo – pertinente aos interesses de pesquisa das autoras deste levantamento – a fim de ilustrar a discussão presente na obra e explorar, com maior detalhe, o referencial teórico mobilizado pelo autor para conduzir a argumentação. No caso de livros de autoria individual, analisou-se o referencial teórico da obra com um todo.

2. Análise dos livros

Na primeira obra avaliada – *Política Linguística e Ensino de Língua*, organizada por Djane Antonucci Correa e publicada em 2014 – foi selecionado para análise do referencial teórico o artigo *Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas* de autoria da organizadora. Nesse artigo, a autora sustenta que trazer política linguística para o centro do debate é essencial em qualquer contexto, mas fundamentalmente no acadêmico e escolar, para que o professor possa ter uma atuação mais autônoma diante de currículos majoritariamente anacrônicos e em instituições de ensino conservadoras e distantes das necessidades contemporâneas. Para essa discussão, a autora mobiliza vários teóricos, dentre eles destacamos: Bauman (2000), quando discute a noção de reflexão crítica; Bourdieu (2008), quando trata da noção de poder da linguagem, da constituição de um mercado linguístico em decorrência do enredamento entre língua oficial e estado e também da discussão de mecanismos de normatização; e, por fim, Calvet (2007),

quando aborda os conceitos de políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* e dos estágios de planificação linguística¹.

Do livro *Política e Políticas Linguísticas*, publicado em 2013 e organizado por Christine Nicolaidis, Kleber Aparecido da Silva, Rogério Tílio e Claudia Hilsdorf Rocha, destacamos o artigo *A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa os anos iniciais de escolarização no Brasil*, de autoria de Telma Gimenez. Neste trabalho, a autora debate a questão da oferta da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em um ambiente de ausência de políticas de formação de professores especializados nesse público-alvo. Para essa discussão, Gimenez utiliza elementos da abordagem do ciclo de políticas postulado por Ball (1994), com recepção no Brasil por Mainardes (2006), como referencial teórico. Segundo a autora, “trata-se de um referencial produtivo para a análise de políticas, uma vez que procura articulações entre os diferentes níveis e autores envolvidos, em diferentes etapas que se inter-relacionam em movimento cíclico e não linear” (GIMENEZ, 2013, p. 199). Além destes dois teóricos, a autora cita pesquisas conduzidas por Gartonetalli (2011), Gimenez et al (2011), Gradol (2006), Tonelli e Ramos (2007), Tonelli e Chaguri (2011), Rocha et al (2010) e Santos (2011)², as quais constatarem o interesse e o aumento da oferta de língua inglesa na escola primária e/ou discutem os principais fatores que levam a esta busca e o estabelecimento das vantagens desse ensino precoce.

A terceira obra analisada, intitulada *A Geopolítica do Inglês*, publicada em 2005 e organizada por Yves Lacoste e Kanavillil Rajagopalan, se encerra com o artigo de Rajagopalan *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva*. Neste texto, o autor sustenta que é preciso bom senso ao se formular políticas linguísticas num mundo globalizado como o de hoje, com a adoção de estratégias de contenção de prejuízos e formas de enfrentamento que sejam realistas e capazes de garantir os benefícios sem implicar em perda do patrimônio linguístico e cultural dos povos. Diante da falta de praticidade de boa parte das propostas de enfrentamento da hegemonia do inglês, como o esperanto, o pan-hispanismo, entre outras,

¹ citados por Correa (2014).

² citados por Gimenez (2013).

o linguista defende a adoção do conceito de *World English*³ como forma de enfrentamento mais eficaz. Por fim, na discussão das estratégias de enfrentamento e na defesa do *World English*, o autor se apoia principalmente em Canagarajah (1999a, b, 2002) e em várias de suas obras (Rajagopalan 1999a, b, 2004a, b, c, 2005a, b)⁴.

A quarta obra pesquisada - *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, organizada por Xoán Carlos Lagares e Marcos Bagno, traz como tema central a formação de normas nas diversas línguas. O artigo selecionado para a análise do referencial teórico foi o do autor Kanavillil Rajagopalan, intitulado *A norma linguística do ponto de vista da política linguística*. O texto em questão inicia fazendo uma comparação entre *normas constitutivas* e *normas reguladoras*. Por meio de algumas analogias, o autor explica que as primeiras não se preocupam com imposição de regras enquanto as outras tratariam das prescrições existentes na língua. Para esse debate Rajagopalan mobiliza diversos teóricos, dentre eles podemos destacar: Haugen (1968), linguista norueguês e um dos precursores em estudos modernos sobre o planejamento linguístico, Searle (1969) quando propõe uma distinção entre "regras constitutivas" e "regras reguladoras". O autor se apoia ainda em Mey (1985) e Chambers (1995) para discutir a dimensão política da linguagem, além de Possenti (1986), Bagno (2003), Fishman (2006), Faraco (2008) e em seus próprios estudos – Rajagopalan (2003, 2009)⁵.

Os contatos linguísticos no Brasil, organizado por Heliana Mello, Cléo Altenhofen e Tammaso Raso, foi o quinto livro analisado para esse trabalho. A obra é composta por vinte artigos de pesquisadores de diferentes áreas e aborda as diversas temáticas decorrentes dos contatos linguísticos que definem a formação discursiva e cultural brasileira. O artigo selecionado para a análise foi *O ensino de línguas em contexto multilíngues*, da autora Karen Spinassé, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tomando como base a teoria do bilinguismo, a autora buscou apresentar algumas considerações a respeito do ensino de línguas em contextos multilíngues,

³ “O World English não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma lingua mundi. (...) A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália, ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal como vai se expandindo no mundo (a que chamo de World English) é um fenômeno linguístico sui generis, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários deste fenômeno linguístico são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não-nativos” (RAJAGOPALAN, 2005).

⁴ citados por Rajagopalan (2005).

⁵ citados por Rajagopalan (2011).

discutindo a problemática do contato linguístico português-hunsrückisch, uma variedade minoritária de base alemã, e questionando qual modelo de educação melhor se adequaria a essa realidade. Para tanto, Spinassé apoia-se em alguns teóricos: Altenhofen (1990, 1996, 2002, 2004), Bagno (1999), Baker (2000), Barcelos (2006). Quando discute o bilinguismo, a autora mobiliza Bloomfield (1967) e MacLaughlin (1984). Seu referencial teórico também é composto por Ellis (1994), Finkbeiner (2002), Neumann (2000), Oliveira (2000, 2003) e no que concerne a educação bilingue Spinassé cita Skutnabb-Kangas (1981, 1988) entre outros⁶.

O *Inventário da língua guarani* foi o sexto título avaliado. O livro faz parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), criado em 2010 para preservar as línguas brasileiras de cunho indígena ou imigrante. A obra apresenta os principais resultados da pesquisa e do levantamento sociolinguístico realizado em 69 aldeias Guarani de seis estados brasileiros: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Este projeto foi executado pelo IPOL em parceria com o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). No que diz respeito ao referencial teórico deste livro podemos dizer que a obra é uma ação de política linguística por si só.

O próximo livro analisado foi *Transculturalidade, linguagem e educação*, organizado por Stella Maris Bortoni-Ricardo e Marilda C. Cavalcanti. A obra reúne 11 artigos de pesquisadores brasileiros das mais diversas áreas: Linguística Aplicada, Sociolinguística Interacional, Etnografia Escolar, Educação e Semiótica, e seu foco é pensar a questão da transculturalidade associada às questões da linguagem e educação. Dentre os artigos deste livro, destacamos *Mulheres Brasileiras Imigrantes nos Estados Unidos: (Des)Caminhos do Bilinguismo em Trajetórias de Identidades*, de Katia Santos Mota. Nele, a autora pretende discutir o papel da língua inglesa e do português brasileiro em um grupo de brasileiras imigrantes nos Estados Unidos, observando como se constrói o bilinguismo neste grupo. Para tal, Mota mobiliza autores como Bourdieu (1994), Hall (2000) e Rajagopalan (2001)⁷.

⁶ citados por Spinassé (2011).

⁷ citados por Mota (2007).

Também analisamos o livro *Situar a Língua[gem]*, publicado em 2008 e que reúne cinco artigos de diferentes áreas, organizados por Inês Signorini. A obra discute a compreensão de linguagem no mundo social e todos os artigos trazem o enfrentamento de questões teórico-metodológicas surgidas na focalização da linguagem localizada em contextos de uso e práticas específicas de interação social. Selecionamos para análise o artigo da própria Signorini, intitulado *Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise*. A autora focaliza estruturas e processos que têm função de descrever e avaliar, bem como de condicionar e orientar, os usos da língua na interação social ou escrita. Segundo ela, os maiores exemplos estão nas regulamentações institucionalizadas, mais especificamente, nos sistemas oficiais de avaliação como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional no Ensino Médio) e PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes). Deste modo, Signorini mostra a língua em uso como ação social, isto é, situada no tempo/espaço e com papel político-ideológico fundamental. Durante sua discussão, a autora se apoia principalmente em Silverstein (1993) e Mey (2001) quando menciona a função metapragmática de estruturas e processos socioculturais de natureza linguístico-discursiva e político-ideológica na interação social, em Taylor (2005) para falar dos conceitos de correção, valor relativo e adequação da língua⁸.

No mundo da linguagem: ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade, de Cristine Gorski Severo e Adna Candido de Paula, foi mais um livro analisado neste trabalho. Publicada em 2010, a obra traz cinco ensaios nos quais as autoras abordam temas de identidade, alteridade, ética e política. Ao longo da publicação, as autoras mobilizam autores como Arendt (1994; 2004; 2005), Adorno (2004), Bakhtin (1988; 2003;), Bauman (2005), Foucault (1987; 1988; 2004; 2005) e Ricoeur (1975; 1986; 1991; 2000; 2004)⁹. Analisamos de modo mais profundo o primeiro ensaio, *Interdisciplinaridades*. A partir das discussões teóricas de autores da análise do discurso, Severo e Paula (2010) analisam como a interdisciplinaridade acontece, de fato, nos cursos universitários brasileiros e, posteriormente no mercado de trabalho. A reflexão se dá a

⁸ citados por Signorini (2008).

⁹ citados por Severo e Paula (2010).

partir da discussão sobre o REUNI¹⁰ – Reestruturação e Expansão das Universidades – e sua intenção de colocar nas grandes curriculares universitárias disciplinas de várias áreas. As autoras realizam, assim, um percurso histórico da presença de ações interdisciplinares no ambiente universitário e avaliam o real status da interdisciplinaridade no ensino superior brasileiro.

Política Linguística no Brasil, organizado por Eni Orlandi, também foi analisado. A obra é composta majoritariamente por autores da análise do discurso e apresenta, como pano de fundo para a discussão, o pressuposto de que a língua possui uma face política intrínseca, caráter que precisa, segundo a autora, ser evidenciado. Dentre os artigos presentes na obra, selecionamos *A escolarização da língua nacional*, de Mariza Vieira da Silva. O trabalho se insere no Projeto História das Ideias Linguísticas, mais especificamente na 2ª fase do projeto (Ética e Política de Línguas). Por meio da análise do funcionamento discursivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a autora pretende discutir e analisar as relações estabelecidas entre língua, sujeito e história na política de escolarização. Em outras palavras, Silva busca entender os efeitos da história, da ideologia e do político nas práticas linguísticas e pedagógicas propostas pelas políticas educacionais. A autora analisa termos como autonomia, adequação, cidadania, participação, diversidade, presentes nos PCNs, a fim de entender os significados políticos e ideológicos que os subjazem e, portanto, embasam também as práticas escolares – especialmente no que concerne ao ensino de língua portuguesa. Para tanto, Silva, além de citar algumas de suas próprias pesquisas, sustenta-se em autores da análise do discurso de linha francesa, como Pêcheux (1988, 1990, 1998), Pêcheux e Gadet (1998), Gadet (1997), Gadet e Pêcheux (2004) e Orlandi (1998, 2001, 2002 e 2004)¹¹.

Outro livro analisado foi *O português no século XXI – Cenário Geopolítico e Sociolinguístico*, de Luiz Paulo da Moita Lopes. A obra visa romper com teorizações do século XX e repensar o papel do português de acordo com as necessidades da modernidade recente, com grande ênfase nas ideologias linguísticas. Dentre os artigos presentes nessa obra, selecionamos, para este trabalho, o capítulo 1, de Gilvan Müller de

¹⁰ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Informação disponível no site do REUNI/MEC: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 22 de julho de 2015.

¹¹ citados por Silva (2007).

Oliveira, intitulado *Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI*. Nele, Oliveira apresenta uma periodização da geopolítica da Língua Portuguesa – da Guerra Fria ao momento atual –, criando uma trajetória dessa língua no cenário mundial. Além disso, o autor analisa as consequências dos posicionamentos nacionais sobre os modos de gestão e normatização do português, esclarecendo as razões que levaram a normas divergentes: a europeia e a brasileira. Por fim, o autor interpreta o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa como um sinal de transformação nos modos de gestão dessa língua, já que o acordo prioriza o diálogo entre os países falantes de português, numa tentativa de democratizar a norma.

Para tanto, Oliveira apoia-se em historiadores como Braudel (1949) e Faoro (1954, 2001), a fim de resgatar fatos políticos e econômicos que influenciaram nas ações sobre a língua portuguesa. O autor cita também Sombra Saraiva (2012) – ao tratar de relações diplomáticas entre países que falam português –, Marazzi (2009), Grin (2009), Muncio (2005) – ao abordar do valor econômico atrelado à língua, no período pós-2004. Por fim, para tratar do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, como indicativo de uma política de normatização convergente que começa a se delinear, Oliveira apoia-se em Ferreira *et alii* (2012)¹².

3. Considerações finais

Ao final deste trabalho, percebe-se que a produção acadêmica no campo tem duas características relevantes de serem pontuadas. Primeiramente, as pesquisas abordam as políticas linguísticas em diferentes recortes. Correa (2014), tal como Spinassé (2011) e Gimenez (2013), tratam do contexto escolar – seja em relação à construção de currículos (como a primeira), em ações voltadas para contextos multilíngues (como a segunda) ou para refletir sobre a ausência de políticas para a formação de professores de língua inglesa para as séries iniciais do ensino fundamental.

Ainda no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, Rajagopalan (2005), por sua vez, ao tratar da língua inglesa, defende o *World English* como uma forma de enfrentamento eficaz para a hegemonia do inglês no mundo, em detrimento de propostas pouco práticas. O mesmo autor também trata sobre a norma linguística do ponto de vista

¹² citados por Oliveira (2013).

de políticas, diferenciando normas constitutivas de normas reguladoras, discussão teórica sobre a constituição da norma dentro das línguas (RAJAGOPALAN, 2011). Dentro de políticas linguísticas, é possível, ainda, abordar a constituição da identidade, como Mota (2007), ou desvelar os sentidos subjacentes a documentos oficiais para ensino de língua, evidenciando as concepções de sujeito, cidadania e autonomia que regem o documento, tal como Silva (2007). Dessa forma, percebe-se uma produção bibliográfica heterogênea e com recortes peculiares, que exploram as políticas linguísticas em suas diversas facetas.

Por fim, outra observação necessária é a pluralidade de teóricos que podem informar os estudos dentro de políticas linguísticas. Como foi possível notar, há autores da análise do discurso, historiadores, sociólogos, sociolinguistas, filósofos e, especialmente, linguistas aplicados, que são, por natureza, transdisciplinares. Dessa forma, como base nos levantamentos aqui realizados, a pesquisa em política linguística é, em relação às perspectivas teóricas adotadas, tal como a Linguística Aplicada: plural e abrangente.

Referências Bibliográficas

CORREA, DjaneAntonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014, p. 19-36.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. (Orgs.). **Inventário da língua Guarani Mbya**. Florianópolis - SC: Garapuvu, 2011.

MOTA, Katia Santos. Mulheres Brasileiras Imigrantes nos Estados Unidos: (Des) Caminhos do Bilinguismo em Trajetórias de Identidades. In.: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.p. 143-174.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2013.p. 53-73.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo - SP: Parábola, 2005.

_____. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos Linguísticos**. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2011. p. 121-128.

SEVERO, C. G.; PAULA, A. C. de. No mundo da linguagem: ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 21-45.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (Org); **Situar a língua[gem]**. São Paulo - SP: Parábola, 2008. p. 117-148.
SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. **Política linguística no Brasil**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007. p. 141-161.

SPINASSÉ, Karen. O ensino de línguas em contexto multilíngue. In: ALTENHOFEN, C. V.; MELLO, H.; RASO, T. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte - MG: Editora da UFMG, 2011.



PRODUTO DE CONSUMO? A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES EM PROPAGANDAS DE CERVEJA

Aline Yuri Kiminami (PG-UEM)

0. Introdução

Uma vez que tomamos as imagens como material de análise, faz-se mister que tratemos da relevância desse objeto na nossa sociedade e também de como se dá a leitura imagética aqui pretendida.

Inicialmente, Debord (1997) argumenta que a imagem não obedece a uma lógica própria, uma vez que ela é uma abstração do real e sua predominância leva o mundo cada vez mais a abstrair-se de si mesmo. Assim, como o autor assinala, é possível corroborar tais afirmações observando que hoje a imagem assume uma posição privilegiada com relação ao objeto, a aparência se mostra mais valorizada do que o ser e a representação é mais importante do que a realidade.

Historicamente falando, as imagens apenas chegaram a assumir um papel central, ganhando visibilidade interpretativa juntamente à palavra escrita, nos tempos modernos. Com relação à visão moderna da leitura imagética, Manguel (2001) atenta para o fato de que a propaganda veicula a imagem em alta velocidade para transmitir informações a um grande número de pessoas, e ela “seria ferramenta ideal de comunicação para toda sorte de propaganda, porque, manipuladas pela mídia, ‘as adoramos, mas não ‘aprendemos em profundidade, por meio delas’” (MANGUEL, 2001, p. 143-144). O autor ainda se posiciona quanto ao que se refere às imagens recorrentes nas propagandas, em contraste com as imagens “mais antigas e sábias” (MANGUEL, 2001, p.144):

Superficialmente, temos em comum certas imagens básicas: de eficiência e lucro, de sexualidade e satisfação, cada uma com seu lugar-comum nas propagandas completamente banais feitas para a Ralph Lauren ou a Volvo, ou para o Homem de Marlboro, com sua tendência ao câncer. (MANGUEL, 2001, p. 144)

No entanto, que até mesmo as imagens mais banais, como as mencionadas, seguem determinadas leis, e “transmitem certa sensação e certo significado”

(MANGUEL, 2001, p.144). Isso posto, nos resta refletir sobre quais sensações e significados são oriundos da forma como propagandas de cerveja que estão presentes em vários estabelecimentos retratam a mulher.

1. O discurso, a representação e a mídia

As propagandas tendem a trazer uma determinada representação de grupos sociais que nelas figuram. Tais representações construídas pelo sujeito compõem-se a partir de imagens e conceitos referentes às pessoas, as relações entre elas e às suas expectativas, bem como os papéis sociais, os valores e normas que regulam a cultura e a sociedade. Indo além da definição de representação como sendo algo social, Hall (apud WOODWARD, 2012, p.8) ressalta o aspecto simbólico dela ao dizer que “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior”. Woodward (2012) ainda sugere que esses sistemas simbólicos nos quais a representação se baseia possibilitam darmos sentido àquilo que somos/podemos ser.

A partir desses posicionamentos, é possível relacionar tais representações ao biopoder, já que são mecanismos de poder social, sobre a vida e a população, uma vez que, como reitera Orlandi (1988), a função do discurso não é constituir-se como um reflexo de uma realidade, mas sim assegurar que uma representação determinada se perpetue.

Beleli (2009) ao discorrer sobre o corpo e a identidade na publicidade, afirma que a mídia é um veículo propagador de cultura, cultura esta entendida por publicitários como sendo um espelho da sociedade, que mostra aquilo que o consumidor deseja ver. O espelho, no entanto, “reflete tanto o corpo como a alma, a graça da vaidade e a realidade da prudência. [...] podemos escolher uma ou outra: qualquer que seja a face que vemos, ela é nossa.” (MANGUEL, 2001, p.188).

Assim, o corpo entra nesse jogo de representação e identificação como peça central e está geralmente associado a “formulações de gênero e sociedade” (BELELI, 2007, p.194). No que se refere ao uso do corpo especificamente feminino pelas propagandas, a autora comenta que os corpos femininos já são considerados “‘figurinhas carimbadas’, algumas vezes literalmente, na publicidade – são expostos como um ‘patrimônio’, um

capital cultural que suplanta a inteligência, a competência, atributos tidos como constituidores de masculinidade.” (BELELI, 2009, p. 203)

O corpo, sob uma perspectiva foucaultiana, está sujeito a um controle, uma manipulação estética e, sendo assim, relacionado intrinsecamente com o poder:

O domínio, a consciência do seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, metucioso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (FOCAULT, 1979, p.146).

É claro que as imagens que ilustram as propagandas selecionadas, assim como toda imagem, circunscrevem-se à história e à memória do que é ser mulher. A utilização da imagem feminina nas propagandas de cerveja não é algo novo, como Dias (2011) mostra em seu estudo, com imagens da figura feminina sendo usada em propagandas de cerveja que datam da década de 1910. De acordo com o autor, as mulheres retratadas nas propagandas dos dias atuais seguem um padrão estético já definido:

são magras, corpos torneados, belas curvas, seios grandes, glúteos arrebitados, boca entreaberta, olhar lascivo. Esbanjam sensualidade e paralisam pelo olhar. Seu poder está na sedução: seu corpo traz os atributos necessários para que elas obtenham sucesso. O corpo da mulher representa o modelo do corpo ideal e atende às exigências do corpo-mídia, funcionando como um produto, uma mercadoria, produzida em série para ser consumida. Logo, deve ser exibida, colocada na vitrine. (Costa e Souza, 2011)

Ainda no que se trata da mídia, as imagens sexuais na publicidade são hoje ofertadas como “ato consumado e autorização ao gozo” (KEHL, 2004, p. 59). Ainda segundo Kehl (2004), juntamente ao produto, como a cerveja, a propaganda “vende sonhos, ideais, atitudes e valores”, ou seja, aquele que a vê, consome uma imagem e o desejo de possuir o “bem” à venda. O desejo, no caso, é social, uma vez que desejamos aquilo que o outro deseja e/ou nos convida a desejar também: a propaganda oferece o produto que pode fornecer aos homens, produto de desejo, e às mulheres, a visão do corpo que gostariam de (ou deveriam desejar) ter. Ou seja, a subjetivação daquele que consome é formada pelo Outro, a mídia e os saberes que ela propaga.

Partindo do posicionamento de que a utilização de uma série imagens é capaz de proporcionar um testemunho mais fidedigno do que imagens analisadas individualmente (cf. BURKE, 2004, p. 237), foram selecionadas entre tantas outras propagandas de

cerveja, quatro imagens que partilham o mesmo tema: mulheres cujo corpo se confunde com a garrafa/copo da bebida alcoólica.

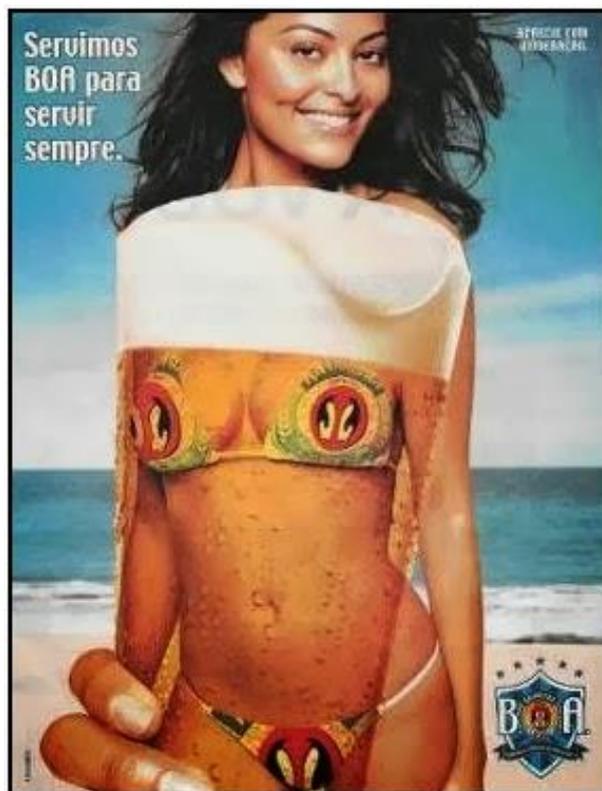
Figura 1: Imagem publicitária da marca *Budweiser*



Fonte: <http://bit.ly/19aXS1o> Acessado em: 12 fev 2015

Começando pela Figura 1, ao realizarmos uma análise individual da propaganda, podemos identificar alguns aspectos visuais que se destacam: o corpo da mulher loira, trajada de um maiô cuja estampa se confunde com o rótulo da garrafa de cerveja em tamanho aumentado. Um dos braços da modelo está posto para trás, com a mão escondendo-se sob seu cabelo loiro esvoaçante, enquanto o dedão da outra mão ergue, sugestivamente, a alça do maiô. A perna esquerda da modelo dá a impressão de estar envolvendo a garrafa, e a pose do corpo com as costas arqueadas destaca suas curvas. O rosto, por sua vez, está quase virado de perfil, mas os olhos da modelo fitam a câmera. O fundo é vermelho e parece apresentar gotas escorrendo, como numa garrafa de cerveja. É inegável que, além de ser a cor principal da marca *Budweiser*, o vermelho remete à sensualidade, à paixão, corroborando para a erotização da imagem.

Figura 2: Anúncio da marca Antarctica de página inteira na revista Veja



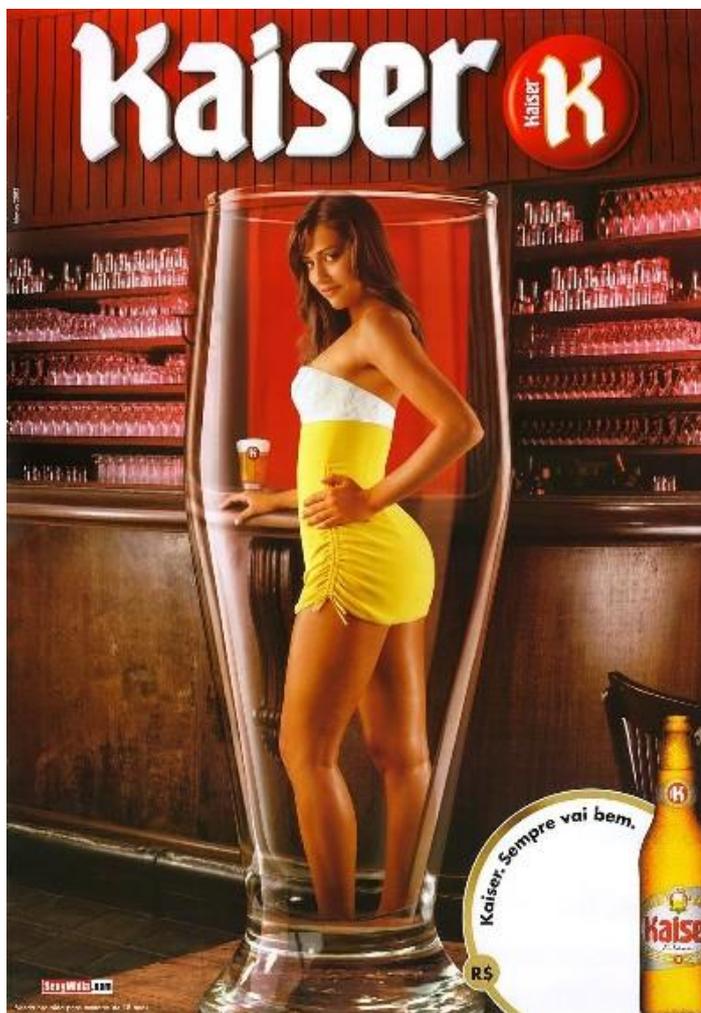
Fonte: Revista Veja, 8 de março de 2006

A Figura 2 apresenta a famosa atriz brasileira Juliana Paes como modelo e garota propaganda da cerveja Antarctica em um anúncio que ocupa uma página inteira da revista Veja. Inicialmente, o ponto que chama a atenção é o corpo da atriz vestido com um biquíni que apresenta uma estampa com logos da marca. Logo em seguida percebe-se o copo cheio de cerveja colocado em perspectiva frente ao seu corpo e a mão, mais especificamente, os dedos, que o seguram. Novamente, a modelo olha para a câmera de esguelha, sorridente. Os braços se encontram relaxados ao lado do corpo, que se arqueiam levemente, fazendo o quadril ficar em maior evidência. No fundo vemos uma praia de céu e água azuis e brancos, cores da marca juntamente com o vermelho. Na parte inferior encontra-se a logomarca da cerveja, com o dizer B.O.A, sendo que o “O” é representado pelo símbolo da Antarctica.

Apesar do foto da análise não estar nos aspectos linguísticos, no caso é importante que levemos em consideração o slogan utilizado: “Servimos BOA para servir sempre”, colocada no canto superior esquerdo da imagem. Na frase não há nenhuma palavra

apelativa no imperativo que venha a impelir o consumidor a comprar: o papel da apelação fica todo por conta da imagem. O texto aliado à imagem da cerveja sobreposta ao corpo da modelo cria-se a imagem, por parte do leitor de que ele poderá ter os dois, uma vez que a mão retratada está posicionada pelo ponto de vista daquele que vê a propaganda.

Figura 3: Propaganda em forma de pôster da marca Kaiser

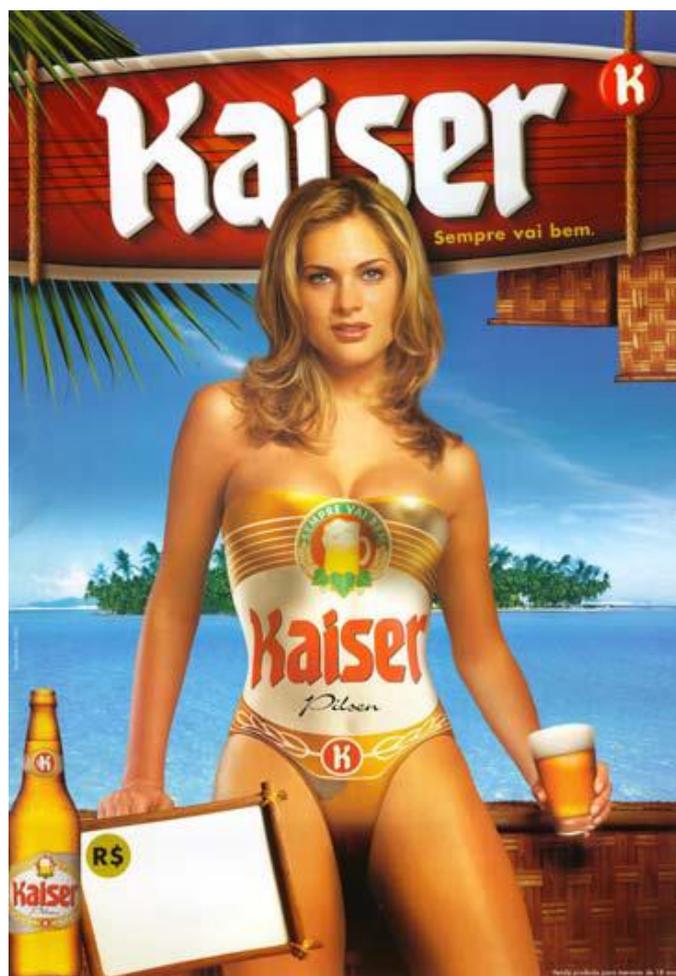


Fonte: <http://bit.ly/1Cjqr3L> Acessado em: 12 fev 2015

A terceira imagem, mostrada na Figura 3, se diferencia das outras, uma vez que a modelo não traja roupa de praia, mas sim um vestido curto que, ao invés de trazer a logomarca da Kaiser, emula a cerveja em si, com o corpo em amarelo como o líquido e o busto branco como a espuma. Desta vez, a modelo foi posicionada diante da câmera como se estivesse dentro do copo. Esse efeito acaba por produzir efeitos de sentido similares à

da Figura 2, uma vez que, através de um processo metonímico, a modelo se torna a bebida. O ambiente em que ela se encontra é um bar, em cujo balcão de madeira a modelo se apoia. Nas prateleiras ao fundo, estão dispostos vários copos vazios com uma iluminação avermelhada – sendo o vermelho, assim como na Figura 1, cor predominante na imagem e cor da logomarca Kaiser. Uma cortina em posição central, também vermelha, emoldura o torso da modelo, que olha de esguelha para a câmera, com um sorriso malicioso. A disposição do corpo dela faz com que as suas curvas sejam destacadas, principalmente o quadril e as coxas e a mão esquerda apoiada na cintura colabora para o destaque do quadril. Acima, na imagem, vemos em letras grandes a marca e o logo.

Fig. 4



Fonte: <http://bit.ly/1M2kjlE> Acesso em 22 jan 2015

A Figura 4, assim como a Figura 3, apresenta um cartaz de propaganda da Kaiser. Vários elementos imagéticos são diferentes no caso, como o fundo, que assim como na

Figura 2, mostra uma praia, com céu e mar azuis. A modelo se encontra centralizada, recostada em uma cerca de vime. A focalização a retrata de frente, sem a curvatura das outras imagens, com destaque para os seios fartos, a virilha e as coxas. A pele da modelo foi retocada por computador até o ponto de fazer com que ela se assemelhe a uma boneca, o que contribui para sua fetichização e objetificação. Ela é a única que segura um copo de cerveja nas mãos, não se sabe se por beber dele ou se por oferecê-lo. Assim como na Figura 1, ela veste um maiô que imita o rótulo da cerveja, tendo até mesmo um toque prateado, o que contribui para a criação de sentidos de que ela é a “loira gelada”, pronta para ser consumida.

Ao analisar as imagens como um todo significativo, podemos notar que todas colocam grande ênfase sobre o corpo feminino, com vestimentas reveladoras e corpos esbeltos. Em sua obra “O testemunho das imagens”, Burke (2004) traz uma consideração relevante quanto à história da imagem do corpo. Tais imagens, além de guiarem as mudanças de ideias sobre saúde e doença, são importantes para evidenciar padrões estéticos que sofrem mudanças através dos tempos e a preocupação com a aparência de homens e mulheres. Nas imagens, é possível notar um padrão estético feminino: o corpo curvilíneo, porém esbelto, os cabelos longos entre outras características faciais e corporais, como já mencionado anteriormente.

Voltando nosso olhar para todas as mulheres retratadas nas materialidades escolhidas, podemos notar que elas olham para a câmera, como se olhassem para o consumidor da propaganda de forma convidadora, quase lasciva. Não se sabe, porém, se o convite é no sentido de consumir a cerveja anunciada ou um convite para ser abordada – no caso, o senso-comum nos leva a crer que a modelo flerta com olhar masculino.

O uso do corpo feminino, em especial na publicidade, continua voltado ao olhar masculino, em que “o corpo feminino, ao mesmo tempo oferecido e recusado, manifesta a disponibilidade simbólica que [...] convém à mulher [...] com um dever de uma recusa seletiva que acrescenta, ao efeito de consumo ostentatório, o preço da exclusividade”. (BOURDIEU, 2010, p. 40-41). Sob essa ótica, ao observar as propagandas aqui analisadas, é possível perceber que a exposição da imagem da mulher, da forma como é feita, está inegavelmente submetido ao ponto de vista do homem.

Esse tipo de discurso imagético, que apela para o imaginário sexual, só é possível hoje devido à emergência do dispositivo da sexualidade em nossa época como “um

discurso onde o sexo, a revelação da verdade, a inversão da lei do mundo, o anúncio de um novo dia e a promessa de uma certa felicidade, estão ligados entre si” (FOUCAULT, 1988, p. 13). Isso, somado à histerização do corpo da mulher como um corpo saturado de sexualidade (cf. FOUCAULT, 1988, p. 99), provoca um entendimento de que esse discurso é cabido e, de tão recorrente, aceito até mesmo por mulheres como uma forma válida de *marketing*: “a mulher-consumidora, alvo de pesados investimentos promocionais e publicitários, era identificada por ela própria apenas como um mero objeto, utilizado para proporcionar a venda de produtos.” (GALVÃO apud MADER, 2003, p. 79)

3. Considerações finais

Nas imagens analisadas, as sobreposições dos corpos femininos e a garrafa/copo de cerveja provocam um efeito de transmutação de um para outro, como se a cerveja fosse boa, gostosa como a mulher, e vice-versa. Nelas, portanto, a mulher aparece como produto de consumo, tanto quanto a cerveja que é anunciada. Dessa forma, a mulher representada, simboliza tudo o que a cerveja é: gostosa e consumível.

É necessário que voltemos nossos olhares para essas imagens da figura feminina disponíveis em discursos midiáticos que nos cercam, e que possamos realizar gestos de leitura sobre eles, mais especificamente, sobre a forma de representação da mulher, uma vez que, como afirma Fischer (2002) para que seja possível um trabalho pedagógico coerente com as exigências do contexto sócio-histórico atual, é necessário nos voltarmos para o estudo da mídia, de forma geral, e da publicidade, de modo particular, como lugar por excelência da produção de sentidos na sociedade. Isso porque tais discursos imagéticos propagados pela mídia podem ser enquadrados como uma violência simbólica de gênero, uma vez que “ela acaba por legitimar e reiterar através das práticas discursivas as representações e os valores dominantes perpetuando as desigualdades de gênero.” (CRUZ, 2008, p. XIII)

Referências

BELELI, Iara. **Corpo e identidade na propaganda**. Revista Estudos Feministas Florianópolis, pp. 193-215. Ed. 280, janeiro-abril/2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BURKE, Petter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Trad. de Vera Maria dos Santos. Bauru. São Paulo: EDUSC, 2004.

CRUZ, Sabina Usêda da. **Representação da mulher na mídia**: um olhar feminista sobre as propagandas de cerveja. Revista Travessias, ed. 03.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIAS, Fábio Barbosa. **Loira gelada, loira gostosa**: um estudo de representações imagéticas femininas em peças publicitárias de cerveja, Dissertação (Mestrado em Comunicação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2011.100 f.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia**: modos de educar na (e pela) TV. Educação e pesquisa 28.1., 2002, p.151-162.

FOUCAULT, Michel. **Poder-corpo**. In: Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

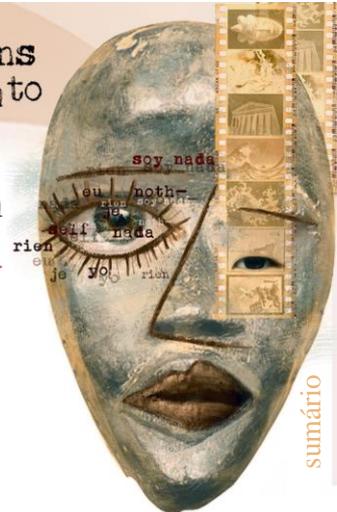
_____. **História da Sexualidade 1**. A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

MÄDER, Maria Paula Mansur. **Metamorfoses figurativas**. 2003. 83 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. 5 reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. Coleção Passando a Limpo. São Paulo: Cortez. 1988.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2012.



PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NO CELIN-UFPR

Jovania Maria Perin SANTOS (Celin-UFPR)¹

Resumo: Neste artigo pretendo refletir sobre critérios para elaboração de unidades temáticas (UTs) para o material didático do curso de PLE no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). O objetivo desse estudo é fornecer uma proposta de produção do material citado com base na experiência de ensino e em análise das necessidades dos alunos dessa instituição. Para isso, evidencio preocupações fundamentais e apresento parâmetros de organização das UTs. Não pretendo fornecer um modelo, mas destacar questões que julgo serem essenciais, pois acredito que produzir material didático seja um processo complexo, que depende principalmente de sensibilidade e de criatividade do professor elaborador. Além disso, entendo que elaborar material didático é um procedimento contínuo: há sempre necessidade de transformá-lo, readaptá-lo, no entanto, deve-se buscar seu amadurecimento, refinamento e adequação ao contexto situacional em que será utilizado.

Palavras-chave: Ensino de português como língua estrangeira. Preparação de material didático. Gêneros discursivos.

0. Introdução

O conteúdo deste artigo faz parte da minha dissertação de mestrado defendida em 2014. Inicialmente irei descrever alguns conceitos e em linhas gerais a base teórica desse estudo. Para mais detalhes sobre a fundamentação teórica ver os capítulos 2 e 3 de Santos (2014).

Por unidade temática (UT) entendo um conjunto de atividades reunidas em uma “unidade de ensino permeada por um mesmo tema e com objetivos determinados que culminam na produção de diferentes tarefas”. (SANTOS, 2014, p. 9). A noção de tarefa não é a mesma do tradicional “dever de casa”, nem constitui uma atividade qualquer de ensino e aprendizagem realizada em sala de aula. Segundo Xavier (2011, p. 151), as tarefas devem proporcionar processos interativos (e cognitivos) que se assemelham às situações sociais. O ensino por tarefas se diferencia por estimular/propor a produção, seja

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR – Universidade Federal do Paraná. Professora de Português para Estrangeiros no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR

oral ou escrita, em língua-alvo voltada para um resultado comunicativo, considerando a utilização de diferentes gêneros discursivos e seu contexto de realização. Por essa razão centralizo este estudo na proposta de ensino organizada com base em gêneros discursivos. Uma vez que executar/concluir tarefas significa produzir textos, e produzir textos implica produzir diferentes gêneros discursivos, utilizei como base teórica, o conceito de gênero discursivo segundo a perspectiva bakhtiniana. Nessa perspectiva a comunicação é organizada através de gêneros discursivos, a partir das relações axiológicas existentes entre os interlocutores em determinados contextos de produção. A comunicação se dá através de enunciados que constituem o sujeito como tal e segue regras estabelecidas historicamente, mas influenciadas pela relação sociocultural entre os sujeitos.

Comparo a UT à encenação do ato de comunicação como definido pelo linguista Patrick Charaudeau (2012). O autor coloca no centro do ato comunicativo o sujeito falante (locutor) em relação a um outro parceiro (o interlocutor). Ambos se encontram em um espaço de troca que será influenciado/moldado pelas suas características identitárias, assim como pelo lugar social em que se encontram. Esses componentes constituem a cena enunciativa. Ao projetar esse pensamento para a UT que nós, professores, elaboramos, devemos refletir sobre quem é o locutor e o interlocutor. Qual o papel de ambos e sua relação de poder e quais suas necessidades e interesses.

No decorrer deste artigo farei a descrição e a definição de critérios e etapas para a organização de uma unidade temática. Inicialmente como primeiro item de reflexão e base para todos os itens seguintes, chamo atenção para o exercício de alteridade. Essa prática, que consiste em se colocar no lugar do outro, irá fornecer ao professor uma visão plural sobre todo o processo de ensino-aprendizagem em que estiver envolvido.

Pode haver a tendência, por parte de professores/elaboradores de materiais, em usar textos ou propor atividades de acordo com as suas preferências pessoais. Nesse momento colocar-se no lugar do aluno e perceber a realidade desse ponto de vista pode se tornar mais difícil quando o elaborador do material é um falante nativo e, claro, não passou pelo processo de aprendizagem de sua língua como língua estrangeira. O exercício de alteridade, aqui, implica ter (ou tentar ter) um olhar estrangeiro sobre a sua própria língua e cultura. Além disso, outras diferenças, como faixa etária, sexo, tendências político-ideológicas, etc. tornam essa prática desafiadora. De qualquer forma, tentar mergulhar no mundo do outro (do aluno) pode fazer com que se desenvolva um olhar

crítico e, assim, até se preveja o sucesso ou insucesso de atividades. Na prática isso consiste em não levar para a sala de aula ou colocar nos materiais textos ou propostas de reflexão de que o professor goste muito e ache que isso é importantíssimo para os alunos, sem passar continuamente pela construção de diálogo com os alunos, com os colegas professores e a instituição para definir o que seria mais adequado e necessário para a aprendizagem.

Um exemplo para o exercício de alteridade é pensar em como é o cotidiano dos alunos, onde moram, como chegam até a escola, com quem conversam. Observar se parecem contentes de viver no Brasil ou não. Pensar no que sentem falta, no que lhes faz feliz, na realidade de onde vieram (seus países de origem) e para isso precisamos estudar muito sobre diferentes culturas. Além disso, pensar na atitude dos alunos em sala de aula, se interagem com facilidade ou não, se fazem perguntas, se demonstram cansaço ou interesse.

1. Critérios e etapas para a elaboração de unidades temáticas

Com o objetivo de sistematizar o trabalho, a seguir defino etapas, embora estejam totalmente imbricadas no processo de elaboração de unidades temáticas:

- Etapa preliminar ou de planejamento
 - Adequação ao contexto de ensino
 - Sondagem quanto ao perfil do aluno e suas necessidades
 - Processo de seleção de textos que irão compor as UTs
- Etapa de confecção das unidades temáticas.

1.1 Etapa preliminar ou de planejamento

A primeira etapa está ligada ao planejamento da UT e conseqüentemente à tomada de decisões que envolvem o processo inicial. Para isso, deve-se pensar no contexto de ensino, o perfil dos alunos e selecionar textos que irão compor o material como textos de partida para disparar as atividades. Trata-se de considerar elementos “externos” à UT. Esses itens merecem especial atenção, por isso na sequência farei algumas reflexões relacionadas a cada critério a ser observado.

Adequação ao contexto de ensino

Esse primeiro item destaca a adequação do material à realidade institucional em que ele for aplicado. Isso envolve pensar em quais são as características da instituição como: sua área de atuação, sua tendência político-ideológica, seu processo de contratação de professores (professores experientes e estagiários), seu posicionamento teórico-metodológico e tipos de cursos que oferece.

Destaco a vantagem de preparar material para um público específico, pois torna-se personalizado e com isso tem maiores chances de suprir a demanda. O caso do ensino de PLE no Celin-UFPR, os livros didáticos disponíveis no mercado não atendem as especificidades deste instituto, que oferece diferentes cursos e com expressiva carga horária.

A primeira etapa para desenvolver um plano de curso é pesquisar o perfil dos alunos e com isso pensar na distribuição dos temas que serão tratados e dos gêneros discursivos distribuídos no decorrer das unidades. Como ressaltai no início, as etapas estão imbricadas, são dependentes, mas, de qualquer modo, para este estudo se faz necessário sistematizá-las.

O plano de curso deve ser pensado de maneira que as unidades temáticas tenham de fato unidade. Para isso os temas tratados devem estar ligados por um tema maior como um pano de fundo. Isso incide também em considerar os conteúdos planejados para os níveis antecedentes e subsequentes.

Outro fator que gostaria de pontuar nesta fase é quanto aos professores. Primeiro, deve-se pensar na formação dos professores que irão aplicar o material. Se estes não conhecerem a base teórico-metodológica que o gestou, a tendência é a proposta ser subaproveitada. Por isso a importância de se fornecer o manual do professor com explicações sobre conceitos teóricos, visão de língua, de cultura e de proficiência. Além disso, é também indispensável que o manual contenha os objetivos de ensino, como podem ser colocados em prática e, ainda, ideias para ampliar o uso das propostas.

Adequação ao perfil dos alunos e suas necessidades de aprendizagem

Ao pensar na construção de um programa de curso e no material a ser usado, deve-se obrigatoriamente pensar nas necessidades e objetivos dos alunos a quem se direciona a proposta didática. Coloca-se assim o aluno/aprendiz no centro do processo de

aprendizagem. Quanto mais informações disponíveis sobre o público-alvo e suas necessidades, mais chance de se produzirem atividades adequadas. Quando se pensa no ensino de PLE no Brasil e especificamente no Celin-UFPR, a diversidade linguística e cultural em um mesmo grupo geralmente é muito grande. Muitas podem ser as variáveis, como o nível de conhecimento da língua-alvo, o tempo que mora no país, a língua materna (se é uma língua românica, então, mais próxima do português, ou línguas mais distantes, como o chinês, o coreano, etc.), o conhecimento de outras línguas estrangeiras, o nível de intimidade com o mundo da escrita, o grau de escolaridade, os hábitos de aprendizagem e outras. Mesmo em se tratando de aprender uma língua estrangeira no país onde ela é oficial e falada, há aqueles que se relacionam quase que exclusivamente com compatriotas, estando assim parcialmente envolvidos com a prática da língua que estão aprendendo. Além disso, tem crescido o número de filhos de brasileiros nascidos em países estrangeiros que querem aprimorar o conhecimento da língua portuguesa, principalmente da escrita. Essas razões podem levar à formação de grupos de aprendizagem bastante variados, com diversas necessidades e interesses. Porém, o que geralmente se ouve de alunos quando buscam um curso de PLE é a vontade de ter um livro com exercícios gramaticais, pelo fato de já terem contato com falantes do português e com a cultura do país fora da escola. Esse pensamento, embora bastante frequente, pode levar a grandes enganos. A prova disso é que muitas pessoas moram há bastante tempo no país e não conseguem se comunicar com proficiência. Conceituo proficiência como a capacidade de se expressar e se fazer entender em uma língua não materna.

A definição das necessidades de aprendizagem dos alunos poderá ser evidenciada através de pesquisas sobre o perfil dos alunos e por observação de relatos de alunos de um mesmo nível durante vários módulos. Quando estiver claro quem são os alunos, passa a ser mais fácil saber do que precisam. Mas, quando ensinamos em grupos com diferentes perfis, podemos estar diante de muitas necessidades e dar conta de todas ou prever um material didático que possa contemplar todas essas necessidades passa a ser um desafio enorme. Nessa situação, acredito que a experiência na área proporcionará ao professor a capacidade de inferir sobre o que os alunos precisam, mesmo porque muitos estudantes são capazes de dizer pontualmente o que necessitam aprender. Dizem geralmente que querem aprender *português bem*, mas se questionados sobre as menores dificuldades, normalmente, dizem que é complicado entender as pessoas, ou que precisam estudar

gramática, por exemplo. Estas são respostas que não contribuem muito para esse processo. Pode-se descobrir mais conversando com os alunos, individualmente, sobre fatos cotidianos, ou pedir que contem alguma experiência vivida, seus interesses, seus planos, ou ainda, solicitando que produzam tarefas de textos. A partir daí é possível para o professor perceber habilidades como: o nível de compreensão, as interferências, a pronúncia, a fluência, a adequação gramatical, a riqueza de vocabulário ou de repertório e também interesses, gostos, necessidades e etc.

Em relação ao conteúdo linguístico, existe uma sequência de aquisição frequentemente esperada. Geralmente estruturas mais simples são adquiridas primeiro, enquanto que estruturas mais complexas, é necessário mais tempo. É possível prever também dificuldade com estruturas ausentes na língua do aluno, como por exemplo, o uso de artigos para alunos asiáticos. Sabe-se de antemão que o uso de pronomes relativos e da conjugação do pretérito perfeito do indicativo exigirá muito mais tempo para que os alunos se apropriem dessas formas. Com essas necessidades relativamente previsíveis pode-se organizar o plano de curso, mas não seguindo um processo acumulativo de conteúdos linguísticos. Os mesmos itens gramaticais devem aparecer várias vezes no decorrer de um curso e mesmo em mais de um curso. Por isso o aluno irá rever o mesmo tópico em contextos diferentes para que tenha mais chance de se apropriar do conteúdo. Essa organização segue a distribuição em espiral e não uma progressão linear que ingenuamente espera dar conta da aprendizagem de determinado fato da língua com uma ou duas aulas e a partir daí já se entende como conteúdo dado e absorvido.

Seleção de textos

A seleção de textos para compor o material é um trabalho de “garimpagem”. Para se ter sucesso nessa empreitada, há que se desenvolver habilidade para identificá-los. Nesse esforço para encontrar um texto adequado ou, quem sabe, um ótimo texto, parte-se da necessidade de atender alguns requisitos, como: ter qualidade; ser relevante quanto ao tema da UT e conseqüentemente ao programa de curso; estar adequado ao nível de proficiência dos alunos; e ainda, que seja interessante e provocativo, ou seja, que instigue o aluno à interlocução. É importante pensar também numa progressão textual, iniciar com

textos mais previsíveis como biografias, depoimentos, notícias para mais tarde se chegar em textos argumentativos por exemplo.

A professora Norimar Júdice recomenda

utilizar textos de fontes diversas, que incluam diferentes pontos de vista e vozes sociais, e recorrer a exemplares que ofereçam todo o insumo necessário, caso sua compreensão seja o ponto de partida para o desenvolvimento de uma tarefa de produção textual. (2013, p. 162).

Os textos de partida ou disparadores irão ancorar o trabalho subsequente e por isso precisam seduzir o leitor, instigando-o a uma atitude responsiva, ou seja, à interlocução. Se buscamos atitude responsiva do aluno, é necessário que ele se sinta estimulado a responder. Quanto mais familiarizado estiver com o assunto, ou seja, se ele vivencia essa realidade, mais condições terá de falar sobre esse tema. Por essa razão, as propostas de trabalho devem ser significativas para o aluno. Nesse sentido, o assunto ou tema precisa propor questionamentos que incluam as experiências de vida das pessoas. No âmbito do ensino de PLE, isso pode significar pessoas do mundo inteiro. Por exemplo, em uma UT que fale sobre moradia, é necessário prever questões e textos que abordem a vida de estrangeiros no Brasil, suas dificuldades de adaptação ao modo de morar aqui. Também é possível fazer comparações de diferentes tipos de moradia no país do aluno e no Brasil, relatar o processo de aluguel da casa ou apartamento onde mora, etc. Assim, o aluno é parte atuante desse processo, pois a proposta de trabalho é organizada objetivando que ele fale, escreva, pense, discuta e se aproprie de novos conceitos.

Embora seja importante abordar a vida no Brasil e conhecimentos sobre o país, devemos ter cuidado para não incorrer em certas cristalizações ou conceitos pré-fixados e com isso limitar o olhar do aluno. Todas essas observações são importantes no momento de optar por um texto ou outro tornando esse processo uma atividade de “garimpagem”, como já foi dito. Além dessas observações, sigo apresentando outras.

A escolha dos textos deve ser guiada também pela possibilidade de os alunos estarem preparados para compreender determinados textos devido a sua complexidade linguística ou do assunto. Propor textos muito complexos ou muito fáceis pode comprometer o desenvolvimento do trabalho. Para alunos falantes de línguas próximas ao português, como falantes de outras línguas românicas, é um fator menos complicador, uma vez que a transparência entre as línguas permite um trânsito de compreensão entre

elas. Por outro lado, para alunos falantes de línguas distantes é muito preocupante a escolha de texto, principalmente nos níveis iniciais, o que certamente irá restringir a escolha. Para esse perfil de aluno, a preocupação com o nível de dificuldade do texto irá trazer consequências diretamente ligadas à percepção, por parte do aluno, de estar aprendendo ou não. Se essa for a percepção do aluno, ele irá certamente se sentir frustrado quando entender pouco do texto. A compreensão, principalmente nos níveis iniciais, irá proporcionar satisfação e sensação de estar aprendendo. No entanto, é fundamental propor também textos, escritos ou orais, desafiadores, inclusive textos literários para assim, evoluir ou seguir adiante no processo de aprendizagem. Nestes casos, desde que se tenha uma língua ponte, deve-se explicar estratégias de leitura ou a importância de entender a organização geral do texto, fazer inferências e não limitar-se a compreender todas as palavras que o compõem para depois tentar entender o que o texto quer dizer. Essa preocupação é essencial, sobretudo para grupos com alunos asiáticos que têm tendência em esgotar o texto, procurando clareza do início ao fim.

Encontrar um texto adequado está ligado ao conhecimento que temos previamente sobre o perfil do aluno. Quanto mais conhecimento disponível sobre quem será o interlocutor das atividades, maior possibilidade de acertar nas escolhas. Para isso vale a pergunta do professor Geraldi (1997, p. 168): “A primeira pergunta a fazer aqui é *para que se lê o que se lê?*”.

Outro fator a ser observado é a escolha dos textos disparadores em razão dos textos que serão solicitados para a produção das tarefas. Não necessariamente o gênero discursivo exigido na tarefa deve ser igual ao texto disparador, mas deve aparecer em UTs anteriores.

Dependendo do tema definido para a UT, assim como dos gêneros discursivos, deve-se procurar textos ligados à ação comunicativa, seja para servir como referência de uso ou para contribuir na construção dos sentidos relativos ao tema, formando assim um todo significativo e compondo a encenação do ato da comunicação, como fala Patrick Charaudeau (2012).

2 Etapa de confecção de unidades temáticas (UTs)

Nesta seção reflito sobre a confecção ou organização de UTs. Após a observação dos critérios de planejamento, parte-se, então, para o trabalho de produção ou *design* de UTs que visam a prática de diferentes gêneros do discurso e propõem a produção de tarefas.

Primeiramente gostaria de citar Patrick Charaudeau (2012) em que o linguista compara o ato de comunicar com uma encenação, pois o diretor de teatro utiliza os componentes do espaço cênico para produzir efeitos de sentido visando o seu interlocutor. Para o linguista, no centro do ato de comunicação está o sujeito falante (o locutor) em relação a um outro parceiro (o interlocutor).

Tomando esses pressupostos como fundamentação, comparo-os com uma UT. Nesse caso, o professor elaborador do material, junto com a instituição de ensino, formam o locutor, e o aluno a quem se destina o material será o interlocutor, embora muitas vezes o professor elaborador não seja o professor aplicador. Assim, o ato comunicativo terá um intermediário, que é o professor aplicador, e este pode ser visto como parte do locutor.

Segundo Patrick Charaudeau (2012), os componentes do ato comunicativo são: a situação de comunicação; os modos de organização do discurso; a língua e o texto. O autor ressalta a complexidade desses componentes e a estreita relação existente entre eles. No esforço para tentar descrever e definir critérios para a elaboração de UTs baseadas em gêneros discursivos e conseqüentemente para a elaboração de enunciados de tarefas, comparo esse processo ao do ato comunicativo. Pois se pensarmos em uma sequência de atividades, há necessidade de haver uma situação de comunicação, com um tema e subtemas em torno dos quais iremos abordar diferentes gêneros discursivos. A situação de comunicação será a geradora e provocadora de diferentes textos. O objetivo dessas atividades é preparar o aluno caso viva situações semelhantes em práticas sociais reais.

Para definir o tema da UT é importante pesquisar com os alunos as suas necessidades e pensar em quais são as práticas sociais envolvidas nesse assunto.

O segundo componente são os modos de organização do discurso. Charaudeau (2012) defende o agrupamento de determinadas categorias de língua em função das finalidades discursivas do ato da comunicação. Se escolhermos um determinado tema para organizar a UT, teremos conseqüentemente várias categorias de língua (ou gêneros discursivos) implicadas. Um ato comunicativo envolve mais de um gênero, que muitas vezes se misturam. A título de descrição e de estudo, Charaudeau define os modos de

organização do discurso em: modo enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Esses modos possuem uma função de base e um princípio de organização. Ao pensarmos no material didático, devemos considerar que é fundamental dar conta de levar o aluno a identificar os diferentes modos e de praticar estratégias para a sua produção.

O terceiro componente é a língua. Esse componente é visto por Charaudeau como a materialização verbal do discurso, que ao mesmo tempo possui *forma* e *sentido*. O domínio desse componente no ensino de línguas é gradual e é fortemente influenciado pela língua materna do aluno e por outras línguas estrangeiras que ele domine. O material didático precisa prever atividades de reflexão sobre o uso de determinadas estruturas linguísticas para que o aluno tenha recursos para produzir textos. Para concluir esse tópico cito Schoffen (2009, p. 141),

usar a linguagem significa desempenhar ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos linguísticos que são constituintes da ação, entendendo que, para cada contexto, em cada evento e de acordo com os participantes envolvidos, existem recursos linguísticos preferidos para o cumprimento daquele propósito naquele contexto.

O último componente – o texto - é visto por Charaudeau (2012) como o resultado material do ato de comunicação. O texto está no final do processo e, nos materiais didáticos, está fortemente ligado à produção da tarefa. Estas convidam ou propõem a produção de determinados textos que usam material verbal fornecido pela língua, e que seguem determinadas características quanto ao seu formato. Por sua vez, o formato dos textos, segue modos de organização do discurso determinados pela situação de comunicação imposta por restrições do contexto de realização.

Como base para organizar uma UT utilizo os componentes do ato comunicativo e as fases de produção de tarefas proposta por Willis (1996): pré-tarefa – introdução ao tópico; ciclo da tarefa – planejamento e execução; pós-tarefa – foco na linguagem, análise e prática.

No centro do processo de elaboração de uma UT deve estar a relevância do tema a ser desenvolvido e a preocupação com a interlocução, ou seja, a capacidade de provocar o aluno a produzir textos.

A primeira etapa está relacionada aos textos de partida ou disparadores que irão impulsionar toda a proposta. Em seguida, estão as atividades de compreensão e discussão

sobre o tema e sobre os textos. Essa é uma etapa de exploração dos textos, assim como de conectar a temática à realidade social do aluno.

A etapa seguinte consiste em ampliar vocabulário/repertório, refletir sobre a estrutura do texto utilizado ou mesmo analisar o uso de alguma estrutura linguística presente nos textos de partida.

A próxima etapa envolve a preparação para a produção da tarefa com a leitura do enunciado e planejamento do texto. Até essa etapa o processo coincide com a fase da pré-tarefa, para depois seguir com o ciclo da tarefa.

Todo o trabalho culmina na produção de uma ou mais tarefas, ou seja, na produção de textos, orais ou escritos.

A última etapa finaliza o processo com o *feed-back* quanto aos textos produzidos tanto dos alunos, relatando os resultados da produção quanto do professor sobre o texto produzido. Além disso, o trabalho segue com esclarecimento de dúvidas, quando o professor dá sugestões de melhoria/adequação dos textos, e com análise e prática de estruturas linguísticas. Essa última etapa equivale à pós-tarefa.

Considerações Finais

Neste trabalho ressaltarei critérios a serem observados nas fases de construção de unidades temáticas destinadas ao ensino de PLE no Celin-UFPR. No entanto, tais considerações podem ser úteis para a compilação de materiais didáticos diversos. Destaco a importância de buscar atender as necessidades dos alunos e as características da instituição de ensino ao se pensar e elaborar propostas de ensino.

Acredito que o material a ser produzido para o curso de PLE do Celin-UFPR deve ser continuamente revisto, porém sempre com uma proposta unificada e direcionadora, para que tenha unidade conceitual. Por essa razão, é necessário que o curso de PLE tenha um núcleo de produção de material didático com objetivos claros, direcionados à pesquisa e à construção de um centro de excelência de ensino.

Os professores de PLE são pioneiros e essa condição exige demasiadamente de todos. Um núcleo de estudos destinado a apoiar e a direcionar as práticas que envolvem a produção de recursos didáticos é muito importante em qualquer instituição de ensino. Isso impulsiona um vasto campo de pesquisa que certamente renderá bons resultados.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização** / Patrick Charaudeau; [coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

JUDICE, N. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: LOPES PEREIRA, A.; SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-Bras**. Tese de doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

SANTOS, J. M. P. Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/KimMcCullars/2-a-framework-for-task-based-learning>. Acesso em: 15/01/2014.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011, v. 1, p. 147-172.



PRUDÊNCIA E DISCRIÇÃO NO CONTO “LA FUERZA DE LA SANGRE”, DE MIGUEL DE CERVANTES

Lucélia Ott Mateus (G-UEPG)

Rosângela Schardong (UEPG) - orientadora

Neste artigo apresenta-se um estudo analítico do conto “La fuerza de la sangre” (1613), de Miguel de Cervantes, enfocando as escolhas e ações das personagens. Inicialmente apresenta-se uma breve pesquisa sobre os conceitos de prudência e discrição. A partir de tais preceitos analisa-se as deliberações, as escolhas e a conduta das personagens de acordo com o princípio de honra que norteava as práticas sociais da nobreza católica da Espanha do século XVII.

O conto narra a história da jovem Leocádia, a violência que sofreu e a forma com que recuperou sua honra.

Na volta de um passeio, a família de Leocádia é abordada por cinco jovens de famílias ricas que têm como objetivo assustá-los, somente para se divertir. A jovem é sequestrada e levada para a casa de Rodolfo que, encantado com sua beleza, violenta-a aproveitando-se de um desmaio da moça.

Quando volta a si, desonrada, a jovem inicialmente suplica que o malfeitor mate-a, argumentando que uma vida sem honra não tem valor. Posteriormente, ela diz que o perdoa e implora que este a deixe junto à catedral da cidade para que ela volte para sua casa. Pede que ele guarde segredo sobre o ocorrido.

Ao ficar algum tempo sozinha no quarto, Leocádia observa detalhes como um jardim que avista pela janela, a cama e um crucifixo, que guarda consigo com um propósito particular. Logo a jovem é levada por seu algoz até onde pediu. Então, volta para sua casa e conta sobre sua desonra a seus pais, que decidem manter em segredo o fato, temendo as consequências que qualquer atitude que tomassem traria para a família.

O jovem Rodolfo parte para a Itália, para ser um soldado do rei e esquece de Leocádia. A jovem descobre que está grávida e seus pais a levam para uma aldeia, onde

fica até que seu filho nasça. Ali mesmo o menino, de nome Luís, é criado por quatro anos, quando vem morar com seus avós como se fosse sobrinho deles e primo de sua mãe.

Um dia, ao ser ferido por um animal em uma corrida de cavalos, Luís é socorrido por um senhor que o leva para sua casa e garante todos os cuidados médicos necessários. Leocádia vai com seus pais à casa onde está o menino. Observa cada detalhe e constata que o aposento em que seu filho está é o mesmo em que foi desonrada.

Depois da recuperação total do menino, Leocádia conta sua história à Dona Estefânia, mãe de Rodolfo. Esta, após verificar dados, datas e a incrível semelhança de Luís com o seu filho, acredita na jovem. Então, engenha um plano para trazer seu filho de volta à Itália. Assim que chega de viagem, ela certifica-se com os amigos de Rodolfo que a história do sequestro era verdadeira.

Rodolfo se encanta com a beleza de Leocádia no jantar que sua mãe preparou. Em meio a muita emoção é revelado a Rodolfo que esta é a jovem que ele desonrou anos atrás. Quando lhe apresentam Luís, Rodolfo vê a si mesmo no rosto do filho. Realiza-se o casamento, assim Leocádia recupera sua honra e a de sua família.

Para iniciar o estudo analítico do conto, apresenta-se os conceitos de prudência e discrição. O Dicionário Aurélio descreve prudência como “característica ou particularidade da pessoa que se comporta de maneira a evitar perigos ou consequências ruins; que demonstra ou age com paciência; ponderação ou calma” (2010, p. 1651).

A palavra discrição, segundo o dicionário Aurélio, tem seu significado como “qualidade de quem é discreto, de quem não tem intenção de chamar a atenção. Competência de quem sabe diferenciar o certo do errado; quem tem discernimento” (2010, p. 686).

Estas definições, encontradas no Dicionário Aurélio, explicam o significado amplo dos termos mencionados. Contudo, neste artigo enfocaremos a prudência e discrição apenas como um conjunto de deliberações que resultam em uma ação. Para compreender melhor este processo, recorre-se a Ángel Perez Martínez que, na obra *El buen juicio en el Quijote* (2005), faz um estudo da prudência como virtude, partindo da análise de todas as potências do homem. Na relação entre a inteligência e a vontade do sujeito, o autor apresenta o caminho que o indivíduo percorre em seu interior até eleger qual será a melhor atitude a ser tomada. Este caminho inicia-se no consilium, que é a análise das razões para escolher uma determinada atitude, de acordo com os

conhecimentos do sujeito, passando posteriormente pelo consensus, que é a deliberação sobre as melhores possibilidades, que podem ser duas ou mais e, por último, aplica-se o electio, que define qual atitude o sujeito escolhe (cf. 2005, p. 42).

Para complementar este estudo, Martínez cita o conceito de São Tomás de Aquino, que define a prudência como virtude fundamental para uma correta ação humana em que, vinculam-se razão e emoção. Para São Tomás, o homem prudente age bem elegendo com inteligência o modo de fazê-lo, não age por impulso ou por paixão (cf. 2005, p.45).

No conto *La fuerza de la sangre*, as palavras prudência e discrição aparecem muitas vezes na narrativa. Além disso, a partir da pesquisa dos conceitos apresentada nos parágrafos anteriores, pode-se identificar algumas situações do enredo que podemos julgar como ações prudentes e discretas.

Martínez em *El buenjuicio en el Quijote*, aponta que “el hombre prudente há de ser precavido de cara al futuro(...), ejemplo: aunque nunca debedecirse nada falso, decir una verdad innecesária puede causar un mal en un momento determinado” (2005, p. 47). Este preceito se aplica à análise da ação do pai de Leocádia ante o sequestro da filha. Os pais da jovem chegam em casa “confusos, sin saber si sería bien dar noticia de su desgracia a la justicia, temerosos no fuesen ellos el principal instrumento de publicar su desonra” (Cervantes, 1991, p. 338). Pode-se supor que o pai levanta as possibilidades de procurar a justiça para denunciar o rapto, ou ficar em silêncio, para não tornar público o acontecimento. Acredita-se que o pai analisa cada uma destas ações. Ao ter que escolher a melhor entre as possibilidades, opta por manter em segredo o ocorrido, temendo as consequências que a denúncia à justiça traria para toda a sua família.

Pode-se considerar portanto, que o pai de Leocádia foi prudente, pois o conjunto de suas deliberações o levaram a escolher o silêncio, pois assim sem dizer nada falso, oculta uma verdade a fim de evitar um mal futuro.

Outra situação em que podemos observar a ação prudente é quando Leocádia volta para a casa e conta ao seu pai sobre sua desonra. Ela lhe mostra o crucifixo que trouxe consigo e revela seu plano de entregar a imagem a religiosos para que anunciassem em suas igrejas que este foi encontrado e está em um determinado lugar, para quando o dono viesse buscá-lo, poder identificar o seu malfeitor. Após ouvir o plano da filha, pode-se supor que, em seu consilium, o pai levanta as possibilidades de levar a imagem até uma igreja como Leocádia havia planejado, ou guardá-la como testemunha da desonra da filha.

Como fica explícito no conto, o pai avalia as possibilidades e percebe que se entregasse o crucifixo a religiosos para tentar identificar o ofensor de Leocádia, poderia tornar pública sua desonra e ainda confundi-los sobre a identidade do malfeitor, pois poderia vir outra pessoa reclamar a posse da imagem a mando do verdadeiro dono.

Livre do impulso de querer conhecer e punir o violentador, o pai de Leocádia faz uma discreta ponderação, a fim de evitar consequências graves. De acordo com sua consciência o pai avalia que é melhor que a filha guarde o crucifixo e que sua desonra seja mantida em segredo, ressaltando “que más lastima una onza de desonra pública que una arroba de infamia secreta” (Cervantes, 1991, p. 344). Assim, percebe-se que após ponderar e avaliar as possibilidades, o pai escolhe a atitude mais prudente, aquela que evita a infâmia e preserva o bom nome da família.

Para compreender a importância da honra feminina na Espanha dos séculos XVI e XVII, recorre-se a estudos dedicados àquele período. Rosangela Schardong, no artigo *Delimitação das capacidades e do papel da mulher: revisitando as fontes da tradição* (2014), apresenta o conceito de Luis Vives no tratado *Formación de lamujercristiana* (1523) que destaca que “el cuidado exclusivo de lamujer es lapudicicia” (Vives, 1947, p. 986 apud Schardong, 2014, p. 4). Por meio deste fragmento podemos entender a atitude de Leocádia, no início do conto, ao pedir que Rodolfo mate-a quando percebe que foi desonrada por ele, enquanto estava desmaiada. Desesperada, a moça declara que “es mejorla desonra que se ignora que la honra que está puesta en opinión de las gentes” (Cervantes, 1991, p. 339). O conceito de Vives também nos permite entender a escolha do pai, que quer evitar que a desonra de sua filha seja descoberta, pois a maior virtude que se esperava da mulher era a castidade.

A prudência da família também se evidencia na ação de esconder Leocádia durante a gravidez e dispensar a parteira no momento do nascimento da criança, assim como ao esconder a criança até uma certa idade e trazê-la para a casa da família como se fosse um sobrinho, garantindo a criação do menino pela mãe e pelos avós. Deste modo, conviver com o menino, dar-lhe boa educação e ainda preservar o bom nome da família. Pode-se considerar, então, que a família fez escolhas inteligentes que resultaram em seu bem-estar.

Escolhas e atitudes contrárias à prudência são tomadas pelo ofensor de Leocádia. A juventude pode justificar sua ação impetuosa. *A Retórica*, de Aristóteles (cap. XII)

define os jovens como “propensos a reir e por ellotambiénbromistas” (2007, p. 182). Esta descrição possibilita analisar o comportamento de Rodolfo, no início do conto. Ele e seus amigos abordam a família de Leocádia para se divertir assustando-os. Com esta atitude eles manifestam comportamentos típicos dos jovens, de acordo com o mencionado conceito.

A Retórica também destaca que os jovens são “propensos a desear y a hacerlo que desean. Encuanto a losdeseosdelcuerposon especialmente inclinados a lossexuales e incapaces de dominarlos” (2007, p. 180). No conto Rodolfo manifesta seus desejos sexuais por Leocádia de forma incontrolável, pois a sequestra e aproveita-se de seu desmaio para violentá-la. Pode-se supor que Rodolfo não analisou as possibilidades diante da situação, pois age impulsivamente. Ele poderia ter freado seu ímpeto considerando a nobreza de seus pais e a gravidade do crime que estava cometendo. Poderia ter mudado de ideia e mesmo após o sequestronão ter abusado sexualmente da jovem. Porém, ele não é capaz de controlar seus desejos sexuais e acaba cometendo o crime.

Pode-se considerar que nos dois exemplos, descritos anteriormente, Rodolfo não foi prudente porque não agiu com inteligência, como recomenda São Tomás, agiu movido por seu impulsos.

A Retórica, de Aristóteles (cap. XIV) apresenta também o caráter do homem maduro. Afirma que “son prudentes convalentía y valientesconprudencia” (2007, p. 185). Aristóteles ensina que o homem maduro possui as qualidades proveitosas do jovem e do velho(cf, 2007, p.185). A partir desse conceito, é possível identificar o pai de Rodolfo como um homem maduro. Este, ao se deparar com um menino ferido, no qual vê uma incrível semelhança com seu filho, decide levá-lo para sua casa para garantir os cuidados médicos necessários. Pode-se supor que em seu processo de consilium, este cavalheiro poderia pensar emdeixar o menino ali, para que outras pessoas o ajudassem, porque não o conhecia. Ou, como era rico, poderia mandar que alguém o levasse para casa.Porém, ao ver a imagem de seu filho Rodolfo estampada no rosto do menino, o homem impulsivamente decide ajuda-lo. É coerente imaginar que, no seu processo de consensus, o cavalheiro analisa qual seria a melhor entre as possíveis atitudes a tomar e que, em seu electio, decide que seria melhor garantir que o menino, tão parecido com seu filho, tivesse todos os cuidados médicos que precisava em um lugar seguro. Pode-se analisar portanto,

que o pai de Rodolfo agiu impulsiva e corajosamente, pois não conhecia o menino. Todavia, sua deliberação resultou em uma boa ação.

Pode-se considerar que o pai de Leocádia também é apresentado como um homem maduro, pois ao descobrir sobre a desonra de sua filha, não se deixa levar pela emoção do momento, não age impulsivamente como um jovem, modera seus ímpetos, pensa e analisa as possíveis atitudes a serem tomadas, escolhe a melhor entre elas e age de forma discreta e prudente ao não denunciar o crime à justiça e ao esconder a gravidez e criar o menino sem tornar pública a desonra da filha. Esta atitude é a de um homem maduro que já tem muito conhecimento e sabe avaliar as consequências de suas ações.

Nesta mesma linha de pensamento, Baltasar Gracián, em *Oráculo manual y arte de prudencia* (1647), destaca no item 6 que “el varón consumado, sabio endichos, cuerdo en hechos, es admitido y aundeseado del singular comercio de los discretos” (1647, p. 144). O item 8 do manual descreve que “cuando la pasión ocupar lo personal, no se atreva al oficio, y menos cuanto fuere más: culto modo de ahorrard gustos y aun de atajar para la reputación” (1647, p. 145). De acordo com estes conceitos, o homem perfeito é aquele que sabe o que diz, que age com consciência e discrição, que não deixa a emoção guiar suas atitudes para que não tenha desgostos posteriormente, de modo que sua reputação nunca é afetada por seus atos. No conto *La fuerza de la sangre*, pode-se relacionar tais preceitos às atitudes de Dona Estefânia, pois mesmo que estes conceitos definam homens prudentes, tais qualidades estão presentes nas ações da mãe de Rodolfo. Por exemplo, após ouvir a história de Leocádia, a senhora acredita na moça, uma vez que a semelhança física de Luís com seu filho evidencia a verdade dos fatos. Porém, Dona Estefânia, como é uma mulher prudente, busca outras provas. Procura saber se na data que Leocádia afirma ter sido desonrada, Rodolfo ainda não tinha viajado. Posteriormente, quando o jovem volta da Itália com seus amigos, a mãe pergunta aos companheiros do filho sobre o que aconteceu naquela noite. Com estas precauções, Dona Estefânia mostra prudência e discrição, visto que não age com emoção e sim guiada pela razão. Assim que comprova que a história da jovem é verdadeira, decide realizar o casamento de Leocádia e Rodolfo, possibilitando que Leocádia recupere sua honra e a de sua família. Deste modo, toma atitudes próprias de uma mulher madura, que tem um considerável conhecimento de vida, usa com sabedoria as palavras e ações para restaurar a honra e a reputação de sua família.

Rosangela Schardong, no artigo *Delimitação das capacidades e do papel da mulher: revisitando as fontes da tradição* (2014), apresenta outro conceito de Luis Vives no tratado *Formación de lamujercristiana* (1523), que destaca:

Enlamujernadie busca laelocuencia, niel talento, nilaprudencia, niel arte de vivir, nilaadministración de la República, nilajusticia, nilabenignidad; en suma: nadie reclama de ella sino lacastidad (...). La castidadenlamujerhacelasveces de todas las virtudes (VIVES, 1947, p. 1010 apud Schardong, 2014, p. 4).

A partir deste fragmento, pode-se perceber que Dona Estefânia apresenta atitudes que não se esperava de uma mulher de sua época, ela age com prudência ao averiguar se a história de Leocádia é verdadeira e age com justiça ao realizar o casamento de seu filho com a jovem. O enlace possibilita que Leocádia recupere sua honra. A mãe de Rodolfo se destaca também ao apresentar mais eloquência que o próprio marido, no enredo. Pode-se supor que Cervantes, neste conto, estivesse fazendo uma crítica à subordinação da mulher ao homem e a suposta inferioridade feminina destacada pelos moralistas católicos da época, pois é Dona Estefânia quem brilha por sua prudência, mais que seu marido. É possível entender também a importância dada à castidade das mulheres, pois tal virtude se sobrepunha a todas as outras virtudes.

Por fim, pode-se analisar que no conto *La fuerza de la sangre*, as deliberações e atitudes das personagens estão de acordo com os conceitos de prudência e discrição vigentes na Espanha do início do século XVII, uma vez que a ponderação e inteligente deliberação conduz as personagens a boas ações, enquanto que as paixões e os impulsos produzem graves erros e sofrimento. Nota-se que neste conto cervantino, homens e mulheres têm discernimento e são capazes de ações prudentes.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé. Madrid: Alianza, 2007.

CERVANTES, Miguel. *La fuerza de la sangre*, in: **Novelas Ejemplares**. Ed. F. Sevilla Arroyo; A. Rey Hazas. Madrid: EspasaColpe, 1991, v. 2, p. 335-357.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário de língua portuguesa**. Coordenação Marina Bairo Ferreira, Margarida dos Anjos. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.



GRACIÁN, Baltasar. **El héroe**. El Discreto. Oráculo manual y arte de laprudência (1647). Edición de Luis Santa Marina. Introducción y notas de Raquel Asun. Barcelona: Planeta, 1990.

MARTÍNEZ, Angel Pérez. **El buenjuicio en el Quijote**: un estudio desde la idea de la prudencia en los Siglos de Oro. Valencia: Pre-textos, 2005.

SCHARDONG, Rosangela. **Delimitação das capacidades e do papel da mulher**: revisitando as fontes da tradição. 2014. CD.



RASTROS DE VERÃO: UM NARRADOR SEM LUGAR

Talita Gonçalves de Almeida¹

RESUMO: No artigo *Rastros de verão: um narrador pós-moderno* houve a intenção de desenvolver um breve estudo sobre questões recorrentes da literatura pós-golpe de 1964 que estão presentes na obra do escritor gaúcho João Gilberto Noll (1946) e se destacam na novela em questão. Para tanto, procurou-se estabelecer relações entre a obra e as reflexões sobre a impossibilidade de narrar causada pela ausência de experiências comunicáveis, a partir das conceituações de Walter Benjamin (Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a ditadura e história da cultura), em diálogo com a perspectiva que focaliza análise do olhar como ponto de vista do narrador, ou seja, a necessidade de compreender uma forma de narrativa que carrega uma mudança na posição do olhar e se faz presente na novela de Noll, tendo como base os apontamentos sobre o narrador pós-moderno de Silviano Santiago (Nas malhas da letra: ensaios). Ainda, buscou-se evidenciar aspectos cruciais no que se refere à fragmentação e ao exílio constituído pela perda de sentido e referência que estão presentes nas narrativas pós-modernas, e resultam em representações de um sujeito cada vez mais desligado de seu passado e sem perspectivas de futuro.

Palavras chave: Narrador, pós-modernidade, João Gilberto Noll.

Nasce em 1946, em Porto Alegre, o contista e romancista João Gilberto Noll. O autor começa a escrever em 1970, em meio as já aparentes consequências da Ditadura Civil Militar, imposta ao Brasil em 1964 e publica seu primeiro livro, de contos, em 1980, intitulado *O cego e a dançarina*.

Há dois tipos de literatura que predominam durante o regime, o primeiro e mais forte está ligado ao romance reportagem, à literatura memorialista, à exposição da verdade social no período ditatorial, o segundo – que também resulta do momento histórico – é a literatura da experimentação, que, não se constitui da representação da tortura, mas sim dos desdobramentos do indivíduo com relação a sua consciência e do trabalho com a linguagem. A obra nolliana está aproximada dessa literatura experimentalista, ousada quanto a estrutura e as temáticas apresentadas.

Os personagens não têm grandes esperanças ou sonhos pelos quais lutar, e são silenciados, talvez, como representação do silenciamento exigido pela própria censura.

¹ Mestranda em Estudos Literários na Universidade Estadual de Londrina. Email: almeida.talitag@gmail.com/talitagalmeida@hotmail.com

Não há futuro, não há vontade de relembrar o passado, estes personagens não têm medo de perder qualquer coisa. Ao final da Ditadura, indivíduo e coletivo se distanciam, já que ela era o motivo de sua interligação, e o resultado é a fragmentação do sujeito, bem como a fragmentação da própria coletividade. A poética de Noll insiste em mostrar este homem, sua relação com o outro e sua incapacidade de narrar, de criar laços, de adquirir memória.

O escritor gaúcho publicou cerca de 13 livros, entre contos e romances, mas para este trabalho intentou-se uma pequena análise de sua novela *Rastros de Verão* que publicada em 1986, inicia-se com um viajante – o narrador-protagonista – chegando na rodoviária de Porto Alegre, numa Terça-Feira Gorda, para visitar seu pai, a quem não via há muito e que estaria internado em um hospital da cidade, em seu leito de morte.

O protagonista senta-se em um banco e aguarda o temporal que de súbito se forma no céu, é neste momento que encontra o garoto – também sem nome – que segundo suas palavras, tem idade para ser seu filho. A partir daí se dão alguns acontecimentos sem explicação prévia, tendo como espaço lugares vazios da cidade, bares, a rua e pequenos apartamentos, sendo que a narrativa acaba deixando no leitor a impressão de que nada foi dito, de que tudo é sem sentido e falta algo para completar os vácuos do que acabou de ser lido.

Feito o breve resumo do texto, o objetivo deste artigo é, portanto, perceber de que forma se lê, na obra em questão, a impossibilidade de narrar causada pela ausência de experiências comunicáveis, conceituada por Walter Benjamin, bem como a fragmentação e a falta de referência que estão presentes nas narrativas ditas pós-modernas, como representações desse sujeito cada vez mais desligado de seu passado e sem perspectivas de futuro que está presente na obra *Rastros de verão*, de João Gilberto Noll. Neste sentido, a análise caminha para a tentativa de compreensão da mudança ocorrida na posição e no olhar do narrador, tendo como diálogo com Benjamin, a obra *O narrador pós-moderno*, de Silviano Santiago.

As modificações na forma de narrar têm permeado todas as temáticas que consolidaram o estudo do romance. O texto de Noll incita questionamentos sobre a impossibilidade de narrar a partir do silêncio do narrador-protagonista ao qual chamaremos também: viajante, e sua incapacidade de viver experiências passíveis de serem contadas. Numa leitura atenta do texto, percebe-se também que o que conduz a

narrativa é o olhar do narrador, tomado aqui, como uma possível característica do narrador pós-moderno.

Walter Benjamin em seu *O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* indica a extinção do ato de narrar por conta da incapacidade de intercambiar experiências. O crítico aponta que depois da guerra os combatentes chegaram mudos e pobres de experiência que se possa comunicar.

Benjamin defende que a figura do narrador só se dá plenamente a partir de dois grupos de narradores, a saber: o *camponês sedentário* e o *marinheiro mercante*, sendo que o primeiro é o que fica em sua terra e conta sua tradição e o segundo é o viajante que compartilha experiências de viagem. O ato de narrar, para o filósofo alemão, deve ser feito por homens que saibam *dar conselhos*, o narrador, é, portanto, aquele capaz de aconselhar: Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (BENJAMIN, 1987, p. 200).

O conselho é a sabedoria, é o *lado épico da verdade*, que Benjamin acusa estar em extinção. Para o teórico, este processo de perda da narrativa se desenvolve a um só tempo com as forças produtivas impostas pelo modelo capitalista de trabalho, bem como da informação por meio da ascensão da imprensa, instrumento importante para a consolidação da burguesia no alto capitalismo.

O trabalho na modernidade foi modificado e o que antes era feito manualmente, já não o é. As atividades que antes eram ligadas ao tédio e que proporcionavam o ato de contar histórias e a assimilação do que foi contado à experiência do ouvinte, já não são mais comuns:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Se o trabalho industrial não exige mais que se conheça todo o processo de produção daquilo que dá subsistência ao homem, não há motivos para relembrar o passado, o homem se esvazia de referências e portanto a narração se esvai.

O trabalho não está mais intrínseco à experiência, ao conhecimento, o trabalho é repetitivo e condicionado, não há o que apreender e, portanto, não há o

artesanato de tecer histórias. Se a memória é a musa da narrativa e hoje não se tem memória, ou seja, não se recorre a tradição que tornou o ser em sujeito, torna-se impossível narrar.

Já no início de *Rastros de verão*, o narrador anuncia seu desinteresse pelo passado, o personagem não levou nenhuma bagagem, não carrega lembranças que se materializam em pertences pessoais. As primeiras conversas com o garoto, falas espaçadas e sem muita fluidez de conteúdo, permitem perceber a construção desses personagens como desinteressados por seu passado, sem um futuro realmente demarcado e deixando-se levar pelo presente, sem, contudo, conseguir retirar das experiências desfrutadas nada que seja possível de ser contado, e nem ter nas experiências anteriores encontrado nada que valha o intercâmbio entre eles.

O que se percebe nas tentativas de estabelecer diálogo do personagem viajante é a frustração por não ter o que dizer, mas ainda assim a constante tentativa de estabelecer contato com o outro, com o que está fora dele, o narrador de Noll procura a si mesmo através do que está fora de si, da observação ao outro:

Aí eu dei, de mansinho, um soco no peito dele, e perguntei me sentindo completamente ridículo, mas perguntei: vamos formar uma quadrilha? Quando perguntei isso não me senti apenas ridículo, senti que eu tinha perdido a capacidade de entrar numa história com alguém. (NOLL, 2008, p. 24).

Essa ausência de experiência compartilhável por parte do narrador distingue-o do narrador tradicional ovacionado por Benjamin – aquele que dá conselhos – mas, mais do que isso, a insistência na forma de olhar e observar o outro, indica os traços do narrador pós-moderno, de Silviano Santiago, ecoando na construção narrativa de *Rastros de Verão*, sendo que, o problema da impossibilidade de narrar experiências é substituído pelo olhar como possibilidade de narração. Em *Malhas da letra*, Silviano Santiago faz uma análise da literatura de Edilberto Coutinho que auxilia na compreensão do narrador aqui em questão:

A ficção existe para falar da incomunicabilidade de experiências: a experiência do narrador e a do personagem. A incomunicabilidade, no entanto, se recobre pelo tecido de uma relação, relação essa que se define pelo olhar. Uma ponte, feita de palavras, envolve a experiência muda do olhar e torna possível a narrativa. (SANTIAGO, 2002, p.52).

Se Walter Benjamin escolheu a morte como símbolo do que seria dar conselhos, (Benjamin,1987, p.207) já que no leito de morte se tem a ligação com o passado. O narrador pós-moderno, ao contrário, tem no sol a sua metáfora de narração(Santiago, 2002, p.58), o olhar pós-moderno vai de encontro ao sol que representa a vida presente sem a necessidade da experiência fechada em uma totalidade que só a morte permite.

A noção de Benjamin sobre a transmissão de experiências e sua relação com a morte é apresentada em *O narrador* por meio de comparações entre um tempo em que os mortos eram velados em casa, e a atualidade de Benjamin, em que são criadas instituições higienizadoras que permitem aos vivos, livrar-se do espetáculo da morte.

Ainda sobre isso, no ensaio *Experiência e Pobreza*, o teórico alemão conta uma história em que no leito de morte um homem diz a seus filhos que tem ouro em seu quintal, no entanto, depois de cavar todo o terreno, os filhos não o encontram. Desta forma, o velho ensinou aos jovens que a felicidade está no trabalho e não no ouro, eis a experiência compartilhada, a partir da maneira como se lidava com a morte.

Em *Rastros de verão*, o motivo da volta do protagonista a Porto Alegre é exatamente o chamado do pai, adoentado, na Santa Casa da cidade, mas o viajante adia a visita ao leito de morte e quando resolve ir até lá, não encontra o pai, sendo que, vê um caixão sendo levado e subentende-se que o homem faleceu. Não há, portanto, o momento crucial de transmissão de sabedoria que Benjamin ressalta, o personagem não chegou a tempo de aprender com a memória e o conhecimento do pai e se difere assim do narrador clássico.

O teórico alemão anuncia três tipos de narrador, a saber: o narrador clássico, cujo objetivo é compartilhar experiências (sabedoria); o narrador do romance, que já não fala exemplarmente a seu leitor; e o narrador jornalista, aquele que transmite informação. O pós-moderno, segundo Santiago (2002, p.46), valoriza esse último narrador. Como já citado, o olhar na perspectiva Benjaminiana caminha para o leito de morte, para o sofrimento e o olhar pós-moderno caminha para o sol, e compõe esse narrador pós-moderno.

O olhar pós-moderno (em nada camuflado, apenas enigmático) olha nos olhos do sol. Volta-se para a luz, o prazer, a alegria, o riso, e assim por diante, com todas as variantes do hedonismo dionisíaco. O espetáculo da vida hoje se contrapõe ao espetáculo da morte

ontem. Olha-se um corpo em vida, energia e potencial de uma experiência impossível de ser fechada na sua totalidade mortal, porque ela se abre no agora em mil possibilidades. (SANTIAGO, 2002, p.58).

Este olhar que observa o outro para encontrar a si mesmo nunca terá no conselho alguma validade. O narrador pós-moderno olha o outro, o mais jovem, de maneira prazerosa. Caso haja a tentativa do conselho, esta resultará na incomunicabilidade entre o mais e o menos experiente. As experiências não são comunicáveis e se busca na imagem que se faz da experiência alheia, no olhar para a vida do outro, uma forma de contar.

Nas narrativas de Noll o olhar ganha destaque e, em *Rastros de verão*, em específico, é o que está sendo olhado e como se olha que conduz a ação narrativa: “Baixei os olhos, olhei meu copo: um resto de chope sem sombra de espuma. Quando voltei a olhar o garoto ele estava com o braço erguido chamando pelo garçom”(NOLL, 2008, p.13). “Eu olhava novamente o garoto e me sentia agora descansado” (Noll, 2008, p.15) “De repente, os meus olhos se despregaram do céu e viram o retrato do garoto a carvão”(NOLL, 2008, p.35). Silvano Santiago traz a hipótese de que o narrador pós-moderno transmite uma *sabedoria* que advém de sua observação da vivência alheia, e não mais da experiência vivida como era o caso do narrador clássico. A narrativa torna-se possível por meio deste olhar:

A ficção existe para falar da incomunicabilidade de experiências: a experiência do narrador e do personagem. A incomunicabilidade, no entanto, se recobre pelo olhar tecido numa relação, relação está que se define pelo olhar. Uma ponte, feita de palavras, envolve a experiência muda do olhar e torna possível a narrativa. (SANTIAGO, 2002, p. 52).

A pobreza da experiência e da palavra escrita é substituída pelo conhecimento que se adquire por meio do jogo de olhares. Para Santiago (2002), hoje não é possível narrar uma continuidade entre a experiência do velho sábio e do jovem, o paternalismo já não funciona mais como conectivo entre gerações.

Em *Rastros de verão*, o viajante – narrador-protagonista – encontra um garoto de uns dezessete anos, que poderia ser seu filho e passa um dia com ele, entre andar pela cidade e descansar no apartamento do menino. Ambos têm relações distanciadas com a figura paterna, mas o viajante estava lá a propósito de encontrar o pai doente, prestes a morrer, enquanto o menino desinteressa-se por sua origem paternal, embora saiba que seu

pai também é um viajante, e se prepara para viajar com a marinha, assim, poderá viver em cada porto *sem deter muito do que quer esquecer*. (NOLL, 2008, p.24).

Sabendo que o menino vai para o mar e irá vivenciar coisas ligadas ao trabalho braçal dos marinheiros, o viajante tem ainda a preocupação de contar-lhe algo, já que o silêncio é incomodo e que de certa forma, o que ele busca é também a relação com o outro, com o mundo, mas percebe ser impossível fazê-lo:

Senti um calafrio, como se uma nuvem tivesse passado por dentro do meu corpo, gelada e instantânea. Eu andara esses anos todos por aí, e que história pessoal eu poderia contar? Por essa geografia rarefeita quem tinha gerado comigo alguma memória duradoura? E sair pelo mar, pensei, para mim é tarde demais. Os meus músculos estavam combalidos, e o pior: eu me esquecera de exercitá-los. (NOLL, 2008, p.19).

Nos textos de Noll, o esfacelamento da memória e da experiência aparecem na própria constituição do sujeito, que é também fragmentado. Desta forma, os personagens não possuem histórias para contar, não tem a possibilidade de transmitir conhecimento e os poucos diálogos estabelecidos são sempre quebrados.

Não há passado, portanto, não a consciência em seus personagens e, os que são viajantes – como é o caso do narrador-protagonista – não trazem consigo a maneira de contar pedagógica da narrativa tradicional, defendida por Benjamin. Contrariamente a isso, há um silêncio que se propaga e um vazio de sentido, de motivo para os acontecimentos, que pode incomodar o leitor.

O narrador conta o que está vendo acontecer e alguns detalhes dos movimentos que fez, mas não se lê conversas longas com o garoto ou com qualquer um dos outros personagens, a maior parte do texto é lenta e ditada pelo pensamento pouco profundo do viajante. Tudo é fragmentado.

Em *O narrador pós-moderno*, Silvano Santiago (2002) afirma que todo o texto pós moderno é quebrado, esta é a definição das narrativas contemporâneas e, por conta desta quebra, dessa descontinuidade, a narrativa tem como característica a fragmentação e a impossibilidade de ensinar.

O olhar se torna, neste caso, o meio pelo qual se conta uma história. Em Noll, faltam as palavras, tudo o que se sabe sobre os acontecimentos vem daquilo que o narrador olha e descreve, o silêncio, os vácuos entre os diálogos sempre inacabados são completados pelo olhar também fragmentado do narrador.

Mas o que me fez parar não foi a criança dentro do paletó, foi que ela olhava uma nuvem enorme e muito branca, toda claridade – tão parecida com a nuvem que eu vira ontem que tive de raciocinar se o dia não era ainda o mesmo. Apontei para o alto. Os olhos da criança ainda arregalados. E segui andando. (NOLL, 2008, p.55).

Ver ou observar algo toma o lugar da experiência vivida. A observação expressa pela consciência do personagem viajante constitui a ação da narrativa. Este narrador pós-moderno narra a ação enquanto espetáculo que assiste (SANTIAGO, 2002, p 45). O ser pós-moderno tem no fetiche da imagem o simulacro da vida

Para Santiago (2002, p.47), com relação ao diálogo com Benjamin, o caso é perceber o quão problemático foi o narrador do romance, e o quão problemático também o é o narrador pós-moderno², que se dá por meio do olhar para o outro:

O olhar humano pós moderno é desejo e palavra que caminham pela imobilidade, vontade que admira e se retrai inútil, atração por um corpo que, no entanto, se sente alheio à atração, energia própria que se alimenta vicariamente de fonte alheia. Ele é o resultado crítico da maioria das nossas horas de vida cotidiana. (SANTIAGO, 2002, p.59).

A falta de uma identidade bem delineada no narrador-protagonista e a eterna busca desse narrador-espectador – como diria Santiago, aquele que observa e que compõe o narrador pós-moderno – constituem a tessitura do texto, já que, sem passado e sem identidade, o protagonista descreve aquilo que vê, comenta suas impressões e, assim, numa espécie de montagem, deixa ao leitor imagens fugazes de cada momento da narrativa e se configura em um sujeito fragmentado, que busca referências no que está fora de si e que tem no acaso o seu futuro. No trecho a seguir percebe-se bem a construção imagética da narrativa de Noll e a ausência de passado como fio condutor:

Eu tinha diante de mim aquele garoto de peito nu com a mão apoiada no muro da igreja anglicana. Eu ia me aproximando dele sentindo que me faltavam as lembranças. O meu passado em Porto Alegre era mais uma abstração. Estou de mãos vazias e vou usá-las hoje porque não sei o que foi feito delas ontem. (NOLL, 2008, p.25).

Essa ausência de passado é também proposital, intencionada pelo viajante que não anseia se expor enquanto sujeito de uma identidade demarcada. O narrador-

² Há uma importante distinção entre o narrador pós-moderno conceituado por Santiago e seu contemporâneo no Brasil: o narrador memorialista. Para o autor, a narrativa memorialista é histórica: uma visão do passado no presente, e a ficção pós-moderna é a do agora. Ler mais a este respeito em SANTIAGO, Silvano, *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002, p.55-56.

protagonista não se fixa em lugar algum, não pretende ter raízes, vive cada espaço de maneira a flutuar e quando tudo começa a ficar mais sólido, viaja novamente numa busca constante de si mesmo, desta forma, não se apresenta no texto nenhuma explicação sobre de onde esse viajante surgiu.

Há, portanto, essa transitoriedade no livro de Noll: o viajante que não carrega nada e está como que renascendo logo que chega em Porto Alegre, passa a se constituir no momento da própria existência ao lado do garoto.

Há o acaso e a falta de linearidade presentes em toda a narrativa, o espaço é sempre mutável e a passagem de tempo só se demarca pelas músicas escutadas no rádio. Como exemplo da fragmentação e da transitoriedade que compõe *Rastros de verão*, lê-se o excerto abaixo:

Olhei para o garoto e disse que eu já tinha caminhado muito, que tinha sido sempre assim: quando chegava numa cidade, conhecida ou não, o meu primeiro impulso era o de caminhar sem direção que não a do meu faro, e que o meu faro me levava geralmente a uma tal intimidade com o cenário que no dia seguinte eu já tinha vontade de partir (NOLL, 2008, p.12).

Percebe-se na obra a perda de referência e de sentido da qual fala Schollammer em seu *Ficção brasileira contemporânea*, a respeito do texto pós-moderno, sendo representada pelo sujeito sem nenhuma raiz, destituído de identidade nacional, sexual e social mas sempre à deriva e à procura de pequenas e perversas realizações do desejo (SCHOLLAMMER, 2009, 32.). Para o autor, o trajeto dos personagens de Noll é sempre interrompido por acontecimentos violentos que deixam o corpo vulnerável e em exposição.

Em *Rastros de verão*, o narrador-protagonista antes extasiado pela presença do garoto passa a se atormentar com a ideia de que ele atravessou o seu caminho e de que talvez agora o menino o carregue em sua vida. Essa certeza imaginária de um futuro com alguém o desinteressa, e fica claro que só o efêmero, o acaso, é mote de sua existência:

Continuo sem canto para ficar, eu disse num resmungo e abracei o meu corpo. Nesse instante procurei fechar os olhos para ver se não me descia um sono. E levei um susto e abri os olhos ao me dar conta de que assim tão repentino o meu afeto pelo garoto se deteriorava. De repente o garoto me parecia que tinha diminuído de tamanho, que tinha ficado mais branco, que ele estava apenas acordando de um sonho em que seria um futuro marinheiro. É nesse futuro que ele vai me aprisionar, gemi. Quero fugir. Murmurei. (NOLL, 2008, p.41-42).

Percebe-se no trecho acima o medo de estabelecer qualquer laço com o menino, confirmando a representação do homem contemporâneo, solitário e sem lugar fixo que transparece no pensamento do viajante, este homem isolado de um sentimento de coletividade e formado enquanto um indivíduo solitário, sem memória compartilhável e movido pela efemeridade de seu olhar sobre o outro. Esse movimento que acontece por meio do olhar do narrador é a *experiência do ver*, sobre a qual disserta Silviano Santiago.

A experiência do ver. Do observar. Se falta à ação representada o respaldo da experiência, esta, por sua vez, passa a ser vinculada ao olhar. A experiência do olhar. O narrador que olha é a contradição e a redenção da palavra na época da imagem. Ele olha para que seu olhar se recubra de palavra, constituindo uma narrativa (SANTIAGO, 2002, p.60).

O personagem viajante não procura um modelo fixo de identidade, mas foge dele. A fragmentação que se expõe na letra do texto é decorrente da fragmentação do próprio sujeito contemporâneo ali representado. Ainda, o anonimato dos personagens traz a sensação de que eles podem ser qualquer pessoa, já que carregam apenas indicações como: a menina, a mulher, o filho da mulher, o garoto, o pai.

O único que possui nome na narrativa é o Sr. Tedesco, amigo do pai do protagonista que envia a ele uma carta sem endereço demarcado, avisando-o de que seu pai está à beira da morte na Santa Casa de em Porto Alegre, mas este personagem é também o único que o viajante não observa de perto.

A ausência de nomes próprios dificultam qualquer particularização com relação aos personagens, são pessoas comuns no imaginário do leitor; o espaço que é sempre um local público ou quando nos apartamentos, de caracterização tão simplificada que não os torna especiais, podendo ser portanto, qualquer lugar, o tempo que se demarca a partir das músicas e do céu, já que conforme o narrador comenta a mudança de uma música para outra e de uma estação para outra, sabe-se que o tempo passou, mas nunca o quanto passou, sendo que é também qualquer tempo, todas essas instâncias são indiferentes na narrativa de Noll. Não é preciso saber exatamente o tempo, o espaço, ou nominar os personagens, o que importa é perceber a efemeridade dos dias e a fragmentação do homem por meio da observação do outro.

Os rastros que se fixam na letra do texto são manchas fragmentadas do tempo em que o narrador-protagonista esteve com o garoto e os demais personagens da narrativa.

A análise que se tentou fazer aqui leva o título como proposta de interpretação do texto narrado, as impressões dos momentos que o viajante passa em Porto Alegre, os vestígios que os personagens deixam neste narrador são mostrados ao leitor por meio do olhar que se converte em palavra.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NOLL, João Gilberto. **Rastros do verão**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTIAGO, Silvano. **Nas malhas da letra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SCHOLLAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.



**REFLEXÕES SOBRE O FOCO NARRATIVO: UMA LEITURA DE
CAPITU – MEMÓRIAS PÓSTUMAS, DE DOMÍCIO PROENÇA
FILHO**

Maria Aparecida Borges Leal (mestre) – UFPR

0. Introdução

A ficção histórica, de acordo com Marilene Weinhardt (2006), segue duas vertentes: uma delas toma uma personagem criada ficcionalmente por um texto canônico, e faz com que ela migre para o texto novo, com uma identidade própria que permita o seu reconhecimento. A outra busca a criação ficcional de fatos relevantes – tais como batalhas e conflitos políticos – e de sujeitos empíricos que marcaram época, sobretudo personagens históricos e escritores. Tanto os fatos históricos, quanto os sujeitos empíricos ficcionalizados encontram-se assentados na escrita da História.

Considerando as peculiaridades e semelhanças que permeiam o discurso ficcional e o discurso histórico, bem como suas fronteiras tênues, o propósito deste trabalho é refletir acerca das estratégias narrativas, principalmente daquelas que se referem à metaficcionalidade e ao ponto de vista, adotadas por Domício Proença Filho, em *Capitu – Memórias Póstumas* (1998). Nesse romance, o diálogo intertextual se estabelece mais intensamente com *Dom Casmurro* (1899) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), mas também evoca outras personagens criadas por Machado de Assis (1839-1908) e por outros artistas, e, ainda discorre, de maneira brilhante, sobre a crítica literária que surgiu para esses textos, com os quais o romance dialoga. Narrado por Capitu, em primeira pessoa, nos mesmos moldes em que Bentinho conta sua história tentando amarrar as duas pontas da vida e “restaurar na velhice a adolescência” (MACHADO, 1976, p. 14), o leitor se deleita com o perfil que Capitu traça do Doutor Bento Santiago. Além disso, as intrusões autorais são evidentes e dão ao texto um caráter ensaístico e autorreflexivo, envolvendo também Machado de Assis, o sujeito empírico.

Marilene Weinhardt (2010) acena na direção de que esses textos de criação, surgidos a partir da última década do século XX – como o caso do texto de Domício –, não estão em concorrência direta com ensaios críticos. O papel do pesquisador é refletir

sobre esses textos e tentar apreender se eles contribuem para essa modalidade. Se há essa contribuição, em que medida eles se integram à ficção, ou à crítica, e, de que modo eles apresentam as particularidades inerentes de cada modalidade discursiva. Nesse sentido, Weinhardt propõe o termo ficção-crítica, um substantivo composto, para as obras em que a crítica literária participa ativamente do processo de ficcionalização. Vale lembrar que a metaficcionalidade, assim como a autorreflexividade e a intertextualidade são marcas significativas da prosa contemporânea, recursos que se complementam e não se excluem. Vamos às reflexões sobre *Capitu – Memórias Póstumas*, e essas características serão tratadas à medida que surgirem no entrelaçamento da trama.

1. O desenrolar dos fios narrativos em *Capitu – Memórias Póstumas*

“Fora da intertextualidade a obra literária seria muito simplesmente incompreensível tal como a palavra duma língua desconhecida.” (JENNY, 1979, p. 5). A partir desse pressuposto, Jenny desenvolve o ensaio “A estratégia da forma”. De acordo com o crítico, para que possamos refletir criticamente sobre as camadas mais profundas de uma obra literária, é primordial que essa obra se relacione com as obras que a precederam e, sobretudo, que o leitor tenha conhecimento desses passados intertextuais. Para isso, o artista desenvolve um trabalho minucioso a partir da assimilação e transformação, lançando um olhar crítico sobre outros textos. O novo texto pode surgir em forma de paródias, pastiches, apropriações, citações ou montagens, todavia, o que interessa aos objetivos deste trabalho não é identificar as fontes que deram origem à obra a ser estudada. O propósito vai muito além: refletir acerca do modo de organização e do trabalho estético com esse passado intertextual para (re) criar o texto fonte em um novo contexto histórico e literário.

Bentinho é o narrador de *Dom Casmurro* e tudo o que chega ao leitor se faz de acordo com o olhar dele. Machado constrói o tecido do romance de modo a disseminar a dúvida entre os leitores: teria Capitu traído Bentinho? Seria Ezequiel filho de Escobar? Embora não haja nenhuma indicação convincente no romance, essa carioca de papel é a personagem indecifrável, por excelência, mais discutida e recriada na literatura brasileira. O leitor não tem respostas para esses questionamentos, mesmo porque não se sabe como Capitu teria encarado toda a trama na qual ela é efetivamente envolvida pelo, então, ex-marido.

A sagacidade de Domício reside justamente em dar voz a Capitu e permitir a ela que se manifeste e troque ideias com outras personagens ficcionais que migraram, igualmente a ela, de outros textos de Machado e de Alencar. A certa altura do romance, Capitu discute com Aurélia, protagonista de *Senhora* (1875), e, no presente da sua narrativa, todas essas personagens estão numa dimensão metafísica. Capitu desenvolve discussões polêmicas com Brás Cubas, Conselheiro Aires e Quincas Borba. O romance é um verdadeiro desfile de personagens ficcionais, todos com identidades conquistadas e muito bem estabelecidas.

“Só agora, decorrido tanto tempo humano, posso, finalmente, contestar as acusações contra mim feitas pelo meu ex-marido, o Dr. Bento Santiago.” (PROENÇA FILHO, 1998, p. 13). Com essa afirmativa, o romance tem início e dá o primeiro passo em direção à abertura do que chamamos de portal metaficcional – uma entrada para a leitura do romance, a partir da reflexão que o texto faz sobre si e envolve a enciclopédia textual do leitor. A narradora, em uma única oração, anuncia a quem se destina a sua contestação, nessa narrativa que se inicia.

Segue, então, o seu relato fazendo menção a Brás Cubas, o irmão que lhe passou as diretrizes da narrativa além-tumular, da qual ele é mestre; procura sugestões filosóficas com Quincas Borba e busca orientações com ninguém menos que o Conselheiro Aires, de quem ela também teria se aproximado, na dimensão em que se encontra. Esse último a aconselha: “[...] – Procure contar a sua história com simplicidade e não lhe ponha muitas lágrimas, minha filha. Evite aquelas [...] rabugens de pessimismo e não assumas os rigores da aridez nem os excessos da galhofa: não é o caso.” ((PROENÇA FILHO, 1998, p. 14). Todas essas personagens são criaturas de Machado de Assis, a aridez está posta em *Dom Casmurro* – na voz de um narrador pessimista que ama perdidamente uma mulher e que se sente impedido de entregar-se a esse amor porque desconfia dela, carrega consigo uma insegurança ímpar, uma dúvida hamletiana, além de muita dificuldade de comunicação – e os excessos da galhofa, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Brás Cubas, o protagonista, é a mais canalha das personagens do romance, mostra a hipocrisia da nossa organização social e, sem o menor pudor, se declara comungar com ela. O leitor de *Capitu* – *memórias póstumas* deleita-se com os diálogos intertextuais entretecidos na narrativa.

A certa altura, o romance começa a ganhar um tom ensaístico um pouco mais acirrado: a narradora, de modo explícito, coloca quais são os propósitos da sua narrativa,

quais os assuntos que serão abordados por ela, que estratégia vai adotar para atingir seus objetivos e, por fim, qual é a justificativa para essa escritura. Essa maneira organizada de anunciar o tema, os recursos a serem utilizados e os motivos para tal abordagem remete o leitor a um ensaio crítico sobre uma obra literária, uma personagem, ou uma temática.

Ainda no início da narrativa, a narradora – que só mais adiante é nomeada – se diz notificada para a tarefa, o que significa que é obrigada a cumprir o que lhe foi determinado. Esclarece que no lugar em que vive agora, no presente da sua narrativa, todos recebem um encargo e que a ela coube o de “[...] trabalhar na direção da afirmação do discurso da mulher. [...] por força dos meus [de Capitu] altos desígnios e da minha personalidade forte.” (PROENÇA FILHO, 1998, p. 13). Aceita prontamente a intimação, não sem antes alfinetar seu criador: “[...]. Ele é o grande responsável por tudo o que me aconteceu. Devo-lhe minhas tristezas, minhas alegrias, devo-lhe a fama que, modéstia parte, acabei granjeando. Mas a ele coube também a construção negativa que me foi atribuída. [...] (p. 13). Ao dar continuidade à exposição do seu planejamento literário, a protagonista chama a atenção para as brechas deixadas na história contada por Bentinho:

Ele insiste [...] em que está-se propondo a reconstrução de si mesmo e que [...] precisa ser plenamente verdadeiro. De fato, nesse sentido, expõe-se, no afã de ganhar a cumplicidade do leitor, de também dividir com ele seus atos e juízos. Só que comete um ato falho, [...]: “ – Ora, há um só modo de escrever a própria essência, é contá-la toda, o bem e o mal. Tal faço eu, à medida que me vai lembrando e *convindo* à construção ou reconstrução de mim mesmo”. O grifo é meu. Perceba-se: ele registra o que *convém*. (PROENÇA FILHO, 1998, p. 111).

A partir da citação direta do fragmento do texto machadiano, podemos considerar que essa é uma atitude natural de qualquer pessoa quando vai falar de si. Relatamos aquilo que nos convém, nossa memória é seletiva e se encarrega de lembrar apenas aquilo que faz sentido para nós e que pode ser usado como argumento em favor do ponto de vista que estamos defendendo. A preocupação de Bentinho, em seu relato, é tirar conclusões unilaterais a respeito de Capitu, julgá-la e condená-la, esse é ponto chave da questão e o que se afastar disso não interessa a ele. Daí a importância exacerbada que dá ao olhar de profunda tristeza que Capitu lança sobre Escobar, a essa altura já dentro do caixão, e fecha a questão sobre a traição. E Capitu revela o que ficou guardado em seu íntimo: “O lenço usado por Iago tomou a forma do olhar de uma mulher entristecida pela perda do amigo [...]. Romper-se-ia ali o fio tênue do meu casamento. [...] e, ironia das ironias, eu nem

sequer me dei conta.” (PROENÇA FILHO, 1998, p. 197). Pouco adiantou a Bentinho o trabalho deslumbrante com a linguagem, no sentido de angariar a cumplicidade do leitor, porque Capitu foi esculpida de tal forma pelo seu criador que se transformou em uma criatura tão difícil de ser desvendada que, ainda hoje, mais de um século da sua criação, desacomoda leitores e críticos.

Uma intrusão autoral para tratar do processo de criação ficcional, do qual a narradora faz questão de guardar segredo, mas adianta: “[...] ao final da minha narrativa, o mínimo que lhes poderá advir é a sensação de perplexidade. Se o texto [...] não chegar a agradá-los, terei feito, como nas tragédias gregas, a minha catarse.” (PROENÇA FILHO, 1998, p. 14). Esse posicionamento traz à baila a angústia e a tensão que ronda o mundo da criação ficcional, a insegurança que o autor sente em relação ao destino da obra produzida. Ao final dessa reflexão, outra intromissão na narrativa: “[...]. Voltamos, pois a ser personagens.” (p. 15). Isso dá a ideia do abandono da realidade perversa do mundo editorial e o retorno ao mundo ficcional, muito mais seguro, cômodo e confiável. É como se o autor, um ser de papel que só tem existência a partir do seu texto, também se incluísse no rol das personagens e dialogasse com elas e manifestasse suas inquietudes por meio do olhar de Capitu.

Chama a atenção de Capitu o fato de Bentinho sempre recorrer a um texto bíblico, às referências clássicas e históricas – fazendo-lhes sempre as adaptações exigidas pelos seus propósitos – para referendar suas afirmações, como necessidade premente de buscar um argumento de autoridade, ou por ausência de autoconfiança diante do ponto de vista defendido, ou por medo de dizer por si aquilo que pensa ou sente. Com isso, o narrador de *Dom Casmurro* não consegue assumir para si os próprios devaneios, talvez por ele mesmo considerá-los infundados. Todavia, a necessidade de ter certeza da traição de Capitu com Escobar faz com que ele fique cego para o resto do mundo e dos acontecimentos, tendo olhos apenas para esse ponto. Com isso, ele busca em Capitu uma espécie de bode expiatório para os fracassos da própria existência. E continua sua crítica mordaz:

Lembro que, certo dia, leu para mim uma petição que redigira, [...]; o texto, de quinze páginas, trazia cinquenta e duas citações, de toda ordem. [...], [eu] [Capitu] julgava o procedimento de uma afetação e um artificialismo [...] Citações e provérbios populares. Que os escrevesse e, [...], os reelaborasse, para atender às suas histórias, vá lá. É vezo de ficcionista e acabou sendo uma das marcas do seu estilo. Mas aquela mania de valer-se

deles [...] sempre soou como mais uma artimanha: [...] ele usa o pensamento alheio e a sabedoria popular para autojustificar-se. (PROENÇA FILHO, 1998, p. 60).

Definitivamente, Capitu não aceita e não concorda com esse procedimento. Ela se coloca como narradora neófito, frente ao estilo machadiano, e se diz humilde e em fase de aprendizagem. Diante disso, expõe toda a sua ansiedade ao confrontar-se com o seu texto, em uma missão importante que lhe poderia ser decisiva: “[...]: momentos houve em que, após a minha decisão de escrever este livro, quase desisti. Valeria a pena? [...] Quem sabe o meu silêncio me fosse mais favorável?” (PROENÇA FILHO, 1998, p.183). Muitas vezes, o silêncio vale ouro: ele incomoda e faz com que a outra pessoa conjecture a respeito dos seus pensamentos. Em *Dom Casmurro*, o silêncio de Capitu torna-se uma pedra no sapato de Bentinho e isso o deixa muito inquieto. Em seu relato, no entanto, Capitu admite que deveria ter incentivado a comunicação entre eles, afinal de contas é sempre ela que tem as ideias e apresenta as soluções para os problemas do casal, basta olharmos para o pedido de separação, ela o formula, já diante de uma situação insustentável, implementa e ele, simplesmente, aceita. A preocupação de Capitu com sua imagem, não é no sentido das atribuições negativas que Bentinho deu a ela e sim em relação ao mistério que a envolve e que ninguém consegue desvendar de modo pleno:

Ao assenhorar-se da minha fala ele me atribuiu tal laconismo e contenção, pintou-me de tal forma, que me converteu num mito, num enigma, numa figura sedutora. E mais: tinha por trás dele a arte daquele senhor. E se a minha fala acabasse contribuindo para a diluição dessa imagem, transformando-me apenas numa mulher ou numa velha senhora ressentida, tão vitimizada quando o meu algoz? Talvez alguns de seus leitores até se permitisse negar-me: não, esta não é a imprevisível Capitu [...].(PROENÇA FILHO, 1998, p. 183).

Esse fragmento nos remete aos fantasmas que rodeiam o escritor no momento da criação. A disposição do leitor em celebrar o pacto ficcional com a obra literária é o ponto relevante para seu êxito ou malogro. Para que haja esse propósito, torna-se necessário que o leitor aceite o que o Umberto Eco (1994) denomina acordo tácito, e que a obra apresente verossimilhança e unidade de sentido. Se Domício constrói uma Capitu inverossímil, com certeza ela não vai agradar nem a crítica, nem o público. Essa é a insegurança de Capitu em relação à sua escrita e de Domício em assumir tamanha empreitada. Para reunir argumentos e encorajar-se a escrever, Capitu discute com seus irmãos, criaturas do mesmo criador:

Troquei ideias com Brás Cubas, Quincas Borba e o Conselheiro; [...] e todos eles coincidiram num ponto [...]: eu devia o meu texto a mim mesma [...]; não era justo que um discurso como o do meu ex-marido se eternizasse, [...], na magia da arte; [...]. Somei aos argumentos as palavras relativizadoras do meu mestre de além-túmulo, [...]: “a obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se não te agradar, pago-te com um piparote”. Afinal, escrever é risco e jogo. (PROENÇA FILHO, 1998, p. 183).

De fato, o escritor se arrisca e joga, ora para ganhar, ora para perder. Essas retomadas de Capitu, fazendo-a migrar do texto que a criou para os textos novos, com uma identidade própria e inconfundível, são lampejos geniais de perspicácia dos artistas. Como é possível observar, Capitu é a personagem mais retomada na contemporaneidade, na modalidade de ficção histórica. Alguns exemplos dessa estratégia narrativa são observados em *Enquanto isso em Dom Casmurro* (1993), de José Endoença Filho; *Amor de Capitu* (1999), de Fernando Sabino e *Capitu: memórias póstumas* (1998), de Domício Proença Filho, cuja referência a *Dom Casmurro* e a Capitu são explícitas nos nomes dos romances. Em *A audácia dessa mulher* (1999), de Ana Maria Machado, um romance metaficcional e essencialmente ensaístico, a alusão não aparece no nome e nem nas referências paratextuais. Ela surge a certa altura da leitura, para surpresa do leitor.

Nesse último, o enredo se desenvolve em três diferentes planos, ao longo de três fios narrativos que se entrelaçam, estabelecendo largas discussões sobre amor, ciúme, traição, morte, fidelidade e lealdade. A primeira história, no presente da narrativa, acontece entre pessoas de diferentes áreas de conhecimento que se reúnem para planejar e produzir uma série para a televisão, ambientada na segunda metade do século XIX. A segunda história é a da série para a televisão que precisa atingir um alto índice de audiência e agradar a massa popular. A terceira história apresenta o resgate de um diário, intercalado a um livro de receitas, e uma longa carta, ambos escritos por Lina, na segunda metade do século XIX. Esses documentos vêm parar nas mãos de Beatriz Bueno, a protagonista. Solteira, jornalista e formada em Letras, Bia é autora de livros de viagem de muito sucesso e boa qualidade e escreve para o caderno de turismo de um jornal. Leitora voraz das obras de Machado de Assis, Bia quer avançar na pesquisa sobre essa mulher que teria vivido na segunda metade do século XIX. Surpreende-se quando descobre que a menina do diário e a mulher da carta tratam-se da mesma pessoa: Maria Capitulina.

O que chama a atenção no romance Ana Maria Machado diz respeito às intrusões autorais, que diferentemente de Domício, ela as faz em primeira pessoa, em um texto narrado em terceira pessoa, o que cria alguns obstáculos de leitura. Por esse motivo, o texto apresenta certa complexidade, se comparado à fluência do texto de Domício. O capítulo 16 de *A audácia dessa mulher* se abre com um ensaio dentro do texto romanesco para tratar do fenômeno da intertextualidade que, ao fim e ao cabo, é a base da metaficcionalidade e da autorreflexividade, características marcantes da prosa contemporânea e, sobretudo, da ficção histórica.

Os livros continuam uns nos outros, apesar de nosso hábito de julgá-los separadamente. [...] E não apenas porque existe uma tradição literária onde esses livros se inserem, fazendo com que nenhuma obra possa ser um fato isolado e solitário, mas tenha sempre que ser o resultado de muitos séculos de se pensar em conjunto, de tal forma que a experiência coletiva está sempre por trás da voz individual. Mais que isso, porém, a leitura aproxima livros diversos. O que o autor leu está embebido nele e passa para a sua escrita. Acontece o mesmo com aquilo que cada leitor já leu antes e vai fazer dialogar com o que está lendo agora. Ou ainda, com o que guardará do que está lendo nesse momento e, em algum ponto do futuro, acionará para incorporar a sua vida ou a outras leituras. (MACHADO, 1999, p. 185).

Machado de Assis também retoma *Otelo*, ao escrever *Dom Casmurro*. E essas retomadas, longe de serem ingênuas, têm um propósito: o de estabelecer uma ponte entre o passado e o presente. Retomar Machado é homenageá-lo e prever um leitor capaz de ativar sua memória de leitura, a partir de pistas espalhadas ao longo da narrativa. Além disso, esses escritores contemporâneos são leitores que compartilham com o público as suas reflexões e introduzem um olhar moderno sobre *Dom Casmurro*.

A Capitu de Domício refere-se à necessidade de “[...] recontar o contado, para que se possa chegar a uma conclusão o mais que possível isenta.” (PROENÇA FILHO, 1998, p. 194). A alusão é clara ao recurso da intertextualidade e Capitu, ao recontar o contado procura, ao mesmo tempo, desnortear a figura de Bentinho e construir um Bentinho de acordo com o seu olhar sobre ele. Em outras palavras: é recontar o contado com diferentes particularidades que só a ela cabe conhecer. Dessa forma, percebemos que não se trata de Ana Maria Machado, ou Domício Proença Filho, ou outros escritores contemporâneos reescreverem o relato de Bentinho com o foco sobre a inocência ou a culpa de Capitu e sim de fazer o confronto entre meados do século XIX e final do século XX, em contextos

socioculturais diferentes. E Capitu continua suas reflexões sobre o relato de Bentinho, a partir de palavras colocadas por ele:

É, como diz o Dr. Bento, o destino é o seu próprio contra-regra. Mas na história que contou, o dramaturgo do Engenho Novo não conseguiu o controle desejado sobre os fatos e os personagens e principalmente sobre o leitor. Tanto que eu permaneci enigma. Ele foi traído pelas reentrâncias do seu discurso. (PROENÇA FILHO, 1998, p. 117).

Metaficcionalmente, Capitu, estreante na escrita da própria história, aponta para a dificuldade que o artista tem em controlar o destino de suas criaturas. Para reforçar o ponto de vista da Capitu de Domício, retomo *A audácia dessa mulher* com outro longo ensaio, escrito em primeira pessoa e inserido no texto romanesco, para tratar da construção de personagem em uma narrativa ficcional. A referência da autora gira em torno de Bia, Fabrício – alguém por quem Bia é loucamente apaixonada, mas que é inalcançável, pois mora em outro país e, talvez, um dia, volte para ela – e Virgílio um homem atraente, educado, carinhoso, divorciado, palpável, próximo, com quem Bia se envolve emocionalmente:

É muito comum que os romancistas contem como seus personagens os surpreendem, de vez em quando, agindo por conta própria. E é verdade, a gente não manda neles e tem que permitir que sigam por onde queiram. [...] Eu estava imaginando uma Bia meio diferente, mais presa a essa lembrança de Fabrício distante, o homem a quem ela tanto ama e há tanto tempo. Menos vulnerável a ocasionais encantos que cruzassem seu caminho. [...] Mas essas coisas surpreendem e se aprofundam quando menos se espera. São muito arriscadas e não dá para brincar com elas. Pelo menos, é o que digo eu, que não estou apaixonada por nenhum dos dois e consigo ficar de fora, [...]. (MACHADO, 1999, p. 97).

A Capitu de Domício também surpreende o leitor. Possuía todas as armas para entrar em depressão e ficar chorando pelos cantos pelo seu grande amor distante. No entanto, ela dá a volta por cima, dá outros rumos à sua vida, aprimora o francês, que ela havia apreendido apenas em parte, e, sobretudo, conhece e aprende a conviver com uma nova cultura. Tem saudade sim, dos tempos da inocência, do namoro, do início do casamento e não guarda rancor dos percalços que encontrou pelo caminho. A Capitu de Ana, longe de ser rancorosa, também apresenta os mesmos sentimentos de nostalgia em relação aos primeiros anos de convivência com Bentinho, principalmente até o recrudescimento do seu ciúme e das desconfianças dele, não reveladas de modo claro.

A volta de Bentinho, após o retorno de São Paulo portando o diploma tão sonhado causa na Capitu de Domício certo sentimento de decepção e rancor: “Bentinho sendo o

mesmo, parecia-me outro.” (PROENÇA FILHO, 1998, p. 160). Confessa que aquele não era o Bentinho a quem ela jurara amor eterno. Ela não se via como parte da vida dele, se considerava “[...] no mesmo plano do seu diploma de advogado.” (p. 160). De forma triste e até um pouco ressentida, apresenta uma confissão íntima a um assunto que Bentinho não alude em seu relato: “[...] O fato é que eu [Capitu] ansiava pelo gozo do amor de que tanto me falava Sancha e de que eu tivera também notícia nas leituras proibidas no colégio, mas usufruídas à socapa e a sorrelfa, além de qualquer vigilância. (p. 167). O fato de Capitu, uma mulher de seu tempo, ter frequentado o Colégio e tido oportunidade de aprender ler e escrever são considerados grandes avanços para a sociedade da época. À mulher era relegada a função de dona de casa, mãe e esposa que deve obediência ao marido. Bentinho lhe reconhece as habilidades:

Capitu era Capitu, isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem. [...] Era também mais curiosa. As curiosidades de Capitu [...] eram de várias espécies, explicáveis e inexplicáveis. No colégio, onde, desde os sete anos, aprendera a ler, escrever e contar, francês, doutrina e obras de agulha, [...] Se não estudou latim [...] foi porque o padre [Cabral], [...] acabou dizendo que latim não era língua de meninas. [...] Lia os nossos romances, folheava os nossos livros de gravuras, querendo saber das ruínas, das pessoas, das campanhas, o nome, a história, o lugar. (ASSIS, 1976, p. 52-53).

A primeira afirmação de Bentinho remete o leitor ao seu reconhecimento pela fortaleza que Capitu representa para ele. Isso endossa o perfil que a Capitu de Domício traça dele: indecisões, medo de se expressar de modo genuíno, sem a necessidade de referendar suas palavras com citações, obediência e submissão exacerbada às determinações de Dona Glória, dependência do agregado, dependência das ideias de Capitu, na adolescência, para resolver as suas questões com a mãe são alguns dos aspectos que ficam claros no relato de Bentinho. Isso para não falar no descaso com a noite de núpcias, deixando de atender às expectativas de Capitu.

Considerações Finais

Essa modalidade de voz narrativa que vem para o primeiro plano, por meio de intrusões autorais, com o propósito de instigar discussões acerca dos recursos usados na prosa de ficção – o que dá o tom ensaístico, metaficcional e autorreflexivo ao texto romanesco – tem se tornado recorrente na ficção contemporânea, sobretudo na vertente que se denomina ficção histórica. Não é difícil apontar elementos formais que mostram

essas características em *Capitu – memórias póstumas*, conforme apresentamos ao longo deste trabalho. Ao destacarmos o posicionamento do narrador em relação ao centro de interesse, observamos que Capitu abre o romance, anuncia as diretrizes, o enfoque que será dado ao texto e de que modo ela vai fazer isso. As intromissões autorais acontecem no período em que, em um ensaio, consideraríamos o desenvolvimento do assunto, tendo como lastro o relato de Bentinho. Desse modo, percebemos que essa voz autoral está presente, mas pouco perceptível, uma vez que as suas ideias são postas por intermédio da voz da Capitu defunta. As particularidades desse narrador que pode ser chamado de metaficcional estão pautadas na habilidade em criar situações que servem de pretexto para discutir aspectos da arte de ficção – daí a denominação narrador metaficcional – uma vez que podemos, por seu intermédio, observar, pelo tom ensaístico, a ficção se debruçar sobre a ficção.

E a Capitu de Domício parte para o encerramento de seu relato, não sem antes fazer um balanço da sua trajetória pelo mundo ficcional: “Não há amor sem confiança. E ele perdera toda a que pudesse ter tido.” (PROENÇA FILHO, 1998, p. 214). Nesse ponto, Capitu constata que nunca teve Bentinho só para ela: “Dividi-o com a mãe, com o agregado, com o amigo Escobar. A dualidade e a insegurança foram o alimento constante de sua infelicidade. E ele nunca percebeu a amplitude do meu afeto por ele.” (p. 214-215). Ao tratar da própria morte, ela reclama do frio e diz sentir muita falta do sol do Rio de Janeiro:

[...], fui morrendo aos poucos de saudade, [...]: morri de saudades do amor, o amor que me alimentou desde a infância, ao qual eu fui fiel durante toda a vida, [...]. Eu fui uma mulher feliz, enquanto amei e fui amada. O meu Otelo é que, como o outro, não soube lapidar o diamante que tinha em suas mãos. (PROENÇA FILHO, 1998, p. 220).

É como se ela reassumisse a voz narrativa do romance, depois de permitir que o autor implícito fizesse as suas intromissões, para, então, voltar e fazer o fechamento do portal metaficcional: “[...], diante de tudo que vivi e li, *chego à conclusão que*, [...] ele se separou de mim por excesso de amor.” (sem grifo no original). (PROENÇA FILHO, 1998, p.223). Desperta interesse esse modo de encerramento de um texto ficcional. Será que isso acontece porque as verdades ficcionais são indiscutíveis, por oposição aos fatos que acontecem na realidade objetiva, que não permitem um fechamento tão decisivo? Fica a pergunta para reflexão. E Capitu descreve suas constatações sobre Bentinho:

“Orgulhoso, empedernido e inseguro, não procurou o diálogo, plantou-se nas suas conclusões unilaterais e carentes de provas concretas; [...] por que não se permitiu uma conversa franca? Por medo do que ouviria?” (p. 224). Retoma o relato de Bentinho e acrescenta: “[...] eu fui mais mulher do que ele foi homem, e ele procurou em mim o apoio dessa fortaleza; não percebeu a minha fragilidade, e não se deu conta de que ele era a fortaleza que eu buscava.” (p. 225).

Para finalizar, observamos que esse narrador metaficcional, mais radical no texto de Ana e mais comedido no texto de Domício ainda requer muita reflexão. Essa voz narrativa (autoral?) torna-se cada vez mais evidente na ficção contemporânea, principalmente no que se refere à ficção histórica. O papel a ser desempenhado pelo leitor para fazer as remissões ao texto fonte e estabelecer a ponte com o texto novo é de fundamental importância.

Referências

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1976.

_____. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de: FEIST, Hildegard. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. *Poétique Revue de Théorie et d'Analyse littéraires* – nº 27. Editions du Seuil – Paris. Tradução de: ROCHA C. G. Coimbra: Livraria Almedina, p. 5-49, 1979.

MACHADO, Ana Maria. **A audácia dessa mulher**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. **Capitu – Memórias Póstumas**. Rio de Janeiro: Artrium, 1998.

WEINHARDT, Marilene. O romance histórico na ficção brasileira recente. In: CORRÊA, Regina Helena M. A. (Org.). **Nem fruta nem flor**. Londrina: Ed. Humanidades, p. 131-172, 2006.

_____. A biblioteca ilimitada ou uma Babel ordenada: ficção-crítica contemporânea. *Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS*, v. 1 p. 91-116, jan./jun. 2010.



**REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM UMA ERA PÓS-
FEMINISTA: UMA ANÁLISE DA OBRA DE SONIA COUTINHO E
MARTHA MEDEIROS**

LucianaAsadczuk (Mestranda) - UEPG

Marly Catarina Soares - UEPG (orientadora)

Resumo: Até meados do século XX muitas mulheres ainda eram submissas e privadas da liberdade. Após muitas lutas conquistaram a emancipação, tendo agora o direito de decidir seu próprio destino. Mas após estas conquistas surgiram vários questionamentos: A emancipação trouxe benefícios para as mulheres em geral? Todas estão satisfeitas com a liberdade? Por que muitas mulheres estão tentando voltar aos costumes patriarcais? Estes questionamentos fazem parte de uma nova era, denominada por alguns estudiosos de pós-feminista. A luta pela emancipação, que era coletiva, hoje é individualizada, ou seja, cada uma luta por si mesma, voltando aos costumes patriarcais ou então tentando sair dele, por exemplo. “O pós-feminismo é visto como incorporando um feminismo de ‘terceira vaga’, que se identificaria mais com uma agenda liberal e individualista do que com objetivos coletivos e políticos, considerando que as principais reivindicações de igualdade entre os sexos foram já satisfeitas e que o feminismo deixou de representar adequadamente as preocupações e anseios das mulheres de hoje” (MACEDO, 2006, p. 813). Partindo deste viés, este trabalho tem como objetivo analisar os comportamentos das personagens femininas na obra de Sonia Coutinho e Martha Medeiros. Ambas descrevem a busca da personagem feminina pela satisfação pessoal. Enquanto uma deseja voltar aos costumes patriarcais, outra tenta sair deles em busca de aventuras.

Palavras-chave: personagem Feminina; emancipação; pós-feminismo;

Introdução

Com o advento da emancipação feminina surgiram muitos questionamentos como: A emancipação trouxe benefícios para as mulheres em geral? Todas estão satisfeitas com a liberdade? Por que muitas mulheres estão tentando voltar aos costumes patriarcais?

Na era patriarcal a mulher não tinha o direito de decidir sua vida e devia obediência ao sexo masculino. Com a emancipação passou a decidir seu destino, lembrando que nem todas conquistaram este direito considerando que os costumes patriarcais ainda estão presentes em muitas famílias e até mesmo em muitas regiões. Ao ter o direito de escolha, muitas mulheres acabaram confusas e desorientadas por não

serem acostumadas com a vida em liberdade. Isto está representado nas obras *Uma certa felicidade* de Sonia Coutinho e *Divã* de Martha Medeiros. As personagens femininas destas obras representam a mulher em transição, dos costumes patriarcais à liberdade e da liberdade ao desejo de voltar ao passado.

1 Trajetória Feminina

Até meados do século XX a mulher não tinha liberdade para decidir sua vida sozinha. Seu futuro dependia das decisões dadas pelo sexo masculino, ou seja, pelo pai, irmão ou pelo marido, como afirma Del Priore:

A relação de poder já implícita no escravismo reproduzia-se nas relações mais íntimas entre marido e mulher, condenando esta a ser uma escrava doméstica, cuja existência se justificasse em cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa, servir ao chefe da família com o seu sexo, dando-lhe filhos que assegurassem a sua descendência e servindo como modelo para a sociedade familiar com que sonhava a Igreja (DEL PRIORE, 1995, p. 29)

Mais tarde, depois de muitas lutas pela emancipação, a mulher ganhou mais espaço na sociedade. Agora sem a obrigação de seguir os costumes patriarcais, na qual deveria se casar e seguir a tradição, a mulher passou a ter o direito de decidir seu futuro. Em 1934, no Brasil, as mulheres conquistaram o direito ao voto. Neste período, também ganharam o direito à educação e ao trabalho.¹ Portanto, “nas últimas décadas do século XX as mulheres emergem como sujeitos sociais, históricos e econômicos” (MURARO, 2001, p.7). Desta forma, mulheres estariam livres, podendo escolher com quem se casar ou até optar por não se casar. Como afirma Lipovetsky,

Tudo na existência feminina tornou-se escolha, objeto de interrogação e de arbitragem; nenhuma atividade mais está, em princípio, fechada às mulheres, nada mais fixa imperativamente seu lugar na ordem social; e elas, da mesma maneira que os homens, entregues ao imperativo moderno de definir e inventar inteiramente sua própria vida (LIPOVETSKY, 2000, p. 237)

Ao falar deste período de mudanças na condição feminina, Ana G. Macedo divide em “Primeira vaga”, que “significou a luta das mulheres pelo direito ao voto e à vida política”, “Segunda vaga” compreendendo a conquista pelo “acesso ao conhecimento, à

¹MONTEIRO; LEAL; (1998, p.15)

informação, o saber acumulado das mulheres sobre si próprias e o seu papel como agentes na História, na Filosofia, na Literatura, na Ciência, nas Artes, etc” e a “Terceira vaga”, “que se identificaria mais como uma agenda liberal e individualista do que com objetivos coletivos e políticos, considerando que as principais reivindicações de igualdade entre os sexos foram já satisfeitas e que o feminismo deixou de representar adequadamente as preocupações e anseios das mulheres de hoje” (MACEDO, 2006, p. 813). Diante da questão do pós-feminismo, Constância Lima Duarte acrescenta ainda uma “Quarta onda” que segundo a autora, “foi capaz de alterar radicalmente os costumes e tornar as reivindicações mais ousadas em algo normal” (DUARTE, 2003, p.165).

Algumas correntes do feminismo, ainda de acordo com Macedo (2006), acreditam que “o pós-feminismo encontra-se próximo ao discurso do pós-modernismo, na medida em que ambos têm por objetivo desconstruir o gênero enquanto categoria fixa e imutável” (pg. 813). Portanto, o que era fixo, tornou-se desestabilizado, ou seja, antes a mulher tinha um papel fixo, definido pela Igreja e pelos costumes patriarcais, agora é livre para definir o seu papel, e isso, em uma era da pós-modernidade em que tudo se tornou desestabilizado. Onde a luta era coletiva, agora é individual, cada uma tenta buscar a sua própria satisfação, muitas vezes fracassando, ou então vivendo na busca constante. É o que muitas escritoras contemporâneas vêm trazendo em suas obras, dentre elas, Sonia Coutinho e Martha Medeiros. Ambas descrevem personagens femininas em busca da satisfação pessoal. Sonia Coutinho revela personagens femininas em transição do patriarcado à emancipação e em alguns casos o arrependimento pela decisão tomada. Martha Medeiros, em *Divã*, apresenta uma personagem que tenta sair dos costumes patriarcais e experimentar a vida em liberdade após “cumprir” com as “obrigações” de uma mulher.

Narradas em primeira pessoa, por uma narradora protagonista, estas obras relatam a vida das personagens destacando o que ganharam e o que perderam com as decisões que tomaram no decorrer de suas vidas. No decorrer das narrativas as personagens analisam suas vidas buscando entender a própria existência e a condição atual em que vivem.

2 - Uma certa felicidade

No conto *Uma certa felicidade*, Sonia apresenta uma personagem feminina, protagonista, que saiu de suas origens com costumes ainda patriarcais em uma pequena cidade do interior e foi em busca de uma nova vida na liberdade. A personagem não possui um nome, mora no Rio de Janeiro com uma amiga chamada Márcia, é solteira e tem 28 anos. Trabalha como publicitária e é também professora de desenho não atuante. Quando morava com os pais no interior era noiva de Irineu, conforme a seguinte passagem do conto:

Desta sacada, à noite, espero a chegada de Irineu-que entra, vê um pouco de televisão, ao lado de meu pai, troca algumas opiniões sobre o tempo, ou a vida na Cidade, com minha mãe, que faz tricô na cadeira de balanço – antes de sairmos para dar uma volta de automóvel, jantar fora ou visitar algum amigo. [...] Conversando sobre o apartamento que pretendemos comprar, com a ajuda do pai dele, fazendo projetos de futuras viagens, filhos ([...] tão tranquilo, o engenheiro começando sua vida, a professora de desenho que pintava nos fins de semana). (COUTINHO, 1994, p. 11-12)

Rompeu o noivado e fugiu para o Rio com uma paixão e agora tenta recuperar o que perdeu com a decisão tomada. A narrativa se passa em alguns momentos em forma de *flashback* relatando o passado da personagem, tentando resgatar sua história através de lembranças que vagam pela memória, tudo o que viveu e também comparando com a atual situação em que vive. O conto inicia com a seguinte passagem:

Examinaremos os dados todos, atuais e passados. Talvez possam me ajudar. Vejo as coisas de modo tão fragmentado. Tantos detalhes esqueci. Não sei por onde começar. A escuridão deste quarto favorece as lembranças. Horas e horas estirada na cama: entre o dormir e o acordar, o quebra-cabeça girando na memória. (COUTINHO, 1994, p.9)

Este fragmento é repetido diversas vezes durante a narrativa como se quisesse lembrar o leitor que o que narrado no enredo são momentos vividos pela personagem sendo retomados pela memória. Durante a narrativa, a personagem relata diversas lembranças de sua vida, de quando foi noiva, de quando saía com os amigos e também de sua vida em Copacabana e, tudo o que conta lembra o tempo em que era noiva de Irineu, mostrando-se arrependida pela decisão de tê-lo deixado para trás para sair em busca de aventuras.

E eu, que quero afinal? Não sei, e estou com 28 anos e um passado que me parece incompreensível e não tenho a quem oferecer de presente. Será que foi uma tragédia? De todos os modos, estou viva, estou aqui. Com este sentimento de liberdade que, de repente,

não parece servir para nada [...] Eu era inquieta, tinha ambições. Pensava em pintar, em levar uma vida livre e independente, coisas que li nos livros e em revistas. Apesar da boa situação econômica em que eu vivia, com minha família, dos planos que fazia com meu noivo, encontrei um homem, apaixonei-me, resolvi largar tudo e vir com ele para o Rio (COUTINHO, 1994, pg.14-15).

A impressão que se tem é de que quando a personagem se viu prestes a ser “presa” para sempre nos planos que fazia com seu noivo, decidiu abandonar tudo e mudar de vida. Mas ao mudar, conquistou apenas o vazio de estar sozinha:

No fim do dia de trabalho, voltando para casa, em meio ao tráfego terrível das sete, tantas faces desconhecidas e luzes e todo mundo com ar de quem vai chegar para encontrar alguém à espera, enquanto eu abrirei a porta de um apartamento escuro e vazio. Chega então, uma espécie de mágoa. Tudo em que pego destruo [...]A liberdade inteira. E toda a solidão do mundo (COUTINHO, 1994, p. 51).

A protagonista relata uma vida repleta de solidão demonstrando decepção com a liberdade que desejou experimentar. Neste conto fica clara a ideia de que a personagem feminina não está satisfeita com a liberdade já que não obteve sucesso em sua vida e segue em busca de um passado que ficou para traz. Ao lembrar-se de como era feliz quando vivia com os pais, lembra também, que os mesmos se sentem desonrados com a fuga dela ao Rio e jamais a perdoariam: “Nunca mais me escreveram, continuam sem querer me ver, meu pai considera-se ‘desonrado’. Parece incrível, mas essas coisas ainda acontecem” (COUTINHO, 1994, p.39).

3 - Divã

Na novela *Divã*, Martha Medeiros apresenta uma personagem feminina mais madura. Esta se chama Mercedes, tem 40 anos, é casada há 21 anos com Gustavo, mãe detrês filhos homens e é professora de matemática. Assim como a personagem de Sonia, Mercedes também é professora de desenho. Mercedes perdeu a mãe com apenas oito anos de idade, viveu com o pai e os irmãos e se casou.

A personagem descreve suas consultas com um analista a quem chama de Lopes. Cada capítulo remete a uma consulta. Nestas consultas, Mercedes vai relatando sua vida na busca de respostas, tentando entender seus anseios. Mercedes aparenta ser uma mulher que seguiu os “mandamentos” patriarcais e, no momento em que tenta entender seus pensamentos, diz estar cansada da vida que leva:

Não me sinto uma mulher como as outras. [...] mas segui todos os mandamentos de uma boa menina: brinquei de boneca, tive medo do escuro e fiquei nervosa no primeiro beijo. [...] adoro massas cinzentas, detesto cor-de-rosa. [...] vida doméstica é para os gatos (MEDEIROS, 2002, p. 9).

Aqui é possível perceber uma ironia ao falar dos costumes patriarcais, como: “segui os mandamentos de uma boa menina”. Mas agora vive em um momento de incertezas, uma sede de mudar, cansada do mundo em que vive:

Tenho medo de não conseguir manter minhas ideias, meus pontos de vista, minhas escolhas. A minha cabeça, Lopes, é como um guarda que não permite que eu estacione em local algum. Eu fico dando voltas e voltas no meu cérebro e quando encontro vaga para ocupar, o guarda diz: circulando, circulando... Você está me entendendo? Eu não tenho área de repouso. Raramente desligo, e quando isto acontece, não dá nem tempo de o motor esfriar. (MEDEIROS, 2002, p. 29)

A única coisa que sei é que estou cansada de seguir as regras que a maternidade estabelece, estou fatigada desta concordância que manifesto diante de um mundo que se apresenta a mim tão terminado [...] (MEDEIROS, 2002, p. 39-40).

Ao destacar que está cansada da vida que leva, a personagem revela uma crise no casamento: “O clima lá em casa não anda mal, mas também não anda muito bem. Entre mim e o Gustavo, pra ser mais exata” (MEDEIROS, 2002, p. 51). Mercedes confessa ter um amante e tenta se defender:

Eu apenas estreei um papel novo, depois de acreditar que todos os papéis já tinham sido desempenhados [...] Perigoso é a gente se aprisionar no que nos ensinaram como certo e nunca mais se libertar, correndo o risco de não saber mais viver sem um manual de instruções (MEDEIROS, 2002, p. 57-58)

Após um período a personagem rompe com o amante, voltando à sua condição anterior, de casada, mãe de três filhos...

Como uma advogada de defesa de mim mesma devolvi a liberdade para aquela parte de mim que o casamento havia isolado, mas o cara desertou da minha vida e voltei para a minha liberdade condicional, condicionada à sociedade e aos meus sonhos de menina, uma menina que já não sou e que já não sonha (MEDEIROS, 2002, p. 81).

Neste fragmento, ao falar de liberdade condicional, a personagem se remete possivelmente à liberdade incompleta que tem ao lado do marido. Após todos estes acontecimentos, Mercedes se divorcia de Gustavo, seu esposo, a pedido dos filhos, dando início a outro sofrimento, o da separação:

Lopes, nunca pensei que fosse tão difícil. Não consigo colocar a cabeça no lugar. Depois de tanto tempo vivendo com uma pessoa, a gente não é mais tão único como supõe, o ser humano é solvente: se mistura com a vida dos outros e depois só com magia é possível separar as partes (MEDEIROS, 2002, p. 92).

Mercedes mostra dificuldade em se adaptar à liberdade após viver tantos anos com seu esposo, na estabilidade emocional, assim como nos costumes patriarcais, na qual a esposa somente se preocupava em cuidar dos filhos e do marido:

Sinto falta mesmo é de não sentir nada. Eu não sentia nada. Era tão bom. Agora meu coração parece um caleidoscópio. Passam-se minutos e tudo muda: salto da euforia para a depressão, da depressão para a apatia, da apatia para a esperança, da esperança para o choro, do choro para a risada, da risada para o arrependimento (MEDEIROS, 2002, p. 96).

Pode-se perceber aqui uma descentralização da personagem, a mesma procurava aventuras e ao conquistá-las percebe que não era aquilo que queria e volta à situação anterior. Mas, após estes acontecimentos, o casamento já não seria o mesmo, partindo para a separação. Após todos estes fatos, mesmo tendo a liberdade nas mãos, a personagem não demonstra satisfação. Neste caso, assim como em *Uma certa felicidade* de Sonia Coutinho, a emancipação não atendeu aos anseios destas personagens femininas, podendo ser consideradas de uma era pós-feminista, na qual cada uma luta por si, pela sua realização pessoal. No caso das obras aqui analisadas as personagens lutam pela satisfação e ao não conseguir tentam resgatar o passado.

Ao falar de liberdade, as personagens femininas das duas obras ressaltam que a liberdade é tentadora, mas não é tudo o que se imagina. Como na seguinte passagem: “A liberdade é atraente quando existe como promessa, mas nos enlouquece quando se cumpre” (MEDEIROS, 2002, p. 94).

Lipovetsky ao falar sobre a liberdade feminina caracteriza a mulher liberta como a “terceira mulher”:

Desvitalização do ideal da mulher no lar, legitimidade dos estudos e do trabalho femininos, direito ao voto, “descasamento”, liberdade sexual, controle da procriação: manifestações do acesso das mulheres à inteira disposição de si em todas as esferas da existência, dispositivos que constroem o modelo da “terceira mulher”(LIPOVETSKY, 2000, p. 236).

Portanto, as personagens aqui analisadas podem ser consideradas como sendo a “terceira mulher” de Lipovetsky, mulheres emancipadas, livres para decidir seus destinos.

4 - Considerações finais

A emancipação não atendeu os desejos e necessidades de todas. As que optaram por se casar muitas vezes têm o desejo de sair da vida “monótona” em busca de aventuras. As que optaram por viver sozinhas e livres em aventuras, agora sonham em ter alguém ao seu lado para amenizar a solidão. Este período, portanto, pode ser compreendido como pós-feminismo, que segundo (GENZ; BRABON; 2009) surgiu no final do século XX e tem sido visto nas investigações sociais e políticas como indicativo de um pós-tradicional. Segundo estes teóricos “o feminismo tornou-se irrelevante para a vida das novas mulheres de hoje” (GENZ; BRABON; 2009, p. 14). Após a emancipação feminina as lutas passaram a ser individuais. Cada uma por si tenta ganhar seus espaços na sociedade, ou até mesmo pequenos grupos como as mulheres homossexuais, as negras, por exemplo, como afirma Macedo (2005) vivemos tempos de feminismos plurais.

Há teóricos e estudiosos da área que discordam do termo “pós-feminismo”, uma delas é Constância Lima Duarte (2003) argumentando que o pós-feminismo apagaria o que foi o feminismo e que mesmo após a emancipação há muito que conquistar ainda. Segundo Duarte (2003) a partir dos anos 90 houve uma acomodação das bandeiras feministas, ou seja, o movimento coletivo perdeu força.

5 – Bibliografia

COUTINHO, Sônia. Uma certa felicidade. 2 Edição – Rio de Janeiro: Rocco, 1994

DEL PRIORE, Mary. Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. 2.ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1995.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. *Estud. av.* [online]. 2003, vol.17, n.49, pp. 151-172. ISSN 1806-9592.

GENZ, Stephanie; BRABON, Benjamin A. Postfeminism: cultural texts and theories. EdiburgUniversity Press ltd. Ediburg, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino.** São Paulo: Companhia Das Letras, 2000.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. *Revista estudos feministas*, Florianópolis, v.14 (3): p. 813-817 setembro-dezembro 2006.



MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Ana Luísa. *Dicionário da Crítica Feminista*, eds., Porto, Afrontamento, 2005.

MEDEIROS, Martha. *Divã*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002

MONTEIRO, Angelica; LEAL, Guaracira Barros. *Mulher: da luta e dos direitos*. Brasília, 1998.

MURARO, Rose Marie; PUPPIN, Andrea Brandão (Org.). **Mulher, Gênero e Sociedade**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2001



RESSIGNIFICAÇÃO PARÓDICA E MODERNIDADE LITERÁRIA EM MACHADO DE ASSIS E CAMILO CASTELO BRANCO

Greicy Pinto Bellin (doutora) - UFPR

Camilo Castelo Branco e Machado de Assis são escritores de fundamental importância para a constituição das literaturas portuguesa e brasileira, tendo veiculado, cada um à sua maneira, uma visão crítica em relação ao fazer literário de suas épocas. Ambos os escritores viveram um momento de transição entre diferentes tendências literárias, entre elas o Romantismo e o Realismo, buscando um distanciamento dos modelos literários que buscavam parodiar em seus romances. Com base nestas ideias, o objetivo deste artigo é analisar alguns pontos de contato entre *Coração, cabeça e estômago*, de 1862, e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de 1881, procurando percebê-los como construções paródicas que tinham por objetivo criticar o modelo romântico convencional que já apresentava sinais de desgaste em 1862 e mais ainda em 1881.

O uso da paródia constitui-se como um inegável indicativo de modernidade, uma vez que permite a construção de um novo significado a partir do uso da ironia como estratégia textual primordial. Linda Hutcheon, em *Teoria da paródia* (1985), afirma que o emprego de elementos parodísticos pode ser interpretado como uma forma de auto-reflexividade, tendo em vista que, ao promover um desvio em relação às normas estéticas estabelecidas pelo uso, estimula o desenvolvimento de percepções críticas relativas não só ao texto parodiado, mas também ao papel do leitor e do produtor nas relações de intertextualidade. (HUTCHEON, 1985, p. 35). Ainda na visão de Hutcheon, a paródia teria estreita correlação com a intenção autoral, transformando-se em um relevante elemento para investigação das possíveis posturas críticas sustentadas por um determinado escritor. Quanto ao leitor, Rosana Harmuch argumenta que há, “na chamada modernidade, uma consciência aguda da linguagem que, ao atingir o pólo oposto, o leitor, quase que o obriga a abandonar uma postura passiva diante do texto.” (HARMUCH, 2013, p. 144). Isso é o que se observa nos romances de Camilo e Machado, que, a partir do recurso à paródia, tendem a tirar o leitor da sua zona de conforto, obrigando-o a interagir de forma crítica e produtiva com os fatos narrados.

Na visão de Peter Gay (2008), o escritor moderno se caracteriza por possuir o “fascínio da heresia”, materializado em uma postura de ataque, seja ele aberto ou velado, contundente ou sutil, às convenções sociais, culturais e literárias de sua época. A paródia e a ironia podem ser interpretados como formas de exercer este fascínio, o que nos conduz a uma reformulação do lugar de Camilo no âmbito da historiografia literária. Na visão de Antonio Augusto Nery, a obra camiliana ainda é apresentada, pelo menos aos “leitores de primeira viagem”, como ultrarromântica, o que se afigura como extremamente questionável se atentarmos para a veia crítica do escritor, manifesta no anticlericalismo presente em obras como *Amor de perdição*. (NERY, 2013, p. 154). Bastante instigante nesse sentido é a reflexão de Rosana Harmuch, segundo a qual “as leituras historiográficas e biográficas não dão do modo como lemos as obras de Camilo, ao menos contemporaneamente. Do mesmo modo, a já clássica divisão em novelas sentimentais e satíricas também diz muito pouco do alcance que as criações de Camilo atingem.” (HARMUCH, 2013, p. 138). Algo semelhante se observa em relação a Machado de Assis, cuja recepção crítica também oscila entre os pólos romântico e realista, distinção esta que vem sendo largamente questionada pelos seus estudiosos.

O reposicionamento do lugar de Camilo dentro do cânone literário português vem sendo empreendido pela crítica das últimas décadas, considerando que estudiosos como Jacinto do Prado Coelho e João Soares Carvalho apresentavam uma visão um tanto redutora dos romances do escritor. Tal visão se torna evidente no seguinte trecho de Carvalho:

Camilo não tem obras de grande profundidade (...). Tendo de escrever para viver, não teve tempo para fazer uma boa e desejável observação das pessoas e das coisas, usando apenas a sua genial imaginação, subordinada a temas corriqueiros, folhetinescos, que ia repetindo, numa lamentável monotonia. (CARVALHO, 2003, p. 389).

Opiniões como a exposta acima estão sendo questionadas por reflexões como a de Luciene Pavanelo, que aponta para a necessidade de:

questionar a imagem cristalizada da ficção de Camilo Castelo Branco, usualmente polarizada em passional-satírico, lágrima-riso, sério-cômico, ou, em termos camilianos, coração-estômago, procurando mostrar que romances de classificações distintas podem ter mais semelhanças do que aparentam. (PAVANELO, 2008, p. 7).

A essa onda de revisão crítica junta-se o fato de que as relações entre Camilo e Machado são muito pouco exploradas pela crítica literária, especialmente no que se refere à faceta moderna destes autores. De acordo com Paulo Franchetti, “Camilo é sempre o escritor do passado e cultor da língua castiça, enquanto Eça e a geração de 70 subsumem em si toda a modernidade da segunda metade do século XIX.” (FRANCHETTI, 2011). Ainda de acordo com Franchetti, o jogo com as instâncias autorais, bastante perceptível tanto na escrita de Camilo quanto na de Machado, confere “modernidade surpreendente ao texto camiliano, poucas vezes reconhecida pela crítica.” (FRANCHETTI, 2011). A tendência parodística, pelo contrário, é largamente comentada e analisada pelos estudiosos de ambos os autores, sendo interpretada como a via através da qual eles teriam exercido a auto-reflexividade à qual se refere Linda Hutcheon. José Edil de Lima Alves, em sua pesquisa a respeito da paródia em novelas camilianas, afirma que este recurso é de fundamental importância para a compreensão da obra do autor, sendo por meio dela que ele trouxe à literatura portuguesa a sua maior contribuição. (ALVES, 1990, p. 45). Para Luciene Pavanelo, Camilo foi crítico literário de fina argúcia e seguro sentido estético, sendo que o exercício dessa crítica se manifesta por meio da paródia, da ironia e da metalinguagem. (PAVANELO, 2008). A obra machadiana é também reconhecida pela sua tendência a parodiar os discursos correntes, sendo que, para Sônia Brayner, “é a partir de Machado de Assis que se observa o aparecimento sistemático da ironia e da paródia como princípios de composição.” (BRAYNER, 1979, p. 103). A autora sintetiza desta forma o uso da paródia na obra de Machado, em uma descrição que poderia ser também aplicada à obra camiliana:

A paródia é a ironia em ação na escalada do muro da propriedade, agredindo o primeiro dono para se servir dele segundo sua nova orientação. Distância e hostilidade, luta entre duas vozes, o caminho para a narração moderna é o da ironia e da paródia: dialogismo instituído na problematização da linguagem enquanto constatação do ser e do viver. (BRAYNER, 1979, p. 103).

Sobre este aspecto, vale lembrar que, para Mikhail Bakhtin (1993), a paródia carnaliza o discurso literário, evidenciando a presença de outras vozes e, portanto, de outros textos em sua composição. Assim sendo, é de se averiguar a possibilidade de a escrita de Machado constituir-se em uma ressignificação paródica da de Camilo, especialmente se levarmos em conta que *Memórias póstumas de Brás Cubas* foi

publicado em 1881, quase vinte anos após *Coração, cabeça e estômago*. À parte tais considerações, o fato é que ambos os escritores trabalham com a paródia de forma muito semelhante, veiculando uma postura crítica em relação à importação de modelos estrangeiros, mais especificamente do modelo francês, no interior das literaturas portuguesa e brasileira.

O que nos chama a atenção à primeira vista são os procedimentos narrativos adotados tanto por Camilo quanto por Machado. *Coração, cabeça e estômago* é narrado em primeira pessoa por Silvestre da Silva, que divide a narrativa nas três partes que dão nome à novela. No momento em que a história é narrada, Silvestre já está morto, de forma que a narração é entrecortada pelos comentários de um editor. *Memórias póstumas de Brás Cubas* é narrado em primeira pessoa por Brás Cubas, que se autodenomina um “defunto autor”. O que chama a atenção nas duas novelas são os constantes diálogos com o leitor, em trechos metanarrativos que permitem uma reflexão sobre o caráter da própria ficção. Os procedimentos narrativos presentes nas *Memórias* também permitem um desmontar da verossimilhança realista, primeiro com a ideia inverossímil de um defunto autor, segundo com as frequentes digressões, citações de outras obras e autores que permeiam a narrativa. Tais procedimentos são próprios de uma literatura moderna, que põe em jogo as instâncias autorais a fim de empreender uma reflexão acerca do estatuto da ficção, trazendo à tona a importância da participação do leitor no processo de leitura e interpretação da obra literária.

O desmontar da verossimilhança realista, bem como a postura irônica e sarcástica do editor no romance de Camilo, são aspectos que apontam para a presença dos elementos parodísticos que nos propomos a analisar neste artigo. Para José Edil de Lima Alves, a paródia seria uma forma de exorcizar os fantasmas do colonialismo cultural que incomoda e preocupa intelectuais inseridos em lugares periféricos relativamente aos centros irradiadores. (ALVES, 1990, p. 38). Esta afirmação talvez se aplique a Camilo e Machado, tendo em vista as posições de Brasil e Portugal no contexto cultural e econômico mundial oitocentista. O autor ainda afirma que o folhetim francês é o modelo com o qual Camilo estabelece um diálogo crítico e irônico, provocando o debate sobre o universo cultural português da época. (ALVES, 1990, p. 46). Isso se torna evidente no seguinte trecho de *Coração, cabeça e estômago*, em que Silvestre da Silva afirma ter

incorporado uma série de características do herói romântico a fim de conquistar as mulheres:

Era-me necessário remediar o infortúnio de ter saúde, sem atacar os órgãos essenciais da vida, por meio de beberagens (...) Um médico da minha íntima amizade receitou-me uma essência roxa com a qual eu devia pintar o que vulgarmente se diz “olheiras”. Ao deitar-me, corria levemente algumas pinceladas sobre a cútis, que desce da pálpebra inferior até às proeminências malares; ao erguer-me, tinha todo o cuidado em não lavar a porção arroxada pela tinta, e com uma maçaneta de algodão em rama desbastava a pintura nos pontos em que ela estivesse demasiadamente carregada. (CASTELO BRANCO, 2003, p. 46).

O excerto deixa claro que o herói de ar fatal não passa de uma construção artificial capaz de minar a essência real do sujeito, o que se materializa no uso de beberagens e pinturas destinadas a falsear a existência de olheiras. Constata-se, assim, uma paródia ao discurso romântico de inspiração francesa, que assume uma dimensão crítica mais explícita em outro trecho do romance:

Foi o romance que degenerou as raças, porque lá de França todas as heroínas, em 8 e a 200 réis ao franco, vêm definhadas, tísicas, em jejum natural, tresnoitadas, levadas da breca (...) Se alguma vez o romancista nos dá, no primeiro capítulo, uma menina bem fornida de carnes e rosada e espanjada como as belas dos campos, é contar que, no terceiro capítulo, ali a temos prostrada numa otomana, com olheiras a revelar o cavado do rosto, com a cintura a desarticular-se dos seus engonços, com as mãos translúcidas de magreza, os braços em osso nu e os olhos apagados nas órbitas, orvalhadas de lágrimas. (CASTELO BRANCO, 2003, p. 121).

A paródia pode ser também constatada nas descrições das personagens femininas, que, tanto nas *Memórias* quanto em *Coração, cabeça e estômago*, são muito pouco ou nada idealizadas, sendo retratadas como imperfeitas ou damas hipócritas da sociedade, como é o caso de dona Paula de Albuquerque ou de Eugênia, descrita por Brás Cubas como “bela, porém coxa. Coxa, porém bela”. Em ambos os romances, as figuras femininas funcionam como instâncias problematizadoras das posturas sustentadas tanto por Brás Cubas quanto por Silvestre da Silva, mostrando o quanto eles são ingênuos e desarmados diante da complexidade do real. Tal tendência é bastante recorrente no romance machadiano, no qual o personagem masculino é representado como frágil e suscetível aos ardis femininos, conforme podemos observar, por exemplo, em *Dom Casmurro*.

Em Machado, a paródia aos elementos advindos do romantismo pode ser identificada na seguinte passagem, em que Brás Cubas descreve a si mesmo como:

Um lindo garção, lindo e audaz, que entrava na vida de botas e esporas, chicote na mão e sangue nas veias, cavalgando um corcel nervoso, rijo, veloz, como o corcel das antigas baladas que o Romantismo foi buscar ao castelo medieval, para dar com ele nas ruas do nosso século. O pior é que o estafaram a tal ponto, que foi preciso deitá-lo à margem, onde o Realismo o veio achar, comido de lazeira e vermes e, por compaixão o transportou para seus livros. (ASSIS, 2008, p. 644).

O corcel nervoso, rijo e audaz “comido de lazeira e vermes” e tratado com compaixão pela estética realista funciona como uma metáfora para o esgotamento gradual das remanescentes tendências românticas no contexto cultural oitocentista, o que se manifesta, nas *Memórias*, nas metáforas de devoração presentes desde o início da narrativa, mais especificamente na dedicatória dirigida “ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver” (ASSIS, 2008, p. 624). O encerramento da narrativa é também um verdadeiro golpe de misericórdia nas aspirações românticas que o protagonista pudesse vir a ter: “não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria” (ASSIS, 2008, p. 758). O questionamento da mentalidade romântica está ainda presente no seguinte comentário de Brás Cubas acerca de seu enterro: “Tinha uns 64 anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de 300 contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos!” (ASSIS, 2008, p. 626). De maneira sutil, o protagonista sugere que tinha amigos porque tinha dinheiro, desnudando, com isso, as relações de interesse que moviam a sociedade na qual estava inserido.

A paródia ao romantismo não significa, contudo, que o Realismo e as demais tendências que lhe eram subjacentes fossem percebidos com deslumbramento por parte de ambos os autores. De acordo com Paulo Franchetti (2003), Camilo irá também parodiar o discurso cientificista com base na criação, por parte de Silvestre da Silva, de um antídoto contra a melancolia. O mesmo se observa no romance de Machado, na criação do famoso “emplasto Brás Cubas”, responsável por causar a morte de seu criador. Torna-se clara, portanto, a crítica direcionada tanto aos exageros românticos quanto àqueles tributários das teorias científicas que estavam surgindo em meados do século XIX, como que a alertar os leitores e, porque não dizer, os círculos intelectuais da época, em relação aos perigos de se incorporar passivamente certas fórmulas literárias. Esta interpretação encontra respaldo, por exemplo, na crítica machadiana a *O primo Basílio*, em que

Machado reclama da falta de originalidade do romance de Eça de Queirós, percebido por ele como uma imitação do romance naturalista vindo da França.

Ainda que também criticasse o modelo romântico e, de acordo com Luciene Pavanelo (2012), fizesse defesa implícita do romance social, Camilo também não assimilou passivamente a estética realista, especialmente se levarmos em conta sua percepção crítica em relação à condição de escritor profissional, que enfrentava pressões do mercado editorial e era obrigado a se adequar a certos modelos de escrita para garantir sua sobrevivência. Estudos recentes têm mostrado que o escritor português não era assim tão dócil em relação aos seus leitores e editores, lançando mão da paródia e da ironia para tecer suas críticas, como se pode observar neste trecho de encerramento de *O que fazem as mulheres* (1858): “nada escapa às agulhas da ironia: nem o escritor na sua incômoda posição de dependência, nem o editor na frieza de seus cálculos, nem a crítica feita por amigos.”

Coração, cabeça e estômago nos fornece pistas bastante concretas dessa postura, mais especificamente se levarmos em consideração a divisão do romance em três partes. Na primeira parte, Silvestre é representado como bastante ingênuo e suscetível às artimanhas femininas, assimilando passivamente os modelos de comportamento tributários de uma vertente convencional do romantismo francês. Na segunda parte, ele aparece como um mordaz crítico da sociedade na qual estava inserido, o que pode ser observado no trecho a seguir:

Cansei-me de ouvir dizer que a segunda cidade de Portugal é um enxame de moedeiros falsos, de contrabandistas, de mercadores de negros, de exportadores de escravos e de magistrados de alquilaria. Venalidade, crueza e latrocínio são três eixos capitais sobre que roda, no entender da crítica mordente, o maquinismo social de cem mil almas (CASTELO BRANCO, 2003, p. 38)

De acordo com o editor, essas “imprecações de Silvestre contra a sociedade” foram escritas “na passagem da cabeça para o estômago”. Cabe ressaltar que o editor é a figura que conferirá o componente paródico ao romance, uma vez que, ao comentar com sarcasmo e ironia as ações do protagonista, gera um tensionamento que nos permite perceber a ingenuidade e a falta de limites de Silvestre da Silva. O estômago, por sua vez, adquire um caráter simbólico na narrativa, tendo em vista que “o órgão mais sensível à eloquência é a barriga, e a humanidade sofredora é um estômago desconcertado”

(CASTELO BRANCO, 2003, p. 50). Aqui, a função do aparelho digestivo parece bem clara: demonstrar a assimilação de uma nova postura perante a vida e perante a si mesmo, postura esta que, por ser incorporada de maneira passiva e acrítica, acaba causando a morte do personagem, como podemos perceber no soneto abaixo:

Abri meu coração às mil quimeras;
Encheram-mo de fel, e tédio, e lama,
Tive, em paga do amor, riso que infama...
Ai!, pobre coração!, quão tolo eras!

Dobrei-me da razão às leis austeras;
Quis moldar-me ao viver que o mundo ama
O escárnio, a detração me suja a fama,
E a lei me pune as intenções severas.

Cabeça a coração senti sem vida,
No estômago busquei uma alma nova
E encontrá-la pensei... Crença perdida!

Mulher aos pés o coração me sova;
Foge ao mundo a razão espavorida;
E por muito comer eu desço à cova! (CASTELO BRANCO, 2003, p. 222).

É flagrante o simbolismo do estômago, bem como a metáfora da mulher a sovar o coração do eu lírico, mulher esta representada por Tomásia, esposa de Silvestre, descrita como uma moça saudável de 26 anos que “almoçava caldo de ovos com talhadas de chouriço (...) As meias eram de lã ou de algodão azuis; mas não usava ligas, de jeito que as meias caíam em refegos à roda do tornozelo – o que não era feio” (CASTELO BRANCO, 2003, p. 182). Ao partir da aldeia para dar início aos preparativos do casamento, Silvestre recebe da noiva um alforje com “uma galinha assada, uma cabaça de vinho e um pão” (CASTELO BRANCO, 2003, p. 197). A gula estimulada pelos dotes culinários da esposa faz com que o personagem engorde vertiginosamente, de maneira que, ao terceiro ano de casado, “Silvestre formava com o peito e o abdômen um arco. A gordura embargava-lhe a ação e abafava-lhe o espírito nas exúndias” (CASTELO BRANCO, 2003, p. 208). Os exageros da gula podem ser também interpretados como um elemento parodístico, no sentido de que veiculam uma crítica ao sujeito que não consegue assimilar comportamentos e tendências de forma lúcida, sejam estas tendências relacionadas a uma mentalidade romântica, sejam elas associadas às novas correntes de

pensamento que estavam surgindo em meados do século XIX, entre elas o Realismo e o cientificismo.

Com base em tudo o que foi exposto, é realmente possível aproximar Machado e Camilo no que diz respeito a um processo de ressignificação paródica capaz de evidenciar a modernidade literária de ambos os autores, considerando suas inserções nos contextos de produção de *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Coração, cabeça e estômago*. A auto-reflexividade é parte integrante e fundamental de todo esse processo, mostrando que tanto Camilo quanto Machado foram capazes de se posicionar criticamente em relação aos problemas e dilemas enfrentados não só pelo escritor, mas pelas intelectualidades portuguesa e brasileira do oitocentos. A paródia e a ironia são peças chave de articulação desses posicionamentos, o que nos dá pistas bastante concretas acerca da lucidez e da modernidade do bruxo de São Miguel de Seide e do bruxo do Cosme Velho.

Referências

ALVES, José Edil de Lima. **A paródia em novelas-folhetins camilianas**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1990.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. In: _____. **Obra completa**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo/Brasília: HUCITEC, 1993.

BRAYNER, Sônia. **Labirinto do espaço romanesco**: tradução e renovação da literatura brasileira: 1880-1920. Brasília: INL, 1979.

CARVALHO, João Soares. O segundo romantismo: considerações contextuais. In: MACHADO, Álvaro Manuel et. al. **História da literatura portuguesa**. Mem Martins: Publicações Alfa, 2003, p. 237-253.

CASTELO BRANCO, Camilo. **Coração, cabeça e estômago**. Organização e apresentação de Paulo Franchetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRANCHETTI, Paulo. Machado e Camilo. In: ABRALIC, 2011. Curitiba: **Anais...** Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0622-1.pdf> Acesso em: 12/05/2015.

GAY, Peter. **Modernismo**: o fascínio da heresia. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HARMUCH, Rosana Apolonia. As engrenagens camilianas em *Amor de perdição e Coração, cabeça e estômago*. Revista Letras UFPR, Curitiba, n. 87, p. 137-150, 2013.

HUTCHEON, Linda. **A theory of parody**: the teachings of twentieth-century art forms. New York: Routledge, 1985.

NERY, Antonio Augusto. Romantismos, realismos e anticlericalismos em *Amor de perdição* (Camilo Castelo Branco). Revista Letras UFPR, Curitiba, n. 87, p. 151-168, 2013.

PAVANELO. Luciene Marie. O olhar distanciado de Camilo e a quebra da catarse. Revista Remate de Males, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 267-277, 2008.



SECRETÁRIA: DA GUERRA À EVOLUÇÃO

Fernanda Mottim Gaio – (graduanda) – G-IESSA

Queiti Moreira – (graduanda) – G-IESSA

Claudia Maris Tullio – (doutora) – G-IESSA

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar as mudanças que o profissional de secretariado passou ao longo das décadas, desde 1950 até os dias atuais, onde antes era acomodado, seu conhecimento vinha de sua experiência profissional, apenas servia café, atendia telefone e anotava recados. Com a evolução da profissão ele se tornou agente facilitador com capacidade de planejar, organizar e executar se transformando em peça chave na empresa e o elo que liga o executivo com os colaboradores.

Analisar a representação social da secretária nos anos cinquenta em duas narrativas cinematográficas “A Datilógrafa”, “A Queda – as últimas horas de Hitler” que tem como apoio o documentário “Eu Fui a Secretária de Hitler” e encontrar a intertextualidade presente entre essas narrativas. Verificar se o cinema mantém o estereótipo criado pela sociedade da secretária que apenas executa ordens e é assediada sexualmente pelo seu empregador.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica centrada em Koch, Bentes & Cavalcante (2007), Moscovici (2007), Garcia & D’Elia (2005), Neiva e D’Elia (2014) e documental dos filmes anteriores mencionados. Levantou-se a questão de analisar o perfil da secretária nos anos cinquenta devido ao início da mulher no mercado de trabalho e também para compreender a posição da secretária atual.

2. Referencial Teórico

Neste texto abordar-se-ão sobre questões como a representação social da secretária no mercado de trabalho, suas dificuldades, preconceitos e evolução de suas funções.

Sendo corpo e consciência, ao mesmo tempo o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois é consciência), não podendo ser reduzido a nenhuma destas duas dimensões. O Eu, ou a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece com produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade no contexto social (MAHEIRIE, 2002.p.31).

Com o passar do tempo ela tenta desconstruir a imagem estereotipada de subordinada, sem poder de decisão e em alguns casos até sendo objeto sexual do chefe. Na análise dos filmes “A Datilógrafa”, “A Queda – As últimas horas de Hitler” e o documentário “Eu fui a Secretária de Hitler”, que se passam na década de 50, apresentam-se dois tipos de secretária e seus estereótipos criados para época, onde uma acaba fazendo jus a este estereótipo de ter um relacionamento amoroso com o chefe e a outra não, apenas sendo uma secretária de confiança e exercendo sua função.

2.1 Representações Sociais (Subjetividade e Identidade)

As Representações Sociais (RS), teoria difundida por Moscovici (2007), podem ser consideradas um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que se vive e se debate com os amigos e circulam na mídia. As representações se sustentam pelas influências da comunicação, constituem as realidades da vida e é um dos principais meios de se estabelecer associações que ligam uns aos outros. Portanto,

A Constituição do Sujeito ocorre por meio da experiência, esta só é efetivamente realizada quando refletida e, assim, incorporada. A incorporação deve ter como referência experiências anteriores sedimentadas. A referência para experiência individual é a coletiva, assim, a tradição é importante para formação do indivíduo: uma tradição viva dinâmica. Se a experiência não reaviva a tradição essa perde continuamente o sentido, se não serve de referência, não há como haver acúmulo de experiência individual (CROCHIK, 2010. p. 387).

Estas representações podem passar de geração para geração como é o caso das receitas “de avó” e das ervas medicinais. Diferentes em cada cultura, por exemplo, a cor do luto que na maior parte da cultura Ocidental é o preto, já na Índia se vestir de branco

é mostrar seus sentimentos de perda e respeito pela pessoa. As RS têm a intenção de converter algo desconhecido em conhecido, pois tudo que é desconhecido e não faz parte do dia a dia tem dificuldade de aceitação. É o senso comum de determinado grupo social, mas não perde sua individualidade, pois cada um tem sua própria opinião e pode discordar do que foi proposto.

Dois meios são utilizados para tornar esse desconhecido em conhecido, a objetivação e a ancoragem. Esta é o processo pelo qual se procura encontrar um lugar que se encaixe o não familiar. Quando algo não se encaixa de maneira exata a um modelo que se conhece, tenta-se forçar a assumir determinada forma ou entrar em alguma categoria. Esse processo auxilia a vida cotidiana, pois ajuda a enfrentar as dificuldades de compreensão de determinados fenômenos. Por exemplo, quando surgiu a AIDS, diante das dificuldades de entendê-la o senso comum ancorou de forma preconceituosa, mas, que pareceu menos ameaçadora com uma doença que só aconteceria nos “gays”.

Objetivar se entende como transformar algo abstrato em algo mais concreto, quando se procura aliar um conceito com uma imagem. A imagem passa a ser cópia da realidade. Um dos exemplos fornecidos por Moscovici (2007) refere-se à religião, ao se chamar de “pai” a Deus, está objetivando uma imagem jamais vista (Deus) em uma imagem conhecida (Pai) facilitando assim a ideia do que seja “Deus”.

No contexto das representações, em muitas sociedades por muito tempo a mulher foi vista apenas como dona de casa, submissa ao esposo, seu único trabalho era o de lavar, passar, cozinhar e cuidar dos filhos, não tinha direito de trabalhar fora, de votar, sem igualdade com os homens. Tinha que casar virgem, na igreja, vestida de branco e de véu e grinalda senão era considerada uma prostituta e desonrava assim sua família. Para conquistar seus direitos foi preciso muita luta dos movimentos feministas, que eram movimentos intelectuais e teóricos os quais procuravam desnaturalizar a ideia de que há uma diferença entre os gêneros.

Para a mulher conseguir exercer a profissão de secretária ela também sofreu com o preconceito da sociedade deveras machista, porque o homem durante muito tempo era o único a exercer a profissão de secretário. Somente após a I e II Guerra Mundial com falta de mão de obra, a mulher começa a ganhar oportunidades nesta profissão. No início era vista como alguém que não pensava, somente executava ordens, além do fato de que

para ser secretária em muitos casos era preciso ter um corpo belo, boa aparência e ser amante do chefe.

Esses são apenas alguns dos estereótipos que acompanham as profissionais dessa área há décadas. Mas aos poucos elas estão conseguindo mostrar que já passou o tempo em que atender telefone e redigir correspondências é rotina de uma secretaria, devido à evolução da profissão e importância da secretaria no meio gestor ela não é mais apenas uma simples secretaria, mas sim uma assessora e tem poder decisório.

2.2 Intertextualidade

Para falar de intertexto é imprescindível ler e escrever com eficiência, pois para perceber a intertextualidade devemos saber que enquanto lemos o texto A estamos também lendo um texto B. Um texto não surge do nada, ele nasce de outros textos. Significa uma apropriação de ideias e de recursos de expressão. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p.17) a “intertextualidade nada mais é que um texto inserido em outro texto anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”.

Para identificar a presença de outros textos em uma produção escrita depende muito do conhecimento do leitor, pois para o processo de compreensão e produção de sentido esse conhecimento é fundamental.

Segundo Koch e Elias (2006), a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo no processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores. Pense, por analogia, numa simples receita de bolo. Uma mistura de leite e farinha, num primeiro momento, vai se transformando em bolo de chocolate, de laranja, ou de coco. Cada cozinheiro, dando seu toque, pode recriar a receita anterior produzindo alguma coisa nova. Seu bolo será desse modo, outro e o mesmo bolo da receita inicial.

Os tipos de intertextualidade são as classificações encontradas para os mais diversos diálogos entre os textos. Ela pode se constituir e constituir outros textos de maneira explícita ou implícita. Quando há citação da fonte do intertexto como acontece em citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções a intertextualidade se dá como explícita, e quando ocorre sem citação expressa da fonte cabendo ao interlocutor

recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, paródias e ironias, ela se dá como implícita.

2.2.1 Intertextualidade temática: É encontrada entre textos pertencentes a uma mesma área do saber que partilham temas e se servem de conceitos e terminologia próprios, exemplo as histórias em quadrinhos de um mesmo autor.

2.2.2 Intertextualidade estilística: Ela ocorre quando o produtor do texto repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas; Um exemplo é o intertexto com a oração do pai nosso ou outras orações da liturgia cristã.

2.2.3 Paráfrase: É a repetição de uma sentença. É onde se reproduz um texto ou parte dele sem que a ideia original seja alterada.

2.2.4 Epígrafe: Ela constitui uma escrita introdutória de outra. O texto em epígrafe é presentificado e modificado porque se expõe como recorte à nova leitura. Por outro lado modifica o texto a que está agregado. É uma frase curta colocada no início de uma obra e tem a função de provocar a reflexão sobre o tema antes da leitura da obra. Um exemplo é a frase colocada no início do trabalho de Administração:

"Planos não são nada; planejamento é tudo." Dwight D. Eisenhower

2.2.5 Citação: É a retomada explícita de um fragmento de texto no corpo de outro texto. Quando a ideia de um autor é copiada exatamente como ele escreveu em sua obra e transcrita pelo leitor ou quando o leitor se apropria da ideia do autor e coloca no corpo do texto, citando-o.

2.2.6 Referência: Aparecem explicitamente os nomes do personagem, do livro e do autor e o leitor pode interpretar a associação entre os dois textos.

2.2.7 Alusão: É um tipo de intertextualidade fraca, uma vez que se nota apenas uma leve menção a outro texto ou a um componente seu. Por exemplo, no enunciado: “O Comandante americano alcançará uma vitória de Pirro”, está sendo feita uma alusão ao general grego Pirro. Só é possível entender essa alusão se conhecer a história do general.

2.2.8 Paródia: É uma forma de apropriação que, em lugar de endossar o modelo retomado, rompe com ele sutil ou abertamente. Composta muitas vezes por ironia e sátira. (PAULINO, WALTI, CURY, 1995).

2.2.9 Intertextualidade intergenérica: É um gênero que exerce a função de outro. É comum o uso em fábulas, contos infantis e charges políticas.

2.2.10 Intertextualidade Tipológica: Ela decorre do fato de se poder depreender entre determinadas sequências ou tipos textuais um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais e outros elementos que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe. (Koch, Bentes e Cavalcante, 2007)

2.3 Papel da Secretária

Os primeiros registros da profissão de secretário são do tempo dos faraós quando era exercido por homens na figura de escribas. Com falta de mão de obra masculina devido à guerra, a figura feminina começa a ter espaço na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, a mulher surge como secretária a partir da década de cinquenta (FONSECA, PARRA, AZEVEDO E LOPES, 2010).

A profissão de secretário não só acompanhou, com mérito, a evolução gradativa da história como criou a sua própria. Dentre os vários marcos que compõe a trajetória secretarial brasileira se destaca a Lei de Regulamentação Profissional Lei nº 7.377, de 30/9/1985, complementada pela Lei nº 9.261 de 11/1/1996; O Código de Ética Profissional publicado no Diário Oficial da União, em 7/7/1989; O Código de Conduta e a organização em sindicatos estaduais (NEIVA, D'ELIA, 2014). A Lei de Regulamentação Profissional dividiu a profissão em duas categorias: secretário executivo, para profissionais com terceiro grau e secretária técnica, e profissionais com segundo grau.

Em 1988, foi criada a FENASSEC (Federação Nacional de Secretários e Secretárias) onde seus objetivos principais são representar o profissional de secretariado e o desenvolvimento do ser humano como um todo. Atua na área de formação acadêmica, técnica e cultural, assim como a implementação de um currículo básico e também aborda assuntos legais como acordos salariais (NEIVA, D'ELIA, 2014).

Na década de 1970 o secretário é acomodado, dependente e resistente às mudanças. Seu conhecimento é apenas fruto da experiência profissional. Em 1980 ele se torna mais confiante, político e procura ser cooperador. Também se ajusta às mudanças e seu conhecimento passa a ser baseado na teoria acadêmica. Já em 1990 ele é curioso, independente, gera mudanças e é facilitador. Seu conhecimento é fruto da aplicação

prática da teoria. A partir de 2001 é conectado e atuante, possui visão global, lidera mudanças, é um profissional criativo e empreendedor e seu conhecimento é fruto do aprendizado contínuo (NEIVA, D'ELIA, 2014).

O profissional de secretariado não se limita mais em apenas servir café, atender telefone e anotar recados, hoje o que se espera é que ele atue como elo entre clientes internos e externos, parceiros e fornecedores, gerencie informações, administre processos de trabalho, prepare, organize e facilite o meio de campo para que soluções e decisões sejam tomadas com qualidade. Segundo Neiva e D'Elia (2014), o secretário atua como agente facilitador e tem que ter velocidade, visão, polivalência, capacidade de realização, entender de gente, ser agente de resultados, de qualidade e agente de mudanças.

Os executivos esperam que a secretária sempre faça algo mais do que foi solicitado. É o exercício do conceito de excelência. Dar apenas o que foi solicitado não satisfaz mais. É preciso exceder. Espera-se que a secretária pense no problema antes que ele aconteça e proponha soluções.

Com o tempo a profissional do secretariado tem passado por mudanças e uma delas é o novo cargo a qual foi atribuída, o de secretária gestora. Ela deixou de ser apenas uma servidora que só recebe ordens para se tornar parceira dos poderes decisórios. Hoje a secretária planeja, organiza, executa, direciona e controla tudo o que está ao alcance dela, pode afirmar que ela assumiu a postura de facilitadora do dia a dia executivo.

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa básica quanto à sua natureza, pois destina-se a gerar conhecimento. Qualitativa quanto à forma de abordagem do problema, considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não é possível traduzir em números as ideias. Exploratória quanto aos objetivos, envolve levantamento bibliográfico, o qual foi elaborado com material já publicado, como livros, artigos, internet, etc. Estudo e análise de obras cinematográficas onde a pesquisa documental foi elaborada a partir de material não tratado analiticamente, ou seja, o filme “A Datilógrafa”, “A Queda – As últimas horas de Hitler” e o documentário “Eu fui à secretária de Hitler”. Também é descritiva, já que ela aponta as características de certa população.

4. Seleção e Análise de Dados

Atualmente é dado muito foco ao novo perfil da secretária onde existem muitas publicações e obras descrevendo essa nova geração de profissionais. Devido a este motivo, tenta-se resgatar como era o perfil da secretária nos anos 50 com estas obras cinematográficas para melhor conhecimento de como a mulher iniciou nesta profissão.

4.1 Resumo do filme “A Datilógrafa”

O filme é uma comédia romântica que retrata a década de 50 e foi produzido pelo diretor e roteirista francês Régis Roinsard que estreou em 2012. Ele vai contar a história de uma jovem do interior chamada Rose Pamphyle, que trabalha com o pai no armazém da família. O pai já tinha planos para ela: casá-la com o bom partido da vila. Após Rose ganhar uma máquina de escrever do pai começa a sonhar em ir para Paris e ser secretária, a profissão da moda na época. Para viver seu sonho ela sai de casa brigada e vai a uma entrevista na capital. De imediato, impressiona seu chefe, o corretor de seguros Echard, principalmente pela velocidade com a máquina de escrever. Ele a contrata por uma semana, mas como secretária Rose é um desastre.

Echard se aborrece e lança o desafio de que se Rose quiser continuar no emprego vai ter que participar de um campeonato de datilografia. Ela vai e não se sai muito bem, mas Echard não desiste, pois vê talento nela e se dispõe a treiná-la para as próximas competições. Ele a leva para morar em sua casa e começa com treinamentos exaustivos. Com esta convivência diária cresce o envolvimento entre os dois.

Rose e Echard vão para o Campeonato Nacional da França, ficam em um hotel e passam a noite juntos. Ela ganha a competição e eles se desentendem, então Echard retorna para sua casa e Rose continua em busca do Campeonato Mundial. Após algum tempo separados, Echard percebe que está apaixonado e vai atrás dela no Campeonato Mundial, eles se reencontram e ele se declara a Rose que ganha a Competição.

4.2 Resumo do Filme “A Queda- As últimas horas de Hitler”

O filme foi feito após a secretária de Hitler se pronunciar publicamente através de um documentário sobre como foi esse período final da vida de Hitler durante a Segunda

Guerra Mundial e como foi ser sua secretária. Ele foi produzido pelo diretor Bernd e lançado em 2004.

Traudl Humps, após conquistar a vaga de secretária principal, passa a morar no Bunker de Hitler junto com mais três secretárias. Ela descreve ele como uma pessoa paternal e educada, mas nem imaginava o que se passava do lado de fora daquele Bunker e como Hitler era tão explosivo.

O filme se passa na época de 1945, períodos finais da Guerra. Traudl era braço direito de Hitler, datilografava e taquigrafava tudo o que ele mandava e foi assim que ela escreveu seu testamento onde Hitler apontava seus sucessores, pois vendo o resultado catastrófico de sua articulação perante a Guerra e o insucesso da vitória da Alemanha, Hitler se suicidou e abandonou a todos.

Traudl Humps sentiu raiva pelo abandono de Hitler após sempre estar ao seu lado. Vendo que não iria mais ter jeito, ela conseguiu passar pelas linhas russas e escapou de Berlim, conseguindo retornar à sua casa.

4.3 Resumo do documentário “Eu fui a Secretária de Hitler”

O documentário foi produzido em 2002 pelos diretores André Heller e Othmar Schmiderer sendo narrado pela própria Traudl Humps, a secretária de Hitler. Traudl não sabia o que ser quando pequena, mas iniciou sua carreira como secretária aos 22 anos e trabalhou para o Hitler no começo de 1942 até o fim da guerra, em 1945.

Teve uma competição de datilografia e disseram que Hitler procurava por alguém para ser sua secretária. Albert Bormann (irmão de Martin Bormann, mão direita de Hitler) insistiu que ela fizesse o teste e ela ficou entre as 10 melhores. Em novembro, elas foram para o QG de Hitler no leste da Prússia e depois para o Bunker. Lá tiveram uma prova de ditado, onde cada uma entrava na sala de Hitler e escrevia o que ele pedia.

Eles possuíam máquinas de escrever mais modernas para a época e também silenciosas. Traudl e mais três secretárias ganharam o posto, mas era ela que lia as correspondências de Hitler e as cartas de amor que ele recebia. Elas não tinham salas próprias para trabalhar, ficavam em seus quartos e eram chamadas apenas para datilografar. Ele ditava o discurso, as cartas privadas e outras correspondências pessoais.

Hitler admirou-se pela coragem das secretárias de continuarem ao lado dele durante a guerra, com isso elas tiveram permissão para aprender a atirar. Pediu que Traudl

anotasse em um bloco seu testamento político nomeando seus sucessores, então ele o ditou e pediu para ela datilografar três cópias, uma seria enviada a Dönitz, outra a Schrammer e a outra ela não se recordava.

Ela trabalhou como secretária para a revista “Quick” depois da guerra e consultora do diretor G.W.Papst em seu filme “Der Letzte Akt”, sobre os últimos dias de Hitler no grupo de uma revista de literatura e como jornalista científica.

4.4 Análise de Dados

Nos anos 50, a profissão de secretária começa ser predominantemente feminina onde esta possuía a função de datilografar e taquigrafar. Nesta década o modelo de comportamento feminino era de subordinação à figura masculina, não tendo liberdade de expor suas ideias, sempre obedecendo a ordens o que, conseqüentemente, levou a falta de iniciativa e poder de decisão.

A análise feita no filme “A Datilógrafa” retrata o perfil da secretária como uma profissional que não sabe se expressar adequadamente, comete erros primários, não se interessa pelos assuntos corporativos, só se preocupa com a aparência, e nele é retratada como objeto sexual do chefe, uma imagem rotulada de uma profissional desqualificada e despreparada para assumir um cargo de assessoria. No filme “A Queda- As últimas horas de Hitler” é retratada a secretária fielmente de acordo com o documentário feito com a Traudl Hamps secretária de Hitler. Ela relata que datilografava, taquigrafava, cuidava das correspondências e era subordinada a ele. Na análise feita entre as três obras cinematográficas encontram-se intertextualidades presentes em alguns momentos, como: A forma em que elas foram recrutadas e selecionadas para o cargo de secretária



Também houve uma breve apresentação e entrevista



Ambas trabalhavam na sala junto com seus chefes



A representação contida no filme “A Datilógrafa” mostra como alguns autores gostam de dar um tom humorístico à atuação da secretária, porém há uma tênue linha entre essa sátira e a imagem preconceituosa e vulgarizada que tal representação pode transmitir a quem assiste, trazendo uma percepção equivocada. Já no filme “A Queda- As últimas horas de Hitler”, a narradora conta experiências próprias, mantendo vivas as narrativas, deixando a cargo do ouvinte e não podendo se transformar em dogmas.

A subjetividade e a identidade contida nos filmes mostra no primeiro uma secretária movida pelo emocional que se apaixona e se envolve com o seu chefe, e no segundo, a secretária de confiança que desempenha o papel de “braço direito” do chefe.

5. Considerações Finais

Após a realização desse estudo, percebe-se a evolução da profissão de secretária desdobrando em diversas facetas: de ser reconhecida, respeitada e provar todos os dias o quanto seu papel é importante para as organizações. Na década de 50 após a II Guerra Mundial a mulher teve oportunidade de mostrar que era capaz de assumir responsabilidades além de ser dona de casa, podendo exercer uma profissão. No início

era subordinada, não tinha poder de decisão, sofria preconceito com a sociedade machista e com a busca de aprimoramento de suas habilidades profissionais foi capaz de ultrapassar as barreiras impostas pelo mercado de trabalho e hoje tem condições de atuar como gestora, pois é agente facilitador entre o chefe e seus subordinados. A importância deste resgate da secretária dos anos 50 contribuiu para melhor experiência profissional e valorização da mulher no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

“**A Queda! As últimas horas de Hitler**” (*Der Untergang*) Direção: Oliver Hirschbiegel Alemanha / Itália, 2004. 150 min.

“**A Datilógrafa (Populaire)**” Direção: Régis Roinsard. França, 2012.

“**Eu fui a secretária de Hitler**” (*Im toten Winkel - Hitlers Sekretärin*) Direção: André Heller e Othmar Schmiderer. Áustria, 2002. 95 min.

GARCIA, Edméa; D’ELIA, Maria Elizabete Silva. **Secretária Executiva**. 1 ed. São Paulo, SP: IOB Thomson, 2005. 206p.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade – Diálogos possíveis**. São Paulo – SP: Cortez, 2007. 166p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 220.

MAHEIRIE, Kátia. Interações. **Constituição Do Sujeito, Subjetividade e Identidade**, Florianópolis, SC, v. VII, n. 13, p. 31-44, jan-jun. 2002.

MAZULO, Roseli; LIENDO, Sandra. **Secretária: Rotina gerencial, habilidades comportamentais e plano de carreira**. São Paulo – SP: SENAC São Paulo, 2010. 221p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 387p.

NEIVA, Edméa Garcia; D’ELIA, Maria Elizabete Silva. **As Novas Competências do Profissional de Secretariado**. 3. ed. São Paulo: IOB Folhamatic, 2014.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

STREY, Marlene Neves. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 262.



SOBRE A INFLUÊNCIA DE SCHILLER NO PENSAMENTO ESTÉTICO DE PEIRCE

Aniely Cristina Mussoi (graduanda) – UNICENTRO

Desirée Paschoal de Melo (orientadora)

Introdução

É do consenso de alguns estudiosos sobre o pensamento de Charles Sanders Peirce (EUA, 1839-1914) que suas produções – que adentram vários campos da filosofia e da ciência¹ – não são bem compreendidas quando vistas isoladamente do todo de sua carreira filosófica. Ibri (1992) aponta que muitas confusões atribuídas ao pensamento do autor decorrem, na verdade, do modo de organização dos textos; segundo ele, Peirce nunca chegou a terminar ou publicar um livro. Seus textos são constituídos de ensaios publicados em periódicos e manuscritos² com temas que interpenetram-se e que podem levar a mal-entendidos se não se recorrer à classificação e interdependência de tais temas segundo a ótica própria do autor (IBRI, 1992).

Um dos conceitos ao qual Peirce atribuiu considerável importância em sua fase madura foi o de Estética³, quando a colocou no topo das Ciências Normativas. Barnouw (1988) afirma que alguns comentadores pouco têm feito para compreender o que Peirce pretende com a sua Estética, apesar desta incidir sobre o Pragmatismo⁴ – centro da filosofia peirceana – e a despeito dela possuir um significado bastante peculiar. Há uma passagem⁵ na qual Peirce afirma ter revisto sua posição a respeito de estética, cuja leitura iniciou-se com as Cartas Estéticas de Friedrich Schiller⁶ (1759-1805), um dos românticos

¹ Filosofia, para ele, também considerada Ciência.

² Conforme Burch (2014), estima-se que são 12.000 páginas impressas e cerca de 80.000 manuscritos.

³ Do grego *aisthesis*, que referia-se principalmente à percepção, sensação, sentimento.

⁴ Ou Pragmaticismo, como sugeriu Peirce para diferenciar seu pragmatismo daquele de William James e outros.

⁵ In: CP 2.196. A referência é dos *Collected Papers* de Peirce, onde se lê “Volume 2, parágrafo 196”. Todas as traduções das citações no inglês original são nossas.

⁶ Precisamente, *Über die Asthetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefe* de 1795. Aqui usaremos a edição em português: SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.

alemães a cuja filosofia o conceito de Educação Estética também é central. Peirce criticava a tendência filosófica ao subjetivismo, psicologismo e hedonismo que encontrava nos românticos alemães, mas em carta⁷ à Lady Welby de 1908 ele deixou claro que seu conceito de “*Play*” também recebeu forte influência de Schiller, concebendo-o como uma ocupação da mente, agradável, recreativa e livre, e que poderia tomar a forma da contemplação estética (dentre inúmeras outras formas possíveis). Porque o conceito peirceano de Estética é peculiar e considerado importante na fase final da filosofia de Peirce, e porque o direcionamento a Schiller foi indicado pelo próprio, este trabalho vem a apresentar um ponto de partida inicial para que se compreenda tal influência. Primeiramente faremos uma breve retomada da noção de Educação Estética em Schiller, para em seguida apresentarmos a concepção e o lugar da estética na filosofia de Peirce, mostrando que, ao menos inicialmente, a influência de Schiller é manifesta.

A Estética de Schiller

Friedrich Schiller (1759-1805) é um dos românticos alemães que destacou-se como poeta, dramaturgo, historiador, esteticista e filósofo. Seus ensaios estéticos são compostos de uma série de cartas que trocava com amigos e incentivadores, como a obra “Educação Estética do Homem” (*Über die Ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen*, de 1795), composta por investigações iniciadas nas cartas que trocou com o príncipe Augustenburg e com o amigo Körner sobre como poderiam as Belas Artes contribuir para a formação moral do homem (SUZUKI, 2002).

Guyer (2014) afirma que na história da ética tanto quanto na da estética, a menção a Kant é quase sempre seguida por Schiller, pelo fato deste ter criticado e desenvolvido as concepções de Kant em ambas as áreas. Segundo Suzuki (2002) a base kantiana de Schiller se evidencia na busca de uma fundamentação objetiva de juízo de gosto, determinada na própria razão. Tal critério de objetividade deve se dar no caráter de um imperativo, mas sem esquecer que a tentativa de se elevar moralmente o homem deve ser acompanhada do cultivo de sua sensibilidade.

⁷Esta carta pode ser encontrada em PEIRCE, C. S. *Selected Writings: values in a universe of chance*. New York: Dover Publications, 1958.

Para Schiller, o homem tem como parte inicial em sua essência a Natureza ou animalidade, reconhecendo posteriormente sua força como Impulso Sensível (*Stofftrieb*), que atua no homem por meios físicos e sensíveis enquanto este não pode responder por si mesmo, ou seja, enquanto não dispõe da liberdade que só vai encontrar depois que a Razão se instala. A Razão é a contraparte que compõe a essência humana ao lado da Natureza, uma vez que esta tenha privado o homem e o obrigado a se organizar em sociedade, fundando um Estado e a lei sob a Razão:

De uma maneira artificial, [...o homem] forma na Idéia um *estado de natureza*[grifo do autor] que não lhe é dado por nenhuma experiência, mas é posto como necessário por sua determinação racional, empresta-se neste estado ideal um fim último que não conheceu em seu estado de natureza real, e uma escolha da qual outrora não seria capaz, procedendo então como se começasse pelo início e, por claro saber e livre decisão, trocasse o estado da independência pelo dos contratos... (p. 24)

...Enquanto se empenhava pelas propriedades inalienáveis no reino das Idéias, o espírito especulativo teve de tornar-se um estranho no mundo sensível, perdendo a matéria em troca da forma. (p. 38-39)

A força da Razão vem a ser reconhecida por Impulso Racional (*Formtrieb*). Schiller considera que os dois Impulsos, Sensível e Racional, são ambos forças coercitivas para o homem; é, no entanto, entre os dois que ele pode dispor de liberdade. Liberdade esta que é parcial, posto que é condicionada “ao supremo fim último, que a razão põe em sua personalidade” (p.24). Com o Estado fundado na humanidade e por meio da Razão, o homem passou a ter grande estímulo para o desenvolvimento de sua habilidade racional, o que ocasionou o detrimento da sua habilidade sensível. Este configura um dos problemas principais na discussão de Schiller sobre a Educação Estética do Homem.

Schiller admite que o esforço na direção de habilidades isoladas possibilitou grandes desenvolvimentos na humanidade, mas não sem prejuízo nos indivíduos particulares, pois tal empenho faz aniquilar a vida concreta individual. Assim ele justifica o que reconhece por fragmentação do homem de seu tempo: um homem desequilibrado nos elementos basilares de sua condição humana, a Razão e a Sensibilidade, Impulso Racional e Impulso Sensível, homem este que é prejudicado em sua capacidade moral e em sua liberdade. Para ele, tal sacrifício pelo desenvolvimento da humanidade não é de maneira alguma necessário, e considera ainda que a natureza humana destruída pelo artifício pode ser restabelecida mediante uma “arte mais elevada” (p.41).

A argumentação se segue sobre como o caráter estético do homem pode assegurar a duração de um Estado moral. Retomando a ideia de que a vontade do homem é livre entre o Dever e a Inclinação, Schiller considera que a naturalidade de uma conduta ética só decorrerá na medida em que estes dois móveis resultem iguais no mundo dos fenômenos, cuja força de tal união vem a ser denominada de Impulso Lúdico, o resultante harmonioso entre as Sensações e afetos com as ideias da Razão. O enobrecimento do caráter a despeito de toda corrupção política é resultante, para Schiller, das Belas Artes, que promovem o contato com a felicidade e a nobreza moral humana. Para resolver o problema político é necessário caminhar através do estético, porque as artes do Belo prendem-se ao que é eterno e necessário na natureza humana, libertando o homem das duas forças coercitivas enquanto as contempla. O desenvolvimento da sensibilidade configura um meio para o conhecimento melhorado tornar-se eficaz para a vida, também despertando para a própria melhoria do conhecimento. Nas suas próprias palavras, “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; e o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (p.91).

Portanto, é por meio da cultura que o desenvolvimento dessas duas faculdades, sensível e racional, podem ser asseguradas. Barnouw (1988) identifica a noção de hábito de Schiller quando este estabelece que a repetição frequente da conexão entre fins sensíveis aos significados intelectuais se tornam hábitos gradualmente, fazendo transferir o prazer associado aos fins para os meios, conforme as ações se tornem habituais, oferecendo deleite no exercício desta autonomia. Portanto, é mediante o hábito da Educação Estética, quando se encontra em “Estado de Jogo” ao contemplar o belo, que o homem pode desenvolver plenamente sua Humanidade.

O “Jogo” é considerado livre por se fazer referência à ausência de regras própria da atividade que se dá entre a imaginação e o entendimento. Assim desfruta-se de “Liberdade Estética”, que possibilita também o desfrute de si enquanto ser dotado de autonomia, bem como do objeto estético, que também ganha a carga autônoma; possibilitando por conseguinte o aperfeiçoamento de si mesmo e da realidade circundante. A tarefa da Educação Estética por fim, consiste em oferecer com a Verdade e o Belo a direção do bem.

A Estética de Peirce

Charles Sanders Peirce foi um filósofo pragmatista do final do século XIX e início do XX cujo trabalho buscou focalizar uma diversidade de temas que pudessem contribuir de maneira sistêmica para a Filosofia da Ciência. Bacha (1997) indica que a filosofia de Peirce busca

...respostas harmônicas para uma série de questões entre as quais o estatuto de cosmos, a questão da temporalidade, a questão do conhecimento, a questão da crença e da dúvida, a questão da interioridade e exterioridade, a dicotomia sujeito-objeto, as condições de possibilidade do pensamento, do real e do imaginário. (p.17)

A influência de Peirce se dá sobre diversas áreas da filosofia e da ciência, e Ibrri (1992) aponta que é comum que se chegue ao pensamento de Peirce através da sua Fenomenologia ou da Semiótica, que são alguns dos assuntos mais conhecidos deste autor. Porém, com uma produção filosófica tão grande e sobre temas tão diversificados e profundamente articulados ao longo de sua carreira faz com que Peirce seja muitas vezes mal compreendido se o estudo de assuntos como a Semiótica ou a Fenomenologia não se estendem para sua relação com outros conceitos no interior de toda a Arquitetura peirceana.

Assim se dá com seu conceito de Estética, que só pode ser compreendido ao se focalizar sua relação com as outras disciplinas do grupo das Ciências Normativas, conforme será discutido adiante. Peirce, de fato, apresentou interesse com a disciplina no início de sua carreira filosófica, mas, enquanto lógico, acabou por deixá-la de lado por bom tempo, tendo retomado o interesse tardiamente. Por enquanto, consideremos que um dos motivos para os quais Peirce deixou o assunto de lado durante quase cinquenta anos é que como “disciplina do gosto e do belo”, a estética tradicional da filosofia alemã recorria à subjetividade, permanecendo portanto fora do seu interesse como lógico. O reconhecimento dessa negligência, e até mesmo a renúncia da estética dos românticos alemães, bem como da leitura de Schiller no início de sua carreira filosófica e o reconhecimento tardio do papel da estética na arquitetura de sua filosofia, podem ser vistos nos excertos:

The Germans, with their disposition to look upon everything subjectively, that is, in its immediacy as feeling, are willing that we should like or dislike reasoning, as we might a piece of music; but they look upon the natural judgment of rationality as a mere judgment of feeling, overlooking the fact that the natural man, as much as the English logician, desires to ascertain the true facts, looks upon reasoning as a means of doing this, and

*adopts the mode of reasoning that he does adopt, because, as well as the confused state of his ideas enables him to judge, it must bring him to the truth, as a rule.*⁸ (CP 2.165)

*It is now forty-seven years ago that I undertook to expound Schiller's **Aesthetische Briefe** to my dear friend, Horatio Paine. We spent every afternoon for long months upon it, picking the matter to pieces as well as we boys knew how to do. In those days, I read various works on esthetics; but on the whole, I must confess that, like most logicians, I have pondered that subject far too little. The books do seem so feeble. That affords one excuse. And then esthetics and logic seem, at first blush, to belong to different universes. It is only very recently that I have become persuaded that that seeming is illusory, and that, on the contrary, logic needs the help of esthetics. The matter is not yet very clear to me; so unless some great light should fall upon me before I reach that chapter, it will be a short one filled with doubts and queries mainly. (CP 2.196)⁹*

Esthetics, therefore, although I have terribly neglected it, appears to be possibly the first indispensable propedeutic to logic, and the logic of esthetics to be a distinct part of the science of logic that ought not to be omitted. This is a point concerning which it is not desirable to be in haste to come to a decided opinion (CP 2.199).¹⁰

Peirce se referiu de maneira geral aos românticos alemães criticando sua tendência filosófica ao subjetivismo, psicologismo e hedonismo, principalmente porque a Lógica não pode ser reduzida a essas explicações. Para ele, inicialmente a Estética e a Lógica pertenciam a universos diferentes, e só no tardar de sua carreira ele julgou que a Lógica poderia estar mais vinculada à Estética do que pensava, mesmo que isto significasse admitir uma “manifesta inclinação subjetiva” (CP 2.165). Evidentemente, sua concepção de Estética não vai ser aquela tradicional, ganhando uma roupagem bastante particular como ciência normativa.

⁸ “Os alemães, com sua disposição para olhar sobre tudo subjetivamente, isto é, em sua imediatez como sentimento, são inclinados a que nós gostemos ou desgostemos de raciocinar, como nós podemos fazer com uma peça musical; mas eles olham sobre o julgamento natural da racionalidade como mero julgamento de sentimento, ignorando que o homem natural, tanto quanto o Inglês lógico, deseja apontar os fatos verdadeiros, olha sobre a razão como um meio de fazer isto, e adota o modo de raciocínio que ele adota, porque tão bem quanto o estado confuso de suas ideias permite a ele julgar, isso deve trazê-lo para a verdade, como uma regra.” (CP 2.165)

⁹ “Agora são quarenta e sete anos atrás que eu me comprometi a expor as Cartas Estéticas de Schiller para o meu querido amigo, Horatio Paine. Nós ocupamos toda tarde por longos meses sobre isso, analisando os detalhes tão bem quanto nós garotos sabíamos como fazer. Naqueles dias, eu li muitos trabalhos sobre estética; mas no todo, eu devo confessar que, como muitos lógicos, pensei muito pouco no assunto. As obras parecem tão fracas. Isto proporciona uma desculpa. E então a estética e a lógica parecem, à primeira vista, pertencer a diferentes universos. Foi apenas muito recentemente que eu me tornei persuadido que aquilo que estava parecendo é ilusório, e que, ao contrário, a lógica precisa da ajuda da estética. O assunto não está ainda muito claro para mim; então a menos que uma grande luz deva cair sobre mim antes de eu alcançar este estágio, será um curto e cheio principalmente de dúvidas e interrogações.” (CP 2.196)

¹⁰ “Estética, então, ainda que eu a tenha negado terrivelmente, parece ser possivelmente a primeira indispensável propedêutica à lógica, e a lógica da estética parece ser uma parte distinta da ciência da lógica que não deveria ser omitida. Este é um ponto importante que não é desejável que seja apressado a vir para uma decidida opinião”.

A concepção geral de Ciência Normativa é a da disciplina que investiga “... as leis universais e necessárias da relação dos Fenômenos com os Fins...” (PEIRCE, 2012, p. 198), sendo puramente teórica, alocada na segunda das grandes divisões da filosofia peirceana (situada entre a Fenomenologia e a Metafísica). O Peirce maduro considerou que se a Ciência Normativa fosse dividida em Estética, Ética e Lógica, tal divisão seria exercida pelas três categorias fenomenológicas, critério este que também se estende para as demais disciplinas da Arquitetura peirceana. Porém, considerando-se as citações acima, inicialmente não foi o caso de Peirce ter reconhecido a estética como uma disciplina que pudesse contribuir de alguma maneira para o seu sistema. No texto sobre o Bem Ético e Estético¹¹, Peirce afirma que suas opiniões sobre lógica amadureceram muito antes de vir a considerar a ética em seus estudos especiais; mais tardiamente ainda veio sua consideração para a estética como Ciência Normativa, mesmo que não estivesse completamente certo disso. Lefebvre (2007) considera que por não fazer da arte ou do belo o objeto de sua teoria estética, Peirce evita reduzir o estético ao artístico, como o próprio afirma:

*That science has been handicapped by the definition of it as the theory of beauty. The conception of beauty is but the product of this science, and a very inadequate attempt it is to grasp what it is that esthetics seeks to make clear [...] We have not in our language a word of the requisite generality. The Greek **kalos**, the French **beau**, only come near to it, without hitting it squarely on the head. "Fine" would be a wretched substitute. Beautiful is bad; because one mode of being **kalos** essentially depends upon the quality being unbeautiful. Perhaps, however, the phrase "the beauty of the unbeautiful" would not be shocking. Still "beauty" is too skin-deep. Using **kalos**, the question of esthetics is, What is the one quality that is, in its immediate presence, **kalos**? Upon this question ethics must depend, just as logic must depend upon ethics. Esthetics, therefore, although I have terribly neglected it, appears to be possibly the first indispensable propedeutic to logic, and the logic of esthetics to be a distinct part of the science of logic that ought not to be omitted. This is a point concerning which it is not desirable to be in haste to come to a decided opinion (CP 2.199)¹².*

¹¹*Ethical and Esthetical Goodness*, In: CP 5.129.

¹²“Esta ciência [estética] tem sido deficiente por sua definição como teoria do belo. A concepção de belo é não mais que o produto desta ciência, e, por ela, é inadequada a tentativa de tentar captar o que é que esta ciência procura clarificar [...]. Nós não temos em nossa linguagem uma palavra para a generalidade requisitada. O grego **kalos**, o francês **beau**, apenas chegam perto, sem atingi-lo certamente. “Bom” [no inglês, “fine”] seria um substituto ruim. Belo é ruim; porque um modo de ser **kalos** essencialmente depende da qualidade de ser não belo. Talvez, no entanto, a frase “a beleza do não-belo” não chocaria. Ainda que “belo” seja muito superficial. Usando **kalos**, a questão é, Qual é a qualidade que é, em sua imediata presença, **kalos**? Sobre esta questão a ética deve depender, assim como a lógica depende da ética. Estética, no entanto, ainda que eu tenha terrivelmente negligenciado, parece ser possivelmente a primeira indispensável propedêutica à lógica, e a lógica da estética ser uma parte distinta da ciência da lógica que não deve ser

Mayorga (2013) acredita que Peirce estava familiarizado com as noções de belo de seus predecessores da Antiguidade Grega, bem como as das filosofias medieval e moderna, como as de Platão, Agostinho, Locke, Hume, Kant, Schiller e Hegel, não sendo estranho para ele utilizar algumas dessas teorias anteriores com retoques e adaptações para acrescentar elementos ao seu próprio sistema¹³. Peirce não considerou “Belo” (“*beautiful*”) como um bom termo para o objeto da Estética porque ele não dá conta de todos os sentidos do original grego “*kalós*”, considerando-se que dentre estes se inclui justamente um sentido para o que não é belo. Para Lefebvre, a resposta de Peirce para o problema se torna melhor encapsulada quando pensada quanto à formação dos ideais que orientam as ações humanas.

Peirce explica que um ideal diz respeito a uma linha de conduta que é deliberada, ou seja, revista pelo autor das ações importantes conforme o que ele deseja para sua conduta do futuro. Tais ideais afetam então a sua ação, e são elas mesmas também sujeitas a um curso de auto e heterocriticismo, ao que se segue:

*...the theory of the deliberate formation of such habits of feeling is what ought to be meant by **esthetics**. It is true that the Germans, who invented the word, and have done the most toward developing the science, limit it to **taste**, that is, to the action of the **Spieltrieb** from which deep and earnest emotion would seem to be excluded. But in the writer's opinion the theory is the same, whether it be a question of forming a taste in bonnets or of a preference between electrocution and decapitation, or between supporting one's family by agriculture or by highway robbery. The difference of earnestness is of vast practical moment; but it has nothing to do with heurctic science. (CP 1.574)¹⁴*

O ideal, por modificar as regras do autocontrole modificam a ação e a experiência (BARNOUW, 1988). Tal adoção de ideais, por sua vez, pressupõe que eles sejam formados de acordo com o admirável em si mesmo, um supremo ideal, que Peirce vem a

omitida. Este é um ponto preocupante que não é desejável que venha com pressa para uma decidida opinião” (CP 2.199).

¹³ A autora ainda afirma que, a despeito dos argumentos desconectados sobre a Estética de Peirce, é possível articulá-los em uma visão coerente.

¹⁴ “...a teoria da formação deliberada de tais hábitos de sentimento é o que deve-se entender por estética. É verdade que os alemães, que inventaram o termo, e os que mais fizeram no desenvolvimento da ciência, a limitaram ao Gosto, isto é, à ação do *Spieltrieb*, do qual as emoções sérias e profundas parecem estar excluídas. Mas na opinião do autor, a teoria é a mesma, quer seja uma questão de formar gosto por gorros ou a preferência entre eletrocussão e decapitação, ou entre sustentar a família pela agricultura ou por roubo. A diferença de seriedade é de grande questão prática; mas ela nada tem a ver com ciênciaheurética”. (CP 1.574).

denominar de *Summum Bonum*. E então a Estética torna-se a ciência do admirável em si mesmo, ou melhor, a Teoria da Deliberada Formação de Hábitos de Sentimento da qual a Ética e a Lógica especializam-se, considerando-se que tal ideal de admirabilidade seja um “...hábito de sentimento que cresce sob a influência de um curso de auto-criticismo e de hetero-criticismo” (CP 1.574). Assim é que a Estética se torna a responsável por oferecer à Ética e à Lógica os princípios que orientam a sua conformação dos meios aos fins. A Estética como “teoria da deliberada formação de hábitos de sentimento” implica, portanto, na disciplina que estuda as associações entre sentimentos ou sensações que regularizam-se, crescem e reproduzem-se indefinidamente no futuro, cujos fins devem incorporar as qualidades do sentir, oferecendo princípios de ação para que a Ética considere suas finalidades na ação, e para que a Lógica considere seus fins na representações das coisas.

Conclusão

Aparentemente, a noção peirceana de estética é mais ampla que aquela de Schiller, dado sua crítica aos românticos alemães. Mesmo assim, a influência do último sobre o primeiro é inegável, seja positiva ou negativamente. Schiller e Peirce veem o desenvolvimento da sensibilidade como central, ou ao menos, como um ponto de partida para a ação e para o pensamento (em Peirce) e para a educação do homem (em Schiller). Ambos parecem reconhecer que a formação de hábitos do sentimento é crucial nesse processo. Como Barnouw (1988) bem conclui,

*His pragmatism assimilated concepts to habits insofar as they were 'conditional resolutions to act', a tenet which he related only associatively to Schiller but which in effect epitomized what Schiller had presented as the foundation of aesthetic education.*¹⁵

É certo, portanto, que a filosofia tardia de Peirce, tanto na sua divisão madura das ciências normativas quanto em seu pragmatismo, vê na estética esse papel basilar em dispor de ideias que irão resultar tanto na boa conduta (ética) quanto para o desenvolvimento do pensamento (lógica), contribuindo portanto, para o *Summum Bonum*.

¹⁵“Seu pragmatismo assimilou conceitos a hábitos na medida em que estes eram 'disposições condicionais ao agir', um princípio que ele relacionava apenas associativamente a Schiller, mas que de fato representava aquilo que Schiller tinha assumido como o fundamento da educação estética.”

Referências

BACHA, Maria de Lourdes. *A teoria da investigação de C. S. Peirce*. 1997. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

BARNOUW, J. “*Aesthetic*” for Schiller and Peirce: a neglected origin of pragmatism. *Journal of the History of Ideas*. Vol. 49, No. 4 (Oct.-Dec., 1988), pp. 607-632. Disponível em:<http://www.jstor.org/stable/2709676>.

BURCH, Robert. Charles Sanders Peirce, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition). Disponível em:<<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/peirce/>>.

GUYER, Paul. *18th Century German Aesthetics*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014. Edition). Disponível em:<<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/aesthetics-18th-german/>>.

IBRI, Ivo Assad. *Kósmos noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LEFEBVRE, M. *A taste for signs in art*. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. 43, No. 2 (Spring, 2007), pp. 319-344. Disponível em:<http://www.jstor.org/stable/40321187>. Acesso em 30 jul 2013.

MAYORGA, Rosa Maria. *On the “Beauty of the Unbeautiful” in Peirce’s Esthetics*. *Cognitio*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2013. Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/16604/12458>

PEIRCE, Charles Sanders. *Collected Papers*. Edited by Charles Hartshorne and Paul Weiss. Harvard university press. Cambridge, MA: 1958. pp 73, 138-139, 1872.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEIRCE, Charles Sanders. *Selected Writings: values in a universe of chance*. New York: Dover Publications, 1958.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.



SURPRESA, ADMIRAÇÃO E RISO NA RONDA DO GOVERNADOR SANCHO PANÇA

Rosângela Schardong (Doutora) - UEPG

O engenhoso cavaleiro Dom Quixote de la Mancha (Parte I, cap. 8), por meio de persuasivas promessas de recompensa convence um lavrador, seu vizinho, a servi-lo como seu escudeiro. O fidalgo diz ao lavrador que poderia haver batalha em que ganhasse com facilidade alguma ínsula, então o colocaria como governador. Por causa da promessa, Sancho Pança deixa sua mulher e filhos, partindo com Dom Quixote em busca de aventuras (cf. Cervantes, 1990, p.86).

Ao longo da jornada, Sancho insistentemente traz à memória de seu amo a promessa de torná-lo governador. Todavia, somente na segunda parte do romance é que Sancho recebe o prêmio ambicionado: o duque lhe concede o governo da Ínsula Baratária. Tendo lido a primeira parte do *Quixote*, os duques conhecem os desejos e inquietações do cavaleiro e do escudeiro e preparam uma grande “farsa” (2010, p. 195), aponta Martín de Riquer, para divertirem-se com seus hóspedes. Uma delas é o governo da ínsula.

O mordomo dos duques acompanha Sancho ao povoado que será o cenário do fictício governo. Ele dirige a burla e envia cartas aos patrões relatando tudo o que o governador Sancho diz e faz. As cartas são a fonte de diversão dos duques.

De acordo com os costumes da época, o administrador de um lugar é também o responsável pela justiça, informa Javier Salazar Rincón, em *El mundo social del Quijote* (1985, p. 24), por isto Sancho atua como juiz. Seus julgamentos provocam *admiração* no público, tanto que é considerado um novo Salomão (Parte II, cap. 45). Sancho é chamado a aplicar a lei também durante a ronda noturna pela ínsula, quando encontram vários infratores que o governador julga e pune. Porém, um caso surpreende os industriais organizadores da farsa: a não planejada detenção de uma moça vestida de homem¹.

¹ Na dissertação de mestrado “A imagem da ‘mulher varonil’ em *Dom Quixote*: estudo dos relatos femininos em primeira pessoa” (SCHARDONG, 1997), a seção 2.d) A verdadeira história da filha de Diego

Esse verdadeiro caso é o objeto deste artigo, em que se pretende observar a surpresa, a admiração e o riso. Os três elementos, de acordo com as normas da arte poética vigentes no século XVII, são efeitos que a obra de arte deve despertar no receptor. O estudo debruça-se sobre as estratégias narrativas empregadas para obter tais efeitos. Enfoca a dupla recepção, posto que o episódio tem, como receptores imediatos, as personagens que acompanham Sancho, ficando o leitor no segundo plano da recepção. Analisa-se também a inversão do modelo trágico em matéria cômica neste verdadeiro caso. Por fim, espera-se contribuir com as pesquisas dedicadas à engenhosa arte de narrar de Miguel de Cervantes.

No capítulo 49 da Segunda Parte do *Quixote*, quando um guarda da ronda anuncia a detenção de uma mulher vestida de homem, o governador Sancho Pança deixa de ser o centro das atenções, pois a personagem feminina rouba-lhe o papel de protagonista. Como no teatro, as lanternas centram seu foco de luz naquela que dominará a narrativa e a atenção dos espectadores. Diz o narrador:

Llegáronle a los ojos dos o tres lanternas, a cuyas luces descubrieron un rostro de una mujer, al parecer, de diez y seis o pocos más años, recogidos los cabellos con una redecilla de oro y seda verde, hermosa como mil perlas. Miráronla de arriba abajo (1990, p. 920-1).

Em seguida são descritas as roupas, os sapatos e a adaga. Logo o narrador sonda a mente das personagens masculinas que observam, entre embevecidos e intrigados, a bela prisioneira. Eles não sabem quem ela é, nem mesmo os moradores do lugar. O efeito da observação e da constatação foi que “los consabidores de las burlas que se habían de hacer a Sancho fueron los que más se admiraron, porque aquel suceso y hallazgo no venía ordenado por ellos, y así, estaban dudosos, esperando en qué pararía el caso” (1990, p. 921).

Esta é a primeira vez que o efeito da *admiração* é mencionado neste episódio. Cabe perguntar: o que teria levado as personagens a admirar-se? Para encontrar as respostas possíveis é necessário compreender o conceito de *admiração* de acordo com os princípios da arte poética vigentes na Espanha no início do século XVII, quando a Segunda Parte do *Quixote* foi publicada.

de la Llana, é dedicada ao estudo desta personagem. Desta seção provém a análise da figura feminina apresentada neste artigo.

Naquele período, na divisão das artes, o romance, assim como os demais gêneros que se servem da linguagem para imitar ficcionalmente a vida humana, subordina-se à Poesia e à doutrina das artes poéticas. A Poesia, como toda arte imitativa, tem dupla finalidade: ensinar e deleitar (cf. PINCIANO, 1973, Ep. 3ª, p. 199). Produzir no espectador o prazer da contemplação da beleza criada por meio da arte é uma preocupação dos homens de letras europeus dos séculos XVI e XVII. O belo deleita e adorna o proveitoso e útil. Porém, sua importância é destacada pelo preceito da *admiração*, sugerido como o terceiro fim da Poesia. A *Historia de la teoría literaria* (1998) esclarece que:

Cualquier rasgo inherente a lo literario podía provocar esta sensación: el carácter noble con que se justificaba la poesía; la armonía, la erudición y belleza que presidían el tema y el estilo de la obra, así como su finalidad placentera y didáctica podían ser motivo de admiración (BOBES et alii, 1998, p. 350).

Como já foi mencionado, a *admiração* volta-se para a reação do público, o que induz os autores a buscar “su atención mediante temas o tratamiento de temas que produjeran un cierto impacto o les facilitara la lección moral que pretendían transmitir” (BOBES et alii, 1998, p. 351), ensina a *Historia de la teoría literaria*.

A partir desses conceitos seria possível pensar que a *admiração* dos membros da ronda foi causada pelo impacto da surpresa de encontrar uma moça vestida de homem, andando sozinha, de noite, e ainda por sua impressionante beleza.

É importante observar que o conjunto destes elementos que impactam os sentidos e a mente dos que observam a prisioneira produz um efeito secundário: grande expectativa. O narrador diz que “estaban dudosos, esperando en qué pararía el caso” (1990, p. 921). Compreende-se que eles estavam curiosos, perguntando-se em que vai dar este caso.

O dicionário *Aurélio* define *curiosidade* como “(2) desejo de ver, saber, informar-se, desvendar, alcançar; interesse” (1986, p. 512). Sendo assim, é possível cogitar que o surpreendente encontro com a belíssima jovem, a minuciosa observação de seus trajes e dos pensamentos dos espectadores tenha a estratégica função de despertar a curiosidade e o interesse do leitor sobre a personagem e a trama que a envolve.

Convém examinar os movimentos da narrativa para impactar os espectadores diretos e os indiretos: os leitores; uma vez que os segundos são guiados pelas impressões dos primeiros. Durante a ronda, a narrativa segue uma dinâmica semelhante ao dos

juízos anteriores de Sancho: as pessoas são brevemente apresentadas, o governador toma o depoimento dos envolvidos e dá sua sentença. Note-se que nada é dito sobre a aparência ou as roupas dos prisioneiros. No entanto, quando a moça é detida, as luzes das lanternas evidenciam sua grande beleza. É importante considerar que a descrição da presumível perfeição física da jovem é suprimida, sintetizada apenas pelo comentário do narrador “hermosa como mil perlas” (1990, p. 921) e pelo efeito que causa no governador: “Sancho quedó pasmado de la hermosura de la moza” (1990, p. 921). A ênfase dada à beleza do rosto da jovem prisioneira possivelmente tem o propósito de ativar na mente do leitor a conhecida equação que estabelece a equivalência entre o aspecto físico e as qualidades intrínsecas: “la hermosura de los cuerpos refleja la hermosura de nuestras almas” (1948, p. 1251), ensina Juan Luis Vives no *Tratado del alma* (1538).

De acordo com esse tradicional preceito, vigente nos costumes e nas artes do século XVII, vislumbrar um rosto perturbadoramente belo permite supor que a moça tem um caráter nobre e possui elevadas qualidades morais e intelectuais. Esta suposição poderia ser um dos elementos que desperta a curiosidade das personagens e a expectativa sobre a sua história.

Vale notar que se a narrativa abrevia a referência à extremada beleza do rosto, descreve com minúcia os trajes da aldeã: sabe-se que é de ouro e seda verde a rede que prende os cabelos da moça, a cor e o fio de suas meias; o branco, verde e dourado distribuem-se entre a descrição do modelo e do tecido de suas calças, camisa, capa e sapatos. Sabe-se que traz consigo “una riquíssima daga, y en los dedos, muchos y muy buenos anillos” (1990, p. 921).

A riqueza dos detalhes na descrição das roupas da prisioneira permite ao leitor imaginar a bela figura como se a estivesse *vendo*. A esmerada descrição é um potente artifício da arte retórica, a *evidentia*, que foi incorporado pela arte poética. Em *Rhetórica Eclesiástica* (1576), Frei Luis de Granada define a *evidentia*: “es exponer lo que sucede, ó ha sucedido, no sumaria y ligeramente, sino por extenso y con todos sus colores, de modo que poniéndolo delante de los ojos del que lo oye ó lee, como que le saca fuera de sí y le lleva al teatro” (1793, p. 156).

A explicação de Frei Luis de Granada ajuda a perceber como a narrativa esmera-se em chamar atenção sobre a roupa da prisioneira, certamente para evocar o significado simbólico que o travestismo feminino tinha nas artes espanholas. Este era um recurso

bastante apreciado no teatro, ensina Carmen Bravo-Villasante, em *La mujer vestida de hombre en el teatro español* (1955)². As roupas masculinas simbolizavam o ânimo varonil e destemido da personagem e indicavam que o disfarce era usado para resolver com bravura algum lance perigoso, geralmente relacionado à honra.

Esta alusão permite aos observadores imaginar que a prisioneira enfrenta um conflito semelhante ao vivido pelas varonis personagens travestidas do teatro. As valiosas jóias indicam a condição social privilegiada da desconhecida, o que cria expectativas sobre o padrão de conduta ditado por sua classe social. Por ser nobre, ou de família rica, a bela moça deveria estar estritamente retirada em seu lar para ser considerada digna de honra (cf. VIGIL, 1994, p.18- 24).

É possível cogitar que as expectativas sobre a condição social e a disposição bravia da prisioneira são responsáveis por aumentar a curiosidade dos espectadores, e talvez o motivo de se perguntarem em que vai dar este caso. O leitor espanhol do início do século XVII certamente compartilha com as autoridades da ronda os mesmos conhecimentos prévios sobre o travestismo feminino e a conduta das classes privilegiadas, por tanto, divide com elas as expectativas e a curiosidade.

Ao iniciar-se o interrogatório do governador espera-se que o suspense criado sobre a prisioneira se desvende. Sancho pede que ela se identifique e explique por que está vestida deste modo:

Ella, puestos los ojos en tierra, con honestísima vergüenza, respondió: - No puedo, señor, decir tan en público lo que tanto me importaba fuera secreto; una cosa quiero que se entienda: que no soy ladrón ni persona facinerosa, sino una doncella desdichada a quien la fuerza de unos celos ha hecho romper el decoro que a la honestidad se debe (1990, p. 921).

O constrangimento da disfarçada condiz com seu discurso de *doncella desdichada*, que quer manter sigilo sobre sua vexatória situação. A menção à força do ciúme permite supor que se trata de uma donzela que experimentou amores furtivos com algum galã e foi enganada por ele. A suposição de que se trate de uma *doncella burlada* corresponde à expectativa que suas roupas masculinas sugerem.

As autoridades tomam as providências necessárias a fim de que se garanta privacidade para que a moça lhes confidencie sua desafortunada história. O relato em

² Veja-se em *La mujer vestida de hombre en el teatro español* (1955), de Carmen Bravo-Villasante, a diversidade dos motivos para o travestismo feminino.

primeira pessoa promete aos ouvintes o inigualável prazer da narração, avivada pelas emoções de quem protagonizou os fatos que vai narrar. Cria-se em torno da juvenzinha de dezesseis anos o ambiente da narração épica, em que os infortúnios da donzela despontam como a diversão que buscam as fingidas autoridades.

Diante da contradição e das abundantes lágrimas que acompanham as primeiras palavras do relato feminino, o secretário comenta: “sin duda alguna a esta pobre doncella le debe de haber sucedido algo de importancia, pues en tal traje, y a tales horas, y siendo tan principal, anda fuera de casa” (1990, p. 922). O mestre-sala considera que as lágrimas atestam a gravidade do problema. A opinião dos espectadores diretos acentua o tom dramático que envolve a personagem, o que seguramente intensifica a curiosidade e o interesse do leitor sobre o caso.

Quando cessam as lágrimas, o relato autobiográfico denuncia o rigor da reclusão que o pai, o rico lavrador Diego de la Llana, impunha a sua filha havia dez anos. As queixas remetem a um contexto verossímil na Espanha de 1615. O retiro doméstico era enfaticamente recomendado pelos manuais de educação feminina, escritos por pregadores e doutores da Igreja Católica. Por exemplo, o Frei Juan de la Mora assevera que a donzela honrada não deve ter olhos nem pés, para não ver nem desejar ir além do que é justo³. O Frei Juan de la Cerda aconselha aos pais que guardem sua filha com grande vigilância. Recomenda-lhes “cerrar a cal y canto todas las puertas, todas las portillas, por donde le pueda venir algún peligro”⁴. Os pais tampouco devem consentir em que a donzela fique na janela olhando ou falando com os moços da rua⁵.

A reclusão era entendida pela aristocracia como o melhor meio de zelar pela honra das donzelas, cifrada em sua virgindade. É preciso considerar que, tradicionalmente, na cultura espanhola a honra era um importante mecanismo ideológico. Salazar Rincón explica que a honra “determina las conductas, (...) asigna al individuo la dignidad y estimación que socialmente le corresponden” (1985, p. 229). Por isto, a partir do século XVI, comerciantes e lavradores ricos que ambicionavam desfrutar da distinção e dos

³ Juan de la Mora. *Discursos morales* (1589), apud VIGIL, 1994, p. 21.

⁴ Juan de la Cerda. *Libro intitulado vida política de todos los estados de mujeres* (1599), apud VIGIL, 1994, p. 21.

⁵ Loc. cit.

privilégios da honra, passam a adotar mimeticamente as formas de vida da nobreza, assimilando suas normas de comportamento (cf. SALAZAR RINCÓN, 1986, p. 290-291).

No verdadeiro episódio da ronda de Sancho, a filha de Diego de la Llana parece denunciar os rigores que tais pautas de conduta impõem às jovens donzelas das famílias que querem ser reconhecidas como honradas.

Os ouvintes e leitores são levados a imaginar o doloroso pesar que o claustro doméstico provoca na jovem quando ela descreve o que o irmão lhe contava sobre as touradas, os jogos e as peças de teatro que ocorriam no povoado. A sensibilidade do leitor é chamada a confrontar a alegria dos festejos populares, com suas cores e sons, ao silencioso e solitário retiro doméstico. Esta comparação mental certamente intensifica o tom dramático da narrativa e desperta compaixão pela narradora. Simultaneamente, permite aos espectadores supor que a presença da jovem ali, diante de suas lanternas, é fruto de um grande atrevimento.

A bela aldeã anuncia que vai “abreviar el cuento de mi perdición”, mas o relato é interrompido por copioso pranto. A pausa e as lágrimas parecem ter o propósito de *amplificar* a dramaticidade do relato. Frei Luis de Granada explica que o artifício da *amplificación* é usado para estender um assunto. Afirma que é um recurso próprio do discurso que pretende “*mover los afectos*, concitando el ánimo del oyente al efecto deseado por el orador”⁶.

Nas autoridades da ronda o efeito da *amplificación* das lágrimas é o aumento da expectativa de que se trata de um caso grave. O mordomo exaspera-se: “prosiga vuestra merced, señora, y acabe de decirnos lo que le ha sucedido, que nos tiene a todos suspensos sus palabras y sus lágrimas” (1990, p. 923). O apelo indica que o suspense chega ao grau máximo de tensão sobre os espectadores.

A moça retoma o relato lamentando seus mal colocados desejos e volta a chorar e a suspirar. Sancho impacienta-se com tantas dilações e roga-lhe “que acabase de tenerlos más suspensos, que era tarde” (1990, p. 923). Entre soluços e suspiros, a moça finaliza sua história.

⁶ Entre os exemplos de sentimentos que o artifício da amplificação pode *mover*, de acordo com os propósitos do orador, Fray Luis de Granada cita “ira, compasión, tristeza, odio, amor, esperanza, miedo, admiración, o cualquier otro afecto” (1793, p. 52).

Não foi ciúme o motivo que a fez sair de casa tarde da noite, peculiar e sugestivamente vestida, como seu discurso inicial de *doncella desdichada* fizera pensar, mas o desejo de que o irmão a levasse para ver todo o povoado, mesmo que fosse de noite, enquanto o pai dormia. A verdade do caso logo é comprovada com a detenção do irmão, disfarçado de mulher. Sancho, então, dá sua sentença: “por cierto, señores, que ésta ha sido una gran rapacería” (1990, p. 924).

Surpreendentemente a tensão dramática suscitada pelo modelo trágico da *doncella burlada* e pelo travestismo feminino converte-se em cômica inversão de papéis, possivelmente empregada como disfarce dos irmãos para proteger sua identidade durante sua traquinagem noturna.

A pouca seriedade do caso fica evidente quando a ronda deixa os irmãos diante da casa paterna. Para chamar a criada para abrir-lhes a porta, o irmão joga uma pedrinha na janela. Tudo estava combinado e não houve nenhuma conseqüência para a honra da família, por isto, o pai pode seguir dormindo sem sobressaltos.

O narrador onisciente sintetiza o efeito do inesperado encontro com os irmãos. Os membros da ronda ficam “todos admirados así de su gentileza y hermosura como del deseo que tenían de ver mundo, de noche y sin salir del lugar, pero todo lo atribuyeron a su poca edad” (1990, p. 925). Pode-se considerar que, como no início do episódio, no desenlace a surpresa impacta a mente dos espectadores e causa-lhes *admiração*. Seguramente, não era este o fim que eles esperavam.

Parece lógico cogitar que a curiosidade dos espectadores diretos em torno do aspecto físico, do travestismo e do relato autobiográfico reflete-se na mente do leitor, que compartilha com as personagens da ronda o deleite de contemplar a bela figura da prisioneira e a tensão gerada ao longo de sua fala.

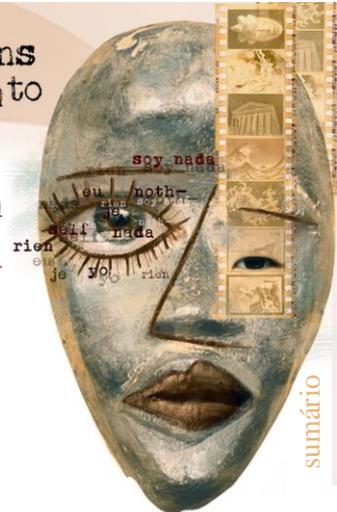
Como estratégias narrativas para despertar no leitor a *admiração* pode-se indicar a surpresa, o emprego da figura da *evidentia* e a primorosa construção do suspense, elemento que desperta e capta o interesse dos espectadores diretos e indiretos sobre a protagonista e seu emocionado relato. A surpresa advém do caráter inesperado da prisão da moça travestida e da súbita inversão cômica das expectativas trágicas em torno da *doncella desdichada*. O suspense é ativado na narrativa através das alusões que imagens e palavras evocam na mente das personagens masculinas e do leitor; também pela manifestação onisciente das emoções e pensamentos dos membros da ronda, que

intensificam as expectativas dramáticas que a cena sugere. O suspense ainda é amplificado pelas sucessivas interrupções do relato autobiográfico, causadas pelo comovente pranto da belíssima prisioneira.

Indubitavelmente, o leitor de todos os tempos pode *admirar-se* com a instigante narrativa e com o surpreendente desfecho, que se desvia da crescente tensão dramática e converte-se em um caso risível. É importante notar, para concluir a análise, que a inversão cômica no desenlace do verdadeiro caso da filha de Diego de la Llana encaixa harmonicamente o episódio na grande farsa que rege o governo da Ínsula Baratária. Tal constatação deve *ampliar* os motivos para que o leitor *admire* a primorosa arte de narrar de Miguel de Cervantes.

Referências

- BOBES, Carmem et alii. **Historia de la teoría literaria, II. Poéticas clasicistas**. Madrid: Gredos, 1998.
- CERVANTES, Miguel de. **El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha**. Ed. Martín de Riquer. Barcelona: Planeta, 1990.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed., 36. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GRANADA, Frai Luis de. **Los seis libros de la Rhetórica Eclesiástica** (1576). Trad. ed. Dom Joseph Climent. Madrid: Plácido Barco López, 1793.
- PINCIANO, López. **Philosophía Antigua Poética** (1596). Ed. Alfredo de Carballo Picazzo. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes, 1973. 2.v.
- RIQUER, Martín de. **Para leer a Cervantes** (2003). Barcelona: Acantilado, 2010.
- SALAZAR RINCÓN, Javier. **El mundo social del “Quijote”**. Madrid: Gredos, 1985.
- SCHARDONG, Rosangela. **A imagem da “mulher varonil” em Dom Quixote: estudo dos relatos femininos em primeira pessoa**. 1997, 141 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana). Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- VIGIL, Mariló. **La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII**. 2. ed. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- VIVES, Juan Luis. Tratado del alma (1538). In: **Obras completas**. Ed. Lorenzo Riber. Madrid: Aguilar, 1948, p. 1147-1319.



**TEORIA LITERÁRIA NA PRODUÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN,
GILLES DELEUZE E FELIX GUATTARI**

Silvana Oliveira (UEPG)

Este artigo preocupa-se em operacionalizar uma discussão teórica sobre conceitos relevantes para os estudos literários a partir da leitura de Mikhail Bakhtin, Gilles Deleuze e Felix Guattari. Para esta discussão serão trazidos os conceitos-chaves da produção dos três teóricos, tais como dialogismo, polifonia, rizoma, devir, nomadismo, entre outros, para ativar a reflexão sobre conceitos e procedimentos próprios do universo da produção literária, em especial os conceitos de autor-criador, narrador e leitor. Nossa abordagem tomará, prioritariamente, os estudos de Bakhtin sobre o romance e os volumes 1 e 3 dos Mil Platôs, de Deleuze e Guattari. A teorização de Bakhtin sobre o romance apresenta esse gênero literário como a potencialização dos vários usos da língua, ou gêneros discursivos, articulados em uma arquitetura formal engendrada pela consciência do autor criador. Suas proposições sobre esse tema foram elaboradas entre 1930 e 1960 e afastam o romance daquilo que tradicionalmente o associa a um “uso especial da linguagem”. Essa visada sobre a inserção do autor-criador em uma dinâmica discursiva determinante para a realização do gênero literário se coaduna com a perspectiva de Deleuze e Guattari sobre a noção de autoria múltipla e escrita agrimensora, da qual participa a multiplicidade discursiva que cerca o sujeito enunciador.

Inicialmente, gostaríamos de refletir sobre as possibilidades de associação entre o pensamento de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e dos filósofos Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992). Tomamos então os conceitos de dialogismo, proposto por Mikhail Bakhtin desde seus primeiros escritos (produzidos ainda no contexto do formalismo eslavo – a partir de 1920, principalmente) ao conceito de rizoma, proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995). Tal articulação se justifica na medida em que temos, na obra dos filósofos em questão, a proposição de dois conceitos-chave (dialogismo e rizoma) cujo alcance produz um efeito matriz capaz de potencializar uma gama de conceitos derivados. Ao entender dialogismo e rizoma como matrizes teóricas,

ou como platôs conceituais, para a abordagem dos fenômenos da linguagem, propomos também a comparação e a reflexão sobre a vasta derivação conceitual em cada uma das esferas de produção dos autores, incluindo aí a noção de autoria.

Na produção de Mikhail Bakhtin, linguista e teórico da literatura, podemos reconhecer, desde os seus escritos de 1920, a proposição do conceito de dialogismo como elemento esclarecedor da dinâmica da linguagem em uso. A sua compreensão do romance pode ser ditacomo um exemplo do funcionamento desta dinâmica: A sua teoria do romance – apresentada no Brasil no livro *Questões de literatura e estética*, pela EDUNESP, explicita a seleção do romance como objeto privilegiado de sua análise. Isso se dá por conta do reconhecimento de uma tradição não-oficial do gênero; Bakhtin propõe um itinerário paralelo para a história do romance, alocando aí textos produzidos em variadas condições discursivas, todas elas associadas à condição de uso popular da língua, algo que ele remeteria a uma “tradição prosaica”. Tradição esta mantida em desacordo e, em alguns casos, em pleno confronto com o cânone estabelecido; seria necessário, para atender ao que prega Bakhtin, aceitar a realização artística como algo familiarizado com o menor, com o baixo, aquilo que ecoa na rua e não nos salões ou torres aristocráticas:

O romance é a expressão da consciência galileana da linguagem que rejeitou o absolutismo de uma língua só e única, ou seja, o reconhecimento da sua língua como o único centro semântico-verbal do mundo ideológico, e que reconheceu a pluralidade das línguas nacionais e, principalmente, sociais, que tanto podem ser “línguas da verdade”, como também relativas, objetais e limitadas de grupos sociais, de profissões e de costumes. O romance pressupõe uma descentralização semântico-verbal do mundo ideológico, uma certa dispersão da consciência literária que perdeu o meio linguístico indiscutível e único do pensamento ideológico, que se encontra entre as línguas sociais nos limites de uma única linguagem e, entre as línguas nacionais, nos limites de uma única cultura (helenística, cristã, protestante) de um único mundo político-cultural (reinos helenísticos, Império Romano, etc.) (BAKHTIN, 1998, p. 164).

A teoria do romance de Bakhtin insere no centro do conceito do gênero romanesco a premissa de que ele se realiza na apropriação do alheio, da voz do outro; disso decorre a revolução mais substancial desse pensamento: ao realizar-se por meio do discurso do outro, o romancerevela ou denuncia o caráter plural da língua, da cultura. A problemática apontada tem a ver com a “*libertação fundamental das intenções semântico-culturais e expressivas do poder de uma língua única e só e, conseqüentemente, trata-se da perda da percepção da língua como um mito, como uma forma absoluta do pensamento*” (Idem).

O universal bom e belo, em seu estado de permanência, decorrentes da unidade clássica, não encontram sustentação no dialogismo reconhecido por Bakhtin no romance. Do dialogismo resultaria, pelo contrário, a tensão que força a língua e a cultura a um movimento centrífugo, de desestabilização, movimento de espiral, uma vez que não há uma autoridade (ética ou estética) a conferir um princípio moral para o discurso romanesco, o romance não reconheceria, no dizer de Bakhtin, um centro ao qual manter-se próximo permanentemente, seu movimento por vezes é de aproximação a um centro cultural e canônico, outras vezes é de afastamento. Essa é sua premissa geral: o romance opera por uma dinâmica dialógica, existe na apropriação do alheio; não há, portanto, uma unidade de cultura que lhe dite a realização.

Vemos nesse posicionamento de Bakhtin um caráter estético e também ético, na medida em que ele seleciona o romance como a modalidade literária em que há a figuração de um mundo cuja hierarquia social e econômica estão subvertidas. Em outras palavras, o romance é o cenário do diálogo desigual existente no mundo social. A encenação da dinâmica da linguagem no discurso romanesco confere a esta modalidade narrativa a possibilidade de desvelar os lugares de discurso e seus privilégios, de modo a não reproduzi-los simplesmente, mas problematizá-los e questioná-los.

Para chegar à sua teoria do romance, Bakhtin passa pelos conceitos de exotopia, excedente de visão estética e polifonia. Acompanhando o percurso do seu pensamento, vemos que nos idos de 1920, a sua concepção de autoria está fortemente ligada à noção de exotopia e excedente de visão estética. Esses conceitos estão desenvolvidos no famoso artigo “O autor e a personagem”, no livro *Estética da Criação Verbal* (2006, 3-90). A noção de exotopia tem a ver com a posição de distanciamento entre o eu e o outro, o que daria ao observador uma perspectiva privilegiada sobre o outro, dando-lhe assim condições de usufruir de um excedente de visão, condição imprescindível para que o observador possa dar um acabamento ao outro, ou seja, atribuir-lhe um sentido por meio do contexto de observação. O sentido atribuído a uma vida pelo outro que a observa de fora é condição para a relação ética de responsabilidade entre o eu e o outro e é também a condição para que esta vida se torne ingrediente possível para a construção estética. Nas palavras de Todorov, para o Bakhtin deste período “A criação estética é, pois, um exemplo particularmente bem-sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que

uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido” (Apud: Bakhtin, 2006, p. XIX).

A partir das leituras de Dostoiévski, Bakhtin passará a problematizar a noção de exotopia e excedente de visão estética, na medida em que observa o caso em que o autor-criador abre mão dessa condição privilegiada em relação às suas personagens e compõem um mosaico de vozes hierarquicamente igualitárias. Em Dostoiévski, como observa Bakhtin (1997), a voz autoral não tem privilégio sobre a voz das personagens e as ideias apresentadas por elas, já que sua visão artística não é a de formação, mas a de coexistência e interação (1997, p. 28). Para Bakhtin, Dostoiévski “dramatiza” as vozes no romance, de modo a situá-las numa perspectiva espacial e não temporal. A sua arquitetura narrativa tem a ver com a disposição das vozes num determinado espaço narrativo, daí não haver supremacia autoral, na medida em que não há um olhar privilegiado que acompanhe essas vozes no tempo e faça a síntese delas por efeito de excedente de visão. Dostoiévski abre mão desse excedente e propõe a polifonia.

A polifonia é vista por Bakhtin na abordagem de Dostoiévski como uma radicalização do efeito de dialogismo da linguagem em uso, pois no romance polifônico a dinâmica da linguagem em uso é encenada da forma mais verossímil possível no escopo da criação literária.

No texto *Crítica da Arte e Estética Geral*, de 1924, publicado no Brasil também no *Questões de Literatura e Estética* (1998), Bakhtin opõe-se fortemente ao que ele chama “estética material”, que, no limite, consiste na proposição formalista de se tomar elementos formais como definidores da avaliação de conteúdo. O ressentimento de Bakhtin com a proposta de avaliação da “estética material” é justamente a ausência de uma consideração do material artístico como produto de uma relação entre o sujeito criador e o material dado, ou seja, a língua, a cultura, a palavra.

Para contrapor-se à proposta da estética material Bakhtin recorre à oposição entre forma arquitetônica e forma composicional. Na reflexão do teórico, a estética material só poderia dar conta das formas composicionais de uma obra, sendo estas determinadas apenas pelo seu “caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica” (BAKHTIN, 1998, p. 25). Opondo a forma arquitetônica às formas composicionais, Bakhtin define claramente que a “arquitetura” de uma obra é a sua

realização formal maior, seu caráter artístico, sua dicção e atmosfera; em outras palavras, sua intencionalidade num sentido amplo. É no engendramento da arquitetura do romance que está a atuação do autor; a noção de autoria em Bakhtin está toda vinculada à compreensão de que há um projeto formal que dá corpo concreto ao ato narrativo.

Se perguntamos como uma obra se realiza, não indagamos as formalizações menores que trabalham para um fim; antes queremos esclarecer em que consiste esse fim projetado pela obra, sua intenção, e a que perspectiva de mundo essa intenção atende. Isso seria o que Bakhtin chama de “arquitetura” ou forma arquitetônica:

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade (Idem).

Fica claro para nós que Bakhtin lida com duas concepções de forma na abordagem do caráter estético de uma obra: “a forma é, por um lado, efetivamente material, inteiramente realizada no material e a ele ligada, (...) por outro lado, ela, enquanto valor, nos coloca além dos limites da obra como material organizado, como coisa (...)” (BAKHTIN, 1998, p. 26).

Resulta daí que a materialidade do texto pode ser medida na sua organização composicional, mas o outro elemento, a “arquitetura” só pode ser medida e avaliada como algo situado nas fronteiras, uma vez que a realidade da forma arquitetônica de um ato artístico – de uma obra – “não vive seu movimento no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa daquilo que é definido reciprocamente” (Idem). Então, a conclusão aqui é que para Bakhtin, mesmo a proposição de uma forma arquitetônica se dá dialogicamente. Ou, ainda, o “como” da produção de uma obra (ou de um discurso) só pode ser concebido na relação entre aquele que fala (produz) e aquele que recebe/ouve/frui/consome. Está posta, portanto, a relação autor-criador e leitor; uma vez que a arquitetura engendrada pelo autor criador de uma obra atua em relação a um elemento previsto, o leitor; aqui podemos evocar a noção de resposta antecipada como um elemento importante da arquitetura do romance, pois o autor-criador engendra o seu discurso tendo em vista a atuação responsiva de um leitor ativo.

A dinâmica dialógica da linguagem e da cultura determina o “como” se realiza uma obra. Vale dizer que um texto como *Os Lusíadas*, de Camões, por exemplo, é apresentado no formato convencional da épica clássica, no entanto sua “arquitetura” traz o questionamento deste mesmo formato, quando estabelece lugar para a autorreflexão do narrador e também para o questionamento dos motivos de louvor do ato grandioso em foco no relato de Vasco da Gama. Essa “arquitetura” proposta por Camões pode ser abordada e compreendida na relação que seu texto mantém com o seu tempo e com os textos que circulam entre ele o antigo modelo épico, tornando impossível para o Camões do século XVI a simples tomada passiva do modelo épico antigo.

A ideia do livro como agenciamento em constante conexão com outros agenciamentos é uma definição proposta por Deleuze e Guattari (1995) que se pode ser associada à sua concepção mais famosa: rizoma. Deleuze e Guattari opõem o rizoma à árvore (1995), ou melhor, à raiz em forma de caule, cuja função é ser única e firme. Os bulbos e os tubérculos são exemplos de rizomas. Uma boa imagem do rizoma é o gengibre, pois cresce em todas as direções sem formar-se a partir de um ponto principal, nessa planta não há hierarquia nem direção prévia para o crescimento. A imagem do rizoma, e o modelo de pensamento dela decorrente, coaduna-se muito bem com a noção de polifonia desenvolvida por Bakhtin a partir de suas leituras de Dostoiévski.

O rizoma é tomado por Deleuze e Guattari como um modelo de pensamento, uma proposição abstrata para a abordagem de fenômenos da realidade. Trata-se, então, de um exercício filosófico. Um rizoma funciona por conexão; por variação e diferenciação; por multiplicidade; por cartografia. Os princípios de funcionamento do rizoma justificam a associação desse modelo teórico à dinâmica do dialogismo na linguagem.

Se compreendermos o dialogismo como resultado dos movimentos superdeterminados pelos contextos de enunciação, sua dinâmica torna-se compreensível na medida em que identificamos as conexões que os discursos estabelecem no plano de sua realização. Ao referirem-se à língua, os autores Deleuze e Guattari (1995, p. 19) determinam que, na concepção rizomática, o traço da fala ou da escrita não remete, necessariamente, a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. A língua-rizoma opera a partir de uma máquina

abstrata capaz de conectá-la aos conteúdos semânticos e pragmáticos de enunciados. Nesse contexto, entende-se o enunciado como uma produção de sentido em constante conexão com os múltiplos campos de significação em que a língua atua como troca.

O rizoma como imagem traduz o movimento que Bakhtin associa às fronteiras entre os discursos, na potência dialógica da linguagem, seus pontos de contato, troca e subversão. A duração é mudança, o que existe e dura, o faz através da mudança provocada pela Relação *entre* os objetos e os seres. Nesse processo perpétuo do devir, o dialogismo bakhtiniano, atendendo à sua abordagem do romance, se inscreve como o caráter inédito da duração, uma vez que o todo é apresentado aberto, dialogizável, portanto. Disso os romances inacabados de Dostoiévski podem ser um exemplo: Bakhtin diz que os romances polifônicos de Dostoiévski são apresentados como inacabados, ou seja, há as vozes em pleno processo enunciativo encenado diante do leitor, a quem cabe participação nessa equação polifônica. O que se dá, portanto, é a duração dos enunciados e a sua potência de mútua influência permanente; falamos de diálogo, como se vê.

O pensamento de Deleuze e Guattari passa a ecoar uma estranha alegria ao fazer vislumbrar um estado de fé ativa, no qual a linguagem tomará parte numa ordem – caótica, por certo – em que as conexões acontecerão à revelia de ordem prévia, mas sem prescindir de um estado de fé, uma vez que nesta ordem de relações caóticas, há sempre o momento – resultado da fé ativa – em que a ação se firma como atividade, como movimento e ação de diferença e multiplicidade; em Bakhtin esse movimento pode ser dito como a crença de que todo enunciado carrega a promessa de uma resposta. Neste sentido, falar (ou escrever) é também um ato de fé.

Em Deleuze e Guattari, o Uno-todo é fundado em uma lógica de relações que definem a existência. No entanto, as relações, por se localizarem *entre* os seres e não, necessariamente *nos* seres, remetem à noção de nomadismo deleuzoguattariano, que prevê a ocupação do território, não segundo a lógica da partilha, mas segundo uma distribuição delirante, cujo objetivo é ocupar e não possuir o território. E ainda: “*Uma tal distribuição é demoníaca, e não divina; pois a particularidade dos demônios é operar nos intervalos entre os campos de ação dos deuses, como saltar por cima das barreiras ou dos cercados, confundindo as propriedades*” (DELEUZE, 1988, p. 54).

Assim, as relações entre os objetos e entre os seres definem o caráter perpétuo do devir em constante mudança, mas a mudança não é normativa (ou sedentária); é nômade,

no sentido em que reinaugura de forma imprevisível o Uno-*Todo*, subvertendo o mesmo em favor do novo. Em termos bakhtinianos, o que é dito só ganha sentido e importância no espaço do devir responsivo. Entre aqueles que falam, os enunciados evoluem seus sentidos; ou ainda, o sentido da linguagem se dá na potência dialógica do encontro entre aquele que fala e aquele que responde.

A consequência mais imediata da associação aqui proposta entre os três filósofos é o lugar assumido pelas proposições bakhtinianas. Ao considerar sua produção como ponto convergente do pensamento de Deleuze e Guattari operamos, conscientemente, uma anacronia conceitual. O mesmo Bakhtin lido e anotado sob a perspectiva do formalismo ou mesmo como um pensador pós-formalista, pode também ativar uma discussão sobre a linguagem em um contexto pós-estruturalista e pós-representacionista.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 4. Edição. Trad. Aurora Fornoni Bernardini (org.). São Paulo: 1998.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 2. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.



“TÔ SENDO VÍTIMA DE ‘HETEROFOBIA’!”: O CASO DE JAIR BOLSONARO E JEAN WYLLYS

Héilton Diego Lau (especialista) – UEPG/UFMG

1 Palavras iniciais

Em todas as relações sociais observadas nos vários campos da atividade humana, o sujeito é (des)construído pela(s) sua(s) identidade(s), levando-o a assumir diferentes posições na trama social de acordo com os paradigmas percebidos. Esse processo de (des/re)construção imposto pelos parâmetros sociais da época, local, condição social e historicidade do sujeito agrega ou elimina valores e comportamentos que precisarão ser validados pelo próprio “eu”, com base nos estudos culturais e de gênero. Nesse contexto, a definição da própria sexualidade torna-se um elemento identitário de suma relevância, à medida que aquele que está se “descobrimdo” sexualmente passa por turbulências em sua cabeça, as quais determinam, em alguns casos, somente duas direções possíveis: “assume” sua orientação/condição sexual considerada “diferente”, “errada” atrelada ao viés do discurso machista ou “emudece”, aceitando passivamente sua orientação/condição sexual e identidade de gênero aos padrões heteronormativos binários, pressão religiosa, social e/ou familiar.

A análise que trazemos são recortes de mídias de revistas e jornais veiculados tanto na mídia impressa quanto na digital. O *corpus* que compõe este trabalho são trechos retirados das revistas *Exame* e *Portal Fórum*, ambas veiculadas na internet, cuja situação foi a respeito do deputado federal do Rio de Janeiro, Jean Wyllys, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL-RJ) ter se levantado do seu assento do avião da TAM, porque quem sentaria ao seu lado era o deputado federal também do Rio de Janeiro, Jair Bolsonaro, do Partido Progressista (PP-RJ). Partindo disso, analisaremos as marcas enunciativas das mídias que falam a respeito da “heterofobia”. Serão feitas contraposições dos discursos entre os dois deputados nas mídias citadas acima.

A metodologia utilizada para este estudo será contrapor os modos de construção e regulação de um mesmo evento ou pensamento fonte por atos de nomeação de uma série de relatos midiáticos diversificados, iluminando os movimentos das variações semânticas escolhidas e os efeitos sócio-ideológicos das (re)classificações concorrentes que eles afetam ao assunto primitivo (cf. Dahlet, 2015)¹.

Devido à abordagem metodológica, estamos reduzindo a análise apenas às marcas enunciativas.

Para entendermos melhor o que buscamos neste trabalho, mostraremos um breve histórico acerca do sufixo “fobia”, seguido por uma noção de Análise do Discurso e questões identitárias, caminhando para a análise em si.

2 A (des/re)construção do termo –fobia: algumas considerações

Fazendo um percurso histórico acerca do tema, no dicionário etimológico de Cunha (1994), o autor apresenta o sufixo *fib(o)* (*phobo*) tendo suas raízes do grego clássico, remetendo a “medo”. Também foi encontrado –fobia tendo como significado “pavor”, sendo este do português e no francês via grego (‘phóbos’, “pavor”). Isso pode ser visto como “elemento da construção” (BAPTISTA JÚNIOR, 2013). Segundo Baptista Júnior (Ibid., p. 16, grifos do autor), “formam-se palavras do tipo X-fobia sob a acepção de ‘medo exagerado’, como em *morcegofobia* [...] e sob a leitura de ‘preconceito’ – a exemplo de *homofobia* [...]”.

Baptista Júnior (2013, p. 19) apresenta uma busca em vários dicionários acerca do sufixo –fobia. Há menções de que este sufixo significa “aversão apaixonada contra algo”, segundo o *Dicionário Crítico Etimológico Castellano e Hispanico*; também como “nome geral que se dá a diversas inibições de espírito, medos e receios doentios”, do *Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa*. Ambos estes tendo seu radical extraído do grego (*phobos* + *ia*).

No dicionário de Aurélio (2004), é referido como *designação comum às diversas espécies de medo mórbido; horror instintivo a alguma coisa, aversão irreprimível*, componentada formação referente à ideia de *medo intenso ou irracional*. No dicionário

¹ Este método foi inspirado no Seminário “O discurso e a fabricação do mundo: analítica da nomeação”, ministrado por Dahlet, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – de 13 a 17 de abril de 2015. Portanto, quando aparecer Dahlet (2015) está se referindo ao seminário.

eletrônico de Houaiss (2007, citado por Baptista Júnior, 2013, p. 20) são apresentadas duas entradas para o sufixo: “*medo exagerado* e também sob a acepção de *falta de tolerância ou aversão*”. Para Cunha & Cintra (1985, citado por Baptista Júnior, 2013, p. 20) os significados estão ligados à “*inimizade, ódio, temor*”.

Baptista Júnior (2013) faz uma comparação do sufixo –fobia com o –mania, denominado um afixoide ou semi-afixo (cf. Sandmann, 1985, 1989, 1993). Os exemplos que Sandmann (1985, citado por Baptista Júnior, 2013, p. 21) aponta são:

(01)

a) *Tricolormania, lotomania*;

a’) *Mania* de torcer pelo Fluminense, *mania* de jogar habitualmente na loto.

O termo *mania* quando utilizado em uma construção de palavra, como (01a) por exemplo, perde a conotação pejorativa presente quando o termo é utilizado separado do restante da palavra, como em (01a’). Quando se usa o termo *mania* isoladamente, o interlocutor associa, por razões culturais, à doença mental.

Os exemplos de Baptista Júnior (2013, p. 22) tomando como base os anteriores:

(01)

b) *Hidrofobia, colafobia*;

b’) *Fobia* de água, *fobia* de cola.

Em (01b), -fobia quando usado em estrutura morfológica, nomeia um “transtorno psiquiátrico” ou um “preconceito” ao passo que a estruturação sintática aciona um eufemismo na interpretação dos elementos, minimizando as leituras em (01b’) para “evita água” e “não aprecia, repele cola”, o que significa dizer que o grau de adoração (01a) ou de rejeição (01b) pode ser perspectivizado, focalizado e modalizado em função da escolha do uso do elemento em estrutura morfológica complexa ou em estrutura sintática (Ibid.).

São com essas contribuições acerca do(s) significado(s) que esse sufixo possui que contribuirá para a análise, juntamente com as teorias de Análise de Discurso (doravante AD) e questões identitárias.

3 Discursos e identidades: possíveis definições

O discurso, para Brandão (2004, p. 33), é “um conjunto de enunciados que se (sic) remetem a uma mesma formação discursiva [...]”. A base de estudo para a AD de linha francesa é a análise de uma formação discursiva (FD) que para Foucault, citado por

Brandão (ibid.) é feita “na descrição dos enunciados que a compõem”, levando a várias interpretações. Orlandi (2005) fala da ideia de percurso, de movimento, ou seja, que o discurso é sempre aberto, livre para várias interpretações. Não se fica preso a regras gramaticais, sintáticas, mas, sim, à mediação entre o falante com sua realidade social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2005, p. 15).

Segundo Mussalim (2004, p. 110), “O estudo do discurso para a AD [...] inscreve-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito”. Em tudo o que falamos, expomos nossa posição, nossa ideologia e, também, criamos nossa identidade, que é influenciada pelo Outro, pois ninguém é exclusivo. O “[...] Outro ocupa uma posição de domínio com relação ao sujeito, é uma ordem anterior e exterior a ele, em relação à qual o sujeito se define, ganha identidade” (ibid., p. 109).

O discurso só pode ser abordado levando-se em conta o contexto social de sua produção:

A Análise do Discurso considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social. [...] O contexto histórico-social, então, o contexto de enunciação, constitui parte do sentido do discurso e não apenas um apêndice que pode ou não ser considerado (MUSSALIM, 2004, p. 123).

Logo, a partir da inserção do contexto histórico-social, conhecemos melhor o sujeito, e, portanto, sua(s) identidade(s). Esta é caracterizada pela formação social. Ninguém é exclusivo, estamos reproduzindo alguma coisa sempre, seja o nosso modo de vestir ou nosso modo de falar. Orlandi (2005, p. 50) denomina esse fenômeno de assujeitamento, ou seja, “é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso”, pois somos livres com nossas escolhas, porém, estamos sempre atreladas a escolhas do nosso cotidiano, através dos discursos exibidos, por exemplo, pelos meios de comunicação, como a TV e a Internet.

Bauman (2005, p. 17) afirma que em nosso período pós-moderno o sujeito não possui uma identidade fixa como uma rocha, ao contrário, possui uma identidade líquida, que muda constantemente. Isso se dá pelo fato de o sujeito estar inserido e exposto a diversas “comunidades”, nas quais compartilha sua identidade de diversas formas. Por intermédio dessas “comunidades”, o sujeito é refletido pelo “eu”, como Hall (2006)

esboça: somos diferentes a todo momento, nossas identidades não estão fundidas em apenas um “eu”, mas sim em vários. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p. 13).

Navarro (2007, p. 143) afirma: “[...] as identidades não são dadas *a priori*, mas construídas nas práticas discursivas que têm lugar na sociedade”. E continua:

A definição do que seja identidade [...] considerar que tal noção é um processo de produção e um efeito de discurso. Nesse sentido, sendo as identidades produzidas no e pelo discurso, é preciso compreendê-las como produtos de lugares históricos e de instituições. É no interior de práticas discursivas e pelo emprego de estratégias específicas que as identidades emergem. [...] O que existem, na verdade, são práticas de subjetivação que produzem identidades em constante mutação.

Ou seja, o que é “imposto” social e culturalmente como “natural”, desde a questão política, religiosa, entre outras ideologias a que estamos expostos, é construído discursivamente, formando uma determinada identidade a respeito de tais temas: a homossexualidade, por exemplo, que, historicamente, foi vista/tratada como doença, abominação, de acordo com os discursos que foram (re)produzidos sobre isso. Atualmente, esta orientação sexual e demais, inclusive identidades de gênero como transgênero, pangênero, agênero, bigênero, gênero fluído, entre tantos outros, estão sendo revistas e tratadas como “normais”, ou seja, em uma época sócio histórica, como nos séculos anteriores, o “certo” era achar que a homossexualidade e/ou as demais orientações sexuais e identidades de gênero eram “erradas”, porém no presente século o conceito e o discurso são outros, já que a sociedade começa a tentar tratar estas questões igualmente à da heterossexualidade.

4 Jair Bolsonaro, Jean Wyllys e a “heterofobia”

Como já foi mencionado no início deste trabalho, as notícias retiradas dos portais de mídias têm como tema a polêmica em que Jean Wyllys (PSOL-RJ) se levanta ao saber que Bolsonaro (PP-RJ) iria se sentar ao seu lado em um voo do Rio de Janeiro a Brasília pelas empresas aéreas da TAM.

A revista *Exame*, de 08 de abril de 2015 traz a respeito do assunto da seguinte forma:

No Facebook, Bolsonaro escreveu: “Surpreendentemente, em clara demonstração de **intolerância, preconceito, discriminação e heterofobia**, o deputado Jean Wyllys levantou-se e acomodou-se em outro assento”. “**Se fosse eu quem tivesse praticado tal atitude**, pelo PLC 122/2006 (Senado), que criminaliza a homofobia, **estaria sujeito à pena de 1 a 3 anos de reclusão, além da perda do mandato e o fato seria noticiado pela maioria dos telejornais**”, continuou o deputado. **Bolsonaro é contra a criminalização da homofobia** (EXAME, 2015, grifos nossos).

No primeiro parágrafo notamos três palavras que caracterizam a “heterofobia” (intolerância, preconceito e discriminação) na fala do deputado do PP-RJ. Estas, estão no discurso que sustenta. Segundo Culioli (1990, p. 26):

Tenho então que perceber [...] que a atividade da linguagem não consiste a veicular sentido, mas a produzir e a reconhecer formas enquanto marcadores de operações (de representação, referenciação e regulação). A significação não é então veiculada, mas (re)construída. A relação entre produção e reconhecimento supõe a capacidade de ajustamento entre sujeitos. Esta capacidade permite um ajustamento estrito. Isto porque tem um jogo intersubjetivo, que tem um jogo de ajustamento.

Bolsonaro utilizou as mesmas palavras que Jean Wyllys utiliza ao descrever o preconceito do primeiro em relação a ele. Podemos pressupor que para alguns leitores é quase um contrassenso. Só não considera um contrassenso o leitor que pretende utilizar o discurso do Bolsonaro para justificar o preconceito com outrem. Ou seja, os “fãs” do Bolsonaro considerarão o discurso uma verdade. Podemos notar, que ele sabe o que está fazendo como proveito próprio. Segundo, Merleau-Ponty (1969, p. 8):

A língua é para nós este dispositivo fabuloso que permite expressar um número indefinido de pensamentos ou coisas com um número finito de sinais, porque eles foram selecionados para reconstruir com precisão tudo o que você pode desejar dizer de novo e comunicar as evidências das primeiras denominações de coisas.

Como há um número finito de palavras para definir objetos, há a necessidade de se tomar emprestados termos de outra forma de discurso, política e socialmente diferentes, ou, até mesmo, opostos. Bolsonaro usa um discurso de criminalização, os discursos que remetem aos discursos que criminaliza a homofobia, porém, ele é contra a criminalização. Se não é crime, por que utilizar esses elementos? Para o Bolsonaro, o simples fato de o Jean Wyllys ter se levantado, mudado de assento, ainda que ele não tenha dito nada, significou um preconceito. E ele associa isso ao Projeto de Lei da Câmara– PLC – 122/2006, embora este não sugira que afastar-se de uma pessoa por sua homossexualidade seja homofobia. Podemos pressupor uma ideia de distorção.

A matéria a seguir é retirada do *Portal Fórum* da mesma data que da revista *Exame*, tendo, juntamente, o depoimento de um ativista do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBT:

O deputado não é o único a pregar a existência da **tal “heterofobia”**. Seu colega Eduardo Cunha (PMDB-RJ), atual presidente da Câmara, conseguiu ir além e criou, em 2010, um projeto de lei (nº 7382/2010) que criminaliza “a discriminação contra heterossexuais”. Ambos os parlamentares se utilizam do “conceito” com tanta assertividade que certamente não sabem – ou talvez ignoram – o que está por trás dele. **“Falar em ‘heterofobia’ é a mesma coisa que falar em ‘racismo ao contrário’** [...] explica o ativista LGBT Vinicius Alves. (ANJOS, 2015, grifos nossos).

Segundo a autora do texto, a utilização da partícula “tal” é um mecanismo utilizado pelo enunciador para se “afastar” do que é dito, para que a ideia não lhe seja atrelada.

Na fala do ativista, é mostrado que não existe nem “heterofobia”, nem “racismo ao contrário”. É interessante notar que na reportagem da *Exame* a palavra *heterofobia* não está entre aspas, diferente das menções feitas a ela nessa reportagem do *Portal Fórum*. Ao ver isso, é mostrado que a palavra *heterofobia* tem a ligação que Baptista Júnior (2013) comenta: X+fobia, como “medo exagerado”.

Os objetos de discurso estão construídos progressivamente pela própria atividade discursiva. [...] as operações discursivas geram o que chamamos de *esquematização*, são representações verbais de alguns conhecimentos que servem ao mesmo tempo de meios de construção [...] (GRIZE, 1990, p. 11-13, grifo do autor).

A nomeação é fundamental a eficácia que busca. Não é conhecimento da verdade. Qualquer nomeação focaliza determinados aspectos no objeto. Assim, para Dahlet (2015), “ao implantar um objeto de discurso e ao focalizar determinados aspectos deste objeto, descartando outros, o ato de nomeação argumenta o mundo que ele cria, e, portanto, busca a eficiência bem mais que o conhecimento da verdade”.

Por tratarmos neste trabalho tendo como *corpustextos* publicados em mídias jornalísticas selecionamos mais uma do *Portal Fórum*, datada de 13 de abril de 2015, vinculado ao portal *iGay*, tendo o ponto de vista do Jean Wyllys (PSOL-RJ):

“Acho curioso que haja gente que cobre de mim que fique ao lado desse homem. Desculpe, eu nunca vou ficar, nunca, do lado dele. Quantas vezes ele sentar ao meu lado no avião,

vou levantar”, disse Wyllys [...]. **“E não é heterofobia. No avião havia outros tantos héteros e eu vim do lado de uma mulher hétero maravilhosa**, professora da FGV. Primeiro porque **‘heterofobia’ não existe**. Segundo, porque o avião está cheio de héteros. Portanto, as pessoas que estão comprando a tese de ‘heterofobia’, eu digo para vocês: ponham seus neurônios para raciocinar. No máximo, **o que eu tive foi uma ‘fascistofobia’, uma fobia de fascistas, de escroques**” (FÓRUM, 2015, grifos nossos).

Neste caso temos o ponto de vista do deputado federal do PSOL-RJ, cinco dias depois do que o deputado federal do PP-RJ comentou sobre o ocorrido. Nas palavras de Jean Wyllys, ele afirma que não existe heterofobia e defende sua posição: “No avião havia outros tantos héteros e eu vim do lado de uma mulher hétero maravilhosa”. Na primeira parte desse discurso, notamos que a heterossexualidade era predominante no avião, ideia que podemos chamar de pré-construída quando Jean afirma ser minoria no avião, pressupondo que os demais poderiam ser héteros. Segundo Bakhtin(1929, p. 67), “a palavra é encontrada na boca do indivíduo, o produto da interação animada de forças sociais”. O discurso é produto de uma cultura e de sua relação com outras culturas. Ele só existe porque há uma interação entre diferentes discursos, ou seja, o discurso é criado a partir da contraposição de diversos discursos anteriores ou contemporâneos a ele.

No final de sua fala, como Jean Wyllys afirmou que não existe “heterofobia”, utiliza o termo “fascistofobia”, que, assim como ele mesmo explica e podemos também seguir a lógica de Baptista Júnior (2013), é um medo/preconceito de fascistas, e ainda adiciona “escroques²” ao final.

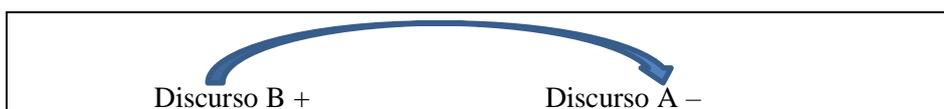
Em decorrência disso, podemos fazer um contraponto, mostrando as formas de discurso usadas através do estereótipo. Conforme uma das premissas apontadas por Dahlet (2015), nos sustentamos: “Ao aparecer como tradução óbvia do mundo, a nomeação impõe imperceptivelmente a ideologia conceitual e os estereótipos discursivos sedimentados nos seus signos”. Através disso podemos fazer uma ilustração acerca dos discursos de Bolsonaro e Wyllys. Temos o discurso de Bolsonaro (discurso A) em que ele afirma que existe “heterofobia” e homofobia não, ou seja, o discurso de Wyllys (discurso B) é ocultado, negativado; em contrapartida, o de Bolsonaro é positivo, enaltecendo suas afirmações a respeito do assunto.

² Segundo o dicionário online *Priberam*, significa “pessoa que usa de manobras fraudulentas”.



Concordando com Dahlet (2015), a respeito da manipulação das palavras: “ao organizar a relação de um termo com um outro no espaço discursivo, tem por efeito de remodelar os seus sentidos em função dos parâmetros intersubjetivos (finalidade do enunciador, grau de acordo do outro, percepção da força discursiva)”.

Por outro lado, temos também o ponto de vista de Wyllys (discurso B) em que afirma o contrário, que “heterofobia” não existe. Ou seja, seu discurso é positivado e o de Bolsonaro (discurso A) negativado.



Segundo Dahlet (2015), “todo ato de nomeação constrói assim seu objeto – nosso *logomundo* – sob um (in)certo ponto de vista sobre o nomeado, dizendo respeito à posição adotada para nomeá-lo e não deixando de modificar as representações deste objeto, ao iluminar alguns dos seus aspectos e ao ocultar outros”. No nosso entendimento, *iluminare* *ocultar* são justamente esses lados assumidos pelos sujeitos enunciadorees que se opõem um ao outro (o discurso A e o discurso B e vice-versa). O estereótipo funciona dessa forma: iluminando um aspecto e ocultando outro. Através disso, podemos nos sustentar em Foucault (1969, p. 67), que comenta: “[...] não tratar o discurso como conjuntos de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Assim, as palavras são formadas a partir do surgimento de práticas e objetos diferentes daqueles que havia no passado. Já que há uma limitação de termos no léxico das línguas há uma necessidade de empréstimo cultural e de reconstrução de termos existentes.

5 Palavras finais

Um discurso, ao ser proferido, carrega consigo uma opinião, uma visão de mundo, já que se escolhem as palavras, a forma como são dispostas e o interlocutor a quem se dirigem, havendo influência da cultura do locutor, sua leitura de mundo e a mensagem que deseja passar. Nenhum discurso, por mais simples que seja, é neutro.

Quando há uma dificuldade em se encontrar uma maneira de se posicionar no ambiente em que se está inserido, toma-se emprestado o termo de um outro grupo, até mesmo oposto. No entanto, quando um termo é tirado de seu contexto, o discurso que o originou, ele perde sua característica e, muitas vezes, se torna impraticável, não cumprindo mais sua função.

Um texto, ao reproduzir um discurso, carrega opiniões, sua visão sobre aquele discurso que se quer que o/a leitor/leitora tenha. Ainda que haja uma imparcialidade, é impossível que se seja neutro.

Referências

AURÉLIO. **Novo dicionário eletrônico Aurélio**: versão 5.0. Corresponde à 3ª edição. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

BAPTISTA JÚNIOR, Aldo Oliveira. **O elemento –fobia no *continuum* derivação-composição em português**. 76 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

BAKHTINE, Mikhaïl. **Problèmes de la poétique de Dostoïevski**. Paris: Slavica, 1929.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. v. 1. Paris: Ophrys, 1990.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

EXAME. **Bolsonaro acusa Jean Wyllys de “heterofobia” em avião; veja**. Disponível em:

<<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/bolsonaroacusajeanywyllysdeheterofobiaemaviao>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

FÓRUM. **Jean Wyllys: “Nunca vou sentar ao lado de Bolsonaro”**. Disponível em:

<<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/04/jean-wyllys-nunca-vou-sentar-ao-lado-de-bolsonaro/>>. Acesso em: 7 maio 2015.

FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du savoir**. France: Gallimard, 1969.

GRIZE, Jean-Blaise. La construction du discours: um point de vue sémiotique. In: CHAROLES, Michel; Alice S.; JAYEZ, J. (orgs.). **Le discours**: représentations et interprétations. Paris: PUN, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **La prose du monde**. Paris: Gallimard, 1969.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: BENTES, Ana Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 2, p.101-142.

NAVARRO, Pedro. Discurso, sentido e mídia: a produção de imagens de identidade coletiva. In: ZATTAR, Neuza B. da Silva; MALUF-SOUZA, Olimpia (orgs.). **Fronteiras discursivas**: espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura. Campinas, SP: Capes/PQI (Unicamp-Unemat): Pontes Editores, 2007, p. 137-150.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6 ed. São Paulo: Pontes: 2005.

SANDMANN, Antônio José. **A formação de palavras no português brasileiro contemporâneo**. Curitiba: Scentia & Labor, 1985.

_____. **Morfologia lexical**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Morfologia geral**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1993.



ULOMMA: PORQUE HÁ RAINHA NEGRA NOS CONTOS DE FADAS

Renan Fagundes de Souza (Mestrando) UEPG
Ione da Silva Jovino (Doutora) UEPG

Ulomma – A casa da beleza

O conto Ulomma – A casa da beleza, faz parte da obra *Ulomma – A casa da beleza e outros contos*, do escritor nigeriano Sunday Ikechukwu Nkeechi, também conhecido como Sunny. O escritor nasceu na cidade de Nkalagu, na Nigéria, em 29 de novembro de 1974. Como nos é apresentado no seu livro, Sunny era o quarto filho de oito irmãos, casado, pai de dois filhos, e também professor de Educação Física, hoje morando e atuando profissionalmente na cidade São Paulo.

De acordo Silva (2010, p.10) para manter a sua tradição, Sunny escreve contos sobre a história da África nigeriana e de seus ancestrais como uma forma de cuidar da memória do seu povo, mantendo o passado vivo por meio dos valores divulgados na sua literatura, confirmando a relevância dos conhecimentos produzidos através da articulação entre a História e a Literatura no enriquecimento do universo mágico cotidiano.

“Ulomma – A casa da beleza” tem no enredo um poderoso rei que tinha sete esposas em um reino distante, entretanto, esse rei era muito triste, pois lhe faltava um filho homem para herdar todo o reino e continuar com a sua linhagem. Uma entre as sete mulheres do rei não podia ter filhos, denominada Ulomma, a única personagem no conto a ser nominada em toda a trama. A protagonista por ser infértil era desprezada pelo rei e pelas demais esposas.

Essa rainha vivia em uma solidão quase absoluta, apenas contava com a amizade do cachorro do rei e os ratos. Por essas tais condições, a rainha vivia em uma casa simples bem distante do palácio real. Não satisfeito por não ter um filho homem o rei parte em uma viagem a procura de um método eficaz para conseguir tal desejo. Depois de percorrer longos caminhos, ele retorna cheio de esperança, pois encontra uma fruta denominada

tanturuime, que diziam que era mágica e favorecia o nascimento de um filho. Cumprindo ordens do marido, as seis esposas comeram um pedaço da fruta, exceto Ulomma. O cachorro e os ratos acompanhavam o que se passava no palácio, e, sendo assim, pensando em Ulomma separaram os caroços do *tanturuime* para que ela comesse.

A protagonista não comeu a fruta como desejavam os seus amigos, mas somente o chupou o caroço para que não ficassem chateados. Todas as sete esposas engravidaram. Nove meses se passaram e o rei ordenou que aquelas que dessem à luz filhas deveriam colocar as meninas em um pote de barro e lançá-las rio abaixo. Entre todas as esposas, somente Ulomma gerou um filho, causando assim inveja as demais.

As outras rainhas indignadas com a situação atiraram o menino em um pote pelo rio, como foram obrigadas a fazer com as suas filhas. Regressaram todas para o castelo e relataram ao rei que somente havia nascido mulheres. Ulomma voltou para a sua casa em silêncio, pois ninguém acreditaria em suas palavras contra as seis outras esposas. No entanto, o cachorro do rei vendo toda aquela situação acontecer seguiu o pote de barro que levava o menino pelo rio até quando uma viúva resgatou a pobre criança e adotou-o como seu filho. Com o passar dos anos, a viúva admirada por aquele animal que sempre comparecia para brincar com o menino, descobre que aquele cachorro era o animal doméstico do rei.

Tempo depois, ela decide revelar ao rei que havia encontrado o menino quando recém-nascido. Para saber qual das esposas era a mãe, o rei decide fazer uma grande festa onde todas as suas esposas, inclusive Ulomma, deveriam se vestir com as melhores roupas e prepararem seus melhores pratos, para que o menino provasse de cada prato e consequentemente se identificasse com a sua mãe biológica. Já Ulomma preparou um prato com bananas verdes que havia perto de sua casa.

As seis esposas cantaram e apresentaram os seus pratos, porém nada aconteceu, ou seja, o menino recusou o agrado de todas. Mas, quando enfim Ulomma se apresentou entoando uma canção, o menino nem ao menos esperou o fim da canção e a abraçou, pegou o prato e comeu. O rei se deparou com a cena e maravilhado pediu que Ulomma revelasse a ele toda a verdade. Utilizando do seu poder, o rei ordenou que as outras seis esposas fossem isoladas no reino e Ulomma a partir daquele dia seria a sua única rainha.

Era uma vez... na Nigéria

Esta parte do artigo pretende discutir os referenciais teóricos que embasam a análise da obra. Parte-se do reconhecimento dos estudos ditos clássicos sobre narrativas e, em especial sobre contos, para reiterar que o texto analisado corresponde minimamente ao que se convencionou para esse tipo de narrativa. Segue breve revisão sobre o tema, buscando assumir uma perspectiva afrocentrada, utilizando basicamente autores que trabalhem na perspectiva africana e/ou afro-brasileira, buscando a importância da palavra nas culturas africanas e afro-brasileira, o papel das narrativas nas sociedades africanas, onde a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade.

A perspectiva afrocentrada aqui é entendida a partir de estudos sobre afrocentricidade, que pode ser entendida como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Para Asante (2009) a afrocentricidade possuiu cinco características mínimas das quais destacaremos duas, sendo a primeira a defesa dos elementos culturais africanos e a segunda o compromisso com uma nova narrativa de história da África. Para Santos Junior (2010, p.5), “a afrocentricidade deve ser entendida como a valorização de tradições ancestrais, um posicionamento consciente da necessidade de localizar os fenômenos e de promover a agência”: escrever, registrar e pensar a partir de uma topologia.

Podemos dizer que o conto “Ulomma – A casa da beleza” possui características básicas das histórias do gênero. O espaço e tempo são indeterminados e a narrativa se inicia com o marcador “Era uma vez” num “reino distante”, que garantem tal aspecto de indeterminação.

Os personagens são apresentados sem aprofundamento psicológico, estando a serviço do enredo, apenas uma personagem tem nome e características físicas e psicológicas: Ulomma, que é a principal e dá nome ao conto. Para Góes (1991), a apresentação das personagens é uma das características marcantes da estrutura dos contos de fadas, sendo na maioria das vezes poucas e apresentando grande unidade. O exagero também as marca, bem com ao modo como atuam: são extremamente boas ou más,

absurdamente belas ou aterrorizantemente feias, ou perversas ou covardes, ou valentes e nobres; tiranos impiedosos ou soberanos generosos, etc. (GÓES, 1991, p.116).

Observe-se a presença do maravilhoso, aquilo que não se explica pelas leis naturais. Isso é personificado no conto pela presença dos animais do rei, um cachorro e alguns ratos, que adquirem características humanas¹ ao terem contato e se tornarem amigos e parceiros de Ulomma. Esta se apresenta de certa forma passiva diante de seus infortúnios, cabendo a seus parceiros, o cachorro e os ratos, agirem em função do reestabelecimento da ordem e de se fazer justiça para que a heroína Ulomma possa receber sua recompensa.

Para Todorov (1970, p.160), a característica principal do maravilhoso é a “naturalização do insólito”, em que as situações ou seres sobrenaturais não despertam estranheza nas personagens ou no narrador, e, por consequência, nem no leitor implícito, posto que o insólito estivesse implantado em uma atmosfera em que tudo é possível. É a própria natureza desses acontecimentos que dá a eles um caráter maravilhoso. Costa (2006, p.14) afirma que:

Para efeito de compreensão, podemos considerar que o maravilhoso ocorre em todas as situações fora do nosso entendimento, da dicotomia espaço/tempo ou realizado em local vago ou indeterminado na terra. (...) A dimensão do maravilhoso cria um imenso teatro de possibilidades nas histórias: Tudo pode acontecer.

“Ulomma - a casa da beleza” apresenta um tipo de estrutura qualificada por Palme (1976) como em “espelho” ou “paralelo”, em que as personagens principais, no caso Ulomma e outras esposas do rei, tem suas ações no enredo de forma simétricas. De um lado Ulomma representa a bondade, a resignação e as outras esposas são invejosas, ciumentas e tramam contra a boa esposa. As personagens se submetem às mesmas provas e apresentam condutas opostas, de acordo com as características, assim, um lado é recompensado e triunfa e o outro fracassa e é punido.

Para Palme (1976), este aspecto se relaciona ao caráter educativo das narrativas orais africanas. Elas servem para mostra as vantagens do bom comportamento. É possível

¹ A presença de animais encantados nos contos de fadas se dá “ora como encarnação de homens, transformados em animais pela ação da mágica de fadas e bruxas, ora como animais com atributos humanos, que servem para ajudar, perseguir, salvar ou julgar os homens” (SANTOS, 2002, p.121).

ver no trabalho de griôts ou djélis africanos como Toumani Kouyaté² esse papel formador das narrativas. Kouyaté (2014, 2015)³ ressalta que em sua cultura os contos tem um papel essencial na arte de ensinar, destacando a função tanto lúdica quanto didática dos contos, reafirmando que são parte da cultura e da identidade dos povos que os utilizam.

Le rôle éducatif de la littérature orale n'est plus à souligner elle enseigne par l'exemple les avantages du « bon » comportement, notamment dans les contes parallèles ou en miroir, où l'on voit deux héros affronter successivement les mêmes épreuves le premier est récompensé, son compagnon jaloux veut l'imiter, mais là où l'autre s'était montré courtois, discret, patient, attentif aux conseils reçus, celui-ci s'avère grossier, brutal, trop avide et trop pressé et est puni en conséquence. (PALME, 1976 p.10).

A tradição oral nas narrativas e seu papel na manutenção de aspectos culturais também é destacado na cultura afroecuatoriana. Para os organizadores da coleção “Cuentos de animales en la tradición oral Valle del Chota” os contos “han hecho parte de la vida cotidiana del Pueblo negro ecuatoriano y se han caracterizado por ser vehículos de transmisión de enseñanzas (...) contribuyendo al fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia a la cultura Afroecuatoriana” também servem para dar visibilidade e potencializar “la presencia de los mayores como sujetos importantes y vigentes de nuestras comunidades negras que han hecho posible el desarrollo de las mismas a través, entre muchos aspectos, de la fuerza de la palabra” (SALAZAR, FONDO DOCUMENTAL AFRO-ANDINO, 2003 p.7).

Para muitos povos africanos as narrativas (fictícias) orais são registros tão complexos quanto os textos escritos. Elas se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à interpretação. São guardadas e verbalizadas por narradores, treinados desde a infância no ofício da palavra oral. Eles se apropriam e transmitem crenças, lendas, lições de vida, segredos, saberes, e têm o compromisso com aquilo que dizem. (BÂ, 2010 e VANSINA, 2010).

² Toumani Kouyaté é nascido no Mali, pertence à etnia man também fotógrafo, professor universitário e organizador de festivais em vários lugares da África, Canadá, Ásia e Europa, entre outros. *Ele é formador pedagógico das artes da oralidade em escolas francesas*. Vivendo na França, seu trabalho dialoga com o mundo ocidental produzindo uma experiência única de sabedoria e beleza. Adaptado de: <<https://dinahfeldman.wordpress.com/toumani-kouyate-no-brasil/>>. Acesso em julho de 2015.

³ Sínteses feitas a partir de palestra e mini-curso ouvidos no VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as), realizado na Universidade Federal do Pará, de 29 de julho a 02 de agosto de 2014 e palestra proferida no Ciclo de Palestras Africanidades, Cultura e Cidadania, realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina, em 17 de abril de 2015, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?t=58&v=GytUghmAwv8>>. Acesso em julho de 2015.

Personagens negras na literatura infanto-juvenil: dos estereótipos às múltiplas possibilidades de representação

Nesta parte trataremos da representação das personagens negras femininas na literatura infanto-juvenil, tratando em linhas gerais, de mostrar um breve panorama do histórico de representação desse tipo de personagem para posteriormente tentar demarcar como a obra escolhida tanto do ponto de vista da estruturação da narrativa, quanto da representação discursiva (verbal ou imagética) rompe com estereótipos clássicos de apresentação de personagens negras femininas na literatura infanto-juvenil brasileira.

Para Martins (2011) as marcas de uma representação negativa das personagens negras estão na constante discriminação contra não brancos, de forma explícita ou latente, todavia desvinculada de um discurso abertamente preconceituoso ou racista.

Alguns textos trazem revisão do tema, dos quais podemos destacar Rosemberg (1980), Piza (1998), Sousa (2001, 2005), Oliveira (2000, 2003), Gouvêa (2005), Jovino (2006), Araújo (2011) dentre outros. Essas autoras apontam para a representação estereotipada e visão negativa dos personagens negros em relação aos brancos, em especial das mulheres.

Grande parte dos textos dirigidos ao público infantil e juvenil publicados no Brasil até a década de 1930, trazia a personagem feminina negra invariavelmente representada como a empregada doméstica, realocada nesta categoria numa sociedade recém saída de um longo período escravocrata, retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo. Como empregada de uma família branca, passa a maior parte do tempo confinada em uma cozinha, sem voz e sem vez nos enredos das narrativas (JOVINO, 2006).

Pode-se notar também, quando personagens negras começam a aparecer em maior quantidade na literatura infanto-juvenil que além das domésticas, também tínhamos contadoras/es de histórias.

É principalmente a partir da década de 1930 que torna-se maciça a presença, na produção literária destinada à criança, de personagens negros, sobretudo como contadores de histórias, demonstrando a forte presença de traços associados à cultura negra, como a oralidade, a transmissão de histórias de origem africana. Tais histórias eram representadas como carregadas de valor afetivo, contadas por pretas velhas, associadas à ingenuidade, ao primitivismo, apresentando uma estereotipia e simplificação características. É na

perspectiva de resgate folclorizado das raízes nacionais que os contadores de história negros eram recuperados nas narrativas, como depositários de uma tradição situada no passado, a ser registrada e resgatada através da literatura infantil. É interessante observar que Lobato em Histórias de Tia Nastácia ironizava impiedosamente tal produção. (GOUVÊA, 2005, p. 84-85).

Araújo (2011, p.6) igualmente recorre a uma personagem de Monteiro Lobato, para afirmar que o autor naturaliza o racismo pela “construção de uma personagem negra totalmente submissa e conformada com sua ‘sina’”, referindo-se à representação de “Negrinha” (personagem que dá nome ao conto publicado em 1920) e que ressalta Araújo (2011, p.6) “nem nome tem”. E o faz isso ao tecer Negrinha “passiva diante de sua condição animalizadora, dando a impressão, entre outros elementos, de que não se é possível lutar contra as estruturas sociais”.

Rosemberg⁴ (1980) considera que até 1975 a personagem negra feminina nem existiria, posto que seja representada numa posição única, a de empregada doméstica, com seus traços físicos congelados a ponta de, numa mesma obra, duas personagens femininas negras diferentes serem apresentadas com feições e traços físicos iguais.

A falta do nome também é um traço presente na literatura produzida entre 1920 e 1930, segundo Gouvêa (2005, p.88) a referência à raça é definidora dos personagens. “Assim é que, invariavelmente, o nome dos personagens negros era substituído por vocábulos como: o negro, o negrinho, o preto, o pretinho, a negra, a negrinha, o preto velho, a negra velha”. A autora observa ainda que isso “situava os personagens na narrativa, ao contrário dos personagens brancos, cujas marcas raciais não eram nomeadas”.

Piza (1998) estuda o período pós-1975 e retoma Rosemberg (1980) para lembrar que a doméstica negra representada até 1975 era gorda e com traços negroides acentuados. No período estudado por Piza (1998, p.147) a autora aponta que “a personagem feminina negra na literatura escrita por autoras brancas apresenta também traços da personagem feminina negra da literatura adulta: mulheres bonitas, frequentemente mestiças, excessivamente sexualizadas”.

⁴ A autora mostra também que mulheres, crianças e não-brancos encontravam-se num mesmo patamar de inferioridade face ao modelo masculino adulto branco, mesmo guardando as devidas diferenças entre mulher negra, criança não-branca e homem não branco.

Oliveira (2003) analisa livros publicados entre 1979 e 1989 e destaca que as narrativas demonstram três principais tendências: 1) denúncia da pobreza, 2) denúncia do preconceito racial, 3) o enaltecimento da beleza “marrom” e “pretinha”. Quanto aos estereótipos, a autora salienta: 1) animalização do negro e associação à sujeira e feiura, 2) utilização de piadas explicitamente racistas, 3) ridicularização e humilhação do negro em alguns espaços sociais como escola, rua, clube. A autora considera que estereotipar os personagens negros é uma forma de reforçar o racismo.

Sousa (2003) dedicou parte de sua obra ao estudo de livros de literatura infantil e juvenil com personagens negras, escritos na década de 1990. Para tanto, a autora descortina a presença dos mitos afro-brasileiros nas narrativas estudadas, à luz da mitologia ioruba. O estudo possibilita a compreensão da representação da personagem negra na literatura infantil e juvenil, desvendando seus valores simbólicos para além de estereótipos herdados desde o período escravocrata.

Diante desse breve panorama de representação da figura feminina negra, apresentamos Ulomma, personagem do conto de Sunny (2006), tentando compreender elementos de seu enredo e aspectos de sua ilustração numa perspectiva que valorize sua construção.

Ulomma é uma das sete esposas de um rico e triste rei, que só tem filhas e cuja mulher mais bonita, Ulomma, é considerada infértil. A fertilidade é um valor muito importante em muitas sociedades africanas, não ter filhos pode ser considerado como uma grande tragédia humana. Consequentemente, o papel de mãe também é igualmente importante, afinal ela garantirá que os legados sejam transmitidos e que as famílias tenham continuidade por meio de suas crianças.⁵

Como não tinha filhos, Ulomma não gozava dos mesmos privilégios das outras esposas, “morava em uma casa simples, distante do palácio real” (SUNNY, 2006 p.4). a fertilidade tem grande peso no enredo, uma vez que o rei se esforça para que suas esposas possam dar-lhe um herdeiro, trazendo o *tanturuime*, a fruta “mágica, pois fazia qualquer mulher engravidar e, na maioria das vezes, favorecia o nascimento de um filho homem”

⁵ Há que se considerar que fora das sociedades matriarcais, tal papel da mulher pode ser lido como idealizado, distante do plano real, por desprezar, de certa forma, as subordinações de gênero a que estão submetidas. Esse tipo de crítica aparece na literatura escrita por mulheres africanas, como por exemplo em “Nikete: uma história da poligamia”, da moçambicana Paulina Chiziane, São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

(SUNNY, 2006 p.7). Como valor importante, conforme já apontado, a fertilidade pode ser vista inclusive na arte africana. Para Salum (2005) “Temas como a fertilidade da mulher e fecundidade dos campos são frequentes e quase que indissociáveis na expressão artística, estabelecendo a relação entre a abundância de alimento e a multiplicação da prole, um fator concreto em sociedades agrárias”.

Ulomma, infértil, aparece nas primeiras ilustrações de cabeça baixa, olhos e cabeça voltados para baixo, sozinha ou em companhia do cachorro e/ou dos ratos. As ilustrações captam a atmosfera do universo feminino representado até ali, que é cheio de cores e beleza, mas ao mesmo tempo triste e solitário.

Para que Ulomma pudesse engravidar, entram em cena os elementos mágicos pela interferência dos bichos, que ao escutarem o rei falar do *tanturuime* ao distribuí-lo para as outras esposas, intercedem por Ulomma levando os restos da fruta até ela. Numa postura obediente, uma vez que não recebera do próprio rei a fruta e a ordem para comê-la, Ulomma recusa-se a comer e o faz posteriormente apenas para agradar seus amigos ratos e o cachorro.

Uma grande ilustração mostra Ulomma grávida, rodeada de cores, plantas e pássaros, ainda cabisbaixa, mas com expressão de felicidade. Na página seguinte, em tamanho bem menor, quando seu filho fora arrancado de seus braços e jogado no rio como as meninas das outras esposas (por ordem do rei), em virtude da inveja da primeira esposa e cumplicidade das demais, Ulomma aparece caída ao solo, em posição que denota o sofrimento da personagem.

O conto não dá notícia das meninas, mas o menino, filho de Ulomma é resgatado por uma viúva. Entra em cena outro importante papel feminino, definido pela retidão de caráter e bondade. A viúva cria o menino como seu, mas desconfiada de sua amizade com um cachorro, sente-se impelida a investigar o que pode esconder tal relação ao descobrir que se tratava do cachorro do rei. Ela demora algum tempo para contar a verdade ao menino e procurar o rei. Este, ao descobrir a existência do sonhado herdeiro “anunciou uma grande festa e disse às esposas que preparassem seus pratos prediletos e vestissem as melhores roupas. A comida que fosse escolhida pelo menino revelaria sua verdadeira mãe e esta seria a única rainha” (SUNNY, 2006 p.12).

Cabe uma nota em relação ao papel feminino de mãe. Talvez possa nos causar estranheza o fato de a viúva ter pego o menino e cuidado como se fosse seu, sem dizer

nada a ninguém. Porém, de acordo com nossa promessa de uma perspectiva afrocentrada, uma explicação pode residir no fato de ao nascer uma criança, forma-se uma comunidade de cuidado em torno dela.

Quando você tem um filho, por exemplo, não é só seu, é filho da comunidade. Do nascimento em diante, a mãe não é a única responsável pela criança. Qualquer outra pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Se outra mulher tiver um bebê, ela pode dar de mamar a qualquer criança. Não há o menor problema. (SOMÉ 2007, p.42).

Aproximando-se o ponto central do conto, a ilustração mostra a festa, como o rei ao centro de um palco juntamente do menino, as esposas e seus pratos e Ulomma ao fundo, como que de frente para o leitor. Com o rosto quase totalmente voltado para frente, podemos ver Ulomma ainda de olhos baixo, mas com expressão que dá indícios de estar feliz, ao receber carinho do amigo cachorro, que ao mesmo tempo era um sinal para que o menino reconhecesse a mãe.

Como no casamento poligâmico há uma ordem hierárquica é primeira esposa que canta para o menino. Ressalte-se que neste ponto a canção é reproduzida em ibo, língua materna do autor, sendo que o mesmo destaca que cantar e dançar durante a audição das histórias era uma prática para não deixar que o sono roubasse a atenção dos ouvintes (SUNNY, 2006). Ao mesmo tempo, serve também para asseverar a relação da narrativa, ora apresentada escrita, com a tradição oral da qual provem.

No desfecho do conto, quando Ulomma canta e oferece seu prato para o príncipe herdeiro, vê-se a imagem dos dois envoltos em uma explosão de cores e acompanhados dos animais. Ela finalmente, sentada sobre a parte inferior das próprias pernas, com uma mão ao ventre e outra estendida, está de cabeça erguida e de olhos abertos. Diferentemente da primeira esposa, que tenta estabelecer uma relação com o menino chamando atenção para o modo como está vestida ou para sua comida, Ulomma entoava versos que realçam sua principal característica – a bondade e sua real ligação de mãe e filho com o menino, afirmando que ele nascera de seu ventre. “Quando o rei viu os dois – mãe e filho – sentiu-se envergonhado, porque a mulher que ele mais havia desprezado e maltratado era a mãe de seu herdeiro”. (SUNNY, 2006 p.20).

Na narrativa de espelho temos a recompensa e a punição, então o rei “ordenou que as seis mulheres fossem isoladas do reino, pois a partir daquele dia, a única rainha seria Ulomma” (SUNNY, 2006 p.20). A última ilustração se mostra para o leitor como um

quadro a ser contemplado, no qual o rei, Ulomma e o menino contemplam o céu e os pássaros, belo cenário para a clássica frase “viveram felizes para sempre” (SUNNY, 2006, p.20).

Referências

ARAUJO, Débora Cristina de. A produção literária infanto-juvenil brasileira e as relações raciais: conjuntura, limites e possibilidades. In: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 11, 201, Salvador. **Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1305902395_ARQUIVO_APRODUCAOLITERARIAINFANTOJUVENILBRASILEIRAEASRELACOESRACIAIS_CONJUNTURA,LIMITESEPOSSIBILIDADES.pdf>. Acesso em julho de 2015.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: *notas sobre uma posição disciplinar* In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110. BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI ZERBO, J. **História geral da África**: metodologia e pré-história da África, v. 1. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 167-212.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas**. Olhar de Professor, vol. 7, núm. 1, 2004, pp. 103-113, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470108>. Acesso em 30 de julho de 2015.

COSTA, Patrícia de Fátima Abreu. **Os Contos de Fadas**: de narrativas Populares a Instrumentos de intervenção. 2006.73p. (Dissertação, Mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde /UNINCOR : Três Corações (MG).

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, Florianópolis, v.12, n.1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012.

GOÊS, Lucia Pimentel. **Introdução a Literatura infantil e juvenil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

JUNIOR, Renato Nogueira dos Santos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades**, - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 181 – 217.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: Superando o racismo na escola 2ª ed / MUNANGA, Kabengele. (Orgs.). [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.: il.

MARTINS, José Endoença. Negritice: interculturalidades e identidades na literatura afrodescendente. In: **Notas de história e cultura afro-brasileiras** 2ª ed / COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius B. (Orgs.). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011 p.145- 146.

OLIVEIRA, Maria Anoria de Jesus. A tessitura dos personagens negros na literatura infantojuvenil brasileira. **Sementes - Caderno de Pesquisa**. Universidade do Estado da Bahia/UNEB, v. 1, no 1 (jan. dez. 2000). Salvador: Departamento de Educação, 2000, p. 103-117.

PALME, Denise. **La mère devorante**. Essai sur la morphologie des contes africains. Paris: Gallmard, 1976.

PIZA, Edith. **O caminho das águas**: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Padrões étnico-raciais na literatura infanto-juvenil. **Boletim Infantil Da FNLIJ**, Rio de Janeiro, vol 12, n. 51, abr-jun. 1980, p. 8-17.

SALAZAR, Juan Garcia e Fondo Documental Afro-Andino (compiladores). **Cuentos de animales em la tradición oral**. Valle del Chota. Quito (Equador): Universidade Andina Simón Bolívar, 2003.

SALUM, Marta Heloísa Leuba. **África: culturas e sociedades**. São Paulo: Museu de arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.arteafricana.usp.br/codigos/textos_didaticos/002/africa_culturas_e_sociedades.html>. Acesso: julho de 2015.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **O sonho, a criança e os contos de fadas**. São Paulo: Segrán, 2002.

SILVA, Maria Rodrigues da. **Ulomma**: a maternidade como vivência de reencantamento pelo sagrado no conto de matriz afro-brasileira, 2010, 83f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões): Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2010.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Trad. Deborah Weinberg. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

SOUSA, Andréia de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALEIRO, Eliane (org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p.195-213

_____. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília: MEC/SEB/SECAD, 2005. p.185-204.

SUNNY. **Ulolomma: a casa da beleza e outros contos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **As Estruturas narrativas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI ZERBO, J. **História geral da África, v. 1: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 139-166.



**UM ESTUDO DA (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE
LINGUÍSTICA, DO ALEMÃO AO PORTUGUÊS NA
COMUNIDADE LUTERANA DE IMBITUVA/PR**

Cristiele Pedroso De Almeida (especialista) – EFICAZ

0. Introdução

A identidade de um povo está vinculada a sua língua de origem, de modo que a língua não é apenas um meio de transmitir informações, mas, contudo instrumento de poder. Sendo assim, homem luta pelo direito de falar, ser entendido e o mais importante, ter voz e isto pode ser entendido como uma demonstração de poder.

Em muitos casos, podemos observar o domínio de uma classe social sobre outras por meio da imposição linguística. E ainda podemos perceber as escolas como instituições mantenedora ou modificadora dessa imposição, visto que muitas vezes são influenciados pelos discursos políticos da sociedade.

Além da dinâmica, presente neste processo, devemos considerar que a imposição linguística contribui para o fortalecimento do preconceito entorno da língua e em âmbito escolar, isto impossibilitando o discente em falar a variedade de origem, desprivilegiando sua origem e sua cultura.

Como já exposto, esta pesquisa foi construída após uma análise da comunidade luterana de Imbituva, local onde a dominação linguística não foi diferente, pois, os imigrantes alemães trouxeram sua língua e os costumes de sua terra natal para a igreja e escola, mas devido a Segunda Guerra Mundial, viram-se obrigados a aderir à língua nacional, pressionados pelos interesses políticos que estavam velados entorno da guerra, entre eles a questão do fortalecimento nacional e afirmações de identidades.

Em relação a identidades, partindo do pressuposto Coracinni (2007, p.49): “ora, sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder”, esta imposição resulta de um ato político intencionado e poder de uma determinada classe dominante.

Deste modo, este artigo está posto a fim de explorar e discutir questões sobre a imposição da língua portuguesa sobre a alemã na comunidade Luterana de Imbituva – PR. Para isso faremos uma retrospectiva sobre a cultura, origem e fundação dessa comunidade, considerando os aspectos da sua identidade. Segundo Henning Luther apud JUNG, Jaime:

a identidade é, ao mesmo tempo, um fragmento do passado e do futuro. Como fragmento do passado, a identidade é um pedaço daquilo que se viveu e experimentou. O imigrante não é mais a mesma pessoa que abandonou a terra natal e se embrenhou num novo lugar, ele é apenas uma parte daquilo que ele foi outrora. Mas também não é algo completamente diferente. Ele traz na trajetória da sua vida aquilo que foi. Simultaneamente, cada pessoa é um fragmento daquilo que virá a ser. Somos um projeto do amanhã; um fragmento de futuro já se faz presente em nós, pois amanhã não seremos mais os mesmos de hoje, mas também não seremos alguém completamente diferente. (2004, p. 16-20).

Nesse sentido, a identidade não é algo que está pronta, mas é um processo que se dá durante uma vida toda. A formação das identidades não se cessa, sobre constantes mudanças.

Para entender sobre a (des)construção desta Comunidade específica devemos considerar o fato de que a língua portuguesa foi dominante e portanto imposta, talvez até de forma intensa e brutal, já que as origens, cultura e identidades alemãs foram devastadas pela apropriação da Língua Portuguesa, e com isso a Comunidade Luterana sofreu com o processo de transição linguística.

Outro fator a ser compreendido é as práticas de letramento que, portanto se definem como:

modos culturais gerais de utilização da linguagem escrita que as pessoas estabelecem em suas vidas. No sentido mais simples, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. No entanto, práticas não são unidades de comportamento observáveis, já que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais¹” (BARTON & HAMILTON, 1998, p. 6; tradução nossa).

Contudo, as práticas de letramento envolvem os sujeitos a ser participantes de práticas sociais em que a escrita está presente. Signorini afirma:

“Estamos compreendendo as práticas de letramento como o conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem o uso de leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades” (SIGNORINI, 2001, p. 124).

Portanto, podem ser compreendidas como ações/atividades de linguagem do cotidiano dos indivíduos, que são realizadas por e entre indivíduos nas diferentes comunidade e grupos sociais.

1. Pressupostos Teóricos

Partindo da visão de que, a política linguística envolve uma vasta gama de atividades que são desde as políticas do local ou pontual que envolve o uso de língua as políticas complexas e constituídas pelos domínios governamentais.

Tendo em vista, um olhar político, a solidificação de língua como diferenciadas e distintas das outras era uma questão de suma importância, pois estava relacionada a sobrevivência dos povos, sendo definidos geopoliticamente.

Para Calvet: Concebe a política linguística como o conjunto das escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre línguas e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional. (2007, p.145)

Com a definição de política linguística, podemos considerar que o próximo passo e a procura dos meios para a aplicação destas políticas. E neste sentido, a escola se coloca como uma instituição responsável em ensinar a língua eleita como padrão para a comunidade.

Independente de língua predominante ou minoritária, é importante pensar em línguas como a representação de culturas e é também construída enquanto elemento de comunicação individual que se repercute em âmbito nacional. Para Oliveira:

A imagem do país que fala somente português, e de que o português brasileiro ‘não tem dialetos’ é consequência da intervenção do estado e da ideologia ‘unidade nacional’ que desde sempre, com diferentes premissas e em diferentes formatos, conduziram as nações culturais no Brasil. (2003, p. 08).

Visão equivocada, o poder sempre tem preferência a cada língua, e por este motivo, mas não adianta uma política que não se usa. E a escola é que em muitos casos introduz essa língua, obviamente ao escolher uma língua e não outra pode haver um conflito, imposição gera conflito e, com isso desfiguram-se as origens, as culturas, a partir do momento que não se pode usar a língua que te define, some a voz de um povo.

O uso da língua é um reflexo da situação subordinada que eles estão sofrendo, juntamente com a escolarização. A língua é o espelho da história social que a nação enfrenta. Essa relação de língua e política é antiga, visto que a língua não escapa da

política, pois tem uma dimensão ideológica como símbolo, elemento definidor de uma nação. Podemos perceber a imposição de uma língua através da mudança de identidade que o indivíduo pode sofrer, uma vez que a comunidade minoritária deixa seus usos linguísticos, cultura e ensino da língua materna para a língua com maior prestígio.

A identidade linguística ainda é vista por muitos como algo permanente, fixo. Mas, a identidade é um “processo móvel”: transformada continuamente, muitas vezes envolvendo o contexto em que o indivíduo está inserido e os sistemas culturais que nos rodeiam. Segundo Hall:

E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (1990, p. 12)

Através dos anos, da imigração e de diversos fatores a identidade de um sujeito sofre significativas mudanças, temos inúmeras identidades dentro de nós, e dependendo do ambiente em que estamos inseridos apresentamos características disso. Para Rajagopalan:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma 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. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. Colocando essa tese na sua formulação mais radical: falar de identidade; seja do indivíduo falante seja da língua isolada, é recorrer a uma ficção conveniente [...] (1998, p. 41-42).

Não há somente uma identidade que nos acompanha até a morte. Somos portadores de constantes mudanças, de evoluções. Ou seja, a concepção enunciada acima vai contra uma identidade verdadeira, pura. A identidade esta ligada a movimentos sociais.

Conforme Dagmar Meyer sobre a formação de identidade, em 2000. Começa já antes da chegada dos imigrantes à nova terra, ela começa no momento em que eles são confrontados com a "necessidade/obrigação/desejo/disponibilidade" de emigrarem.

Nesse sentido, para evidenciar que a formação dessa identidade é um processo que marcará de alguma forma a organização dessas pessoas em comunidades.

Esse processo acarretou de emigração, o contato com outros grupos sociais. Se, por um lado, isso levou à preparo associativa em alguns casos; por outro lado, ocasionou a formação de novos afrontes e identificações.

Outro aspecto referente à identidade é a pluralidade, que tem consequências no processo de formação. Segundo Hall:

“as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela.” É sempre no contato com o outro, com o diferente, com o não-ser, que o ser pode encontrar ou construir a sua identidade”.(grifos do autor) (2000, p. 110)

Em relação a isso, as nossas experiências com o que não é habitual é que vai nos dar novos pontos de vista, o contato com outras pessoas, com a cultura fará de nós portadores de uma nova identidade. Criando outros conceitos e reavaliando antigos. Portanto, os indivíduos podem cooperam umas com as outras em situações diversas, comunitárias sem estar conscientes nas características do seu grupo.

2. COMUNIDADE LUTERANA: Política Linguística e Identidade

O município de Imbituva esta situado na região dos Campos Gerais. Assim como grande parte das regiões paranaenses, esta cidade recebeu grande número de imigrantes oriundos de diversos países e regiões. De acordo com CleusiBobatoStadler:

“os retirantes da década de oitenta fixaram-se em outras regiões do Estado, muitos deles no município de Imbituva. [...] Os colonos alemães fixaram residência na direção da estrada que mais tarde ligaria Imbituva a Guarapuava. Ao todo eram 50 famílias mais ou menos.” (2003, p. 54)

A comunidade Evangélica Luteranase originou no ano de 1886, quando oficialmente nossa comunidade era chamada “Vila de Santo Antônio de Imbituva” e vulgarmente “Cupim”. Nos anos seguintes surgiram algumas famílias vindas das colônias alemãs.

No ano de 1893 construíram uma grande capela de alvenaria, que serviu como escola até 1979, escola está, que foi fundada em 1895 pelo Pastor JohannesDehmlov, que também era professor e foi o primeiro pastor residente na cidade. Inicialmente a escola se chamava “Evangelisch-LutherischeGemeindeschule” que, traduzido para o português

significa “Escola da Comunidade Evangélica Luterana” ou “Escola Paroquial Evangélica Luterana”, mantida pela Associação Educacional e Beneficente Ressurreição, sendo o Estabelecimento de Ensino mais antigo da cidade.

Havia um fluxo muito grande de imigrantes na cidade, de todas as raças, era natural conservar os costumes e a língua natal. Com os alemães aconteceu o mesmo, pois, trouxeram junto com eles a sua escola e igreja, não apenas seus nomes eram alemães, mas o ministrar do culto e as aulas na escola, que era a língua que melhor e mais tinham entendimento. De acordo com Stadler:

Por causa da Guerra, os alemães passaram a ser perseguidos e os papéis da paróquia foram quase todos extraviados. A língua russo-alemã foi proibida na época, a Igreja fechada e o pastor Adolph Bachimont, desde 1938 em Imbituva, teve que deixar a Comunidade. [...] Quase todos os documentos da Igreja sumiram. (2003, p. 93)

Nesta época a língua alemã sofria perseguição e o Colégio teve suas portas fechadas por soldados (exército e a polícia), livros e todos os registros foram queimados. O Pastor da igreja foi preso e a escola recebeu orientação que, somente poderia reabrir suas portas com o ensino em Língua Portuguesa, desta maneira a Comunidade sentiu-se obrigada a aprender o Português, mesmo usando material didático, muitas vezes os professores explicavam e dialogavam em Alemã, pois os alunos e até eles mesmos, não tinham total fluência do Português. No ano de 1959, sob a direção do professor Lothar Ricardo Mundel, a licença para o funcionamento, ficando registrada sob o n.º 119, e passou a se chamar “Rui Barbosa” escolhido este nome para evitar novas perseguições.

O colégio Rui Barbosa funcionou no mesmo prédio desde sua fundação (1978), nesta escola não há distinção religiosa ou restrição a alunos matriculados que não sejam luteranos.

Tais informações a respeito da origem e cultura da comunidade, grupo que precisou adaptar-se ao longo de sua história, são relevantes para o entendimento da maneira como os alemães que residiam em Imbituva tiveram a sua identidade transformada, pois, foram estabelecidas no sentido de, de sobreposição a língua e cultural brasileira sobre a cultura alemã.

3. Materiais e Métodos

A metodologia utilizada para a realização do presente estudo teve como sujeitos de análise membros da comunidade Luterana do município de Imbituva/PR como amparo metodológico as análises de dados embasados em pesquisas qualitativas, pois, conforme Gil (1999): visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. A metodologia citada foi pensada devido à limitação de acesso a determinados documentos que retratavam o histórico sociolinguístico da comunidade alemã analisada.

O estudo em pauta situa-se na área de identidade, imposição. A primeira etapa da pesquisa teve como foco os textos bibliográficos sobre o assunto, para poder contextualizar com o assunto em questão. A segunda etapa será as entrevistas semi-estruturadas com descendentes de alemães que em algum momento de suas existências tiveram algum vínculo com a comunidade local analisada e com isso, a investigação na comunidade, observando os usos linguísticos, para analisar a questão de identidade na fala, dos membros e as práticas de letramentos (pesquisa etnográfica).

E deste modo, as entrevistas foram realizadas com base nos pressupostos metodológicos de Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, pois este autor contribuiu a compreensão do significado, sentido e utilização das entrevistas.

O instrumento de coleta dos dados nessa pesquisa foi à observação, entrevistas e investigou-se, em jornais, em revistas, assim como os depoimentos de antigos moradores ou familiares de Imbituva/PR, obtidas pelas entrevistas semi-estruturadas, e uma vez que usou-se este método, permitiu-se 1) que a entrevista pode ser cancelada e retornada em outra data marcada devido a idade do informante e dificuldade de expressar com precisão os dados necessários; 2) Retornar a questionar questões que não tiveram um resultado suficiente por desviar em relatos não necessários para a pesquisa.

As entrevistas foram agendadas anteriormente, com questões abertas, previamente planejadas, mas deixando o entrevistado a vontade para comentar questões que julga do seu interesse, sem tempo cronometrado.

As análises voltadas para questões de identidade terão como subsídio cognitivo o referencial teórico de (Hall, 1990), ele comenta que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, e que a identidade unificada é uma fantasia.

Outra questão a ser investigada é referente à língua enquanto território nacional (Oliveira, 2003), pois, o autor fala que a imagem do país é que se fala somente português, e de que a consequência é da intervenção do estado e da ideologia.

Em relação à língua alemã que caiu em desuso em virtude da implementação do Português, abordaremos a autora (Stadler, 2003), entre outros autores que mencionam o poder público como autor da imposição e opressão de uma língua.

4. Resultados

Apesar de a pesquisa ter investigação geral, há a possibilidade de visualizar a complexidade existente, pois, o conflito chegou-se a tanto, que a comunidade deixou a sua cultura e origem para a aquisição de outra, isso pode-se ser constatado através das conversas com descendentes das pessoas de origem alemã e pessoas que pesquisaram a história da época, de tal maneira, que a conclusão é que, havia uma língua de origem Alemã e que esta, era forte e falada por grande número de habitantes, visto que o ensino na comunidade Luterana era todo nesta língua, e que a escola era composta de 100% de russos-alemães, mas, que a imposição fez esta comunidade perder seus valores e origem, após a transição para a identidade Brasileira.

Através dos dados obtidos pudemos perceber que de uma forma clara e impositora que ocorreu a implementação de uma política linguística uma vez que houve a obrigatoriedade pelo uso de uma língua, através do fechamento de um colégio e prisão de pastores de origem Alemã, fazendo com que a população fosse obrigada a seguir as regras ditadas para o uso língua portuguesa. Com isso vemos a relação da política linguística e o ensino da língua, uma vez que o fechamento da escola teve ligação direta com o ensino das crianças, pois o ensino foi alterado para o Português no colégio em questão, a relação com a política linguística é diretamente relacionada a nação e ao território que se encontra, neste caso pode-se perceber a imposição da Língua portuguesa transformando a população linguisticamente dando uma identidade nacional, com os reflexos dos interesses da Segunda Guerra Mundial.

Há a possibilidade de que o governo poderia propor políticas de valorização das diversas variedades linguísticas, que o indivíduo pudesse buscar suas origens e acultura, uma vez, que podemos citar a escola pesquisada (Comunidade Luterana) como um ensino que estava dando certo e tendo resultados significativos referentes à sua origem e cultura.

Segundo entrevista fornecida pela atual direção, a cada ano o número de descendentes alemães, que tem conhecimento e usos linguísticos alemães, é menor. A direção ainda mencionou que este fato pode ocasionar devido ao pouco interesse dos pais em ensinar seus filhos pequenos sobre suas origens, uma vez que ela caiu em desuso, sendo que o aluno/filho já tem que se preocupar com a L.E.M Inglês que o colégio optou como segunda língua.

Atualmente a instituição continua na ativa, mas com caráter diferente do proposto inicialmente, pois, a língua alemã não é o elemento foco, sendo substituído pelo ensino total de português. Partindo dessas considerações pode-se observar que, houve um enfraquecimento hereditário, e isso faz com que, se acredite que esta relacionada a questão política, econômica e fortalecimento de nacionalidade, tendo em vista, a partir dos depoimentos que a escola e membros não lutaram contra essa imposição, que não era participativos em ações sociais, sendo usado o medo e a falta de conhecimento para usar em busca dos seus direitos.

Uma das entrevistadas quando mencionei sobre letramentos, me pediu uma breve explicação e me disse:

Naquela época nem existia isso, eu pelo menos não sabia. Como você explicou então, nós só usávamos códigos, fomos alfabetizados, reproduzíamos exatamente o que aprendíamos na escola, em momento algum exercemos papéis sociais em eventos do nosso interesse, como a fechamento da escola e da igreja, não sabíamos que poderíamos lutar e contrariar, achávamos que, simplesmente tínhamos que aceitar aquilo que estava acontecendo. (Senhora entrevistada)

A partir dessa entrevista percebemos que os integrantes dessa Comunidade não foram apoiados, incentivados e orientados a buscar seus direitos, podemos apontar a falta de participação e inserção no processo de imposição da língua, a falta de praticas social nas famílias e nos grupos.

4.Considerações Finais

Contudo, a imposição linguística gera situações de conflitos, pudemos observar isso através do método para aquisição da Língua Portuguesa e, essa imposição é sempre um objeto de disputas políticas, visto que a classe desprivilegiada sofre com esses acontecimentos.

A situação da identidade nunca significou ou se caracterizou como estagnada, com isso ela passa por processos transformadores, é um longo projeto do que será amanhã. O Poder Público tem um poder significativo sobre as identidades, tornando muitas vezes, mais fixas, mais políticas, unificadas, produzindo nova posição de identificação.

Na pesquisa em questão, houve a imigração de identidade, com isso, muitos dos valores e cultura foram abolidos, desprivilegiando o conhecimento e o valor do seu povo Alemão. Muitas pessoas conseguem observar a mudança de identidade e imposição da língua usada durante os anos da Segunda Guerra Mundial, embora muitas pessoas que passaram por esse processo de (des) construção não se permitam refletir amplamente sobre esse assunto, definindo como algo conflituoso mais que ainda trouxe uma nova língua, esquecendo a forma evidente e intencional da verdadeira razão política e democrática do poder em impor uma identidade e maneira de ensino. Pois, a língua não é um mecanismo natural, há uma motivação social/política interferindo nesse processo.

Através dessa pesquisa pudemos ver que a identidade linguística alemã passou por um processo de (des) construção, pois, não somente a língua, mas as culturas tiveram um enfraquecimento hereditário, e isso faz com que, se acredite que esta relacionada a questão política, econômica e fortalecimento de nacionalidade, por meio das entrevistas chegou-se a conclusão de que pais não continuaram ensinando seus filhos de acordo com a cultura alemã, e afirmaram que não havia motivação pois, o ensino escolar era em Língua Portuguesa, através de busca de dados, revistas, documentos escolares, pode-se observar que houve um momento em que tudo foi extraviado e por traz disso havia-se interesse público em esconder que havia outra cultura e ensino de língua que não fosse a Brasileira, e que estava dando certo.

Para finalizar, práticas de letramento é um conceito que envolve uma complexidade gigantesca, de uma definição muito difícil. Mesmo assim, tentamos expor considerações a cerca, não tínhamos a pretensão de definir e sim de contextualizar com o processo que houve na Comunidade de pesquisa, trazendo talvez uma explicação para o motivo de ter sido um momento sem reivindicação de direitos e diálogos sociais para que

houvesse respeito pela identidade alemã que existia e que desenvolvia com grande excelência.

5. Referências

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007

CORACINI, Maria José (org) **Identidade e Disurso**. Campinas/Chapecó: Ed. Da nicamp/Argos, 2003

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

FIORIN, José Luiz (Org). **Introdução à Linguística: I. Objetos Teóricos**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (organizadora). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (organizador);
_____. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença** : a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JUNG, Jaime. **“O Inferno no Paraíso”**, de Oswaldo Jung. 2004. 118 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) – Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

MOITA Lopes, Luiz P. **“Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa”**. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006: 85-107.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. ***Declaração universal dos direitos linguísticos***: novas perspectivas em política linguística. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005

RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Orgs.) **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. SP: Mackenzie, 2006

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998

SAFFRAIDER, Luiz Fernando. **A saga dos alemães do Volga**. Curitiba, Juruá, 2010.

SCHWAB, Carlos Alberto. **Resumo Histórico e Genealogia dos Alemães do Volga**. Campo Largo/PR: Editora Paranaense, 1997.

SIGNORINI, Inês. (org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

SPIVAK, GayatriChakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

STADLER, Cleusi Bobato. **Imbituva uma cidade dos Campos Gerais**. Imbituva, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009



**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOCUMENTAL COM BASE NA
PERSPECTIVA BAKHTINIANA E NO PARADIGMA INDICIÁRIO
DE CARLO GINZBURG**

Merylin Ricieli dos Santos (pós-graduanda) – UEPG

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma problematização discursiva de um documento jurídico, embasada na concepção de linguagem formulada pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1987) e tem como objetivo compreender os elementos socioculturais e as relações de poder que compõe os discursos que formam o documento analisado. O texto analisado - um relatório de sentença que foi produzido a partir de um abaixo assinado elaborado por moradores das proximidades da instituição sentenciada - é datado do ano de 1985 e destinado a um clube negro situado na cidade de Ponta Grossa no estado do Paraná. Desta maneira, este trabalho caracteriza-se como análise do discurso de um documento oficial com um caráter político, que volta-se para as relações dialógicas presentes neste documento, focalizando alguns indícios das relações de poder que constituíram a produção e circulação do texto. Deste modo, a análise se relaciona com a metodologia pautada no Paradigma Indiciário, de Carlo Ginzburg (1990), sendo assim, esta produção busca também mostrar de que modo o Paradigma Indiciário pode contribuir para a análise do discurso pelo viés bakhtiniano.

Palavras- Chaves: Relatório de Sentença, Discurso, Indícios, Clube Negro, Ideologias

1- Introdução

A cidade de ponta grossa está situada no estado do Paraná e possui uma população estimada de 334.535 habitantes¹. Atualmente com 192 anos a cidade é bastante diversificada etnicamente. A predominância étnica é branca e os negros são mais de 20 % da população – declarada- (segundo dados do IBGE - 2010),mas quando compramos este discurso ideológico, devemos analisar que há uma grande fragilidade nesta informação, pois se a cidade se identifica com valores europeus, com festa típica alemã e uma elite branca, devemos nos perguntar: Em que momento 20% população de Ponta Grossa passa a ser negra? Ou então: De que forma os mais de 20% de negros que vivem

¹ Informação disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411990> acesso em 30/01/15 as 15:00 hs.

em Ponta Grossa adentraram nesta região tão tradicional e provinciana que não teve a presença dos negros no momento de sua construção?

O município de Ponta Grossa é descrito através de relatos que enfocam a participação de europeus enquanto sujeitos históricos predominantes na região. A cidade realmente teve uma presença marcante de descendentes de europeus em sua criação, mas não se limitou a estes, pois considerando que a cidade foi fundada no ano de 1823 (período escravista), não há como descartar a presença dos negros nas relações servis da época. Desta maneira, pode-se dizer que a população negra não é representada com visibilidade na construção histórica da cidade. E esta afirmação se consolida através de pesquisas na historiografia local, que dificilmente tratam da presença dos negros na construção da cidade.

A população negra pontagrossense teve como marco de visibilidade e registrou sua presença de maneira notável (oficialmente) na história do município apenas no ano de 1890, pois foi nesta época que os negros residentes na cidade criaram no dia treze de maio uma instituição literária e recreativa, denominada de Clube Treze de Maio. E esta sociedade posteriormente passa a ser considerada um patrimônio cultural dos negros e negras que participavam de seus eventos. Entende-se por patrimônio cultural:

[...] um conjunto de bens materiais e não materiais, que foram legados pelos nossos antepassados e que, em uma perspectiva de sustentabilidade, deverão ser transmitidos aos nossos descendentes, acrescidos de novos conteúdos e de novos significados, os quais, provavelmente, deverão sofrer novas interpretações de acordo com novas realidades socioculturais. (Dias, p. 67, 2006).

O patrimônio cultural aqui problematizado é um bem simbólico que foi construído com o intuito de garantia de um espaço sociocultural para os negros pontagrossenses. Algo que deve ser considerado quando pensamos um clube negro em Ponta Grossa é o fato da própria iniciativa de criação deste espaço já deve ser vista como uma forma de resistência, pois se os negros recém libertos tivessem livre acesso a outras instituições recreativas, talvez não precisassem derrubar a barreira da discriminação e tão pouco construir um *locus* especificamente delimitado.

O Clube, contava com uma quantidade considerável de associados e se igualava a outras instituições recreativas da cidade em alguns aspectos, pois possuía uma organização hierárquica, uma sede para eventos culturais e contava com um estatuto que

o definia enquanto instituição, mas isto não garantia a sede negra uma igualdade de condições perante as outras instituições de caráter étnico racial não negro, discussão esta que será desenvolvida no decorrer deste trabalho.

2- Materialde análise

O objeto de análise aqui explorado foi selecionado previamente com o escopo de construir uma ponte entre o discurso estudado e o lugar social em que a instituição estava inserida. O discurso analisado encontra-se em um documento datado de março de 1985 e é composto por seis páginas e conta com enunciados anteriores que tiveram origem no ano de 1984. O conjunto discursivo que forma o relatório de sentença direcionado ao clube contém indícios que remetem a visibilidade do Clube Treze de Maio e este recorte possibilita a compreensão acerca da relação entre clube, cidade e identidades negras.

A análise é discursiva, o documento é textual e conta com uma série de vozes a serem problematizadas. As reivindicações registradas no relatório de sentença aparecem como um pano de fundo para os conflitos sociais que envolvem a instituição negra e a sociedade pontagrossense.

3- Metodologia

A metodologia aqui utilizada baseia-se na Análise do Discurso, pois esta oferece meios para elaborar reflexões necessárias a fim de possibilitar a compreensão dos processos discursivos presentes no documento escolhido. Com base no procedimento analítico da AD, as reivindicações contidas no relatório de sentença passam a fazer parte do *corpus discursivo* desta pesquisa e contribuem para que a construção de sentidos acerca deste *corpus* seja passível de compreensão.

Além da AD, outro método utilizado é o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, pois este contribui no sentido de “Reconstrução analítica da intrincada rede de relações microscópicas que todo produto artístico, mesmo o mais elementar, pressupõe.” (Ginzburg, 1984); E assim sendo, o conteúdo discursivo explorado é composto por relações microscópicas que podem produzir sentidos através de possibilidades, entrelinhas, evidências e sinais.

4- Análise de dados

Antes de iniciar a AD aqui proposta, devemos considerar “[...] Que não se pode conceder um único sujeito em um discurso, mas a multiplicidade de vozes é constitutiva de todo e qualquer discurso.” (Frossard, 2007, p.13), deste modo, o relatório de sentença do clube apresenta um conjunto de dizeres e argumentos esclarecedores sobre a vizinhança presente no entorno da instituição e a forma em que esta era vista.

O documento aqui problematizado é resultado de uma junção de palavras que constroem um discurso composto de enunciados elaborados previamente e a partir dele, podemos compreender o sentido do emprego das palavras escolhidas para construção do documento, visto que:

A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (Bakhtin, 2000, p.313).

A intenção discursiva dos redatores e sujeitos que integram o documento é uma forma de expressar suas ideologias enquanto agentes sociais ativos dos processos socioculturais da cidade, pois sentiram-se autônomos o suficiente para elaborar um abaixo assinado que tinha por objetivo o fechamento da instituição recreativa; sobre isto, segue alguns trechos chaves que evidenciam a forma de visibilidade da instituição.

Em 21 de dezembro próximo passado, chega as nossas mãos um abaixo assinado com cinquenta e duas assinaturas, alertando este Juizado nas seguintes irregularidades: (doc. fls. 09). Que seus frequentadores se embriagam dentro do estabelecimento, vomitam, sujam as paredes, fazem necessidades fisiológicas e mantem ainda relações sexuais entre menores e adultos, proferindo palavrões, com cenas deprimentes e constrangedoras, tendo os menores como protagonistas. (Portaria nº 01/84, 1985, p.2)

Este discurso apresenta uma série de aspectos a serem analisados, pois tem como foco a tripla relação conflitante entre clube, os autores do abaixo assinado e os menores que aparecem como sujeitos chaves para a elaboração da justificativa de irregularidades no local. O discurso introdutório contido no trecho citado remete a uma exposição que alerta para o clube enquanto um espaço irregular que chegou ao ponto de interferir nas vivências de cinquenta e duas pessoas que não estão contentes com o seu funcionamento, deste modo sentiram-se empoderadas o suficiente para registrar suas indignações.

A partir destas considerações que evidenciam e situam o lugar dos autores do abaixo assinado em relação a instituição, podemos nos ater a metodologia essencial do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, que constrói hipóteses dentro do campo das possibilidades e isto por hora nos basta, pois “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios - que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 2003, p.177) Sendo assim este método nos permite analisar os aspectos que estão envoltos na relação entre os frequentadores do clube e os proprietários das assinaturas.

Entende-se por Paradigma Indiciário, uma metodologia de pesquisa de Carlo Ginzburg que considera os pequenos fatos como evidências cruciais para novos olhares acerca do objeto de estudo; No caso do atual trabalho, podemos dizer que seria um olhar micro analítico para as evidências presentes na construção discursiva do relatório de sentença aqui trazido.

Deste modo, as pistas, sinais, evidências ou indícios serão priorizados a partir de então, pois passaremos – sem desconsiderar o discurso - a analisar de forma minuciosa os indícios, pois não há como negar a possibilidade de *verdades* enquanto elemento de definição factual, sendo assim, a pesquisa de problematização de sinais nos ampara enquanto possibilidades do *vir a ser*.

O Paradigma Indiciário foi escolhido devido as característica do documento analisado, oficial, parcial, autoritário e contraditório; e também no anseio de problematizar relações, compreender contextos e analisar discursos, visto que “[...] O mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia” (Ginzburg, 2003, p.177)

Em continuidade a análise discursiva e com base na metodologia de Ginzburg, o próximo trecho a ser estudado é um dos que mais se destaca no relatório de sentença, pois expõe os motivos pelos quais o abaixo assinado foi elaborado e qual a solução proposta pela vizinhança. “O abaixo assinado dos moradores das adjacências e circunvizinhas terminam pedindo o fechamento do estabelecimento.” (Portaria nº 01/84, 1985, p.2) Com base no discurso analisado, a população fixada no entorno do clube alegava que “No interior existem desordem e corrupção, atentado a moral e aos bons costumes, que são vítimas essas pessoas menores de idade” (Portaria nº 01/84, 1985, p. 2)

A procura de indícios podemos destacar o fato de o clube ser mal visto por grande parte da vizinhança, segundo o relatório de sentença, o abaixo assinado contava com o total de cinquenta e duas assinaturas, o que é uma quantidade considerável de pessoas para se contrapor a um clube de “pequeno” porte. Estas pessoas tinham como reivindicação o fechamento da instituição, mas porquê? Segundo seus testemunhos por questões de responsabilidade civil pública, pois defendiam que o clube era um atentado contra a moral e os bons costumes.

O discurso do relatório de sentença parece um tanto deslocado, pois podemos olhar para as cinquenta e duas assinaturas como uma forma de expressão descontente acerca não só da instituição, mas das práticas sociais que ocorriam na mesma. O relatório de sentença ainda que se sustente enquanto documento oficial, apresenta um discurso um tanto frágil, não do ponto de vista das colocações e reivindicação, mas no sentido de precisar de outro discurso para se legitimar, o abaixo assinado.

Se pensarmos em questões políticas, poderíamos considerar que o abaixo assinado foi a primeira estratégia discursiva elaborada em conjunto pela vizinhança; e isto se relaciona com as colocações de Bakhtin, quando este explica que “A obra está vinculada a outras obras — enunciados — com aquelas as quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem”.(2006, p. 279)

Ao realizar a primeira leitura do discurso analisado, o leitor caso seja uma pessoa branca e que não tenha conhecimento da existência da instituição negra e que tenha vivido com base em valores eurocêntrico, certamente irá concordar com o documento, pois nele há indícios de riscos para as pessoas que o frequentam e principalmente para os menores de idade. A sua reação enquanto ouvinte ocorre pois

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin, 2006, p. 271).

A exemplificação da condição racial, social e econômica do leitor influenciaria, porquê o mesmo carrega em suas vivências fatores extralinguísticos que dialogam com o autor do discurso do relatório de sentença, que certamente não frequentavam a instituição - logo não eram negros – e que tinham boas condições financeiras, pois se moravam no

entorno do clube analisado, tinham um padrão de vida elevado, visto que a localização da instituição é privilegiada, de modo que fica ao lado do centro da cidade, sendo assim não haveria possibilidade de pessoas com pouco poder aquisitivo residirem nesta região.

Ao observarmos os indícios acerca dos moradores dos arredores da instituição e pensarmos nestes como brancos, pertencentes a uma classe econômica estável e criados em uma cidade que sempre negou a participação dos negros no seu processo histórico, devemos olhar para quem tem o poder da fala e neste caso, “Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre formas de enunciação.” (Bakhtin, 1999, p. 43)

O componente hierárquico no processo da interação verbal, pensando nestas problematizações discursivas, seria a estratificação social que direcionava aos “mais favorecidos” o direito a fala, pois a pluralidade vocálica presente no discurso do relatório de sentença é desproporcional, pois são cinquenta e duas vezes contra uma (a do presidente da instituição), e esta única voz não teve o direito de responder (textualmente) coletando mais cinquenta e duas assinaturas afim de não ter seu clube sentenciado.

E quando revemos estas informações, analisamos os dados, remontamos a condição discutida e consideramos os discursos elencados...encontramos indícios de que “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (Bakhtin, 1999, p. 47).

O signo monovalente tende a representar os sujeitos que tiveram a iniciativa de produzir o abaixo assinado e deram continuidade a esta ação através dos meios judiciais. O relatório é do ano de 1985 e no anseio de formularmos hipóteses, pode-se dizer que encontramos sinais que apontam para o grau de influência dos sujeitos autores dos documentos na sociedade pontagrossense, pois conseguiram por meios de trâmites legais chegar até o juizado da época para serem ouvidos e mais, atendidos, pois a reclamação não para no abaixo assinado, vai adiante.

E não há como desconsiderar a intencionalidade do discurso contido no documento, pois este descreve a comunidade de análise como a personificação da barbárie e da incivilidade. O que nos transporta para a data de elaboração do discurso e nos faz pensar na forma de representação dos negros frequentadores do clube pelas vizinhança e

também pela elite da cidade, pois não há registro de intervenção alguma por parte das autoridades políticas locais.

Outro aspecto relevante que consta no discurso citado é a evidência da figura dos sujeitos menores de idade como centro de estratégia ideológica na construção da imagem negativa do clube. Em relação a estes jovens, podemos observar que os mesmos só são inseridos no discurso após apontamentos ofensivos sobre a instituição, ou seja, há forte indícios de que o discurso em questão foi elaborado a fim de desqualificar a instituição a qualquer custo, mas para isso era preciso um motivo além de desordem, corrupção, ou atentado a moral e aos bons costumes, era preciso algo que fosse de responsabilidade civil e pública.

E neste momento, os jovens que frequentavam os eventos sociais da instituição passam a ter um papel de protagonistas no discurso analisado, pois chega um momento em que os discursos se voltam para estes indivíduos como se eles fossem não o único, mas o mais importante motivo para repensar existência e o funcionamento do local estudado.

E após analisar o discurso que norteia este capítulo, pensamos que os jovens no ponto de vista dos autores do discurso dominante deveriam ser poupados das situações de riscos que estavam expostos, caso continuassem frequentando o clube. Considerando que “O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere” (Dayrell, 2003, p.43). Sem dúvida o melhor a fazer seria retirar os jovens do temível “antro de baixo calão”.

O que ocorre é que não fica claro no discurso é a seguinte questão: Quais os jovens deveriam ser “monitorados”? E por quê? A cidade de Ponta Grossa atualmente com 192 anos de existência não apresenta políticas notáveis de proteção aos jovens negros, mas não podemos cometer o anacrônismo de pensar que no ano de 1985 isto não era possível.

Na época de produção do discurso, a cidade aqui retratada deveria contar com políticas que considerassem os jovens, que valorizassem a inexperiência, que priorizassem a educação dos jovens que não tiveram oportunidade de estudar na infância, que se voltassem para a evasão destes do sistema escolar e que olhasse para os jovens enquanto sujeitos e não como um pretexto ideológico bem articulado para se conseguir outros fins; Mas não foi o caso.

Em relação aos termos que os testemunhos utilizavam para definir o clube como um ambiente de desordem, podemos considerar que havia um caráter normativo que permeava a sociedade pontagrossense e que fazia parte da realidade dos proprietários do abaixo assinado, pois a desordem é sinal que deve ser atribuído a “Falta de ordem; confusão, desarranjo, desalinho, arruaça, motim”². Já o signo corrupção, podemos afirmar que as evidências apontam para este como um agravante para a condição do clube que receberam menores em suas dependências.

Em seguida o próximo discurso volta-se para a necessidade de definir um culpado para o fato do clube possuir frequentadores menores de idade em seus eventos, pois o relatório de sentença conta com um discurso dos mediadores do juizado que registraram a seguinte afirmação: “A tentativa de converter este - aparente clube- em verdadeiro antro de perdição de menores, está configurado na tentativa dos Diretores em evitar fiscalização em seus bailes públicos. (Portaria nº 01/84, 1985, p. 5).

A problematização desta frase alerta para a fragilidade dos órgãos responsáveis pela fiscalização infanto-juvenil na época e faz com que possamos compreender o porquê os membros responsáveis pelo Clube Treze de Maio serem considerado os únicos responsáveis pelo fato debatido.

E para que possamos fazer amarras entre aspectos políticos, sociais e culturais que norteiam os discursos sobre a instituição negra aqui analisada, é preciso considerar o último parágrafo do documento, pois este é assim descrito:

Impõe-se que se dê maior atenção ao menor ainda inocente, a maldade de elementos mal intencionados. A maior riqueza de uma Nação é o seu povo. A maior certeza de um futuro, é o jovem do presente; porque este será o homem e o dirigente do futuro. Permitir que uma diretoria, mal intencionada use da tradição de um Clube, explorando o menor, perturbando a ordem denegrindo a sociedade, humilhando seus sócios tradicionais, sobrevivendo da desgraça do homem do amanhã; e aceitar a convivência gratuitamente. (Portaria nº 01/84, 1985, p.6)

A citação em questão apresenta sinais de uma construção apelativa acerca da imagem dos jovens, pois os coloca enquanto sujeitos ingênuos e vítimas do processo de exploração por parte do clube. Outro aspecto que traz evidências de uma necessidade de delimitação de espaços é o discurso de valorização dos jovens enquanto preciosidade da

² Informação retirada de <http://www.dicio.com.br/desordem/>. Acesso em 30/01/15

nação, mas sem expressar uma preocupação com o futuro do jovem enquanto sujeito, mas como representante da nação com perspectivas futuras.

E não podemos finalizar a análise deste discurso sem antes propor a hipótese de que o poder público local responsável pela elaboração do discurso do relatório de sentença não se mostrou flexível, imparcial e tampouco favorável a instituição negra problematizada, pois somente na citação anterior, podemos observar que os moradores venderam a imagem negativa moldada por seus interesses e o juizado comprou; ou será que a imagem já era pré-definida entre a elite pontagrossense?

A imagem do clube treze de maio foi definida por um de seus vizinhos como um local de [...]desordem, corrupção, vergonha, exploração, existente dentro do salão; pois nem está a merecer o nome de Clube. Até a existência de tóxico admitisse existir, o que não é de se estranhar. (Portaria nº 01/84, 1985,p.6). Este é sem dúvida um dos testemunhos em que os sinais de rejeição a instituição ficam em evidência, pois a frase “nem está a merecer o nome de Clube” faz com que possamos compreender qual o valor que a sociedade pontagrossense atribuía aos clubes.

E neste mesmo discurso podemos analisar a legitimação da incredibilidade atribuída a sociedade recreativa, pois o testemunho registrado em relação aos tóxicos coloca através de signos, significados que representavam a imagem do clube para os autores do abaixo assinado.

5- Considerações finais

E deste modo, através dos discursos presente no relatório, podemos considerar que a relação de alguns moradores da cidade de Ponta Grossa com o Clube não era muito amistosa, visto que os testemunhos dos moradores das proximidades da instituição não hesitaram em desqualificá-la.

Após a AD do relatório de sentença, não devemos descartar a possibilidade de haver interesses econômicos por trás da elaboração do abaixo assinado que poderiam acarretar no possível fechamento do clube, pois devemos considerar o fato da sua sede estar situada em uma localização privilegiada na cidade de Ponta Grossa e sua construção desde então apresentava um tamanho considerável para investimentos futuros.

Sendo assim, compreendemos que a vizinhança era composta por moradores que não estavam satisfeitos com o funcionamento do clube, por questões econômicas, culturais e sociais, pois os testemunhos eram de construções discursivas que enfocavam a importância da “defesa da moral e dos bons costumes da sociedade pontagrossense”, desta maneira o discurso analisado e o histórico do clube apontam “indícios” que constroem qualquer hipótese, menos a de preocupação com os jovens negro e menores de idade como as autoridades locais afirmavam.

O discurso do relatório de sentença apresenta em suas entrelinhas fatores extralinguísticos que o definem como contraditório, parcial e tendencioso, pois é composto predominantemente por vozes de sujeitos que não são integrantes do processo cultural da instituição e “De minha parte, em todas as coisas, ouço vozes e sua relação dialógica” (Bakhtin, 2000, p. 413) e esta relação é uma construção interativa, de alguém para alguém que deve ser ponderada, analisada, compreendida e demonstrada enquanto construção discursiva de locutor para ouvinte, ou de produtor para leitor.

E neste caso, as vozes apontam para um discurso ideológico que se apropriou de outros discursos construídos com enunciados propositalmente selecionados e que comprometem o sentido do produto final, pois os enunciados:

[...] separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (Bakhtin, 2000, p. 354).

Entende-se por confrontação de sentidos a intenção ideológica discursiva presente no corpo do documento que o construiu enquanto instrumento de legitimação da elite dominante que o cercava, e este relatório foi construído com base em discursos utilizados para situar o lugar social do clube enquanto instituição meramente indesejada.

E após as abordagens a respeito da instituição negra e sobre a relação desta com a cidade em que está situada, devemos reconhecer que há elementos discursivos presente nos relatos dos testemunhos que desqualificam a instituição, e isso deve ser visto como uma forma de exclusão social não apenas da instituição, mas ainda de seus frequentadores e da diretoria, pois o relatório traz à tona a imagem que as autoridades e os moradores das proximidades do clube tinham da instituição e do seu funcionamento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistic in teaching russian language in secondary school.** (Translated by Lydia Razran Stone) In Journal of Russian and East European Psychology, vol. 42, nº 6, november-december 2004, p.12-49.

BAKHTIN, M. "**Os gêneros do discurso**". 3a ed. In: ---. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

DAYRELL, J.T.; GOMES, N.L. **Formação de agentes culturais juvenis.** In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 6, 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: PROEX; UFMG, 2003. p. 1-4.

DIAS, Reinaldo. **Turismo e Patrimônio Cultural, recursos que acompanham o crescimento das cidades.** São Paulo: Saraiva, 2006

FROSSARD, Elaine Cristina Medeiros. **A Teoria do Dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: Pontos de Contato.** UFES. Espírito Santo. 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história .** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário .** In Mitos, Emblemas, Sinais . São Paulo: Cia. das Letras, 2003, p.143 -179.

IBGE, Cidades. Paraná. **Ponta Grossa.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411990> acesso em 30/01/2015 as 15:00 hs.

PORTUGUÊS, Dicionário Online. **Significado de Desordem.** Disponível em: <http://www.dicio.com.br/desordem/> Acesso em: 30/01/15 as 09:00 hs

SENTENÇA, Relatório. **ESTADO DO PARANÁ.** Portaria nº 01/84. Ofício nº 127/85 - 119/85.



UMA DISCUSSÃO SOBRE DIALOGISMO E POLIFONIA NO ROMANCE *O CASTELO NOS PIRINEUS*, DE JOSTEIN GAARDER

Marco Antonio Hruschka Teles (Mestrando) – UEM

Marisa Corrêa Silva (Orientadora) – UEM

1. Introdução

Pretende-se com este trabalho fazer uma análise do romance *O castelo nos Pirineus*, de Jostein Gaarder, trazendo à luz os conceitos de dialogismo e de polifonia discutidos por Mikhail Bakhtin na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008). O estudo não tem como objetivo fazer uma comparação entre Dostoiévski, o criador do romance polifônico, segundo Bakhtin (2008), e Jostein Gaarder. Entretanto, devido à importância do autor de *Irmãos Karamázov* que tange às características desse tipo de romance, ele será citado em alguns momentos. O livro de Gaarder, de cunho filosófico, apresenta dois personagens que interagem sobretudo por meio de e-mails, cada um defendendo o seu ponto de vista, sua visão muito particular de mundo. Steinn, cético, acredita nas ciências naturais, na razão, no que pode ser provado, nas coincidências, nas estatísticas, no Bigue Bangué; Solrun acredita na espiritualidade, em poderes inexplicáveis, no destino, na telepatia, no mistério, no divino, na permanência da alma. Entre paisagens do norte Europeu, com montanhas e rios gelados, Gaarder introduz uma discussão filosófica por meio da voz de seus personagens: Steinn e Solrun. Temas como a vida e a morte, a existência de Deus, poderes telepáticos e forças sobrenaturais são discutidos com afincamento no intuito de tentarem compreender-se mutuamente e de compreender também um acontecimento no passado, quando eram um jovem casal apaixonado, que os incomoda ainda trinta anos depois. O diálogo se torna imprescindível. Assim, como em uma troca de cartas, mas na era moderna, eles começam a interagir por e-mail, mergulhando num dialogismo caracterizado por um tenso embate de consciências.

Assim, algumas questões podem ser levantadas. De que modo se dá o dialogismo entre essas personagens? Elas são manipuladas para atender e fazer prevalecer a voz do autor, como no romance monológico, ou possuem autonomia e ideologias próprias? Pode-

se considerar o romance como polifônico, nos termos de Bakhtin? Tentar-se-á então explorar os conceitos do filósofo russo no intuito de elucidar essas questões.

2. Dialogismo e Polifonia

A premissa do dialogismo teorizado por Bakhtin (2008) é de que o discurso não se constrói sobre si mesmo, mas, sobretudo, é elaborado levando em consideração o outro. Há sempre um contraponto no outro, que é aceito como sujeito de seu próprio discurso e não como um ser reificado, objetificado, marionete de outrem. É como as “palavras de uma personagem abrindo fissuras na consciência da outra” (BEZERRA in BAKHTIN, 2008, p. VI). Sob esse viés, tem-se que “*O romance polifônico é inteiramente dialógico*” (BAKHTIN, 2008, p. 42). Mas de onde surgiu as expressões “romance polifônico” ou “a polifonia no romance”? É uma analogia figurada, um empréstimo da arte musical, pois

a imagem da polifonia e do contraponto indica apenas os novos problemas que se apresentam quando a construção do romance ultrapassa os limites da unidade monológica habitual, assim como na música os novos problemas surgiram ao serem ultrapassados os limites de uma voz. Mas as matérias da música e do romance são diferentes demais para que se possa falar de algo superior à analogia figurada, à simples metáfora (IBIDEM, p. 21).

Das várias vozes e dos vários instrumentos soando lado a lado em uma música, trabalhando juntos, no romance tem-se as várias vozes das personagens que interagem em pé de igualdade.

No romance monológico existe uma hierarquia de discursos e apenas um é eleito, ou seja, há um apagamento dos universos individuais das personagens e sua sujeição ao horizonte do autor. Os outros existem apenas como exemplo de erro. Geralmente o narrador escolhe uma personagem através da qual prevalecerá a sua voz, o que caracteriza um autoritarismo, um dogmatismo, um acabamento. Para Edward Lopes,

são monológicos os romances que possuem vários personagens, que são sempre veículo de posições ideológicas, para exprimir unicamente uma visão de mundo, uma ideologia dominante, a do próprio autor da obra; assim, embora nesses romances muitos personagens falem, *todos eles exprimem a voz do autor* (LOPES in BARROS & FIORIN, 2003, p. 74).

O romance romântico “conhecia a consciência e a ideologia apenas como ênfase e como conclusão do autor, conhecendo o herói apenas como realizador da ênfase do autor ou como objeto da sua conclusão” (BAKHTIN, 2008, p. 11). Entretanto, o herói do romance polifônico possui algumas características próprias:

são polifônicos os romances em que cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria mundividência, pouco importa coincida ela ou não com a ideologia própria do autor da obra; a polifonia ocorre quando *cada personagem fala com a sua própria voz*, expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo *n* personagens, existirão *n* posturas ideológicas (LOPES in BARROS & FIORIN, 2003, p. 74).

Em outras palavras, “o herói tem competência ideológica e independência, é interpretado como autor de sua concepção filosófica própria e plena e não como objeto da visão artística final do autor” (BAKHTIN, 2008, p. 3). Assim, a partir de Dostoiévski, é possível que as personagens se digladiem filosoficamente, discutam posições políticas, religiosas, antirreligiosas, pontos de vista e ideologias com autoridade, sem que, no final, alguma delas se sobressaia como vencedora, pois, como já mencionado, não há hierarquização: Somente Dostoiévski conseguiu colocar e resolver a seguinte tarefa: “construir um mundo polifônico e destruir as formas já construídas do romance europeu, principalmente do romance *monológico* (homofônico)” (IBIDEM, p. 6). Há então

um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse *ao lado* da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (IBIDEM, p. 5).

Segundo Paulo Bezerra, o termo “plenivalentes” refere-se a vozes “plenas de valor, que mantêm com as outras vozes do discurso uma relação de absoluta igualdade como participantes do grande diálogo” (BEZERRA in BAKHTIN, 2008, p. 4).

Como se caracteriza um romance dialógico, em contraposição ao romance monológico? Para Bakhtin, ele “não se constrói como o todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências mas como o todo da interação entre várias consciências dentre as quais nenhuma se converteu **definitivamente** em objeto da outra” (2008, p. 17 – **grifo nosso**). Por que a ênfase no termo “definitivamente”? Porque

o leitor poderá apegar-se, no decorrer do livro (romance polifônico), a qualquer um dos pontos de vista, dependendo de suas próprias crenças, dependendo do destaque dado a determinado exemplo ou argumentação. Entretanto, isso não significa que as vozes dos heróis se rendam, isso não significa que após o término da leitura apenas uma mundividência prevaleça, textualmente falando. As vozes vão oscilando, interagindo, dialogando entre elas e com o leitor.

3. O romance *O castelo nos Pirineus*

O castelo nos Pirineus é um romance do escritor norueguês Jostein Gaarder, lançado em 2010 no Brasil pela editora *Companhia das Letras*. Assim como na maioria de seus livros, o autor trata de temas filosóficos, como a vida e a morte, Deus e os mistérios que envolvem a humanidade. Na referida obra, Gaarder conta a história de Solrun e Steinn, um casal que viveu uma profunda história de amor quando eram jovens. Certo dia, um episódio enigmático causou o rompimento da relação amorosa - “*A nossa separação foi cirúrgica e sem anestesia*” (GAARDER, 2010, p. 111): um acidente numa rodovia envolvendo uma misteriosa figura, possivelmente vítima, apelidada por eles de *mulher amora*. O fato traumático culminou na separação, pois a *mulher amora* supostamente reaparecera dias depois e o casal não soube lidar com a situação. Steinn achava que ela sofrera ferimentos leves e que estava bem, ou que tinham tido uma alucinação; Solrun achava que se tratava do espírito da falecida querendo se comunicar:

O fato de a termos reencontrado no bosque de bétulas era, para você, um indício de que ela tinha tido apenas ferimentos leves, ao passo que, para mim, era uma prova definitiva justamente do contrário, ou seja, de que seus ferimentos foram realmente mortais – e de que existia alguma coisa do outro lado, Steinn! (IBIDEM, p. 152).

Então, trinta anos depois, eles se reencontram num braço de fiorde na Noruega, palco do fim de relacionamento. Destino? Acaso? A partir de então, eles começam a se comunicar por e-mail (e essa é a forma do romance, sendo que a fala dela é registrada com caracteres normais e as dele em itálico), na esperança de reatar os laços que os separaram e tentar compreender o que de fato ocorreu no seu passado.

3.1 As ideologias

Steinn trabalha como climatologista e é cético em relação a tudo aquilo que não se baseia nas ciências naturais. A palavra “acreditar”, como sinônimo de convencer-se da existência de alguma coisa sem que se possa prová-la, não existe em seu dicionário, como ele mesmo afirma. Possui uma visão materialista e é inclinado ao panteísmo. Ele diz: “*Acredito piamente na visão de mundo das ciências naturais [...] Acredito naquilo que é. Acredito nos fatos*” (IBIDEM, p. 45).

Ele encara o reencontro no fiorde como uma supercoincidência e o episódio da *mulher amora* como um acaso ou uma farsa: “*Foi uma aparição ou uma visão? [...] Não, não. Aquilo era coisa montada, ou seja, um espetáculo para turistas, e, em toda essa história, a única coisa que não sei dizer com certeza é quanto a mulher ganhava por hora*” (IBIDEM, p.15). Steinn não acreditava ser possível que a *mulher amora* pudesse ter morrido no acidente e reaparecido em forma de espírito para se comunicar com eles e busca explicação em tudo aquilo que o homem pode provar, em teorias concretas ou nas leis da natureza e argumenta da seguinte forma:

Creio que aí entram três fatores decisivos: a exagerada imaginação do homem, a nossa compulsão intrínseca a procurar causas ocultas mesmo onde elas não existem e, enfim, a nossa aspiração congênita a uma nova existência depois desta, isto é, a uma vida após a morte (IBIDEM, p. 56).

Em contrapartida, Solrun leciona em uma escola e se torna cada vez mais espiritualizada. Acredita no retorno de Cristo e afirma que a morte não existe: “Para mim, o essencial é a crença na ressurreição de Cristo” (IBIDEM, p. 66). E depois de entrar em contato com um livro espírita, evolui sua crença e declara: “Em poucas semanas, virei espírita. Essa passou a ser a minha fé e passou a ser o meu sossego, a minha paz de espírito” (IBIDEM, p. 119).

Essa nova forma de comunicação é entendida por Solrun da seguinte maneira: “Imagino este novo contato como uma vibrante corrente de pensamento entre duas almas” (IBIDEM, p. 8). A expressão “corrente de pensamento” caracteriza o dialogismo, no qual “a consciência nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência” (BAKHTIN, 2008, p. 32).

Há uma discussão profunda sobre o mistério que os envolve. Solrun se apega na sua orientação espírita e afirma que “o mundo não é um mosaico de causalidades. Tudo se relaciona com tudo” (GAARDER, 2010, p 20). Critica o modo como a sociedade se

comporta atualmente, atacando sua falta de fé: “Na nossa época, o que não falta é cegueira mental e indigência espiritual” (IBIDEM, p. 21), revelando sua sensibilidade com relação a forças sobrenaturais. Em um de seus e-mails a Steinn, ela declara: “Hoje estou convencida de que aquilo que chamo de *eu* sobreviverá à minha morte física. Já não vivencio o meu corpo como a *mim*. Ele já não é ‘eu’ nem ‘meu’ como os vestidos velhos no guarda-roupa” (IBIDEM, p. 39-40).

O ex-casal discute temas caros à compreensão humana, pois envolve conceitos científicos e religiosos, como os da criação do planeta Terra:

Mas hoje a distância entre nós talvez não seja tão grande assim. Pode ser que a diferença seja apenas eu chamar de momento da criação isso que você denomina “bigue-bangue”, ou, como diz o terceiro versículo do primeiro livro de Moisés: Deus disse: “Haja luz!”. E houve luz (IBIDEM, p. 48).

Para Bakhtin (2008, p. 7), “a dialética e a antinomia existem de fato no mundo de Dostoiévski. Às vezes, o pensamento de seus heróis é realmente dialético ou antinômico”. É também o que ocorre em *O castelo nos Pirineus*, onde há a afirmação simultânea de duas proposições contraditórias – antinomia – a partir das visões de mundo muito específicas de Steinn e Solrun, expressadas e exploradas na troca de e-mails entre eles.

Bakhtin cita o estudo de Grossman sobre a multiplicidade de vozes no romance dostoiévskiano, destacando a importância do diálogo na obra do escritor russo: “A forma da conversa ou da discussão – diz ele -, **onde diferentes pontos de vista podem dominar alternadamente e refletir matizes diversos de confissões opostas**, aproxima-se sobremaneira da personificação dessa filosofia” (GROSSMAN apud BAKHTIN, 2008, p. 15 – **grifo nosso**). Efeito semelhante acontece no referido romance de Jostein Gaarder, no qual, a cada novo e-mail enviado, simbolizando o diálogo entre as personagens, predomina uma visão de mundo, com seus argumentos e exemplificações, com sua própria filosofia de vida, seu próprio modo de encarar os mistérios da existência sem, entretanto, deixar de primar pelo dialogismo, ávidos pelo embate de consciências e pela vontade de um saber o que o outro pensa. É preciso ressaltar que suas ideologias não representam necessariamente a do autor, característica essencial do romance polifônico, pois

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial,

rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável (BEZERRA in BRAIT, 2007, p.194).

Steinn e Solrun, mesmo defendendo cada qual a sua ideologia e seu ponto de vista, fazem questão propiciar a abertura para o “grande diálogo”, construindo o seu discurso sempre em função do discurso do outro. Percebe-se isso na seguinte fala de Solrun: “Mas eu lhe dou mais uma chance. No que você acredita?” (GAARDER, 2010, p. 48). O dialogismo fica evidente na fala da personagem, uma vez que ela não apenas permite, mas também pede, curiosa e ansiosa, para que Steinn revele a ela no que ele acredita. Nota-se ainda mais a ânsia pelo diálogo e pela compreensão nas seguintes falas de Solrun e Steinn, respectivamente: “Mas prefiro que primeiro você se expresse para que eu tenha uma chance de compreendê-lo” [...] “*perfeito. Desde que a gente não esqueça o último ponto, pois eu também quero tentar compreender você*” (IBIDEM, p. 61). Trata-se de “vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema. Isto constitui precisamente a ‘polifonia’, que desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos” (BAKHTIN, 2008, p. 44).

Steinn frequentemente se vale de exemplos baseados em personalidades do mundo científico para corroborar seus argumentos:

No universo não há intenção, não há propósito e não há essência determinada, em regra, isto se denomina pré-requisito natural. O fato de a vida ter surgido aqui e de a biosfera se haver desenvolvido até chegar a isso que você chama de “pérolas encantadas de consciência” é a mera consequência de uma casualidade cega. Ou, como diz o biólogo e prêmio Nobel francês Jacques Monod: O Universo não estava prenhe de vida; nem a biosfera, de seres humanos. O nosso número foi sorteado na mesa de jogo em Monte Carlo (GAARDER, 2010, p. 79).

Além de exemplos fundamentados em antigas religiões ou, no caso de Steinn, em profissionais reconhecidos no mundo da ciência, Solrun também recorre a situações do dia a dia para corroborar seu ponto de vista:

nós acabamos de receber *wi-fi* aqui na casa, que também funciona no quintalzinho. Mesmo sem nenhuma tomada nem fio, posso ficar aqui fora e me comunicar com o mundo inteiro. Tente imaginar que os seres humanos não são os únicos capazes de montar redes sem fio [...] *Está se referindo à telepatia e, além disso, ao contato com o espírito dos mortos?* (IBIDEM, p. 61).

Mas Steinn contra-argumenta “*Faculdades sobrenaturais e trapaça. Estamos falando numa dupla antiquíssima, certamente tão antiga quanto a própria humanidade*”

(IBIDEM, p. 64). E “*Para os fundamentalistas – e eles estão nos quatro cantos do mundo -, aquilo que dizem as antigas escrituras sagradas e reveladas é lei. Por isso temos necessidade de uma crítica contínua da religião*” (IBIDEM, p. 66).

A discussão passeia pela criação do mundo, pela (in)validade das religiões, pelos segredos da natureza e pela essência do ser humano, entretanto, sempre volta ao mistério mal resolvido da *mulher amora*. Solrun, tomada pela crença em um poder criador, na telepatia e na vida após a morte, afirma que “a nós foi dado subitamente um sinal de que aqui estamos apenas de passagem e de que, depois, há uma existência da nossa alma. Ela nos endereçou um sorriso de Mona Lisa: travesso e expressivo!” (IBIDEM, p. 155). Em contrapartida, Steinn mostra um outro ponto de vista do acontecido: “Ficamos tão profundamente abalados que tivemos alucinações. Estávamos feridos e indefesos e, com isso, tudo foi por água abaixo para nós e, durante alguns segundos, ficamos totalmente perplexos” (IBIDEM, p. 166). Quem diz a verdade? Quem tem razão nessa história? No romance polifônico, isso não tem importância, pois “a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento” (BAKHTIN, 2008, p. 21).

Em entrevista concedida à Revista Veja online (22/08/2010), a repórter Maria Carolina Maia questiona JosteinGaarder sobre sua posição religiosa:

Então, você não acredita em Deus, mas admite que ele pode existir?

Exatamente. Acho que pode existir uma força divina que tenha criado o universo. Por que não? Eu não sei. Mas eu não creio em revelações físicas, como a personagem de *O Castelo nos Pirineus*. Tem gente que diz que fala com os anjos e até com Deus, que ordena que algumas coisas sejam feitas, eu não acredito nisso. Mas muita gente no mundo acredita em coisas assim. Fala-se muito no fundamentalismo islâmico, mas também há o fundamentalismo cristão, especialmente no norte da América. Por falar em revelação ou aparição, vale dizer que a personagem principal do livro não é ele nem ela. É a mulher atropelada, que usava um cachecol vermelho, peça deixada no local do acidente. Na Alemanha, o livro se chama *A Mulher do Cachecol Vermelho*.

Nota-se que o escritor JosteinGaarder possui sua própria ideologia, que não coincide necessariamente com a de suas personagens. Desta forma, pode-se afirmar que o autor

não inventa a personagem, “ele a pré-encontra já dada independentemente do seu ato puramente artístico, não pode gerar de si mesmo a personagem”, pois “esta não seria convincente”, ou, como diria o Belmiro de Cyro dos Anjos, “no romance, como na vida, os personagens é que se nos impõe. A razão está com Monsieur Gide: eles nascem e

crecem por si, procuram o autor, insinuam-se-lhe no espírito”. Trata-se, pois, da concepção de personagem como *persona* do mundo real, que cabe ao autor enformar, convencendo-a como personagem, mas sem esquecer sua autonomia como criatura do mundo real (BEZERRA in BAKHTIN, 2008, p. IX-X).

Em uma carta de 25 de maio de 1879, endereçada por Dostoiévski a Liubímov, o autor de *Irmãos Karamávoz* diz: “Ora, *não sou eu quem fala* carregando nas tintas, exagerando (embora contra a realidade não haja exageros), mas a personagem de meu romance *Ivan Karamázov*. A linguagem *é dele*, o estilo *é dele*, a ênfase *é dele*, *não minha*” (DOSTOIÉVSKI apud BEZERRA in BRAIT, 2007, p. 196). Assim, reconhece-se um procedimento típico do romance polifônico, pois o autor dá liberdade para que a personagem, dotada de estilo próprio, possa expressar-se como quiser. É possível perceber características semelhantes na linguagem de Solrun e Steinn, cada qual com sua ênfase e seu modo peculiar de se comunicar, culminando num dialogismo que interroga, responde, provoca, concorda, discorda, envolvendo o leitor nos meandros filosóficos de suas concepções de mundo.

Solrun possui uma linguagem mais direta, com uso de expressões informais e muitas vezes é irônica: “Puxa, eu estou impressionada. Não. Estou sendo irônica.” (GAARDER, 2010, p. 47); “Logo logo vamos ter um arranca-rabo aqui em casa.” (IBIDEM, p. 68); “Então desembuche, Steinn. Afinal, aqui não pode haver censura” (IBIDEM, p. 67). Enquanto que Steinn possui um estilo mais elegante, sutil e sedutor, jogando com as palavras, muitas vezes fingindo que concorda para depois contra argumentar: “Talvez você tenha razão, e é com prazer que dou o braço a torcer [...] mas é bom ficar alerta contra a ideia de que...” (IBIDEM, p. 68).

Vale ressaltar que Jostein Gaarder teve uma influência direta do criador do romance polifônico, o que se pode visualizar neste trecho: “Dos nossos seminários de champanhe lá em casa, na cama de casal, ainda nos lembrávamos bem do Raskólnikov de Dostoiévski...” (IBIDEM, p. 136).

4. Conclusão

Os principais personagens do romance são as ideias de Steinn e de Solrun, orquestradas por um narrador que coloca suas consciências em um complexo debate dialógico, cada qual sujeito de seu próprio discurso, vozes que não se rendem, não se

objetificam, caracterizando o que Bakhtin chama de grande diálogo do romance, de caráter polifônico, permanecendo aberto. Nas palavras de Paulo Bezerra (in BAKHTIN, 2003, p.XII): “o discurso das questões não resolvidas”. A partir da análise do romance, nota-se a unificação das matérias mais heterogêneas e mais incompatíveis juntamente com a multiplicidade de centros-consciências não reduzidos a um denominador ideológico. Após o término da leitura do livro, fica a impressão de inacabamento e as visões de mundo das personagens ficam ressoando, dialogando e ressignificando-se constantemente. Nenhuma das vozes atua como tentativa de erro, servindo aos propósitos absolutos do autor. O que há, de fato, é um diálogo em pé de igualdade sobre temas complexos e caros ao ser humano, no qual os discursos são moldados e forjados sempre levando em consideração o outro.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. de Paulo Bezerra. – 4. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. (org). 4.ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

GAARDER, Jostein. **O castelo nos Perineus**. Trad. Luiz Antônio de Araújo. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. Ed. 1. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 63 – 81.

MAIA, Maria Carolina. Autor de “O mundo de Sofia” discute a existência de Deus. 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/eventos/autor-de-o-mundo-de-sofia-discute-a-existencia-de-deus/>>. Acesso em 30 de julho de 2015, 17h00.



UMA HISTÓRIA DE MÁSCARAS: UMA LEITURA RIZOMÁTICA EM *O BEBÊ DE TARLATANA ROSA*

Rodrigo Gonçalves Sobrinho

1. Introdução

Neste artigo propomos, primeiramente, refletir a obra de João do Rio articulada ao conceito de literatura menor proposto por Deleuze e Guattari (1977), para que, num segundo momento, possamos verificar a relação entre outras ideias destes estudiosos com as situações presentes no conto *O bebê de tarlatana rosa*. Esta proposta se constitui, portanto, em uma tentativa de verificar no texto literário, algumas situações correspondentes às proposições teóricas dos filósofos franceses, bem como sua aplicabilidade ao objeto literário.

Para que seja possível refletir sobre um dos mais famosos textos de João do Rio, a partir da perspectiva teórica deleuze-guattariana, serão abordados, num primeiro momento, os três elementos que caracterizam a literatura menor: a desterritorialização da língua, a ligação da língua com o imediato político e o agenciamento coletivo da enunciação. Esta abordagem se constituirá a partir de uma perspectiva mais generalizada sobre a obra de Paulo Barreto, com o intuito de questionar se sua literatura pode ser considerada uma literatura menor, frente ao contexto da Literatura Brasileira.

Num segundo momento, com o intuito de exemplificar a aplicabilidade dos conceitos à obra de João do Rio, será questionado, a partir do percurso do conto em pauta, a possibilidade de uma composição rizomática, tendo em vista as inúmeras interrupções a Heitor de Alencar, narrador-personagem que conduz a aventura de carnaval. No intuito de compreender a estrutura desta composição, será preciso resgatar teoricamente a caracterização de outras ideias de Deleuze e Guattari como as linhas de segmentaridade e a ideia de corpo sem órgãos.

2. João do Rio e a literatura menor

Para que se possa pensar em torno das proposições de Deleuze e Guattari, é interessante, primeiramente, deixar claro que este exercício se constitui uma tentativa de articulação entre uma reflexão sobre literatura pautada pelos estudiosos e algumas características da obra de João do Rio.

Quando se pensa em literatura menor é possível relacionar este conceito com a ideia de corpo sem órgãos, proposta por Deleuze e Guattari, uma vez que este conceito pode ser entendido como uma interrupção de um organismo em funcionamento. Neste contexto, a literatura menor, pode ser entendida como o corpo sem órgão do cânone literário, pode atuar, como vanguarda questionadora de um tipo de literatura, que é consagrada e que resistiu ao tempo por algum motivo. Quando determinado objeto literário rompe o ciclo do cânone, pode ser entendido como um corpo sem órgão desta máquina abstrata, chamada cânone. Conclui-se que um corpo sem órgãos serve para desestabilizar um organismo constituído e organizado:

Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre o seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide. (DELEUZE e GUATTARI, 1995; p. 09).

Estabelecemos as reflexões a seguir com o intuito, portanto, de entender a obra de João do Rio como um corpo sem órgão literário que se constituiu no final do século XIX, situação na qual no Brasil a ideologia dominante louvava a ordem, o progresso, o desenvolvimento civilizatório e a relação de dependência cultural de padrões europeus. Na esteira de Oscar Wild e Jean Lorrain, ou seja, também influenciado por tendências europeias, João do Rio traz ao universo literário uma atmosfera decadente, repleta de artificialismo, perversão, sensualidade, exacerbação, além de personagens possuidores dos mais diversos vícios e taras, os quais propõem, de maneira irônica, um diálogo com a realidade daquela sociedade que se estabelecia.

Ao observar o exposto por Deleuze e Guattari, percebemos que o conceito de literatura menor se estabelece a partir de três acepções, a saber: a desterritorialização da língua, a ligação da língua com o imediato político e o agenciamento político da

enunciação. A seguir detalhamos cada uma destas, articulando-as com a literatura de João do Rio.

Segundo os filósofos franceses, a desterritorialização da língua para a constituição de uma literatura menor é de fundamental importância. Destacamos ao que diz respeito à aplicação da linguagem trazida numa literatura menor, que tal aplicação não necessariamente se estabelece, no âmbito da expressão do texto literário, rupturas significativas, como temos em *Grandes sertões: veredas*, de Guimarães Rosa, por exemplo. Claro que este texto utiliza este procedimento argumentado por Deleuze e Guattari, mas a questão a ser levantada aqui é o fato de existirem diferentes formas de desterritorialização da língua. O que é preciso questionar quanto a esta característica da literatura menor no caso que propomos neste artigo, portanto, é como João do Rio desterritorializa a linguagem? Deleuze e Guattari argumentam a respeito desta desterritorialização da língua literária de Kafka (objeto de sua análise sobre a literatura menor):

Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afectada por forte coeficiente de desterritorialização. (DELEUZE e GUATTARI, 1977; p. 38)

Em João do Rio, levamos em consideração, primeiramente, o artificialismo trazido à fala dos personagens, o exagero, a extravagância ao se comunicarem ficam evidentes em diversos contos de João do Rio e não pode ser ignorada, quando nos propomos a refletir sobre sua obra. Um exemplo do conto *Dentro da noite*:

- Então causou sensação?
— Tanto mais quanto era inexplicável. Tu amavas a Clotilde, não? Ela, coitadita! parecia louca por ti, e os pais estavam radiantes de alegria. De repente, súbita transformação. Tu desapareces, a família fecha os salões como se estivesse de luto pesado. Clotilde chora... Evidentemente havia um mistério, uma dessas coisas capazes de fazer os espíritos imaginosos arquitetarem dramas horrendos.
Por felicidade, o juízo geral é contra o teu procedimento.
— Contra mim?
Podia ser contra a pureza da Clotilde. Graças aos deuses, porém, é contra ti. Eu mesmo concordaria com o Prates que te chama velhaco, se não viesse encontrar o nosso Rodolfo, agora, onze da noite, por tamanha intempérie metido num trem de subúrbio, com o ar desvairado...
— Eu tenho o ar desvairado?
— Absolutamente desvairado.
— Vê-se?

(BARRETO, 1910; p. 2)

Acreditamos, portanto, que a maneira como a linguagem é trazida às vozes dos personagens, caracteriza uma desterritorialização da linguagem, tendo em vista uma abordagem mais clássica, por exemplo. As constantes interpelações, interrupções, quebras, digressões, são alguns procedimentos do contista carioca, pelos quais é possível compreender a desterritorialização da linguagem. A temática, a sensualidade, a subversão dos padrões morais, além de serem características políticas apontam também relevância no âmbito da linguagem do jogo entre os narradores e personagens, polos de poder narrativos nos contos de *Dentro da noite*.

Deleuze e Guattari abordam o caráter político de um texto como outra característica para a constituição do conceito de literatura menor. Neste sentido, vale salientar as escolhas do universo representado por João do Rio. Com certeza, a partir de sua abordagem, o escritor tentou tocar em mazelas sociais, evidentes numa sociedade que se modernizava. As opções por retratar tarados, homossexuais, viciados, possuidores de taras, pobres diabos, entre outros símbolos decadentes em contraposição ao desenvolvimento sofrido pelo Rio de Janeiro na virada do século XIX, refletem a contradição deste contexto. Paulo Barreto propôs em seus escritos um interessante questionamento em torno da ideia de civilização do Rio de Janeiro, expôs num viés decadentista a realidade paradoxal de uma metrópole que se pretendia moderna. Em seus registros de reportagens retratou *As religiões do rio*, preocupando-se com o modo de vida das pessoas da periferia, estabelecendo um diálogo com diferentes gêneros e públicos no *fin du siècle*. Entendemos, assim que sua literatura é absolutamente menor, no sentido deleuze-guattariano, pois os contos possuem caracteres, absolutamente, políticos, que dialogam ora pela afirmação, ora pelo exagero, ora pela negação irônica o contexto histórico da virada de século carioca.

O terceiro ponto da literatura menor está relacionado ao discurso do escritor. Não há, neste sentido, a importância do sujeito que escreve. O artista não é a autoridade que se pronuncia e porta a verdade absoluta. Sua literatura é menor, desde que seu texto se conecte com outros textos, de outros tempos, de outros autores. Sua voz deve traduzir outras vozes, outros anseios. Sua obra deve, portanto, atender um interesse coletivo, compor um discurso coletivo. Não há literatura menor se o autor e a obra estiverem

isoladas em relação a outros discursos. A literatura menor compõe uma rede de vozes e revela uma enunciação coletiva relevante:

A terceira característica é que tudo torna um valor coletivo. Precisamente porque o talento não é, na verdade, muito abundante numa literatura menor; as condições não são numa enunciação individuada pertencente a este ou aquele mestre, separável da enunciação coletiva. (DELEUZE e GUATTARI, 1977; p. 40)

Ao refletirmos sobre o potencial de agenciamento coletivo, entendemos que a obra de João do Rio continua o caminho de Oscar Wilde e Jean Lorrain e possui seguidores, quando pensamos em preocupações modernistas, quanto ao questionamento de padrões, aos cronistas e aos contistas que lhe sucederam. O aproveitamento da vida marginal como motivo literário é mais uma dessas características marcantes em seus textos, que foram replicadas em outros discursos, como nos casos de João Antônio, Nelson Rodrigues, Dalton Trevisan, por exemplo.

3. A composição do rizoma: as linhas moleculares e as linhas de fuga na narração em *O Bebê de Tarlatana Rosa*

A proposta deste tópico é evidenciar a relação entre as ideias, de linha molar, linha molecular e linha de fuga com a ideia de desvio presentes no conto *O bebê de tarlatana rosa*. No intuito de entender a relevância de ideias como: perversão e subversão, conceitos que indicam uma espécie de linha de fuga constante, em termos deleuze-guattarianos, entendemos este conto a partir da ideia de desvio que se imbrica com questões como a dissimulação e a ambiguidade, afetando o ritmo da narração a partir, inclusive da estrutura do texto.

Esta multiplicidade de conceitos caminha aqui para um ponto em comum, que se pode traduzir por meio de uma série de palavras que, a priori, não são idênticas, mas complementares quando observada a “literatura menor” de Paulo Barreto: perversão, subversão, desvio, ambiguidade, dissimulação, linha de fuga são alguns elementos recorrentes no conto em pauta, pelos quais podemos perceber o objeto literário em pauta.

Para que este raciocínio fique melhor elucidado, resgataremos o que Deleuze e Guattari entendem como linhas de segmentaridade:

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que

ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. (DELEUZE e GUATTARI, 1995; p. 17).

Pensa-se, a seguir sobre algumas destas ideias, no intuito de relacioná-las com a obra de João do Rio de maneira geral, e com o conto que se caracteriza o objeto deste artigo. Porém, tendo em vista os pontos convergentes destas, entendendo o texto como, pertencente a uma realidade que tem como característica principal a subversão de significados, de experimentações, de expectativas, de realidades pré-estabelecidas. Trata-se, portanto, de uma estrutura em rede, com diversos pontos de ancoragem, nos termos de Iser, os quais se transformam as diferentes linhas molares em moleculares, escapando, por meio de um movimento indeterminado, em inúmeras linhas de fuga. Percebemos assim diversos pontos de ancoragem, que escapam, ora para temáticas pervertidas, ora para tendência homossexual, ora para a depravação, ora para a afirmação da mulher fatal.

Observa-se, portanto, uma realidade complexa, que é composta por diversos elementos. O rizoma percebido em *O bebê de tarlatana rosa* tem seus pontos de ramificação, nos momentos de desvio, uma constituição constante de uma linha de fuga. Tal procedimento está presente na estrutura da obra, no procedimento do narrador e no comportamento dos personagens enriquecendo a experimentação e o valor literário do texto.

O bebê de tarlatana rosa possui claramente uma alusão ao universo sexual. Não é o único conto de João do Rio a se estabelecer por meio desta temática. Em *Dentro da noite*, Rodolfo possui um fetiche extremo, absolutamente claro, presente na relação entre ele, o alfinete, meio da perversão, e Clotilde. É possível notar a fixação que o protagonista tem em usar o objeto, primeiramente sobre a noiva; depois, segundo ele, “sobre diversas raparigas em diferentes locais do Rio de Janeiro, principalmente no subúrbio”.

No senso comum esta bifurcação, este constante desvio, esta imposição para a abertura de uma nova linha de fuga presente em diversos contos de João do Rio é conhecida como a composição de duplo sentido (ambiguidade). O duplo sentido se remete geralmente ao universo sexual, a malícia cotidiana. Esta é uma das características da obra, no âmbito da temática se torna relevante, pois este artigo se refere a um texto de 1910. Tocar em assuntos como tara, assédio sexual, assédio moral, traição, vícios diversos,

prostituição, homossexualidade, entre outros temas nesta época, depõe o caráter político dos textos em pauta.

Contudo, estes desvios podem ser temáticos, indicando o possível relacionamento ora hétero, ora homossexual de Heitor. Está presente também na organização da narrativa. Ao mesmo tempo em que temos o narrador no “presente” contando o fato, é o fato narrado que ganha importância num constante ir e vir, num constante desvio, numa constante linha de fuga na estrutura narrativa.

A partir da ideia de duplo sentido é argumentado aqui num emaranhado de conceitos uma íntima relação entre o desvio, a perversão, os apelos sexuais e a linha de fuga. É possível experimentar, em termos deleuze-guattarianos um jogo sensual entre os personagens.

A dissimulação é outro ponto a ser considerado. Pensa-se no mecanismo da narrativa, exposta anteriormente. A primeira narrativa desvia as atenções para a segunda narrativa e esta sim contém a história que realmente importa. A mesma coisa acontece com os personagens: há uma representação do bebê de tarlatana rosa que esconde sua identidade atrás de uma máscara: “uma história de máscaras”. O clima carnavalesco deste conto então é um verdadeiro encontro entre perversão, ambiguidade, dissimulação, desvio: a composição de muitas linhas de fuga por excelência.

4. O diálogo fugidio e o corpo sem órgãos em *O bebê de tarlatana rosa*

Neste tópico será destacado do conto estudado alguns exemplos que evidenciam as constantes linhas de fuga, e por consequência, o rizoma composto em *O bebê de tarlatana rosa*. O jogo perverso, sensual e dissimulado entre os personagens é evidente por meio dos gestos dos personagens, além dos modos de dândi, pelos quais Heitor de Alencar envolve seus ouvintes, contando sua aventura de carnaval, como se ele próprio fosse responsável pela sensação de prazer dos ouvintes, abordando-os por meio de gestos bastante emblemáticos:

— Oh! uma história de máscaras! quem não a tem na sua vida? O carnaval só é interessante porque nos dá essa sensação de angustiante imprevisto... Francamente. Toda a gente tem a sua história de carnaval, deliciosa ou macabra, álgida ou cheia de luxúrias atroz. Um carnaval sem aventuras não é carnaval. Eu mesmo este ano tive uma aventura...E Heitor de Alencar esticava-se preguiçosamente no divã, gozando a nossa curiosidade. Havia no gabinete o barão Belfort, Anatólio de Azambuja de que as mulheres tinham tanta

implicância, Maria de Flor, a extravagante boêmia, e todos ardião por saber a aventura de Heitor. O silêncio tombou expectante. Heitor, fumando um *gianaclis* autêntico, parecia absorto.

— É uma aventura alegre? indagou Maria.

— Conforme os temperamentos.

— Suja?

— Pavorosa ao menos

— De dia?

— Não. Pela madrugada.

— Mas, homem de Deus, conta! suplicava Anatólio. Olha que está adoecendo a Maria.

Heitor puxou um largo trago à cigarreta. (BARRETO, 1910; p. 47).

Ao destacarmos a obra de João do Rio é possível perceber o entusiasmo do grupo. A característica fugidia do diálogo se estabelece a medida que as interpelações começam e o próprio narrador interrompe a narrativa. Os elementos relacionados à temática sexual é evidente e o jogo sensual, num constante preenchimento de vazios se inicia. Os demais personagens têm prazer ao lado de Heitor, todos se sentem bem em sua companhia. A narração não é somente uma narração, ela pode ser entendida como a experimentação daquele universo pervertido. O rizoma de ambiguidades, de desvios e de linhas de fuga se potencializa a partir do texto.

Ao retomar o percurso do conto carnavalesco, é interessante perceber a relação que o dândi estabelece com Anatólio. As interrupções deste personagem podem funcionar como linhas de fuga que indicam a possibilidade de homossexualidade de Heitor. Anatólio no começo do conto se insinua a Heitor, apontando para uma possibilidade a ser trazida ao texto. As reações de Heitor aos apelos de Anatólio são emblemáticas, a negação evidente e significativa.

- Não há quem não saia no carnaval disposto ao excesso, disposto aos transportes da carne e às maiores extravagâncias. O desejo, quase doentio é como inculido, infiltrado pelo ambiente. Tudo respira luxúria, tudo tem da ânsia e do espasmo, e nesses quatro dias paranoicos, de pulos, de guinchos, de confianças ilimitadas, tudo é possível. Não há quem se contente com uma...

! Nem com um, atalhou Anatólio. (BARRETO, 1910; p. 47).

Quanto à possibilidade de uma indicação homossexual, a hipótese é fortalecida com o aparecimento do bebê de tarlatana rosa. O dândi refere-se ao personagem, na maioria das vezes, no gênero masculino. A máscara do personagem é simbólica neste sentido, como um possível mecanismo de disfarce de sua verdadeira identidade. O texto

apenas lança ideias, a respeito das quais é necessário tecer possibilidades. Assim, os escritos de João do Rio pedem para serem preenchidos, descobertos, vividos.

É interessante perceber no destaque a seguir como o carnaval está presente no conto como linha de fuga da chateação. Neste contexto a descrição do narrador é rica em detalhes. A festa pagã, um corpo sem órgão da rotina é recebida com satisfação e deslumbramento. Novamente percebemos a interrupção do raciocínio do narrador, atrapalhado por Maria de Flor, que neste momento indica a linha dura da moral da época, mesmo que ironicamente.

— Os sorrisos são ofertas, os olhos suplicam, as gargalhadas passam como ao arrepios de urtiga pelo ar. É possível que muita gente consiga ser indiferente. Eu sinto tudo isso. E saindo, à noite, para a pornéia da cidade, saio como na Fenícia saíam os navegadores para a procissão da primavera, ou os alexandrinos para a noite de Afrodite.

— Muito bonito! ciciou Maria de Flor. (BARRETO, 1910; p. 47)

A caça ao bebê pode ser entendida como a busca à linha de fuga para o narrador, que deixa o grupo de amigos, que podem ser entendidos como representantes de uma linha molecular, entre o moralismo da sociedade e a vontade de participação da festa pagã, linha de fuga por excelência:

— Está claro que este ano organizei uma partida com quatro ou cinco atrizes e quatro ou cinco companheiros. Não me sentia com coragem de ficar só como um trapo no vagalhão de volúpia e de prazer da cidade. O grupo era o meu salva-vidas. No primeiro dia, no sábado, andamos de automóvel a percorrer os bailes. Íamos indistintamente beber champanhe aos clubes de jogo que anunciavam bailes e aos maxixes mais ordinários. Era divertidíssimo e ao quinto clube estávamos de todo excitados. Foi quando lembrei uma visita ao baile público do Recreio.

— “Nossa Senhora! disse a primeira estrela de revistas, que ia conosco. Mas é horrível! Gente ordinária, marinheiros à paisana, fúfias dos pedaços mais esconsos da rua de S. Jorge, um cheiro atroz, rolos constantes...”

— Que tem isso? Não vamos juntos? (BARRETO, 1910; p. 47).

É interessante identificar o bebê, vítima de Heitor. A descrição tradicional de João do Rio parece dialogar com as ideias do Corpo sem Órgãos de Deleuze e Guattari. Primeiramente, nota-se a descrição da “menina”, num perfeito estado de organização, uma máquina abstrata perfeita, exceto o nariz que desterritorializará o narrador, posteriormente. O autor descreve de maneira bastante naturalista, o roçar, as pernas bonitas, o braço, os seios, as curvas do flerte do dândi. É expresso também o desejo do

narrador de fugir do grupo. O desvio, a linha de fuga numa constante relevância. As palavras de João do Rio parecem dialogar com os teóricos franceses:

Apenas, como o grupo parara diante dos dançarinos, eu senti que se roçava em mim, gordinho e apetecível, um bebê de tarlatana rosa. Olhei-lhe as pernas de meia curta. Bonitas. Verifiquei os braços, o caído das espáduas, a curva do seio. Bem agradável. Quanto ao rosto era um rostinho atrevido, com dois olhos perversos e uma boca polpuda como se ofertando. Só postigo trazia o nariz, um nariz tão bem feito, tão acertado, que foi preciso observar para verifica-lo falso. Não tive dúvida. Passei a mão e preguei-lhe um beliscão. O bebê caiu mais e disse num suspiro — ai que dói! Estão vocês a ver que eu fiquei imediatamente disposto a fugir do grupo. Mas comigo iam cinco ou seis damas elegantes capazes de se debochar mas de não perdoar os excessos alheios, e era sem linha correr assim, abandonando-as, atrás de uma frequentadora dos bailes do Recreio. (...) (BARRETO, 1910; p. 48)

É curioso o desejo de representar à admiração, o conhecimento íntimo com o submundo carioca neste conto, não somente o bebê, como se viu, mas também os outros personagens querem deixar clara uma íntima relação com este universo. A narração é interrompida e isso certamente é relevante na obra como vimos até aqui. Heitor ratifica a ideia de que o carnaval é o corpo sem órgão ideal frente ao bom senso. Maria de Flor, interrompe o contador, confirmando seu conhecimento frente a esta orgia autorizada pela festa, colocando-se como a mulher fatal, elemento do decadentismo. Ou seja, pertencer a este mundo que converge prazer e dor oferece status. Componentes duma aristocracia dissimulada recebem status ao se encontrar com esta junção de prazer e morte. Há, portanto, neste sentido, também uma relação de conhecimento e de poder ligada ao universo “pervertido” apresentado no conto.

— E o bebê?

— O bebê ficou. Mas no domingo, em plena avenida, indo eu ao lado do *chauffeur*, no borborinho colossal, senti um beliscão na perna e uma voz rouca dizer: “para pagar o de ontem”. Olhei. Era o bebê rosa, sorrindo, com o nariz postigo, aquele nariz tão bem feito. Ainda tive tempo de indagar: onde vais hoje?

— À toda parte! respondeu, perdendo-se num grupo tumultuoso.

— Estava perseguindo-te! comentou Maria de Flor.

— Talvez fosse um homem... soprou desconfiado o amável Anatólio.

— Não interrompam o Heitor! fez o barão, estendendo a mão.

Heitor acendeu outro *gianaclis*, ponta de ouro, sorriu, continuou:

(...)

Eu estava trepidante, com uma ânsia de acanalhar-me, quase mórbida. Nada de raparigas do galarim perfumadas e por demais conhecidas, nada do contato familiar, mas o deboche anônimo, o deboche ritual de chegar, pegar, acabar, continuar. Era ignóbil. Felizmente muita gente sofre do mesmo mal no carnaval!

– A quem dizes!...suspirou Maria de Flor.(BARRETO, 1910; p. 48).

No decorrer do conto não há mais nenhuma interpelação significativa realizada pelos ouvintes. Fato é que todos entram na narrativa de Heitor quando este segredou seu reencontro com o bebê pervertido, primeiramente demonstrou sua ânsia, sua afobação pela relação sexual, depois seu incômodo com aquele nariz postiço, e por fim, seu brutal encontro com um corpo sem órgão:

Mas o meu nariz sentiu o contato do nariz postiço dela, um nariz com cheiro a resina, um nariz que fazia mal. — Tira o nariz! — Ela segredou: Não! não! custa tanto a colocar! Procurei não tocar no nariz tão frio naquela carne de chama. O pedaço de papelão, porém, avultava, parecia crescer, e eu sentia um mal estar curioso, um estado de inibição esquisito. — Que diabo! Não vás agora para casa com isso! Depois não te disfarça nada. — Disfarça sim! — Não! Procurei-lhe nos cabelos o cordão. Não tinha. Mas abraçando-me, beijando-me, o bebê de tarlatana rosa parecia uma possessa tendo pressa. De novo os seus lábios aproximaram-se da minha boca. Entreguei-me. O nariz roçava o meu, o nariz que não era dela, o nariz de fantasia. Então, sem poder resistir, fui aproximando a mão, aproximando, enquanto com a esquerda a enlaçava mais, e de chofre agarrei o papelão, arranquei-o. Presa dos meus lábios, com dois olhos que a cólera e o pavor pareciam fundir, eu tinha uma cabeça estranha, uma cabeça sem nariz, com dois buracos sangrento atulhados de algodão, uma cabeça que era alucinadamente —uma caveira com carne... (BARRETO, 1910; p. 49)

É interessante conferir por fim a reação dos personagens frente ao desfecho da narrativa. Há um rápido silêncio, simbolizando, provavelmente o choque inevitável, da desterritorialização de um corpo sem órgãos. A falta de identidade do bebê neste contexto é bastante evidente. Percebemos também a ratificação da ideia de identificação dos ouvintes à orgia carnavalesca. Isto fica claro quando Barão Belfort minimiza a sensação de horror. Confere-se a seguir a forçada naturalidade do Barão, e reação dos demais personagens:

Heitor de Alencar parou, com o cigarro entre os dedos, apagado. Maria de Flor mostrava uma contração de horror na face e o doce Anatólio parecia mal. O próprio narrador tinha a camarinhar-lhe a fronte gotas de suor. Houve um silêncio agonizante. Afinal o barão Belfort ergueu-se, tocou a campainha para que o criado trouxesse refrigerantes, e resumiu:
— Uma aventura, meus amigos, uma bela aventura. Quem não tem do carnaval a sua aventura?
Esta é pelo menos empolgante.
E foi sentar-se ao piano.. (BARRETO, 1910; p. 50).

Considerações

Depois de tentarmos estabelecer uma relação entre a teoria de Deleuze e Guattari e a obra de João do Rio é necessário retomar a concepção de rizoma dos filósofos

franceses que estabelecem que a obra de arte está no mundo e não somente o representa, conforme defendem outros teóricos. Neste sentido é interessante considerar a relação desta obra com o leitor, ou ao menos questionar ao que ela se propõe ao estabelecer uma série de linha de fugas, conforme verificamos.

Pensando numa ideia de leitor modelo, aquele programado pelo texto, conforme argumentado por Umberto Eco e entendido por Iser como leitor implícito fica clara a proposta do texto. O objeto literário conta com um receptor que seja cúmplice do jogo pervertido argumentado, a perspectiva dos leitores destes textos, vale notar é exatamente a dos personagens que ouvem a história narrada por Heitor de Alencar. Se levarmos em consideração tal posicionamento, esta possibilidade ganha relevância.

É possível pensar ainda, a partir de uma perspectiva autoteórica que o fato de ouvir histórias se constituem linhas de fugas, ou ainda que a literatura se constitui uma linha de fuga, um corpo sem órgãos e pode ser entendida como componente dos elementos que admitimos constituir um tipo de desvio. Sendo assim, a Literatura para João do Rio pode ser entendida como elemento de subversão, de perversão, de ambiguidade, perante a uma sociedade que se autoafirma. Se refletimos sobre a importância da linguagem em seus contos tal raciocínio se ratifica.

Muitos elementos neste conto dissimulam. Há uma mentira, uma ficção dentro da própria ficção, personagens internos aos personagens. Há um ambiente teatralizado da virada secular que dissimula todo o tempo da narrativa; a presença do escuro, noite como espaço fugidivo ao dia. Tais aspectos ratificam a importância dos muitos desvios presentes em *O bebê de tarlatana rosa*, justificando inclusive a proposta de subversão ao leitor.

Referências:

BARRETO, Paulo. *Dentro da Noite*. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 16/01/2015.

DELEUZE, G. e GUATTARI. 28 de novembro de 1947 – Como criar um corpo sem órgãos, in: *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4(Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa) . Rio de Janeiro. Editora 34, 1995. pp. 09-30.

DELEUZE, G. e GUATTARI. Rizoma, in: *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1(Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa) . Rio de Janeiro. Editora 34, 1995. pp. 12-23.



DELEUZE, G. e GUATTARI. O que é uma literatura menor, in: Kafka: por uma literatura menor. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol 2. São Paulo: Editora 34, 1996.



UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ANÁLISE DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Ana Letícia Carneiro de Oliveira (Graduanda) – UEPG

Yara Fernanda Novatzki (Mestre) - UEPG

Resumo: Ao tratarmos o currículo escolar como instrumento norteador do exercício pedagógico da instituição escolar e organizador de uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 2000), apreendemos concomitantemente a direta relação deste com as políticas linguísticas. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto de Iniciação Científica, ainda em andamento, o qual procura estabelecer algumas relações entre Políticas Linguísticas efetivas atualmente e a estrutura curricular de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola de currículo flexibilizado. A metodologia de pesquisa utilizada é de cunho bibliográfico e qualitativo, na qual se faz primordial uma análise documental do PPP dos anos finais de uma instituição pública de Ensino Fundamental da região dos Campos Gerais. O embasamento teórico pauta-se nos estudos dos seguintes autores: Oliveira (2012), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2004; 2013), Sacristán (2000), Vasconcellos (2006), entre outros que possibilitam uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre estrutura curricular, Políticas Linguísticas e currículo. Como resultados obtidos, destacamos a contribuição com a formação inicial de professores pesquisadores, a ampliação das reflexões acerca deste tema e de pontos ligados a questões de ensino. Salientamos que esta pesquisa é desenvolvida no Laboratório de Estudos do Texto (LET), na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Currículo; Formação de professores.

0. Introdução

Sabendo que o currículo escolar é o objeto norteador das inúmeras práticas escolares, é necessário levar em consideração a sua complexidade e sua completude, a fim de estudar os contextos em que se configura e como expressa as práticas educativas e os resultados das mesmas. Desta forma, perceber que o currículo, não como necessariamente um conceito e sim uma construção cultural (SACRISTÁN, 2000, p. 13), é o primeiro passo para apreendê-lo em sua completude.

Relacionando estas questões, com as políticas linguísticas, apreendemos que dentro de um currículo algumas relações de poder são estabelecidas. Deparamos-nos com tal fato quando encontramos alguns exemplos apontados por Couto (2013), que nos diz que,

A escolha de determinado/s conteúdo/s em detrimento de outro/s não ocorre sem motivo, ao contrário, pode ser justificada por meio de análises de quem detinha o poder para a eleição de tais conteúdos, de quais ideologias vigoravam e qual cultura se mostrava mais dominante na época. (COUTO, 2013, p. 62)

Partindo desse pressuposto, este artigo se propõe a apresentar algumas reflexões acerca de algumas observações e indagações sobre o currículo escolar e o exercício das Políticas Linguísticas dentro deste. Ressaltamos que esta pesquisa ainda está em andamento, pois faz parte de um Projeto de Iniciação Científica que ainda não foi concluído. Destacamos também que este projeto é desenvolvido no Laboratório de Estudos do Texto ¹ – LET -, no campus central da Universidade Estadual de Ponta Grossa¹.

1. Sobre a pesquisa

Ao compreendermos o currículo como o objeto norteador do exercício pedagógico dentro da instituição escolar e como organizador de práticas educativas (SACRISTÁN, 2000), vê-se a relação direta deste com as Políticas Linguísticas. Desta forma, esta pesquisa é parte de um projeto de Iniciação Científica, o qual busca compreender melhor como se estabelecem as relações entre a estrutura curricular escolar e as políticas linguísticas.

Tal projeto desenvolve-se no Laboratório de Estudos do Texto (LET), no campus central da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde o segundo semestre do ano de

¹ O “Laboratório de Estudos do Texto” (LET) é um Programa de Extensão aprovado na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pela Resolução CEPE N.º217, de 13/12/2007. Destina-se a sediar projetos voltados para áreas de interesse que se relacionam com textos e/ ou áreas correlatas. Por meio de atividades de leitura, escrita, e análise de textos dos mais diversos gêneros, neste espaço acontecem: a) oferta de cursos e minicursos; b) projetos de pesquisa que desenvolvem também trabalhos de extensão e ensino (basicamente, grupos de estudos que envolvam acadêmicos de iniciação científica e fomentem as linhas de pesquisa dos Cursos de Letras); c) projetos que contemplam a formação de professores; d) trabalhos com leitura e escrita que atendam a demandas de estratos sociais para os quais essas atividades sejam relevantes. Assim, o LET busca alicerce no diálogo entre extensão e procedimentos metodológicos que envolvam atividades relacionadas a ensino e pesquisa, contando com uma infraestrutura que permite realizar as diversas atividades que desenvolve. Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos no LET procuram ser articulados ao currículo dos Cursos de Letras, de maneira que contemplem a formação de professores e pesquisadores interessados em discutir a função social da educação superior, pensando sempre em ampliar e aprimorar essas atividades.

2015. Com isso, apresentamos aqui parte do estudo realizado até o momento, com o intuito de contribuir com as discussões acerca deste tema, considerando a importância deste para estudos futuros.

2. O Currículo

Analisando algumas questões que surgem relacionadas ao currículo, conseguimos acertar uma das primeiras ideias sobre tal temática: quando tratamos de currículo escolar, tratamos de uma construção cultural, norteadora de práticas educacionais dentro do ambiente escolar.

Tratando do currículo em sua forma física/ processual, e tomando por base os apontamentos feitos por Sacristán (2000, p. 14-15), podemos concluir que o currículo escolar possui algumas propostas e perspectivas que se espera que sejam cumpridas na prática do ensino. Ou seja, o currículo é visto como um meio de ligação entre sociedade e escola, como um plano educativo formado por diversos aspectos. Além disso, possui o intuito de, segundo Sacristán (2000)

Analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógicos, interações e comunicações educativas; sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Dentro destas perspectivas propostas, pode-se inferir que cabe ao docente a tarefa de aliar todos estes pontos à sua prática, utilizando de base norteadora o que se observa acima. Neste caso, podemos então perceber que o professor é o agente que possui o poder transformador e disseminador de pressupostos e ideologias que compõem um currículo.

Seguindo esta linha de pensamento, e concebendo a caracterização do currículo como um instrumento socializador, capaz de propiciar caminhos para as demandas sociais encontradas na escola, percebemos-lo como fator que orienta a aplicação de ferramentas de ensino dentro das práticas escolares. Assim, dissociar fatores sociais das práticas de ensino torna-se uma tarefa pouco provável de ser realizada.

Juntamente a essa demanda socializadora, vamos de encontro à demanda cultural, a qual recai sobre fatores de multiplicidade que precisam ser melhor observados no que diz respeito ao desenvolvimento dos trabalhos propostos pelos currículos

escolares. Logo, ao tratarmos pontualmente sobre cultura, apreendemos através do que nos apresenta Santos (2006), quando diz que:

Ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa. (SANTOS, 2006, p. 7)

Dessa forma, compreender os povos e pessoas em sua amplitude cultural a fim de desenvolver melhor o ensino é algo que deve ser levado em consideração ao construir um currículo. Levar em consideração as inúmeras discussões sobre as modificações que a cultura abrange é algo necessário para compreender contextos de produção e propagação desta, a fim de ambientar as diferenças e fazer com que estas diferenças sejam abrangidas.

Nesse sentido, e partido para a ideia de cultura e sociedade, é necessário levar em consideração o fato de que é através do currículo que se apresentam condições para contato com a cultura. Seguindo este pensamento, Sacristán (2000) nos diz que

O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Algumas reflexões feitas a partir da concepção de que as práticas educacionais colocadas pelo currículo vão de encontro a fatores sociais, ideológicos, políticos e até mesmo econômicos, nos mostram que o currículo é a exposição do equilíbrio de interesses e forças que giram em torno do sistema educativo. Dessa forma, ele acaba refletindo conflitos de interesses que integram a sociedade, bem como valores preponderantes que conduzem evoluções educativas.

Para tanto, como aponta Vasconcellos (2006),

Nem sempre temos clareza das repercussões de nossa ação sobre os alunos, tanto nos aspectos positivos quanto negativos. O projeto é um esforço de apropriação da própria prática, de superar a alienação no trabalho. (VASCONCELLOS, 2006, p. 12)

Ou seja, ao fazer o seu trabalho, principalmente quando o assunto é o ensino de línguas, o professor dá vazão para ideais e concepções sociais que se refletem nas escolhas feitas por ele mesmo dentro de sua prática, sejam estas escolhas consideradas conscientes ou inconscientes. Estas, dentro do currículo, podem então até concordar com crenças e

ideias de grupos dominantes da sociedade, o que de fato aponta cunhos ideológicos dentro do ensino.

Como já apontado, é importante conceber o currículo como uma construção social. Ao fazer isso, temos a visão clara de quem este “é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 21). Ou seja, algo que é construído pode e deve abranger questões contextuais, apresentam os significados da realidade e evidências concretas do contexto em que se insere.

Partindo de tais pressupostos, e tendo em mente que todo e qualquer ato de ensino e aprendizagem não se efetiva sem conteúdos de cultura (SACRISTÁN, 2000, p. 28), chegamos ao ponto de encontro das ideias que norteiam esta pesquisa. Levando em consideração as questões brevemente apresentadas e tendo em vista que ideologias fazem parte diretamente da construção cultural, que é o currículo, conseguimos compreender que essa realidade do currículo possui sim cunhos burocráticos e políticos que chefiam os sistemas educativos.

A fim de darmos continuidade a este assunto, na sequência apresentaremos algumas concepções sobre as Políticas Linguísticas e como se estabelecem algumas relações destas com a estrutura curricular, a fim de questionar melhor algumas construções e concepções que corroboram o ensino de língua materna.

2. As Políticas Linguísticas

Abordando a temática das Políticas Linguísticas, destacamos uma citação trazida por Rajagopalan no que diz respeito ao entendimento, mesmo que minimamente, do que elas sejam. Segundo ele,

Política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativos à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 21)

A partir disso, no que concerne ao currículo, este deve ser planejado para atender as peculiaridades que se apresentam socialmente dentro do contexto educacional, para que estas sejam encaradas como grupo cultural, analisando pontos de vista múltiplos

dentro das atividades sociais, políticas e técnicas. Dessa forma, tais interesses públicos podem ser atendidos de maneira eficaz num plano curricular bem estabelecido.

Não obstante a isso, é necessário levar em consideração, dentro de uma estrutura curricular, muitos dos padrões sociais que são creditados como corretos, afim possibilitar o atendimento das demandas linguístico-educacionais da população. Entram nessa questão as já citadas questões políticas na construção do currículo, a qual segundo Calvet (2007) “sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria.” (CALVET, 2007, p. 11).

Nesse sentido, as questões sociais que advém o interesse público, e que deveriam ser atendidas e solucionadas, acabam por entrar em colapso e terminam sem a devida solução. Questões que envolvem o poder e ideologias (governistas) sempre estão presentes na construção deste instrumento de organização de práticas educativas.

Outra questão que envolve as políticas linguísticas dentro do currículo e que entram nas relações diretas de poder, são, como aponta Altenhofen (2013)

A proibição de uso de uma língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras socilitadas nas provas de vestibular. (ALTENHOFEN, 2013, p. 103)

Conclui-se, portanto, que dentro de um currículo escolar várias são as veredas que conduzem as tomadas de decisões por um viés político-social.

3. Considerações Finais

O currículo, como pudemos perceber, traz consigo vários pontos que de certa forma logram concepções postas sobre o ensino e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dentro de sala de aula. Ao tratar questões tão intrínsecas e arraigadas dentro deste documento escolar, conseguimos perceber como são estabelecidas algumas delas dentro do ensino de modo geral.

Ao entrarmos neste âmbito de discussão, conseguirmos perceber que muitas questões que envolvem o ensino de língua dentro do currículo precisam ser repensadas e reordenadas para melhor atenderem as “ações concretas de interesse público” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 21).

Desencadear discussões como estas são de extrema importância para uma melhor compreensão das dimensões extremas que existem dentro do ensino atualmente. Dessa forma, o professor pode ter uma maior noção da imensidade de ideias e concepções que perpassam sua prática, bem como refletir sobre elas e modificar o que é possível dentro dos contextos que se apresentam

Neste ponto, podemos considerar que as teorias ante documentos que regem o ensino de língua deveriam ser pensados por aqueles que realmente atuam nela e que compreendem as reais necessidades daqueles que se manifestam para adquirir o conhecimento.

Apresentamos aqui alguns dos pressupostos que consideramos imprescindíveis para uma melhor aplicação do ensino de língua. Destacamos que esta pesquisa ainda não está concluída e que os resultados obtidos até agora, e os que nos propomos a obter, são a geração de reflexões acerca deste tema, bem como o melhoramento de algumas concepções pré-estabelecidas relacionadas ao currículo, às práticas educativas e às Políticas Linguísticas.

4. Referências Bibliográficas

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

COUTO, Lígia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. – Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.



SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VASCONCELLOS, Celso S. Projeto político-pedagógico: fundamentos e desafios da prática – algumas aproximações. In: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloisa da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.



UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA ESCOLAR: RESULTADOS EM EVIDÊNCIA

Yara Fernanda Novatzki (Mestre) – UEPG

0. Introdução

O atual período vivido pela sociedade tem sido fortemente influenciado por mudanças de naturezas política, econômica, social, cultural e tecnológica. Esse fato torna o mundo e os sujeitos complexos e cercados de inseguranças e instabilidades, diante das quais a língua(gem) e tudo aquilo que a/nos constitui passa a ser pensado em outras bases.

A própria produção do conhecimento, seja ela na sociedade, na escola ou nas instituições de ensino superior, passa a ser questionada diante das atuais bases da educação, pois a emergência de um paradigma complexo na sociedade exige que o processo de constituição do conhecimento aconteça de modo menos linear.

Observamos, assim, a necessidade de uma revisão das definições empregadas atualmente, a fim de que a busca por “respostas” seja mais adequada às dinâmicas e especificidades vivenciadas pelos sujeitos em cada momento e contextos diferenciados. Diante de tal complexidade, a própria formação docente “passa a requerer uma visão conceitual renovada e questionadora”. (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 59).

Em outras palavras, renovar o processo de formação docente requer, entre outros pontos, a reestruturação das bases que sustentam os currículos vigentes, de modo que essa formação aconteça de modo mais condizente com a realidade vivenciada, necessitando, dessa forma, de um enfoque mais acentuado no desenvolvimento da criticidade, não só do professor em formação, mas a partir dele.

A importância do processo de formação reflete nas atitudes desempenhadas dentro das escolas. No entanto, o que vemos comumente é a escola priorizando muito daquilo que os alunos não são: homogêneos. Essa homogeneidade com que são vistos e tratados torna a educação um tanto atrasada, pois as prioridades que a escola tem são diferentes das que os alunos têm, indo muitas vezes de encontro às deles.

Esse “embate” que se estabelece cria forças controversas dentro dos muros escolares, isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem, pois muito se prioriza a língua(gem) como convencional/tradicional, e esquece-se que, no entanto, ela é lugar e meio de conflito, assim como a sociedade e seus falantes também são conflituosos.

Diante desse paradigma, a escrita escolar também passa a ser questionada, pois na mistura das vozes de professores, alunos, equipe pedagógica há um emaranhado de questões que se articulam, mas que também se distanciam, criando, desse modo, esses “vetores de forças” (PINTO, 2012), os quais nos preocupam, já que inúmeras pessoas não se sentem motivadas a escrever, embora muitas vezes saibam decodificar a língua portuguesa brasileira, fato esse que nos motivou a desenvolvermos a dissertação de Mestrado, a qual será esclarecida na sequência.

1. Um resumo sobre o trabalho de Mestrado

A dissertação de Mestrado, defendida em fevereiro de 2015, passou a ser estruturada diante da relevância e da necessidade de pensarmos a escrita escolar em um âmbito mais amplo, pois as práticas de escrita desenvolvidas na escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa, têm exigido atenção constante já que a centralidade do ensino tem estado em conflito com as novas demandas de língua(gem) e de escrita vivenciadas pelos alunos fora da escola.

Para tanto, selecionamos duas escolas públicas, sendo uma municipal e outra estadual, a fim de observarmos por meio da produção escrita dos alunos como estava o desenvolvimento destes em relação às atividades práticas de escrita na passagem do 5º para o 6º ano, sendo esse nosso objetivo principal.

A escolha por esse ambiente se deu, pois, ao pensarmos na escrita e nos meios por onde ela circula, vamos notar que é na escola que se tem um contato mais intenso com a escrita em dada fase da vida, e com a escrita escolar, por ser a iniciação da criança nesse universo. Assim sendo, nada mais apropriado que buscar evidências onde de fato atividades práticas de escrita são desenvolvidas (ou deveriam ser): na escola, não sendo este, no entanto, o único lugar em que ela se desenvolve.

Traçamos assim, alguns objetivos específicos, dentre os quais destacamos:

1) Observar o domínio das práticas da língua(gem) escrita por meio da produção de textos de alguns alunos no 5º e no 6º ano; 2) Discutir os principais problemas apontados por algumas das professoras e pela equipe pedagógica; 3) Comparar os pontos de vista das professoras e da equipe pedagógica; 4) Confrontar os resultados encontrados no objetivo 3 com os textos dos alunos; 5) Identificar e analisar os aspectos considerados significativos na transição das séries iniciais para as séries finais.

Tais objetivos foram alcançados a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação em sala de aula, entrevista escrita com professores e equipe pedagógica e análise da produção escrita de alguns alunos.

As observações em sala de aula na escola municipal ocorreram de modo mais intenso no 5º ano, com duração de aproximadamente 4 meses, porém, algumas observações nas salas do 1º ao 4º ano também foram realizadas de modo que fatos visualizados no 5º ano pudessem ser confirmados, ou não, também nas séries iniciais.

Já no 6º ano da escola estadual, as observações foram realizadas em duas das turmas de 6º ano, as quais se deram em um período de dois meses, totalizando aproximadamente 30 horas de observação.

Na segunda fase da pesquisa foi realizada a aplicação de uma entrevista escrita para as professoras das séries iniciais, 5 professoras, mais as 2 professoras do 6º ano das séries finais, perfazendo um total de 7 professoras participantes nessa fase.

Além da entrevista escrita aplicada às professoras, houve a aplicação de outra entrevista para a Coordenação Pedagógica de ambas as escolas (5 participantes), anos iniciais e finais, a fim de buscarmos compreender, primeiramente, os mesmos pontos referentes às atividades práticas de escrita, e também os diferentes, e depois o que vinha sendo feito para amenizar as dificuldades encontradas no trabalho com a escrita.

Com relação à análise da produção escrita, foram selecionados os alunos que se encontravam no 5º ano no ano de 2013, mais a análise dos textos desses alunos, preferencialmente dos mesmos, na transição para o 6º ano, ou seja, alunos que passaram para o 6º ano no ano de 2014.

Nessa fase de transição do 5º para o 6º ano, a qual foi analisada por meio da produção escrita dos alunos, 9 alunos no total, a coleta de textos ocorreu em um período

de, aproximadamente 10 a 11 meses, a fim de que o processo de escrita pudesse ser observado em épocas distintas no ano¹.

Vale salientar que a metodologia de pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, a qual envolve um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2012, p. 37). Implicando, dessa forma, na utilização de bibliografia apropriada, observações, aplicação de entrevistas e análise dos dados (OLIVEIRA, 2012).

Diante de tais esclarecimentos, passamos agora a realizar uma breve retomada do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento da dissertação, a fim de contextualizarmos e clarificarmos alguns “conceitos” abordados na pesquisa.

2. Um resgate sobre a Fundamentação Teórica

Refletindo sobre o termo “Língua Portuguesa” devemos nos atentar para o fato de que atribuir um nome a um modo de falar específico, ou rotulá-lo como língua, não é um ato inocente. “No senso comum, tudo parece ‘natural’ [...] mas não há nada de natural no processo de nomear uma ‘língua’. Inclusive a atribuição do rótulo de ‘língua’ a um modo de falar já é um ato político” (BAGNO, 2011, p. 371). Pensando, dessa forma, no nome atribuído à “língua portuguesa”, vamos notar que não há nada de ingênuo nessa escolha.

Nesse sentido, mesmo após mais de 500 anos de história ainda visualizamos resquícios das atitudes assumidas pelos portugueses quando chegaram ao Brasil com o propósito de oferecer educação formal aos índios nas formas de alfabetização e catequização, já que na verdade o que realmente aconteceu foi um processo colonizador e evangelizador por meio de línguas gerais criadas, pelas quais brancos, negros e índios se intercomunicavam.

Essa atitude de estabelecer uma forma comum de comunicação foi, de acordo com Pinto (2012), uma forma de controlar os usos linguísticos, pois era por meio da prescrição dos modos e dos meios linguísticos que eles processavam a evangelização dos povos não cristãos.

¹ Para maiores esclarecimentos, consultar texto na íntegra a partir do seguinte link: http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1246

Deste modo, mesmo a situação linguística do Brasil sendo supercomplexa, devido ao contato entre brancos, negros e índios, houve uma tentativa de apagamento dessa condição de heterogeneidade vivenciada pelos habitantes daqui. Um dos exemplos mais claros nesse sentido, diz respeito ao Decreto do Marquês de Pombal, decreto no qual proibia o uso das línguas gerais no contexto escolar, impondo, dessa forma, o português como língua única do ensino da colônia (ILARI; BASSO, 2007).

Com essa atitude, Pombal queria organizar uma escola que servisse aos interesses do Estado, por isso, precisava proibir o ensino e o uso do tupi e instituir o português como única língua daqui. Além disso, tinha como intuito coibir a penetração de “quaisquer outras línguas europeias que não fosse o português de Portugal” (PINTO, 2012, p. 174).

Esse modo de imposição deixa claro o papel desempenhado pela língua(gem) ao longo de seu processo de desenvolvimento, podendo ser vista como carregada de poder de dominação e de representação diante da sociedade e dos sujeitos. De acordo com Rajagopalan (2003, p. 93), “a língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo. Ela é uma bandeira política”.

Pensando por esse viés, podemos notar que essas atitudes e decisões tomadas atingem várias ordens, entre as quais temos a política linguística. Esse termo é compreendido como a “arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativos à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores”, (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21) e tem como objetivo interferir nos fatos linguísticos, ou seja, o termo é utilizado para se referir às diversas atividades de caráter político que giram em torno da língua(gem).

Diante desse caráter político homogeneizador vivenciado na época, temos que ter em mente que de nada adianta quereremos enquadrar a língua(gem) em um conceito fixo ou fechado, já que “não existe um conceito claro, [delimitado] e seguro de língua” (BAGNO, 2011, p. 356), o que se tem são variadas acepções do que ela seria, mas que não nos levam a lugar nenhum no sentido de definição completa do termo.

Portanto, não há como querer torná-la homogênea. Tornar uma língua monolítica é fazê-la assumir um papel do qual não dá conta, já que as línguas constituem sistemas abertos, heterogêneos e dinâmicos, conforme Monteagudo (2011). Sendo assim, querer

reduzir o Brasil ao patamar de país monolíngue, como temos aprendido ser a situação “normal”, reflexo dos fatos históricos, e, inclusive, da política de nacionalização do ensino, traz uma série de incoerências que dificultam os trabalhos em sala de aula atualmente.

Nesse sentido, devemos nos atentar para o fato de que “num mundo globalizado como o de hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala sem precedentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68). Portanto, o plurilinguismo não precisa ser visto como uma anomalia, já que o Brasil é fortemente marcado pela diversidade.

Podemos notar ainda, que essa questão tornou-se obsoleta, pois, por meio das influências que sofreu e vem sofrendo, essa insistência na pureza da língua(gem) acaba por mostrar-se cada vez mais incapaz de atender à realidade que temos vivido atualmente, realidade esta caracterizada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis diante da pós-modernidade, em que a interação e o contato entre povos e culturas têm acontecido em larga escala (RAJAGOPALAN, 2003). Fator esse bastante visível em sala de aula.

Podemos observar que,

muitos dos problemas enfrentados pela escola não são discutidos com os professores e com as professoras e diante disso eles acabam por perpetuar práticas pedagógicas e linguísticas distantes da realidade social e das necessidades de seus alunos. (RODRIGUES, 2014, p. 137).

Ou seja, discursos mais amplos sobre língua(gem), e outros assuntos relacionados à educação, estão, muitas vezes, distantes das realidades dos professores formados e ainda em formação. Essa lacuna, proveniente da formação de professores, faz com que os alunos nas escolas também sejam, de certa forma, prejudicados, pois, além de o professor tornar o discurso da escola distante da realidade do aluno, perpetua práticas linguísticas e pedagógicas limitadas, as quais vêm sendo performadas durante anos.

Sendo assim, o que devemos ter claro é que o discurso performativo que se instaura por meio da língua(gem) é um discurso ostentador de hegemonias, no qual se estabelecem os consensos, fazendo com que, no caso da língua(gem), se priorize apenas um modo correto de falar, e, em decorrência, um modo correto de escrever.

Suprimir ou tentar apagar as diferenças são formas de querer homogeneizar a língua(gem), seus falantes e a escrita, de um modo geral; é uma estratégia, muitas vezes

política utilizada em favor desse pensamento, já que a língua(gem) está diretamente relacionada à política, como forma de construir e reafirmar os consensos que se estabelecem em nosso meio.

Segundo Pinto (2010, p. 73), é necessário “compreender a língua, não como objeto, mas como parte fundamental de processos de hierarquização violentos e naturalizados”, em que essa naturalização ocorre pela reincidência dos atos de fala, os quais trazem seus efeitos desde que a língua portuguesa foi instituída como língua única.

A escola, como uma das instituições que dissemina essas decisões tomadas por quem detém o poder, passa a assumir um papel arriscado muitas das vezes, pois ignora aquilo que o aluno sabe e inculca novos valores, impondo, desse modo, a cultura e a idealização utópica de uma língua única, sendo reforçada, normalmente, por meio da escrita.

Deste modo, as influências que se tem mediante atitudes desse teor, reafirmadas durante anos, podem ser vistas na escrita desenvolvida pelos alunos em sala de aula: ou limitadas ao discurso do professor, ou totalmente distanciadas de suas realidades, focadas, principalmente, na concepção tradicionalista e convencional desse processo.

Há a necessidade, nesse sentido, de observarmos que a escrita, assim como a língua(gem), sofreu inúmeras e significativas alterações. Segundo Kramersch (2014),

A globalização, em conjunto com a mídia global e as tecnologias de comunicação global, tem exacerbado a multiplicidade de códigos, os meios e as formas de dar sentido à vida cotidiana. Se olharmos para a forma como os jovens de hoje utilizam a língua no facebook, twitter e em suas mensagens de texto, notamos uma proliferação da atividade semiótica, um desrespeito saudável pela autoridade acadêmica (regras e convenções ortográficas, gramaticais e lexicais), hibridismos e alternância de códigos, explosões multimodais de criatividade e inovação. (KRAMSCH, 2014, p. 12).

Porém, mesmo diante das mudanças nas práticas linguísticas cotidianas, Pinto (2014, p. 65) observa que ainda em pleno século XXI o “continuum linguístico nacional é interpretado como variação monolíngue, ou seja, uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo a mesma língua apesar das diferenças regionais”. Fato esse também visualizado na escrita. Em que a escrita que deve ser valorizada é aquela ditada pela sociedade, a tida como “correta”, assim como a língua padrão.

Ainda em meio a esse dilema, podemos observar que duas contradições podem ser observadas. A primeira delas diz respeito às mudanças de projeto do sistema

mundo/moderno/colonial, em que a ênfase nos grandes centros mercadológicos atua em direção contrária ao controle nacionalista do modelo romântico alemão. Por outro lado, temos as forças de subjetivação do consumismo e a textualidade digital atuando contra os modelos filológico e evolucionista, pois ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e a sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas, como o Estado (PINTO, 2012).

Já a segunda contradição, é conduzida pela silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno, a diferença colonial, a qual mantém a concepção temporal linear e, em decorrência, os mesmos três modelos consolidados no século XVIII como parâmetros discursivos para se falar de língua. Um dos exemplos, nesse sentido, é a persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada e privilegiada (PINTO, 2012).

Essas contradições, assim como o modo único de interpretarmos a língua(gem), têm estado em conflito com as hegemonias que se estabelecem na sociedade, pondo à prova, desse modo, a visão única de língua(gem) e de escrita, e, até mesmo, do que seja ensinar ou falar a língua portuguesa (PINTO, 2012).

Diante desses vetores de forças, de um lado temos o consenso instaurado de que há uma língua e uma escrita únicas e, de outro, os novos modelos de interação que nos conduzem para o questionamento desta “verdade” que nos foi imposta por meio dos atos de fala, visto que, atualmente, conceitos fixos e fechados não mais dão conta de atender necessidades individuais e coletivas advindas com as transformações ocorridas.

No entanto, pensando no ensino escolar, podemos perceber também que ambas as forças se sustentam, pois não há como abrir mão de uma das duas, ou seja, não há como abirmos mão dos consensos, mas também não há como vivermos pelos consensos, já que nos são exigidas posturas diferenciadas.

Nesse sentido, precisamos compreender que, enquanto os estudantes têm que aprender como a conjugar verbos, eles também precisam aprender que há inúmeras “formas de fazer pedidos e expressar suas preferências, e que isso irá variar dependendo de quem fala, para quem, e em que circunstâncias”. (KRAMSCH, 2014, p. 15)

Desse modo, precisamos reconfigurar/reestruturar nosso modo de compreender e apreender o que seja a língua(gem) e o modo de escrever atualmente, tendo em vista as incoerências visualizadas em nosso meio. Sendo assim, conceber os textos dos alunos como meros objetos em que se apontam os erros ortográficos, como vemos comumente,

deixa de fazer sentido, já que o “escrever bem” vai além dos limites da codificação e decodificação dos sinais gráficos.

3. Um recorte dos dados²

A partir das observações em sala de aula e depois da realização das entrevistas, tanto com as professoras, quanto com a equipe pedagógica das escolas, nosso objetivo era procurar compreender como o processo de escrita era desenvolvido nos ambientes da pesquisa. Organizamos, assim, as perguntas em três grupos distintos, nos quais buscamos evidenciar os dados pessoais das participantes, como era desenvolvido o trabalho com as atividades de escrita na escola e em sala de aula e como acontecia a avaliação das atividades com textos.

Diante disso, destacamos como exemplo neste momento a fala de uma das professoras e de umas das pedagogas participantes para que possamos contrapor a uma das produções textuais desenvolvidas por um dos alunos participante da pesquisa.

Vejamos primeiramente a fala da professora P5³: *“Os alunos não gostam de atividades que envolvem a escrita, ou seja, eles não sabem escrever e essa é uma dificuldade que vem lá do início da aprendizagem.”* (P5- grifos nossos.)

Essa visão do “não saber escrever”, muitas vezes, vai ao encontro da visão tida pelas professoras sobre o que é o processo de escrever. Como foi possível observar ao longo das entrevistas, o “escrever bem” nessa fase de aquisição do conhecimento, segundo a maioria das entrevistadas, tem relação direta com o uso adequado da gramática normativa em sala de aula, influência das hegemonias que são construídas em torno da língua única.

Essa atitude da P5 decorre do modo como as hegemonias são reiteradas no processo escolar, tendo grande influência da própria visão que a sociedade tem a esse respeito. Essa caracterização do português culto é cíclica (PINTO, 2013), pois os resquícios dessa visão de unidade da língua nacional, com ênfase na gramática, vêm desde séculos atrás, o que faz com que, na grande maioria das vezes, a concepção tradicionalista e convencional perpassa o ensino na sala de aula.

² Optamos por apresentar um recorte dos dados devido à quantidade de espaço reservada para o desenvolvimento deste trabalho. No entanto, como mencionado na nota número 1, é possível saber mais sobre a dissertação de Mestrado a partir do link disponibilizado.

³ Professora 5.

Ainda nesse sentido, porém diante de uma visão mais ampla sobre o processo de escrita, temos a fala de uma das pedagogas, segundo a qual: *“Os alunos detestam escrever, normalmente não querem escrever, pois **não conseguem perceber muita razão nessa ação**. Escrever para o professor ler e marcar as palavras escritas com problemas de ortografia, qual a razão disso?” (P2a- grifos nossos.).*

Como já elencamos anteriormente, quando a atividade de escrever se distancia muito da realidade vivenciada pelo aluno surgem aí algumas dificuldades, pois, de fato, os alunos não percebem muita razão nessa ação de escrita, ou não são estimulados para que essa atividade se desenvolva de maneira satisfatória para ambas as partes. Assim, escrever para ter o texto de volta todo marcado, normalmente de vermelho, faz com que o aluno se sinta desmotivado, em que ele realmente acredita que não sabe escrever.

Ao que parece, escrever para a escola significa escrever para que o professor possa atribuir uma nota ou observar como anda o desenvolvimento do aluno em relação à escrita. Ou seja, restringe-se o texto ao espaço da sala de aula, em que não se sabe ao certo, se o professor será realmente o leitor daquele texto. Sendo este, então, usado apenas como um pretexto para se dizer de que modo os alunos estão escrevendo.

Diante dessas duas falas notamos as contradições apontadas por Pinto (2012) salientam-se, pois, como vamos observar a seguir, os alunos conseguem escrever, mesmo apresentando dificuldades em pontos específicos. No entanto, os professores, influenciados pelos atos de fala, observam os textos dos alunos a partir de sua estrutura apontando enfaticamente os erros ortográficos e esquecendo completamente o texto do aluno como um todo, como apontado pelas falas anteriores.

Vejamos uma das produções referente à segunda coleta dos textos, escrita em meados de março de 2014 quando o aluno já estava no 6º ano:

O dia especial

Numa noite dia 24 falei para minha mãe que eu queria um nootbok de natal então ela disse que talvez eu iria ganhar, no outro dia ela me disse que iria sair e eu teria que ficar na casa de minha vó.

Quando cheguei na casa da minha vó ela me perguntou onde minha mãe iria então eu disse:

- Não sei!

E ela disse:

- Estranho.

Daí fomos assistir um filme, então depois quando a noite minha mãe chegou la e me deu uma caixa do tamanho de uma mesa de escola, quando abri era meu nootbok e fiquei muito feliz.

Podemos observar que o aluno tem noção clara sobre o que seja o uso de parágrafos no texto, bem como apresenta uso do discurso direto e indireto, sinalizado corretamente a partir do uso do travessão.

A sequenciação temporal é evidenciada por meio de alguns itens continuativos, como: “então”, “quando” e “daí”, utilizados como elemento de coesão. Além disso, há o uso do pronome anafórico “ela” para referir-se à mãe e à avó, bem como do pronome possessivo “minha”, referindo-se, novamente, às duas pessoas. O uso do advérbio intensificador “muito” foi utilizado no texto com o intuito de o aluno expressar o modo como se sentiu ao ganhar o notebook de presente da mãe.

De uma maneira geral, observamos que o ponto que necessita de maior reflexão diz respeito à falta de pontuação adequada, a qual poderia garantir um entendimento mais coerente do texto.

A partir da breve análise realizada aqui, pudemos observar diante dos dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa do Mestrado, que os alunos escrevem de fato, porém, prevalece o modelo de escrita escolar, em que a redação é o foco da produção escrita, em que o professor recolhe os textos pensando em analisar como está o processo de escrita deste aluno com relação ao aprendizado das normas ortográficas, dispensando, muitas vezes, aquilo que de fato o aluno quis dizer, como foi possível notar diante a fala de algumas das participantes das entrevistas, evidenciando, assim, como os atos de fala têm grande força, principalmente na escola.

Deste modo, cabe esclarecer que se o professor continuar reforçando por meio dos atos de fala os mesmos padrões de “escrita correta”, empregados pela gramática normativa, de fato, não será capaz de enxergar os avanços obtidos pelos seus alunos, bem como não conseguirá ver aqueles alunos que necessitam de uma atenção especial com relação ao desenvolvimento do processo de escrita.

Finalizando, destacamos que a própria escrita precisa ser vista como uma ferramenta imprescindível para intervir nas práticas sociais cotidianas, de modo que o entendimento das palavras, do mundo, do que seja ler e escrever bem um texto constitua modos contínuos de pensar e repensar as práticas de escrita na escola como modelos de interação, enquadrando-as, de acordo com Pinto (2012), nas categorias provisórias, as quais não podem ser estáticas, visto que as hegemonias não são estáticas.

4. Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipótese. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 355-387.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para a sua prática de ensino. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 11-20.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-48.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PINTO, Joana Plaza. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. **Linguagem em foco**. vol. 2, no.2, 2010, p. 69-83.

_____. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 61-74.

_____. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, 2012, p. 171-180.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

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

RODRIGUES, Sílvia Aparecida Medeiros. **Algumas contradições que envolvem o ensino da escrita**: Uma discussão com professores do 5º e do 6º ano do ensino fundamental. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.



VIOLÊNCIA E IDEOLOGIA NA PEÇA OS DOUS OU O INGLÊS MAQUINISTA, DE MARTINS PENA

João Gabriel Pereira Nobre de Paula (PPG-UEM/ CNPQ)

Marisa Correa Silva (PPG-UEM) - orientadora

1. Teatro Nacional: Antecedentes históricos

Temos como ponderação inicial a necessidade de situar o teatro brasileiro no contexto no qual estava inserido quando da elaboração das peças de Martins Pena.

O surgimento do teatro em terras brasileiras esteve diretamente ligado a nosso processo de colonização. No século XVI, período marcado pela expansão ultramarina dos países do velho continente em busca de rotas alternativas para o comércio com as índias e a procura de novas terras, as caravelas lusitanas atracaram em solo sul americano. Sedentos por metais preciosos e maravilhados pela vastidão de exuberâncias e a descoberta de produtos que se configurariam como incríveis fontes de renda à coroa, como o Pau-Brasil, deram início ao processo colonizador, que se fez efetivo pela coadunação de duas diferentes instâncias: a força, por meio da qual muitos dos povos indígenas foram dizimados, e a religião, por meio da catequese. Para dar cabo à tarefa da catequização, os jesuítas eram instruídos no aprendizado de técnicas teatrais, visto tratar-se de meio mais persuasivo e lúdico do que os sermões. As peças produzidas neste período mesclavam os costumes, traços e crenças dos povos indígenas com abordagens inerentes a religião cristã e a moralidade. Pouco a pouco ganharam espaço dentro das representações dramáticas na colônia portuguesa autos e outras peças, também de cunho religioso, que haviam sido encenadas outrora na metrópole lusitana. Dentre os nomes mais conhecidos deste primeiro período teatral no Brasil convêm destacarmos a figura do Padre José de Anchieta, padre de origem espanhola, nascido na cidade de Tenerife, no ano de 1534, e que veio para o Brasil na condição de noviço da Companhia de Jesus, com o objetivo de trabalhar diretamente na catequização indígena. Em suas produções, Anchieta tem por cuidado o trabalho da linguagem, optando pela utilização de versos ao invés da prosa dentro do texto dramático, fato que, por vezes, poderia

facilitar o fluir das interpretações e ganhar leves contornos musicais, aproximando assim o conteúdo dos espectadores indígenas, sempre afeitos à dança, e a capacidade da formulação de apresentações que pudessem contemplar “ mais de um único idioma”. Exigência da Companhia de Jesus, o aprendizado de outras línguas(principalmente dos povos dominados) a aproximação e o entendimento das mensagens doutrinadoras. Possível se faz que destaquemos como principais produções de José de Anchieta o *Auto da pregação universal* e *Na festa de São Lourenço*, sendo esta última composta de 1500 versos mesclados em tupi (predominância textual), guarani, português e espanhol.

Três séculos se passaram, e o velho continente sofria intenso processo de modernização, passível de verificação quando lançamos luz às terras inglesas, que antes destinadas a produções coletivas dos camponeses (resquício inerente a produção durante o período medieval, em que o senhor feudal destinava parte de seu território para a produção de colonos e vassalos, denominadas de terras comunais) tornaram-se privadas por parte de poderosos senhores de terras. Sem a possibilidade de compartilhamento dos terrenos, muitos camponeses deixaram o espaço campestre e dirigiram- se às cidades. Assalariados, os antigos produtores tornavam-se mão de obra para o setor fabril inglês, que crescia com a criação de ovinos, visando fornecer matéria prima as grandes indústrias têxteis.

Se o século XIX fora um momento de mudanças extremamente delicadas para o continente europeu no que diz respeito a desenvolvimento tecnológico, alternância entre as classes detentoras das esferas de poder nos países do velho mundo e ideologias, não se fez menos impressionante sua ação no continente americano, sobretudo nas terras brasileiras. Napoleão Bonaparte, que assume o poder franco no ano de 1799, passa a reger o país sob instruções que mesclavam autoritarismo e atitudes imperialistas, impondo-se contra a maioria das nações europeias. No ano de 1807, as tropas napoleônicas recebem ordens de avançar até a Península Ibérica, dominando primeiramente Portugal e, no ano seguinte, a Espanha, a ser comanda politicamente por José Bonaparte, irmão do imperador francês. É neste ano que a coroa portuguesa decide refugiar-se em uma de suas colônias, a fim de manter-se a salvo das investidas e ameaças napoleônicas, e embarca para o Brasil, sem a ciência de quanto tempo permaneceriam longe de seus domínios. Este período, o qual, em decorrência da permanência do Rei D. João e da família real lusitana, ficara conhecido como Período Joanino, durou 13 anos, e fora responsável por um incrível salto

cultural e urbano. O Brasil fora alçado a condição de nação amiga de Portugal, e dada a necessidade de entretenimento e de melhores condições de hospedagem e estadia aos ilustres munícipes, a cidade carioca ganhou a elaboração de propostas de embelezamento, como a criação de um Jardim Botânico, e a construção de espaços que pudessem vir a serem propícios para a contemplação artística, como galerias, museus e teatros. Mister faz-se aqui destacarmos que, até então, não havia ênfase em produções culturais e formação de um público “consumidor” de arte, seja por entendermos que esta concepção da arte como mercadoria ou possibilidade contemplativa liga-se a concepção burguesa de arte como do abismo existente entre a ideia de deleite trazida pelos colonizadores e o ideal catequizador de expansão da fé católica.

As primeiras peças a serem encenadas nos palcos dos novos tabladros construídos em terras brasileiras eram clássicos dos teatros europeus, como peças de Shakespeare e Molière.

Com a independência conquistada no ano de 1822, nosso país clamava por uma literatura que viesse a enaltecer as características de nosso país.

Com a independência conquistada no ano de 1822, nosso país clamava por uma literatura que viesse a enaltecer as características de nosso país. Pautado no modelo heroico do desbravador e corajoso cavaleiro medieval, o índio foi pintado como valoroso, nobre, praticamente perfeito. Mas apesar da paisagem configurar-se como local, não havia ainda total grau de brasilidade, de nacionalidade, como colocado em um texto de Machado de Assis intitulado Instinto de Nacionalidade. É então que abre-se espaço para as produções de Martins Pena.

As produções de Martins Pena caracterizaram-se, quase em sua totalidade, por entremezes, peças curtas, geralmente contendo um único ato, com o objetivo de serem apresentadas como distração nos intervalos de dramas tradicionais. Esta forma rápida, aliada à linguagem livre, solta e sem os pudores das altas comédias de até então, bem como a referência de personagens caricatos permitiu que tais produções caíssem no gosto popular, fato comprovado quando acompanhamos a evolução dos panfletos de divulgação das referidas encenações. Sua primeira produção (Juiz de paz na roça) apresentava apenas o título da peça, sem qualquer identificação do autor. A comédia seguinte, por sua vez, trazia menção especial ao fato de ser uma produção de mesma autoria do sucesso anterior.

Sua maior marca relega-se a questão da fidedignidade com que elaborava os painéis da sociedade novecentista, fato este que levou Silvio Romero a proferir o seguinte comentário de que se escritos e memórias de história fossem perdidas, teríamos a capacidade de reconstituir as formações arquitetônicas e os costumes sociais por meio das peças do dramaturgo brasileiro.

Já nosso outro teórico, Slavoj Žižek, pertence a um contexto diferente. Esloveno, nascido no ano de 1949, passou a ser mundialmente conhecido por conta da leitura e reelaboração ou emprego de alguns conceitos da psicanálise, sobretudo dos textos de Jacques Lacan, leitor de Freud, para lançar um novo olhar a questões da contemporaneidade, seja a cultura popular, como sejam as bases conceituais do marxismo, fato este que incorreu no surgimento da nomenclatura de sua linha de estudos, o materialismo lacaniano, visando não tomar como instância inválida as considerações de Marx e Engels, mas apresentar um viés que possa dar sentido a questões contemporâneas. Aliando elementos de instâncias diferentes, como obras de artes comerciais com consagradas e canônicas formas artísticas, dá dinamicidade e contornos inteligíveis a difíceis conceitos da psicanálise, da sociologia, da filosofia e da história.

2. Análise da peça Os dous ou o inglês maquinista

Esta peça do dramaturgo Martins Pena fora escrita em meados da década de 1840, estreou no ano de 1845, sendo censurada pela Câmara dos Deputados em meio à aparição de algumas cenas consideradas polêmicas, como a inserção, em certa altura, de Negreiro (cujo nome veremos mais a seguir faz-se altamente sugestivo) entra na sala de estar na companhia de um velho escravo que estaria carregando à cabeça um cesto, em uma simbologia que permitiria dar-se a entender que o negro, escravo, estava sendo levado as surdinas.

O enredo desenvolve-se no ano de 1842, tendo como cenário a cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente a sala de uma tradicional família do século XIX. Mariquinha, jovem moça e com bom dote, era filha de Alberto, dado por desaparecido pela ausência de informações a seu respeito nos últimos dois anos, e Clemência, tendo por irmã a jovem Júlia, de apenas 10 anos. Com tais atrativos, Mariquinha desperta o interesse de três distintas personagens: Negreiro, um comerciante de escravos; Gainer, um inglês “metido

a inventor”, que buscava no país fonte de enriquecimento as custas de investimentos em suas ideias mirabolantes, como uma máquina de beneficiamento de bois; Felício, jovem que prezava pelo cumprimento da lei e da ordem, primo de Mariquinha. Felício e Mariquinha constantemente aparecem em juras de amor, sentimento este dado como impossível pela péssima configuração financeira do rapaz. Temendo perder a mão de sua amada para seus concorrentes, Felício elabora em sua mente um plano mirabolante, pretendendo jogar Negreiro e Gainer um contra o outro. Em momentos oportunos, Felício articula falas de desavenças supostamente dirigidas de Negreiro a Gainer e deste para com o primeiro, fato que os leva as vias de fato, interrompidas pela entrada de D. Clemência. A mãe de Mariquinha tinha para si a impressão de certo interesse por parte do inventor em contrair matrimônio consigo, mas descobre em um diálogo com Negreiro a preferência do inglês pela jovem moça. Gainer, ciente de que não mais poderia realizar seu intento para com Mariquinha, pensa que Clemência, em seu estado de viuvez, possa ser herdeira de razoável quantia que lhe permita assegurar-lhe a vida. Ao final, Alberto, esposo de Clemência, retorna a casa e depara-se com Negreiro escondido. Escondendo-se também por detrás das cortinas, ouve os galanteios de Garnier aquela que ainda carregava o status de sua cônjuge, permitindo-se elogiar por outrem, escutando também juras sinceras de amor entre Mariquinha e seu primo Felício. Sentindo-se traído por Clemência, Alberto deixa seu esconderijo e a surpreende. Desejoso por expulsá-la do lar, é convencido por Felício, Mariquinha e Júlia a perdoar a esposa, o que o faz, juntamente com a concessão da mão da filha ao jovem primo.

Em um primeiro momento podemos ser levados a pensar que os acontecimentos mais importantes da história fazem-se materializados no conflito amoroso envolvendo Mariquinha, Felício, Garnier e Negreiro. Entretanto, este não é mais do que um pequeno viés superficial, que como máscara, esconde os conteúdos mais significativos da produção de Pena. Quando nos pomos a observar, em uma primeira instância, o título da peça em questão, sabedores de que, em suma, o título tem por funcionalidade a evocação das figuras elementares de um determinado material artístico ou a sumarização do conteúdo a ser desenvolvido nas linhas que se seguem, percebemos que ocupa lugar central a figura do personagem Gainer.

É por meio da inserção deste personagem que se faz possível a discussão de alguns conteúdos pertinentes a realidade histórico-social de nosso país, como o casamento no século XIX, a valorização da figura do estrangeiro, o negro e a violência objetiva.

3. Violência : Conceituação, escolhas e materialização

Ao abordarmos neste trabalho o conceito de violência, consideramo-nos cientes de que sua acepção se faz em face de uma amplitude significativa, e que esta mesma amplitude, ao entrar em contato com as especificidades de nossos estudos, evoca a necessidade de uma delimitação semântica. Desse modo, partimos de uma definição que se pretende mais geral e até certo ponto mesclada entre senso comum e cientificidade para, em um segundo momento, encontrar respaldo em contribuições que pretendam afunilar seu sentido. Encontramos esta primeira forma de referirmo-nos à violência em um documento elaborado pela Organização Mundial da Saúde(OMS), redigido no ano de 2002.

uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p. 5).Esta definição, no que tange a concepção de violência como evento capaz de realizar eventual dano contra outrem, atende perfeitamente os liames do senso comum. Entretanto, se olharmos com mais atenção, vemos que este aspecto abre espaço para situações mais difíceis de serem verificadas, como casos de violência psicológica, em que podemos citar os acontecimentos de bullying, tão correntes em nossos dias.

De posse destas informações, adentramos mais propriamente nas considerações e elucidações do filósofo esloveno SlavojZizek, que atento as manifestações correntes da contemporaneidade, vislumbrou neste conceito um ponto que necessitava de uma abordagem mais dinâmica e que recobrasse sua essência, mais do que a superficialidade transmitida. Em sua obra intitulada *Violência: Seis reflexões laterais*, Zizek propõe uma divisão do conceito de violência em duas diferentes nomeações, a violência objetiva e a violência subjetiva.

Conforme encontramos nas ponderações zizekianas, a violência subjetiva pode ser definida como uma instância mais facilmente perceptível, na qual podemos identificar seu agente. Esta forma de violência é comumente materializada por meio de agressões de ordem física ou verbal, vandalismos, irrompendo determinado estado de tranquilidade aparente. De outro lado, a violência objetiva, em oposição à primeira, dá-se mais escamoteada, disfarçada e velada. A violência objetiva desdobra-se ou subdivide-se em dois ramos: violência simbólica e violência sistêmica.

Para dar cabo desta divisão, Zizek recupera do sociólogo francês Pierre Bourdieu a ideia de violência simbólica, abordada exaustivamente em um artigo homônimo ao conceito, e sintetizado de forma elucidativa no artigo de Rosilvado Toscano Jr(2012) intitulado *Violência e criminalidade: o essencial é invisível aos olhos*. Neste artigo, Toscano Jr cita que a violência simbólica dá-se pela fabricação, por meio da linguagem, do discurso, de falsas crenças, que corroboram e levam o indivíduo a acreditar, a consentir e se comportar de um modo previsto e desejado pelo meio social. Um dos exemplos mais fascinantes apontados pelo próprio Bourdieu acerca da violência simbólica refere-se ao processo de dominação masculina, no qual o homem, na passagem dos séculos, insurgiu à mulher alta carga de submissão. Como exemplos desta configuração violenta podemos citar a dominação masculina, instância também explorada por Bourdieu, a qual tem por premissa o discurso de que a mulher emerge como submissa à figura do homem. Podemos citar como demais exemplos desta mesma configuração violenta a ação predatória dos povos colonizadores para com os povos dominados, materializada nos enormes genocídios, e a ação de países como os Estados Unidos, que sob o véu do assistencialismo e da cooperatividade ante a comunidade mundial, escondem ideais imperialistas de obtenção de produtos de primeira instância econômica, como os derivados de petróleo, bem como apoio em decisões parlamentares e domínio de faixas territoriais.

A violência simbólica pode ser visualizada, materializada na violência sistêmica, a qual configura-se como as coerções do meio social, como a alienação, o domínio do capital e do mercado, a inversão dos valores.

No tocante à figura do negro, convenhamos citar dois trechos, um da peça *Juiz de paz na roça* e outra de uma peça que, apesar de não contemplada nas análises iniciais, pertence também ao arcabouço de textos teatrais de Martins Pena e possui diálogo fácil com as duas peças de nosso escopo, intitulada *Os dous ou o inglês maquinista*.

4. A mulher e o negro: Diferentes faces da mesma submissão

A mulher no início do século XIX tinha suas atividades limitadas às esferas de âmbito privado, tendo por principais inclinações e responsabilidades o dever do matrimônio e os cuidados para com o lar. Por meio dos enlaces matrimoniais a mulher poderia ascender socialmente e realizar alianças políticas e financeiras, as quais poderiam contribuir diretamente para a prosperidade familiar. Entretanto, uma das condições primárias para que as moças casadoiras pudessem arranjar um bom casamento residia na questão do dote. O dote consistia em uma espécie de garantia financeira concedida pela família da noiva, levado para o casamento e que seria repassado a marido e filhos. Esta garantia poderia configurar-se como certa quantidade de dinheiro, posse de terras, títulos de nobreza. Esta condição fazia-se, muitas vezes, superior a relativos deslizes de ordem moral.

Já a figura do negro sempre fora referenciada desde os primórdios como algo a ser condenada, como filiada às instâncias demoníacas e passível de sofrimento por não ser merecedora de trato semelhante que os homens de pele branca. Esta consideração faz com que por um longo período secular, seja mantida a ideologia de que o negro possa ser utilizado como escravo, repassado como mercadoria ante outras subjetividades. Lembramos aqui possível diálogo a ser possibilitado com o conceito de reificação, advindo do materialismo histórico de Marx, na qual algo pode ser transformado em objeto sem que originalmente tenha este estatuto.

Na peça *Os dous ou o inglês maquinista* encontramos tanto a figura do inglês Garnier quanto em *Negreiro* a ambição e a cobiça pelo dote da jovem Mariquinha, condição esta que estava acima dos sentimentos amorosos para ambos. Podemos destacar, neste ponto, que além da descrição dos costumes e das ideologias presentes em seu tempo, Martins Pena carrega consigo certo poder de evadir-se das amarras de seu tempo e, em meio ao turbilhão romântico, de exaltação de traços de nossa terra aliados ao sucesso dos romances de folhetins, propõe certo pragmatismo das relações humanas em detrimento do sentimentalismo e idealismos de aspirações românticas. Desta forma, podemos enxergar certo diálogo entre o modo como, nesta peça, o ato do casamento é abordado, com o romance *Senhora*, de José de Alencar, em que as partes sugerem não o encadeamento romântico, mas as etapas de uma negociata. Podemos aproximá-lo

também, guardadas as devidas proporções, a outro grande autor de nossa história literária, que isentando-se das taxações e possíveis “encaixotamentos estéticos”, teceu uma vasta obra de ácidas críticas a sociedade vigente: Machado de Assis. Vemos na obra deste último características destoantes, em suas duas fases, das escolas a que fora vinculado (primeira fase romântica e segunda fase realista).

Voltando a figura de Garnier, podemos tecer algumas considerações sobre sua representatividade na peça. Seu nome, longe de emergir como mero acaso, configura-se como mais uma das sacadas sagazes de Martins Pena, tendo em vista que, quando nos deparamos com a significação da palavra *Gain*, traduzida do idioma inglês para o português, temos como sinônimo *ganho*. Acrescida do sufixo “er”, marca designadora de um indivíduo que tem ou exerce determinada função, concluimos que Garnier corresponderia a um ganhador, aquele que obtém algo. Dada a época em que fora escrita a peça, faz-se muito sintomática esta significação, servindo de metáfora para a exploração dos povos colonizadores ante as instâncias colonizadas. Portugal, por exemplo, desde o início de suas investidas às terras brasileiras, via na colônia amplo potencial de extração de recursos, como o pau-brasil, e a busca por metais preciosos. Convém então que, a partir deste ponto, possamos pensar como o estrangeiro lança seu olhar para a figura autóctone e de que modo são vistos por eles.

Quando retomamos as origens da terra de Vera Cruz, a surpresa dos habitantes europeus para com a visão que estavam por contemplar as margens da imensa costa sul americana, de índios a andarem com suas vergonhas descobertas, encontramos nos relatos poéticos e deslumbrados de Caminha a identificação das personagens indígenas, segundo Arroyo, como gente bestial, de pouco saber e, por este motivo, fugidia. Este estado de “barbárie” era considerado prerrogativa mais do que suficiente para que os colonizadores, em um ato de “extrema bondade”, tivessem por missão a realização da catequização e do acultramento destes habitantes.

“ora como algo de vago e confuso, ora como a Terra da Promissão, ora como a sucursal do Inferno, como um Paraíso da natureza, como um excelente lugar para investimentos comerciais, como o centro das esperanças européias ou como uma terra de vagabundos e bandidos –quando não como simples objeto de curiosidade –era que o Brasil tomava seu lugar entre as nações independentes. Um traço, porém,

ligava todas estas imagens: a certeza de enormes possibilidades materiais do país, projetando - o como uma importante nação do futuro ” (HOLANDA, 1985: 63)

Esta visão do Brasil como fonte a ser explorada é materializada também na peça por falas da própria personagem Garnier. A certa altura da peça, tencionando conseguir apoio das personagens para a realização da construção de uma máquina de beneficiamento de bois, Garnier dirige-se a plateia e tece o seguinte comentário: “Destes tolas eu quero muito”. Podemos verificar ideia semelhante em outra peça, cuja autoria também remonta ao dramaturgo precursor da comédia de costumes no Brasil, intitulada *As casadas solteiras*: “Brasil é bom para ganhar dinheiro e ter mulher... Os lucros... cento por cento... É belo”.

Na contramão desta visão “pejorativa” construída pelo estrangeiro acerca das facilidades apresentadas em nossa terra e do atraso cultural, e que resistem até os dias de hoje, temos a configuração de certo apreço e endeusamento para com as estruturas, mercadorias, ideias e pessoas advindas do exterior.

Esta característica fora apontada pelo sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, na obra intitulada *Raízes do Brasil*, ante a configuração do conceito de cordialidade. Trazemos ao texto a fala de Esteves(1998), a qual nos serve como síntese deste pensamento, em seu artigo intitulado *Cordialidade e familismo amoral*: os dilemas da modernização :

A síntese da herança colonial e do domínio do patriarcado rural é denominada cordialidade. A cordialidade é um "padrão de convívio humano" que tem como modelo as relações privadas características do meio rural e patriarcal; é a expressão legítima de "um fundo emotivo extremamente rico e transbordante". À cordialidade Sérgio Buarque opõe a civilidade, que tem como base uma noção ritualística e procedural da vida, baseada em mandamentos e sentenças impessoais. A civilidade expressaria, ainda, certa polidez com a qual o indivíduo conduziria suas relações sociais. A polidez, como uma camada epidérmica, uma máscara ou disfarce, protegeria o indivíduo, suas emoções e sensibilidade ante as exigências sociais, mantendo-o soberano diante da sociedade. Com a cordialidade dar-se-ia o oposto. De fato, a cordialidade denota uma aptidão para o social. Sem a proteção do procedimento, do ritual e da polidez, característicos da civilidade, o indivíduo está permanentemente exposto às vicissitudes de uma socialização na qual suas

idiossincrasias são dissolvidas no interior de relações parciais e familiares de fundo emotivo, transformando-o numa espécie de parcela ou periferia da sociedade.

5. Considerações Finais

Ao fim de nossas considerações, enfatizamos que nossa pesquisa, a qual tem por ideal a consideração de uma revalorização da condição dramaturgicada de Martins Pena, retirando-o do senso comum como fiel retrator dos costumes de seu tempo e exímio produtor de comédias de riso fácil para, seguindo a linha de teóricos como Vilma Arêas e Iná Camargo Costa, acrescentando importantes contribuições da linha do materialismo lacaniano sob a figura dos teóricos Slavoj Žižek e Alain Badiou, dar uma dimensão crítica que permite a reflexão de costumes formadores e pouco perceptíveis de nossas ideologias e idiossincrasias.

6. Referências

CANDEIAS, Manoel Levy. **A base popular como força principal do teatro de Martins Pena. Todas as Musas: Revista de Literatura e das Múltiplas Linguagens da Arte** (Online), v. 6, p. 89-100, 2014.

ESTEVES, Paulo Luiz Moreaux Lavigne. **Cordialidade e familismoamoral** : os dilemas da modernização. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091998000100006&script=sci_arttext>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde.** Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20/modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf> Acesso em: 20/05/2015

PARRA, Eduardo Barbosa. **Žižek: Conceito de Ideologia e Aparelhos Ideológicos.** Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/Eduardo%20Parrar%20-%204%20_35-43_.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015, 16h30.

SANTOS JÚNIOR, Rosivaldo Toscano dos. **Violência e criminalidade: O essencial é invisível aos olhos.** Disponível em: <<http://www.rosivaldotoscano.com/2012/03/violencia-e-criminalidade-o-essencial-e.html>>. Acesso em: 20 mai. 2015, 16h.30.



SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000200007&script=sci_arttext>

ŽIŽEK, Slavoj. **Sobre la Violencia: Seis Reflexiones Marginales.** Buenos Aires: Paidós, 2008.



VISÃO CARTESIANA E SISTÊMICA: DIFERENÇAS EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DO FILME “*MINDWALK*”

Isabel Cristina Vollet Marson (UEPG)

Resumo: Esta comunicação visa promover uma reflexão sobre as diferenças entre a visão mecanicista da ciência herdada dos filósofos da revolução científica, proveniente do século XVII, postulada pelo paradigma cartesiano/newtoniano em contraponto com a visão sistêmica deflagrada com o advento da física quântica com a denominada nova ciência. O pensamento sistêmico não ignora a racionalidade científica, mas propõe o paradigma da complexidade que considera as inter-relações dos fenômenos do universo. Pensar nessa perspectiva científica traz consequências fundamentais para nossas práticas pedagógicas. Inicialmente apresentaremos as duas vertentes epistemológicas a partir de autores como Capra (1982), Morin (2005), Stigar (2013) e posteriormente analisaremos como as visões são retratadas no filme *Mindwalk* (CAPRA, 1990), dirigido pelo diretor Bernt Amadeus Capra. Apesar desses conceitos não serem novos, são pertinentes aos estudiosos das áreas de Educação e Linguagem, no sentido de buscar uma nova forma de entender a educação, refletir sobre a formação de docentes promover a ação pedagógica transformadora, crítica e reflexiva baseado no paradigma emergente da Teoria da Complexidade.

Palavras-chave: visão cartesiana; visão sistêmica; complexidade; filme *Mindwalk*; formação de professores

Introdução

Muitos debates têm sido feitos em várias áreas de conhecimento, no sentido de ver o mundo numa nova perspectiva, que transcenda a visão compartimentalizada e fragmentada postulada pelo Cartesianismo e que possibilite a mudança de percepção, a interação e ação dos seus agentes de uma forma sistêmica e integrada como destacam Flach e Behrens (2009), Morin (2005), Stigar (2013).

Esse artigo busca a reflexão sobre o uso da visão cartesiana, do racionalismo, da fragmentação nas diversas áreas do conhecimento, a busca de uma visão inovadora que possa contribuir com a mudança de prática do professor, e possa colaborar com a sua formação pessoal e acadêmica. Primeiramente analisaremos as duas vertentes

epistemológicas a partir de autores como Capra (1982) e Stigar (2013) e posteriormente faremos análise das visões a partir do filme *Mindwalk*¹ (CAPRA, 1990).

Visão Cartesiana

René Descartes (1596-1650) é visto como o fundador da filosofia moderna (CAPRA, 1982, p. 43). Sua visão racional e objetiva fez com que ele criasse uma filosofia científica baseada na clareza e na certeza. A visão Cartesiana defendida por Descartes é mecanicista, vê o homem de maneira simplificada, tudo que se refere ao corpo pode ser explicado através de teorias. Há o dualismo entre corpo e mente. Deus para Descartes era a ponte entre céu e terra. Sua proposta baseia-se numa ciência puramente prática e matemática.

A proposta de Descartes se fundamenta na possibilidade de comprovar analiticamente os fatos. Para ele, para reconhecer algo como verdadeiro, é necessário decompor o todo em partes, ou seja, fragmentar, dividir o objeto em partes para melhor analisá-lo e compreendê-lo. Porém, nem todos os problemas do mundo podem ser resolvidos a partir desta descoberta como revela Capra (1982, p. 45):

Foi o método de Descartes que tornou possível à Nasa levar o homem à Lua. Por outro lado, a excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e levou à atitude generalizada de reducionismo na ciência – a crença em que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes.

A concepção da natureza como uma máquina perfeita governada pelas leis matemáticas exatas trouxe inúmeros avanços para as áreas das ciências biológicas, exatas e científicas. Descartes rejeitava o conhecimento provável, para ele a cientificidade se comprovava através da certeza do conhecimento científico. Foi Descartes que introduziu a ideia de conceber o mundo como uma máquina, mas sua teoria foi comprovada por Isaac Newton que conseguiu explicar a órbita dos planetas, luas, cometas, o fluxo das marés e outros fenômenos relacionados à gravidade (CAPRA, 1982, p. 52).

No entanto, a confiabilidade da crença na mecânica newtoniana foi posta em xeque com as descobertas relacionadas à mudança, crescimento e desenvolvimento,

¹ O título original do filme produzido nos Estados Unidos da América é “*Mindwalk*”. O título do filme no Brasil é “*O ponto de Mutação*”.

apresentadas inicialmente por Lamarck² e posteriormente por Charles Darwin. A teoria da evolução biológica postulada por Darwin faz os cientistas abandonarem a concepção cartesiana (CAPRA, 1982, p. 56-57)

Muito do progresso científico e tecnológico que temos hoje, se dá pela influência do Cartesianismo. Depois da revolução industrial, os homens eram formados e criados para executar determinadas funções específicas. A escola, nesse período, teve a atribuição de formar cidadãos para atender as necessidades do mercado. Para Mizukami (1986), a escola, nesse período, funcionava com um sistema capitalista que formava o cidadão para atender as necessidades da máquina do sistema.

Porém, o avanço tecnológico do mundo atual é marcado por um capitalismo hegemônico que carrega consigo marcas da tradição cartesiana. O progresso traz consigo desigualdades sociais e condições limitadas de acesso à cultura e a educação.

Visão sistêmica

Com o passar do tempo, houve a necessidade de uma visão mais abrangente de mundo que possibilitasse a superação da crise de percepção. Capra (1982, p. 60), revela que o modelo cartesiano não mais atende as necessidades do mundo contemporâneo.

[...] Duas descobertas no campo da física, culminando na teoria da relatividade e na teoria quântica, pulverizaram todos os principais conceitos da visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana. A noção de espaço e tempo absolutos, as partículas sólidas elementares, a substância material fundamental, a natureza estritamente causal dos fenômenos físicos e a descrição objetiva da natureza — nenhum desses conceitos pôde ser estendido aos novos domínios em que a física agora penetrava.

A visão sistêmica representa uma forma inovadora do pensar científico. A ideia de que a vida só se constitui na relação com os outros. Nossa vida só tem sentido na relação com o outro e com o contexto. A vida individual é parte da vida social. As verdades fundantes que eram pregadas na visão cartesiana, dão lugar agora, a uma era de incertezas e de imprevisibilidade. Estamos diante de algo novo, uma maneira ecológica de ver o mundo em que tudo se interconecta. Nada é visto de maneira isolada.

² Jean-Baptiste Lamarck foi o maior biólogo da história. O primeiro a introduzir uma teoria coerente da evolução.

A concepção de universo como uma rede interligada de ligações é um tema muito estudado na física moderna como ressalta Capra (1982, p. 71).

A visão sistêmica se caracteriza por uma maneira diferente de perceber a realidade. Capra (1982) nos revela que estamos diante de um impasse ao percebermos os problemas globais que nos rodeiam. Para ele “a física moderna transcendeu a visão cartesiana mecanicista do mundo e está nos conduzindo para uma concepção holística e intrinsecamente dinâmica do universo” (CAPRA, 1982, p. 81)

Foi a própria necessidade da ciência em tentar explicar a complexidade do mundo e suas relações, que fez emergir esse novo paradigma. Na concepção de Stigar (2013) para compreendermos a realidade na visão sistêmica, é necessário colocá-la no contexto e estabelecer relações entre elas.

A concepção sistêmica concebe o mundo em termos de relações e de integração (CAPRA, 1982, p. 245). O sistema é visto integralmente e suas propriedades não podem ser analisadas separadamente. Para Capra (1982, p. 246), “[...] Embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes”. As partes precisam ser compreendidas no contexto do todo e não separadamente.

Na natureza em que vivemos há modelos que prevalece essa visão. As formigas, por exemplo, não sobrevivem se ficarem isoladas. A atividade dos sistemas se conduz pela integração interdependente dos seus componentes. Quando um sistema está em equilíbrio, os objetos ou seres vivos convivem numa interação de mútua dependência.

Outra característica fundamental do pensamento sistêmico é sua natureza intrinsecamente dinâmica como destaca Capra (1982, p. 246).

Edgar Morin (2005), sociólogo francês revela que a chave para a visão sistêmica está na complexidade, e postula uma compreensão da realidade a partir das relações dinâmicas entre as partes.

Visão Cartesiana X visão Sistêmica: na perspectiva do filme Mindwalk

O filme “O ponto de mutação” foi dirigido por Bernt Amadeus Capra, baseado no livro do seu irmão, Fritjof Capra, intitulado “The Turning Point”.

O enredo do filme está relacionado a questões filosóficas básicas relacionadas à visão Cartesiana em contraposição à visão Sistêmica. A maior parte do filme ocorre um diálogo entre três personagens na Abadia de Saint-Michel, ilha rochosa do Rio Couesnon, na França: Sonia Hoffman – uma cientista Norueguesa, Jack Edwards – um político Americano e candidato ao senado dos Estados Unidos da América, e Thomas Harriman – poeta e escritor de discursos.

O desenrolar do diálogo acontece inicialmente entre Jack, um conservador Democrata, candidato ao senado que perdeu as eleições presidenciais e está decepcionado com sua vida política e seu amigo Thomas. Jack liga para este amigo, escritor e produtor de discursos, que desiludido com sua vida frenética em Nova Iorque, fixa residência em Paris, França. Thomas convida o amigo para uma visita e ao passarem em frente ao Monte Saint-Michel, decidem parar e visitar a abadia. No mosteiro, eles conhecem Sonia, uma cientista desapontada, ex-fisicista, ex-cidadã, ex-eleitora e ex-mulher que defende a visão sistêmica da Física e do meio ambiente.

Na visão da personagem Sonia representada por Liv Ullman, Descartes foi o primeiro arquiteto da visão de mundo como um relógio. Para ele o relógio funcionava como um modelo de cosmos. As pessoas acreditavam que a natureza era um relógio gigante, uma máquina. Ele foi o primeiro filósofo a imaginar o corpo humano como uma máquina. A máquina foi a causa da primeira ruptura do homem com a natureza. Para solucionar um problema era só desmontar as peças, reduzi-las a várias partes para entender o todo. Descartes ao lançar essa teoria, rompeu também com a igreja pois, ele queria saber como o mundo funcionava sem a ajuda do Papa.

Sonia explica que todos os problemas que enfrentamos na nossa realidade, como: superpopulação, desmatamento, problemas de saúde, entre outros, estão interconectados e não podem ser vistos separadamente. Há uma crise de percepção, temos que ver o mundo de outra forma. Ver o mundo de forma holística nos traz possibilidades de soluções dos problemas por completo, na raiz.

Tivemos avanços em vários setores como na área da Ciência, da Tecnologia, da Saúde, porém as mudanças continuam sendo pontuais e imediatas. Não há uma preocupação dos governantes em investir em prevenção, ou implementar projetos que atendam a maior parte da população. Pode-se perceber que ainda vivemos na concepção mecanicista de ver os problemas da sociedade de forma isolada, fragmentada. Por

exemplo, no fim da década de 70 e no início dos anos 80, ocorreu nos Estados Unidos, o pico de desenvolvimento do petróleo. Essa época foi marcada por um crescimento econômico brando. Houve mais acúmulo de riquezas, do que crescimento econômico. O filme de Bernt Amadeus Capra se enquadra nesse período, mostrando que o crescimento econômico momentâneo apoiado pela tolerância global do dólar, leva a economia a déficits comerciais, trazendo a ilusão da prosperidade.

A visão sistêmica procura ver os problemas de forma global, tentando entendê-los e resolvê-los. Se isso é tão lógico, o personagem Jack questiona: como implementar essa visão sistêmica na sociedade? Se os setores da sociedade estão compartimentalizados, se mexermos num setor haverá uma relação em cadeia com os demais setores. O filme nos traz a mensagem de que os nossos governantes ainda operam no paradigma determinista e ignoram a relatividade e a mecânica quântica, e essa maneira de ver o mundo tem aleijado o crescimento da nossa sociedade.

A visão sistêmica não procura denegrir outras teorias, ela procura mostrar que há um outro modelo de organização que não descarta outros setores da sociedade. Tudo está interligado. Na visão de Capra, a mudança de paradigma não está relacionada a “não-ação” – não fazer nada e ficar de braços cruzados. É agir de uma forma que a natureza e o ser humano se relacionem harmoniosamente.

O filme revela que os cientistas são responsáveis pelas consequências de suas descobertas, como por exemplo, as tribos indígenas americanas fizeram escolhas que afetaram até a sétima geração de seus descendentes. A perspectiva que o filme nos coloca é que o nosso futuro será afetado pelas nossas próprias escolhas. Para transcender os modelos cartesianos clássicos, os cientistas e pensadores terão que transcender também a visão mecanicista e desenvolver uma nova visão de mundo holística e ecológica. Os cientistas não precisam ter medo em adotar a estrutura sistêmica por medo de ser não-científica, pois a Física moderna pode mostrar-lhes que esse modelo não é apenas científico, mas também está de acordo com as teorias científicas mas avançadas da área da Física. (CAPRA, 1982, p. 49)

A visão sistêmica traz uma compreensão mais firme da realidade. Na concepção de Isaac Newton saber é poder. Não o poder individual, pessoal, o poder de explicar as ações da natureza através das teorias. O problema da nossa sociedade é que o poder está

nas mãos de dirigentes sedentos de poder que manipulam a sociedade de acordo com os seus interesses.

A teoria dos sistemas inclui todos os sistemas vivos bem como os sistemas sociais e ecossistemas. Prigogine, Bateson e Maturana defendem essa nova forma de ver o mundo. Em vez de pensar em blocos básicos, a teoria dos sistemas estuda os princípios de organização. A teoria dos sistemas reconhece a teoria das relações como a essência de todas as coisas vivas. É uma teia de relações. No nível sub-atômico há um estudo nessa teoria dos sistemas que nos traz o perfil daquela pergunta eterna – O que é vida?

Na verdade, para entendermos essa pergunta temos que entender que um sistema vivo, mantém-se, renova-se e transcende-se sozinho. Ele depende do ambiente mas não é determinado por ele. É a auto-organizável. A dinâmica evolutiva básica não é a adaptação, é a criatividade. A criatividade é a ferramenta elementar da evolução.

Estamos muito presos ao modo cartesiano de pensar. Acredito que uma mutação seja necessária, as mudanças deverão ser feitas gradativamente para que possamos nos adaptar.

Considerações Finais

A visão sistêmica nos faz romper com crenças e atitudes já cristalizadas advindas da visão cartesiana. Não se espera que esta nova perspectiva resolva todos os problemas que inquietam os pesquisadores da ciência pós-moderna.

Se nos constituirmos como seres em constante transformação, que concebe a língua como um sistema complexo, que se modifica constantemente, e se modifica com as interferências do mundo social e histórico, podemos também conceber o mundo como um sistema complexo, não linear e dinâmico. Dessa forma, a ação do professor também não pode se cristalizar numa única visão de mundo, analítica e reducionista. Analisar o mundo numa visão holística, em que tudo se interconecta, acaba influenciando nossa forma de pensar e analisar os fenômenos que nos rodeiam.

Referências

CAPRA, Bernt Amadeus. **Mindwalk – O ponto de Mutação**. EUA, 1990.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. 2009. In: **Educere**, 2008, Curitiba, Paraná. Disponível em: <http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf> Acesso em 29 de abril de 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MINDWALK. Bernt Amadeus Capra. EUA: Cannes Home Video, 112min, 1990.

STIGAR, Robson. **Pensamento sistêmico x pensamento cartesiano**. 2013. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/artigos-academicos/educacao/os-pensamentos-sistematico-e-cartesiano-26973/artigo/#.VUET4CFViko>> Acesso em 29 de abril de 2015.



**O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA
(PEIF): UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E
DISSERTAÇÕES NO PERÍODO 2005-2015.**

Alejandro Néstor Lorenzetti¹

Resumo: O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) é uma das políticas orientadas às escolas da região da fronteira do Brasil com países do MERCOSUL e visa ao fortalecimento deste bloco político-econômico. Por ter tido continuidade por quase uma década e por suas implicações, tem chamado a atenção de pesquisadores de diferentes áreas de investigação, tanto aquelas mais ligadas ao âmbito educativo, como a política educativa e a gestão de instituições educativas, como aquelas mais voltadas aos estudos da linguagem, como as políticas linguísticas e os estudos de letramento. Destaca-se que, desde que universidades federais assumiram as assessorias pedagógicas do Programa, as condições para produzir conhecimento sobre o PEIF têm melhorado e o número de artigos e dissertações a ele dedicados tem-se incrementado. Este trabalho procura analisar alguns desses estudos, duas teses e três dissertações, escolhidos como significativos entre os disponíveis até o ano 2015. Visamos comparar os aportes teórico-metodológicos que cada um deles mobiliza para a compreensão do objeto de estudo e as lacunas que subsistem, produzindo um avanço na conformação do estado da arte sobre o PEIF, especialmente focalizando as políticas linguísticas. Procuramos também identificar possíveis tópicos que ficam em aberto para futuras pesquisas e sugerir indicações para desenvolvê-las.

Palavras-chave: PEIF; Políticas Linguísticas; Fronteira; Letramentos; Interculturalidade.

O PEIF

Concebido como um acordo bilateral entre Argentina e o Brasil, em 2005 deu início o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, que hoje forma parte das ações do Mercosul Educativo. Em aquela declaração lia-se como a principal proposta

“(…) o desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação”. (MEC, 2005)

Era o ponto de partida para uma política educativa pública de interculturalidade com ênfase no bilinguismo apontado no documento "Modelo de ensino comum de zona

¹ Mestrando do Programa em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Bolsista CAPES.

de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol" (MEC, 2006). O modelo procura

“permitir, organizar, fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado”²(MEC e MECyT, 2006, p. 21).

Concretamente, o hoje chamado PEIF organizou-se na base de acordos curriculares que propiciaram que os professores de escolas parceiras cruzassem cada semana para dar aulas no outro lado da fronteira na sua língua materna, e estabeleceu-se a pedagogia por projetos como a metodologia de ensino mais adequada para dar conta dos interesses dos alunos. O programa tem sofrido várias mudanças desde aquele começo até hoje: algumas escolas têm saído do PEIBF, outras saíram e voltaram, a assessoria pedagógica mudou de responsáveis³, o programa mudou de status para o Governo Federal brasileiro, e as autoridades que originalmente o sustentaram já não estão ao frente dos ministérios e secretarias. Todas essas circunstâncias fazem com que o andamento fique cada vez mais nas mãos dos protagonistas locais e que a percepção do espaço fronteiriço trabalhado na ação seja a vivida por eles, além da caracterizada pelos documentos do programa.

Os trabalhos acadêmicos sobre o PEIF

Para poder indagar sobre o PEIF precisamos e ir além de documentos oficiais, propomos fazer uma ampla pesquisa de textos sobre o objeto. Nesse caminho foi possível achar alguns artigos com o histórico do programa, alguns relatos de experiências e ainda não foi possível acessar a relatórios oficiais das escolas. As teses e dissertações às que tivemos acesso proporcionam dados e conclusões desde diferentes perspectivas teóricas que resultam úteis para a ampliação do conhecimento acadêmico e que escolhemos para analisar em este texto. A ordem de apresentação da nossa análise tem como critério uma

2 MEC e MECyT. (2006) Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Brasília, p. 21.

3 Até o ano 2011 a assessoria do projeto era do Instituto de Políticas Linguísticas IPOL (SC) quem tinha vencido a licitação para tal fim. A partir de esse ano o programa reestruturou-se e as Universidades Federais passaram a ter essa responsabilidade. Esse fato será chave para as pesquisas, porque compromete a disponibilidade de dados do período.

maior o menor proximidade que cada uma delas têm, com as concepções e métodos da Linguística Aplicada, e a densidade dos dados que aportam.

Em primeiro lugar, a tese de Carvalho é uma tese da área de Educação, que contribui aos nossos fins pelas descrições que ela faz das experiências docentes com o PEIF e a relação que o programa tem com o poder político local. Guiada pelo conceito pragmático de autenticidade/inautenticidade cultural (TAYLOR, 1996), a tese é mais ampla, faz um estudo em outra escola, da comunidade libanesa, que não integra o programa, para dar conta de suas afirmações. Resulta especialmente rica em questões culturais para ter em conta e comparar. A continuação a dissertação de Oliveira resulta particularmente útil pelo mergulho que ela faz nos documentos, o confronto que faz com seus dados secundários buscando entender se o escrito no papel se faz realidade em campo, e alguns detalhes que outros trabalhos não apontaram. Num segundo grupo, aparecem no percorrido aparecem duas dissertações ligadas ao Observatório de Escolas Bilíngues de Fronteira (OBEDF): a dissertação de Sagaz é importante porque tem profusão de dados, está solidamente estruturado e, no nosso entender, é um desses textos que fecha uma etapa de referencia, sobre tudo para quem compartilha o tipo de análise de política linguística que ela faz. A outra, de Ribeiro-Berger foi publicada neste ano e traz algumas interessantes questões de dentro da sala de aula, mas com foco na atuação do professor. Para fechar apresentamos a dissertação de Flores, que se insere no campo da Linguística Aplicada e indaga sobre as práticas pedagógicas no PEIF, identidades, interculturalidade e bilinguismo, e reflete sobre algumas questões de política educativa ao redor disso. Por serem a metodologia, marco teórico e sobre todo as preocupações muito próximas das nossas, a inserimos no final.

“Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu.”

Este trabalho tem como tese: “perceber como o discurso intercultural vai sendo construído politicamente para depois tornar-se um discurso do sujeito, ou seja, uma 'apropriação' que nem sempre será autêntica.”

Centralmente, parte da premissa de que as propostas de integração partiram dos poderes centrais e que não foi uma demanda da população iguaçuense, o que decorrerá na impossibilidade de integração, dada a “inautenticidade” manifesta. A pesquisadora

tomou como objeto de estudo duas escolas muito diferentes nas condições socioeconômicas e com problemáticas muito distantes em quanto as dificuldades para ter sucesso na integração intercultural. Ambas as duas escolhas, uma escola integrante do PEIF e a escola da comunidade libanesa, estão atravessadas de diferente maneira pela globalização: a primeira pelos imperativos do Setor Educativo do Mercosul, e a segunda pela origem étnica e imigrante da população que atende e o discurso mediático que desde meados dos '90 atinge à comunidade árabe e Tríplice Fronteira.

Resulta frutífero neste caso o seguimento retrospectivo (no momento da pesquisa estava suspenso) do andamento do programa intercultural, com docentes entrevistados e revisão de arquivos, visando comprovar a verdade de afirmações como a seguinte:

Segundo documento oficial, o PEBF- nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. Ou seja, o diálogo e a trocas culturais surgem como se fossem uma necessidade dos habitantes dessas regiões. Entretanto, a tese acredita que o discurso e o imaginário intercultural presente no cotidiano de Foz do Iguaçu é uma construção política e ideológica e não uma necessidade autêntica dos moradores da região.

É comprovável a primeira afirmação na apresentação de dito documento, entanto que a segunda afirmação decorre do fato de o próprio documento ser escrito pelos governos federais, não pela comunidade. Dessa visão surge a necessidade de ouvir os protagonistas e os conceitos de “autenticidade” e “inautenticidade” resultam chave para a autora. Ela toma o conceito do Richard Taylor, filósofo canadense teórico da Modernidade, o multiculturalismo e a identidade desde a tradição pragmática.

No capítulo dedicado ao PEIF Carvalho enumera entrevistas e depoimentos dos docentes integrantes do programa e dos coordenadores, apontando as dificuldades que tiveram, e a falta de compromisso da prefeitura, que culminara na suspensão do programa em 2010. Atribui o fato a o programa ser uma política de Estado que não foi nascida de demandas da comunidade, o que marca a “inautenticidade cultural” da proposta.

Ao concluir a tese, volta-se sobre a distância entre discurso e prática pedagógica

Acreditamos que a falta de clareza sobre as ações tanto individuais quanto coletivas dos professores e gestores das escolas investigadas reforça a tese da inautenticidade intercultural presente em Foz do Iguaçu. Faltam a essas iniciativas uma compreensão e um envolvimento que vá além da institucionalização do discurso da interculturalidade.

Podemos coincidir provisoriamente nas ausências apontadas pela autora, muito mais se o reclamo passa pelo envolvimento dos atores na formulação de políticas públicas que os afetam diretamente, mas na análise notamos uma insuficiente problematização das ideologias circulantes, e tanto a fronteira como inter-espço, que é como entendemos que deveria ser tratada, como a globalização de onde decorre a política na qual nos focamos, aparecem mais como dados estáticos que mereceriam mais atenção.

“Programa Escolas Bilingues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazú.”

Esta pesquisa foca-se na perspectiva de alguns professores participantes do programa entre 2004 e 2006, a respeito do nível de bilinguismo dos alunos apontado no diagnóstico sociolinguístico que serviu de fundamento para escrever o “Modelo de ensino comum em escolas de fronteira”. Aquele diagnóstico apontava que as crianças argentinas tinham um nível razoável de bilinguismo, mas não acontecia o mesmo no lado brasileiro. A pesquisa apresenta uma confirmação daquela afirmação por parte dos professores. O texto aporta evidências que permitem fazer críticas significativas ao documento base do PEIBF:

- no par Interculturalidade-Bilinguismo que deu o primeiro título ao programa, a autora não consegue identificar uma definição ou adscrição teórica concreta do termo Bilinguismo, o que pode dar lugar aos equívocos que Oliveira achou na pesquisa;
- as generalizações que o programa apresenta sobre o nível de bilinguismo das crianças de um ou outro lado da fronteira não se confirmam na região estudada;
- as professoras reproduzem o discurso do documento e revelam um contexto adverso ao desenvolvimento do bilinguismo.

Baseada nesses fatos, a autora aponta que

a função social das línguas nas comunidades brasileira e argentina interfere diretamente no desempenho das crianças no projeto e conseqüentemente reforça a representação das crianças evidenciadas pela documentação publicada em 2008.”

A pesquisa então é orientada para “a problematização acerca da aplicabilidade da premissa (...) de que o alunado brasileiro era 'grandemente monolíngue' enquanto o alunado era 'parcialmente bilíngue ’”, entendendo que dita generalização tem influência no andamento das atividades nas aulas.

Oliveira releva e problematiza diferentes concepções de bilinguismo (Street, Kleimann) e critica a concepção de alfabetização do documento “Modelo” pela superficialidade que aparenta, próxima ao Modelo autônomo de letramento (STREET, 1984).

Esta dissertação traz para a superfície algumas inconsistências entre as falas dos docentes, o escrito nos documentos e algumas lacunas importantes nos diagnósticos sociolinguísticos que os precederam. Alguns dados levantados parecem muito relevantes, como por exemplo o fato de que além das condições socio-econômicas apontadas como influentes, o contato com a língua portuguesa dos alunos argentinos também acontece na escola porque está incluída na grade curricular, algo que tem consequências evidentes na competência para uso e o prestígio que o português adquire. A autora não dispõe do acesso à metodologia dos diagnósticos do IPOL senão de maneira indireta, a través de relatórios dos arquivos escolares, mas identifica algumas falhas metodológicas na construção do diagnóstico que ficam como hipóteses para comprovar.

“Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística.”

Neste trabalho a pesquisadora formou parte das equipes que fizeram o diagnóstico socio-linguístico da região, e contou com os arquivos dele para sustentar suas conclusões. A dissertação analisa o PEIBF no marco da Política e Planificação Linguística (PPL) seguindo as definições de Calvet e Hamel, e faz foco na distancia entre a planificação e a implementação. Para isso auxilia-se com teorias da Administração de Chiavenato. A combinação que ela faz trata-se de um enfoque que chama *Politologia Linguística*, que combina “elementos da Administração, segundo à teoria clássica; conceitos da Administração Pública moderna e a Sociolinguística”. O interesse dela expressado na pergunta de investigação é saber

“Como se deu a planificação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, no que se refere às ações brasileiras?”

Como vemos, a pergunta tem a ver com um objetivo geral de testar a correspondência entre planificação e ações

A autora define sua pesquisa como do “tipo qualitativa multi metodológica. Vale-se da investigação de acontecimentos, processos e instituições e utiliza como fonte documentos oficiais e legais, além de entrevistas semi estruturadas realizadas pessoalmente e por e-mail com participantes do Projeto.” Os participantes aos quais refere são docentes, pais de alunos e autoridades envolvidas, como os coordenadores. O texto tem profusão de dados para responder solidamente as primeiras duas perguntas e conta com excertos de entrevistas que vão dando sustento à resposta da terceira. Mas o peso do intercultural está diminuído como podemos ver nos parenteses entre os que essa palavra é fechada no título.

Observações importantes da dissertação são que

há pouca informação sobre o aprendizado da segunda língua pelos alunos brasileiros. Seria preciso desenvolver instrumentos próprios ao Projeto para estudos no âmbito do Projeto com vistas à avaliação do aprendizado da língua e também sobre as relações interculturais que se construíram (ou não), de modo a poder ter com maior clareza a aceitação dessa política linguística. Para tais estudos seria preciso organizar instrumento(s) de observação de sala de aula para realizar estudos de *base etnográfica...* (griffo nosso)

Seguindo a Duranti

podemos decir que una etnografía es la descripción escrita de la organización social, los recursos simbólicos y materiales, y prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos (DURANTI, 2000, p. 126).

Sagaz cita a André (2008) para sustentar que

a etnografia na educação deve ser aplicada quando:

1) há interesse em conhecer uma instância em particular; 2) pretende-se compreender essa instância particular em sua complexidade e totalidade e 3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer normal. (ANDRÉ, 2008, p. 31).

A autora se desculpa com o leitor afirmando que

os documentos acessados demonstram que até mesmo a assessoria pedagogia na escola era prejudicada pelos entraves administrativos e burocráticos de toda ordem e nessas condições tornou-se impensável realizar um estudo etnográfico.

Fica claro então que as evidências coletadas precisam de um confronto com a realidade das salas de aula.

“Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira”

O observatório da educação na fronteira (ObEdF) é a continuidade das ações do Instituto Políticas Linguísticas (IPOL) após fechamento do contrato com o MEC⁴. Ele teve como objetivos

a construção de um panorama da situação sociolinguística de escolas localizadas na fronteira e seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem e, com isso, o desenvolvimento de investigações para fins de proposição de metodologias de ensino-aprendizagem e políticas educacionais públicas em prol da valorização da diversidade linguístico-cultural.

Nesta tese, avalia-se fundamentalmente o andamento do ObEdF em duas escolas de Ponta Porã-PR. Incluímos este trabalho por focar-se num dos pontos da fronteira atendidos pelo PEIF, em escolas que fazem parte do programa, porém não descreve especificamente as atividades dele. A pesquisa objetiva compreender: “se e como os educadores de escolas brasileiras, situadas na fronteira, inscrevem-se (participam e agem) no processo de gestão do multi/plurilinguismo.”

Metodologicamente, utiliza-se a pesquisa-ação com os docentes envolvidos no Observatório. Obteveram-se os dados usando triangulação entre documentos, observação, e entrevistas. Também utilizaram-se diários de campo e relatórios. Os sujeitos da pesquisa foram os educadores participantes no ObEdF. A autora se posiciona alternativamente como observadora-espectadora, observadora-participante e participante-observadora.

Depois de analisar as ações docentes conclui que existe um deficit nas atitudes e nos recursos que eles utilizam na gestão do multilinguismo e que

Ao não se contemplar a diversidade linguística como parte essencial e indispensável à formação de professores (...) corre-se o risco de formar professores para atuarem em um mundo uniforme e homogêneo que não existe.

A intervenção do ObEdF deu lugar a formação de equipes liderados por professores sensíveis ao multilinguismo, promovendo o uso das línguas circulantes na sala de aula e apresentando melhoras nos resultados de alunos e novas atitudes nos

4 O IPOL foi responsável pela realização dos diagnósticos sócio-linguísticos e pela assessoria técnica posterior ao PEIF, até o ano 2013. A partir de ali as Universidades Federais próximas às regiões assumiram esse papel.

professores. Observa-se que o Observatório está guiado pela geração de diagnósticos para a intervenção. A tese apresenta resultados de uma intervenção pre-definida e controlada. De todos os trabalhos aqui selecionados, é a única que apresenta falas dos alunos e analisa algumas cenas escolares significativas e ilustrativas

“O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.”

Esta é uma dissertação de adscrição explícita à Linguística Aplicada (LA), tanto nas preocupações apresentadas como nas escolhas metodológicas. As perguntas de investigação que formula são

- Quais as características sócio-culturais e linguísticas da região de fronteira Brasil-Paraguai-Argentina?
- Como se processam as práticas pedagógicas das escolas bilíngues de fronteira (PEIBF). (Explicações sobre PEIBF)
- Quais conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade estão subjacentes às práticas pedagógicas do PEIBF?

Questões todas que merecem estudos de corte qualitativo. A escolha aqui é de base etnográfica com estudo de caso, já que, de maneira coerente com a LA afirma que “... considera-se a como a única maneira de entender os significados construídos sobre/no contexto social pelos participantes de uma situação, na qual a presença do pesquisador está incluída.”

A autora fez observações, diários de campo, análise documental e entrevistas semi estruturadas. Entrevistou a quatro docentes, dois argentinos e dois brasileiros, e procurou nas transcrições achar pontos de entendimento entre eles.

Flores traça um panorama da tríplice fronteira, onde ela mora, desde o contextual e desde um olhar sobre as pessoas. Afirma que

No PEIBF, a questão da manutenção das identidades nacionais não é incentivada, pois o objetivo do projeto é justamente a criação de um 'novo cidadão de fronteira' que respeite o 'outro' nos vários fatores, dentre eles, culturais, linguísticos e identitários.

Essa parece ser uma afirmação decorrente das intenções expressadas pelos documentos oficiais, que deve ser testada no campo.

Este trabalho é o único entre os relevados que foi além do documento Modelo para achar uma definição satisfatória do que deve ser a Educação Intercultural Bilíngue e a achou em Comboni-Salinas (1996)

Educação Intercultural Bilíngue (...) é o processo por meio do qual os indivíduos, ao mesmo tempo em que recuperam os conhecimentos, saberes e tecnologias próprias do seu meio, integram de maneira crítica os conhecimentos mais importantes da ciência e da tecnologia ocidentais, pois permite que se construam formas de desenvolvimento sustentável e com identidade.

Também aparecem questões que estão ausentes nas outras pesquisas, preocupações relativas às ideologias linguísticas. Lemos assim que

A variedade linguística da região fronteiriça pesquisada necessita de uma reflexão nestes três itens: político, social e pedagógico para que a educação possa se desenvolver e cumprir com seu papel na formação dos cidadãos.

Esses três itens apontados referem-se tanto a circulação de ideologias linguísticas atual ou como as pretendidas pelo programa objeto da pesquisa.

Nas conclusões a pesquisadora afirma que o PEIBF tem auxiliado na construção de identidade regional, mas que a pretensão de integração sociolinguística tem base econômica, não nascida da população senão dos governos. Também constata a não concretização do ensino bilíngue, já que falta compromisso por parte dos protagonistas docentes. Mas a superação dos entraves, acredita ela, tem a ver com o envolvimento social das escolas e o programa com as questões identitárias que estão presentes na fronteira antes da aparição do PEIBF, e devem fazê-lo além dos muros das escolas. Desta feita coerentemente com a perspectiva da LA, de maneira propositiva visando a intervenção na realidade estudada.

Os pontos em comum e as divergências mais significativas

Ao traçar um panorama conjunto, vemos que, mesmo partindo de enfoques e disciplinas diferentes, nos estudos há uma preocupação comum sobre se está acontecendo nas escolas e com as pessoas tudo o escrito como propósito do PEIF nos documentos. As atitudes são diferentes: quem se aproxima à LA procura explorar a realidade e delimitar a análise posteriormente, enquanto que quem se acha posicionado em outros enfoques vai

a campo a comprovar suas hipóteses com um recorte já definido. Além de comprovar a existência de diferenças entre o dito nos documentos e o observado na realidade, é para destacar a constante menção aos entraves burocráticos e administrativos ao andamento, os descompassos entre as culturas escolares, e a percepção (parcialmente comprovada) de que a proposta política PEIF trata-se de uma imposição de poderes centrais que desconhecem a realidade “in situ”. Cabe fazer uma pergunta então sobre os estudos sociolinguísticos que precederam a formulação do programa: esses estudos preliminares não foram capazes de anteciper a situação por limitações metodológicas ou foram ignoradas por quem tomou a responsabilidade de planificar? Infelizmente não se pode responder de maneira completa, já que temos acesso a relatórios e documentos oficiais mas não ao processo dos diagnósticos. Outra questão relevante que surge é a necessidade de gerar mais pesquisas de base etnográfica, já que parece que as fontes documentares já têm sido suficientemente exploradas e não seria possível obter deles as informações que, achamos, são necessárias para o avanço na geração de conhecimento sobre a interculturalidade em ação, e informar as práticas pedagógicas do PEIF.

Considerações finais: os desafios

Depois de ter traçado o panorama, trazemos algumas questões que merecem atenção para continuar produzindo trabalhos sobre o PEIF. A primeira e mais evidente é que os textos centram-se nas escolas brasileiras, ignorando, ao menos parcialmente, o que acontece nas escolas parceiras. É uma lacuna a ser preenchida, se o projeto realmente é intercultural e no âmbito do Mercosul educativo. Preocupa mais ainda que a voz dos alunos não é ouvida, produto da carência de estudos etnográficos que dem conta da realidade das salas de aula. Junto com isso percebemos que os principais problemas são apontados e descritos mas não são “problematizados”. Desde um posicionamento ligado à Linguística Aplicada e Crítica, entendemos que através da produção científica estamos na hora de denunciar alguns fatos e propor alternativas. Para isso devemos tomar como ferramentas as propostas pelo enfoque, como a análise dos discursos; adotar uma perspectiva mais crítica sobre os processos de globalização, onde este tipo de políticas encaixa-se; e produzir as tão necessárias pesquisas etnográficas em todos os pontos fronteiriços onde o PEIF está ocorrendo, de maneira de ter um conhecimento efetivo da

realidade nas comunidades escolares. Acreditamos que este seria o ponto de partida para, futuramente, ultrapassar as limitações que os textos trouxeram à superfície.

Referências

DURANTI, A. **Antropología lingüística**. Cambridge University Press, Madrid, 2000

MEC e MECyT. **Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol**. Brasília, 2006

MECyT. **Política para uma nova fronteira ou Como transformar uma divisão numa soma**. Ministerio de Educación Ciencia y Técnica, República Argentina. Buenos Aires, 2007.

SILVA, T. T. [org.] **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Vozes, Petrópolis, 2002.

Trabalhos incluídos na análise

CARVALHO, Francione Oliveira. **Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu**, Tese de Doutorado (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

FLORES, Olga Viviana . **O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. Dissertação de Mestrado (Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2012.

OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programa Escolas Bilingues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu**. Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2012.

RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira**. Tese de Doutorado (Linguística)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística** - Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.



ENSINO DO *VERBO* NO NÍVEL FUNDAMENTAL.

Aparecida Feola Sella – Doutora Unioeste¹

Sonia Cristina Zavodini Carlotto – Mestranda Unioeste²

INTRODUÇÃO

Os discentes raramente veem relação entre a sala de aula e a sociedade, entre o conteúdo e a prática. Castro (1992) entende que se trata de “uma falta de capacidade da escola de constituir um universo escolar socializado, participativo e interativo”.

Há consenso entre teóricos da linguística e professores da educação básica e universitária com relação à necessidade de considerar a concepção de linguagem baseada em situações concretas de interação. Contudo, os livros didáticos não repassam devidamente tal concepção, principalmente com relação ao ensino da reflexão linguística e de acordo com a faixa etária.

Este estudo justifica-se por ser mais uma tentativa de discutir os problemas presentes nos materiais didáticos e ainda por tentar contribuir com o ensino, pois representa tentativa de retextualização de uma determinada unidade didática sobre o ensino do *verbo*.

Percebe-se, nos materiais didáticos, que a gramática é ainda considerada como norteamento de atividades que regulam conceitos redutores, frágeis, que geram exercícios de classificação e de “siga o modelo”.

Para Nunes (2001, p. 107) “a tarefa de dizer o que ensinar é ingrata e difícil, mas é uma tarefa da qual a Linguística Aplicada não pode fugir e que devemos iniciar, apesar de tudo”.

REFLEXÕES INICIAIS

¹ Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

² Professora da Secretaria de Estado da Educação e mestranda na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

A inquietação a respeito da forma como a gramática vem sendo ensinada em sala de aula, nos mais variados níveis de ensino, elege como primeiro item preocupante a postura tradicional de traçar como finalidade o ensino da nomenclatura e em decorrência atividades de reconhecimento, classificação e fixação por meio de exercícios do tipo “siga o modelo”, preenchimento de lacunas e identificação de enunciados pré-fabricados.

Este encaminhamento gera avaliações negativas que apontam para aprendizado fragilizado, pois o repasse do conteúdo não se baseia em concepção de língua pautada no funcionamento da linguagem. Especificamente com relação ao ensino do *verbo*, pode-se afirmar que há pouca reflexão linguística com o objetivo de formar leitores perspicazes.

Segundo Bósio (2005) “dentre um dos princípios mais importantes da Linguística contemporânea encontra-se a língua, como um fenômeno social, uma forma de produção de sentidos variados tanto da fala quanto da escrita”. A autora referenda em 2005 propostas lançadas ainda na década de 1980. São dez anos que registram, se consultados os livros didáticos, pouca atitude com relação à concepção de ensino, de escola e de linguagem, considerada na composição do livro didático.

Ainda se percebe nos materiais didáticos que a gramática é trabalhada a partir de atividades classificatórias. A maioria dos docentes ainda opta pelo tradicional e já consagrado no ensino da língua, ou seja, o que direciona a gramática normativa. Retomando Bósio (2005):

Autores como Geraldini (1984), Possenti (1984), Perini (1985), Ilari (1985), Travaglia (1986), Garcia (2000), Castilho (1990), Neves (1994) e Costa Val (1997), no intuito de desvelar as fragilidades da gramática normativa, defendiam o estudo do real funcionamento da língua, o que conduzia a reflexões e questionamentos sobre o rigor exagerado e prioridade absoluta das regras gramaticais no ensino da língua portuguesa. Foram trabalhos como esses que abriram espaços para que debates importantes fossem produzidos e propostas consequentes, em relação ao modelo de ensino vigente, fossem iniciadas. A síntese dessas pesquisas expõe duas perspectivas de abordagem: a revisão dos objetivos do ensino de Português, com base, por exemplo, na discussão da variação linguística, desencadeando em reflexão sobre os conteúdos e práticas priorizadas em sala de aula, como também em estudos que tratam da leitura. Essa tendência foi desdobrada para a abordagem da gramática, da coesão e da coerência. Os resultados desses estudos em muito têm contribuído para a compreensão de aspectos estruturais e metodológicos do ensino de Língua Portuguesa. Demonstrem, por exemplo, que as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita são um dos resultados da ausência de um trabalho que relacione os textos a situações efetivas de uso da língua ou ainda visualizam lacunas na formação de professores no que se refere à habilidade de trabalhar com a gramática, tanto na língua oral, quanto na língua escrita.

A situação está crítica. Tornou-se comum ouvir sobre a decadência da educação pública. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são consideradas base para todas as demais: a interpretação textual e o cálculo matemático, se bem compreendidos, auxiliam no desenvolvimento das outras disciplinas e, por conseguinte, melhoram os resultados da Educação brasileira. Não obstante, anualmente se tem acesso aos resultados de pesquisas e provas, tais quais SAEB, SAEP, ENEM, que só ratificam e comprovam essa decadência. Nosso IDEB é baixíssimo.

Não é de hoje que os documentos oficiais norteadores do ensino, mencionando como exemplo PCNs, DCNs e DCEs, no caso do Estado do Paraná, indicam a necessidade de mudança na forma de ensinar-se o conteúdo formal. Os PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 19) expõem que “essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”, mas não é isso que se vê nos livros didáticos, oriundos do PNLD, disponibilizados aos professores. Embora a maioria dos livros expresse a promoção de metodologias que prevejam a formação de posicionamento crítico. Segundo Possenti (1996, p. 16): “É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”.

Na mesma obra, Possenti (1996, p. 32, 33) explicita:

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. [...] Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.

As análises iniciais corroboram com a fala de Bósio (2005): “seria de se esperar, contudo, que resultados de estudos teóricos vindos de pesquisas linguísticas circulassem, cotidianamente, no contexto escolar, uma vez que deles se extraem possibilidades variadas para a metodologia e prática de ensino”. Porém, mesmo após anos de pesquisas linguísticas, ainda não há práticas de ensino de língua materna efetivas, que contribuam com a formação do leitor crítico.

No caso do ensino da reflexão linguística, a situação é mais complexa. Observa-se o que Garcia (1973, p.VIII), na década de 1979, dizia: “ensinar a pensar, vale dizer, a encontrar idéias, a coordená-las, a concatená-las e a expressá-las de maneira eficaz, isto é, de maneira clara, coerente e enfática” é o que se quer, é o domínio que se espera que os discentes tenham como bagagem, uma vez que tendo aprendido o conteúdo passam a valorizá-lo, a significá-lo e encontram funções sociais para o ensino da Língua Portuguesa uma vez que o veem de modo contextualizado.

Tantos anos depois, o ensino da gramática não contempla uma perspectiva contextualizada e os livros didáticos, mesmo se analisados os manuais do professor, não indicam relevantes contribuições e subsídio metodológico para o ensino-aprendizagem de forma a alcançar objetivos anunciados em documentos oficiais no âmbito municipal, estadual e federal.

Concepções de linguagem e ensino

Os livros didáticos, material que os alunos têm em mãos, não apresentam essa tal gramática de modo produtivo, não há proposta que embase ensino crítico. Por isso, propõe-se, aqui, refletir sobre o modo descontextualizado que ainda permanece no ensino da língua. Assim, sustentamos tal ideia com a reflexão feita por Perini (2006, p. 31):

Relembremos primeiro que as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses – em uma palavra, de independência de pensamento – são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo.

O verbo, denominado como uma das dez classes de palavras, pode e deve ser concebido conforme os próprios PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 19):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

No entanto, mesmo corroborando com a ideia de que o domínio discurso seja fundamental, verifica-se que o tal acesso aos saberes linguísticos não é garantido, de igual

maneira, a todos e a todas. A sociedade mudou, desde os anos 60, 70 e principalmente a partir dos anos 80, os estudos linguísticos apontam para a necessidade de reestruturação no modo de ensinar, mudanças quanto às práticas para o ensino da língua, mas até hoje muitos professores continuam na mesma, não levando em conta que os alunos têm forma de aprendizado diferentes, que certos conteúdos apresentados em sala não dão conta de atender seus anseios, não superam suas expectativas de aprendizado e, por isso, não dão atenção ao conteúdo histórica e socialmente construídos.

Como domínio discursivo entendemos a capacidade de posicionar-se frente a determinado assunto ante qualquer situação. Ainda pautada nos PCNs (1998, p. 19) “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social.” Ainda, os PCNs (1998, p. 19) ressaltam:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

A esse respeito, as DCEs (2008, p. 50) expõem que “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais.” Sobre a competência linguística, as Diretrizes (2008, p. 53) apontam:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido.

O que se percebe, após leitura e análise dos documentos, até aqui destacados, é que o ensino da língua deve levar em consideração as práticas discursivas.

Verbo

Não há como pensar no ensino do *verbo* sem pensar no próprio manual de gramática, sem retomar o modo como é exposto nos livros didáticos e como é ensinado em sala de aula.

Para a este artigo, apresentaremos o conceito de verbo abordado no livro didático por nós analisado: Brugnerotto e Tavares (2012, p. 205), respectivas autoras do livro, indicam que “palavras que são usadas para indicar ações recebem o nome de verbos. Além de ação, os verbos podem expressar: fenômeno meteorológico ou da natureza e estado”.

A explicação acima pode ser encontrada na maioria dos manuais tradicionais, sendo que ainda é possível levar em conta a ideia geral sobre o *verbo*, em linhas gerais, ser considerado como a palavra que pode ser flexionada em número, pessoa, modo, tempo e voz e que indica ação, estado e fenômeno meteorológico.

De acordo com Sarmiento (2005, p. 217) “verbos são palavras variáveis que exprimem ação, estado, mudança de estado ou fenômenos meteorológicos, situando os fatos sempre em relação a determinado tempo”. A autora defende a postura de que a partir dos textos o conteúdo vai sendo apresentado aos alunos e percebido por eles sem haver, de imediato, a necessidade de conceitualização. Primeiro, o conteúdo se faz presente e vem destacado no texto e depois é trabalhado sobre ele. Só após o trabalho com os exercícios é que se definem conceitos.

Se a proposta da autora e de tantos outros que a antecederam fosse devidamente apreendida, as gramáticas deveriam ser concebidas como material de auxílio e não como manual metodológico e conceitual.

Pasquale e Ulisses (2008, p. 127) indicam que “verbo é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz. Pode indicar ação, caráter de estado, fenômeno natural, ocorrência, desejo e outros processos”. Parece-nos muito ampla e passível de crítica essa indicação de “outros processos” por não serem explicados. Isto significa pelo menos a necessidade de considerar que o conceito de verbo, tabela de conjugação verbal, a noção de tempo e modo carecem de reflexão teórica aplicada ao ensino.

O conteúdo gramatical, como sendo aquele que faz acontecer, que provoca ação e reflexão, causa efeito de sentido, aquele que permite interação, domínio discursivo deve nortear a adequação de conteúdos à sala de aula. Travaglia (1996, p. 11) explica que “um ensino de gramática que realmente permita a consecução dos objetivos a que se propõe” deve ocorrer conforme “uma visão interativa da língua”.

Além de entendermos que a visão interativa de língua é essencial para a preparação de material didático que verse sobre reflexão linguística, também consideramos de igual importância respaldo teórico que ampare o ensino do funcionamento do verbo. Autores como Perini (2006), Travaglia (1996) e Chafe (1979), por exemplo, apresentam significativas contribuições relativas ao conteúdo sobre o qual nos propusemos a dissertar e trazem definições que ampliam a visão quanto ao ensino dos verbos. Atendem ao proposto para a ruptura do modo tradicional, pois apresentam o funcionamento do verbo em um patamar científico.

Nesta pesquisa, pretendemos considerar os aspectos mórficos, sintáticos e semânticos dos verbos. De acordo com Nunes (2001, p. 32)

Sob o aspecto mórfico, pertence à classe do verbo toda palavra que admitir as seguintes flexões ou, mais tecnicamente, que se enquadrar no seguinte paradigma: *-r* corresponde ao infinitivo, *-ndo* corresponde ao gerúndio, *-rei* corresponde ao futuro do presente e *-ria* corresponde ao futuro do pretérito. Sob o aspecto sintático, o verbo é toda palavra que se combinar/concordar com os pronomes pessoais *eu, tu, ele, nós, vós, eles*. Sob o aspecto semântico, o verbo é toda palavra que exprime processo na perspectiva do tempo, sendo: ação, fenômeno, estado e outros.

Há mais possibilidades e informações que precisam ser dadas aos alunos de modo que vejam a real importância dos conteúdos. Ao se ensinarem classes gramaticais, deve-se levar em consideração a grandiosidade de oportunidades que está se lançando mão, as possibilidades que estão sendo apresentadas aos alunos se ensinadas coerentemente, significativamente. Dentre essas classes, como já explicitado anteriormente, os verbos têm relevância. Melo (1976, p. 157) explica:

O verbo é uma das palavras mais importantes, senão a mais importante do discurso. Forma, com o substantivo, a sub-classe das ‘palavras nocionais’, que se referem a coisas existentes no mundo extra-linguístico. Normalmente, ele indica ação, estado, mudança de estado, mas sempre em movimento, supondo um antes e depois, ainda que muito vagos, indefinidos e indefiníveis. Daí porque hoje se dá, como característica do verbo, ser ele designador do processo.

Ainda para Melo (1976, p. 157), o próprio conceito de verbo não é de fácil entendimento, pois “as coisas começam a complicar-se, quando se pretende estabelecer relacionamento entre o tempo real e o tempo expresso pelo verbo. [...] agrava a complicação o fato de chamar também *tempo* o conjunto coerente das formas do verbo”.

Roman (2007, p. 47), expondo que “o professor depara-se com inúmeros imprevistos quando precisa lidar com a explicitação da estrutura da língua”, destaca:

[...] objetivamos demonstrar que determinados verbos, em seu sentido estrito, estão atrelados a uma determinada classe aspectual e a um determinado caso semântico. [...] Para demonstrarmos essa hipótese, valemo-nos de alguns verbos que propiciam a polissemia e, em decorrência, geram um uso metafórico.

Nossa proposta vai ao encontro desta perspectiva, esperançosos de que possamos subsidiá-la, pois o autor entende que a definição de verbo, tal qual fora apresentada, não atende integralmente ao conteúdo verbal, uma vez que na oração, mesmo o verbo sendo o elemento central, a indicação prescrita por ele não é sempre equivalente, ou seja, determinadas utilizações indicam diferenças básicas entre as estruturas semânticas, por isso, às vezes, o mesmo verbo indica estado, às vezes processo e às vezes ação. Segundo Chafe (1979, p. 97) “numerosos exemplos desse tipo podem ser produzidos, e eles evidentemente demonstram que a influência semântica do verbo é dominante”. [...] “assim estou tomando a posição de que é o verbo que dita a presença e a natureza do nome, e não vice-versa”.

Chafe (1979, p. 96) também expõe que

Minha suposição será a de que o universo conceptual humano total é dicotomizado inicialmente em duas grande áreas. Uma, a área do verbo, engloba estados (condições, qualidades) e eventos; a outra, a área do nome, engloba “coisas” (tanto objetos físicos como abstrações coisificadas). Destas duas, teremos como certo que o verbo é central e o nome é periférico.

O verbo indica mais do que palavra que pode ser flexionada em número, pessoa, modo, tempo e voz, indicando ação, estado e fenômeno meteorológico. Este conceito é redutor, pois omite seu verdadeiro sentido.

Perini (2006, p. 319-320) explica que “uma classe tradicional que se pode considerar bem estabelecida é a dos verbos” e o define como “palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo”, acrescentando que “o verbo é a única palavra que pode desempenhar a função sintática de núcleo do predicado”.

Já Bagno (2011, p. 509) aponta que “mais adequado é definir o verbo com base em suas características *sintáticas, semânticas e pragmáticas*, para dar conta de suas diversas facetas”. A seguir, apresenta a definição de verbo como sendo:

Morfossintática	palavra que dispõe de um radical e de sufixos próprios: radical (raiz + vogal temática) + sufixo modo-temporal + sufixo número-pessoal: <i>falássemos</i> = <i>fal-</i> + <i>-a-</i> + <i>-sse-</i> + <i>-mos</i> .
Semântica	o verbo expressa os estados de coisas, ou seja, os estados e os eventos de que precisamos dar conta quando falamos ou escrevemos.
Discursiva	“palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo de apresentação, por exemplo; (ii) que os qualifica devidamente, via processo de predicação; (iii) que concorre para a constituição dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos”.

Bagno (2011, p. 509) insiste no fato de que a classe dos verbos é bastante relevante e ainda expõe que “o verbo é tão poderoso que, sozinho, dá conta de expressar todo um estado de coisas ou uma intenção comunicativa”.

A proposta da pesquisa, portanto, é estudar o funcionamento do verbo e a sua centralidade. Pretende-se fichar as propostas dos autores, compará-las e promover adaptação ao ensino.

PRIMEIROS PASSOS DE ANÁLISE

Quanto ao capítulo destinado ao ensino dos verbos, percebe-se que o texto é pretexto para o ensino do funcionamento da linguagem. As autoras apresentam a História em Quadrinho abaixo, com a justificativa de exploração da função do *verbo*.

Na HQ a seguir, o personagem Marco vive um dia intenso. Veja.



Marco: Marco e sua turma, de Tako X.

Entendemos que o gênero *História em Quadrinhos* possibilita explorar, para o contexto do ensino e aprendizagem, itens tais como: o sistema linguístico, as ilustrações/imagens, o humor, a filiação ideológica e o histórico da HQ.

Brugnerotto e Tavares (2012) não contextualizam o texto e, portanto, informações importantes para o leitor, que se depara pela primeira vez com a HQ apresentada, são traçadas como se fossem de responsabilidade do professor.

Para entender a filiação ideológica, Tako X, pseudônimo artístico de Edson Takeuti, é autor de personagem infantil com indicações para adultos. Segundo o cartunista, em entrevista ao site memai.com.br, “o personagem criança é um bom canal para veicular ideias adultas. A ideia de trabalhar com o Marco sempre foi que ele pudesse agradar tanto a crianças como a adultos”.

Percebe-se, pelo levantamento até agora realizado, que o cartunista também tem como marca específica explorar em seus quadrinhos as onomatopeias e as pontuações.

Com relação à retextualização da HQ no livro didático sob estudo, nota-se, inicialmente, pouca preocupação com o funcionamento dos verbos grafados, uma vez que só aparece o verbo *ir*, em sua forma conjugada, *foi*, no 6º quadrinho, o verbo *faltar* com a conjugação *faltou*, e o verbo *ser*, conjugado como *era*, no 8º e último quadrinho. Porém,

há indicações de forma não verbal nos 05 primeiros quadrinhos, o que exige, portanto, que o professor lance mão de perguntas condizentes com o ensino do *verbo*.

Ressaltamos que, nas tiras de Marco e sua turma, é praxe que o primeiro quadrinho seja uma espécie de resumo de tudo o que acontecerá ao longo da história.

Na HQ utilizada pelas autoras do livro didático, o conteúdo não verbal é tão importante quanto o verbal. As imagens, às vezes, indicam, ensinam, mostram, demonstram muito mais que o próprio verbal. Então, pensar em uma HQ e não imaginar a exploração das imagens nela existentes é, no mínimo, contraditório.

As ações tanto praticadas quanto sofridas por Marco, ao longo de seu dia, visíveis nos quadrinhos, são diversas, mas fazem sentido quando contextualizadas e quando se considera o processo de interação. O conteúdo só terá sentido se for trabalhado integralmente e não como fragmentos.

Para entender o humor proporcionado na HQ, antes de mais nada, deve-se conhecer a história do personagem, como um todo, e saber que uma das personagens, amiguinha Paty, tem o hábito de causar acidentes e/ou incidentes envolvendo ambos.

As onomatopeias, as reticências, as interjeições, por exemplo, deveriam ter sido consideradas pelas autoras. Porém, a primeira questão foi direcionada pela visão tradicional de se considerarem vocábulos isolados. Conforme pode ser visto no enunciado “Ao longo do dia, Marco praticou algumas ações. Quais?”, apresentado pelas autoras como forma de reconhecimento da classe de palavra, tem-se conceito redutor e exemplos pouco esclarecedores.

Julgamos salutar discutir a questão da afinidade existente entre a onomatopeia e o verbo. As onomatopeias indicam, numa perspectiva discursiva, um verbo: muitas onomatopeias são derivadas de verbos, elas indicam ações deles.

Na História em Quadrinho utilizada, encontramos todas as marcas, pistas, expressões, onomatopeias, interjeições e sinais possíveis e necessários para um bom trabalho a partir da reflexão linguística; no entanto, não se observa direcionamento para esse tipo de trabalho.

Considerando as análises até agora realizadas, apresentamos comentários sobre cada quadrinho separadamente.

O 1º, como mencionado anteriormente, é uma marca do autor, uma espécie de resumo apresentado anteriormente aos quadrinhos nos quais será desenvolvida a história.

Assim, embora não haja verbos linguisticamente presentes, neste quadrinho, é possível verificar e entender tudo o que está ocorrendo. Ou seja: o substantivo próprio “Marco” indica não só o nome de um personagem, mas também o título da própria HQ. Por outro lado, a indicação do nome do cartunista, Tako X, também serve de informação sobre tendências, história e ideologia da HQ, por exemplo.

No 2º quadrinho, para registrar que o relógio está tocando, são utilizadas onomatopeias, *PI! PI! PI!*. O relógio despertador pode estar marcando ou 09 horas, tempo tardio para quem estuda pela manhã, permitindo a conclusão de que Marco sempre chega atrasado à escola, ou 1h45min, que permite compreender que Marco estuda no período da tarde.

No 3º quadrinho, percebe-se que Marco já está na escola, pois usa uniforme e também ocupa uma carteira escolar, mas não apresenta comportamento adequado para tal recinto, uma vez que em sua mão há um estilingue apontado para algo ou alguém.

No 4º quadrinho é possível deduzir que seja hora do intervalo porque Marco está em um balanço. Ressaltamos que, além da realização de uma ação, explicitada de modo não verbal, há onomatopeia que indica o ato de balançar.

Já no 5º quadrinho, percebemos que Marco não está mais na escola; está saindo da sorveteria aonde foi com seu amigo Galapinha. Além das ilustrações, também constatamos a presença da onomatopeia que indica a ação de chupar o sorvete. No toldo em que está escrito *SORVETERIA*, poder-se-ia pensar em atividades do tipo: soletração; que o quiosque pode incitar à ação de comprar.

No 6º quadrinho, temos: “Engraçado! Foi um dia tão gostoso, mas parece que faltou alguma coisa...”. Vejamos que há uma forma verbal no particípio; o verbo “ser” referencia uma espécie de avaliação; e o verbo “faltar” representa expressão idiomática. Temos, ainda, onomatopeia e uso de reticências, além da pontuação que estabelece pausa, suspende a fala e, portanto, ressalta o comentário de Marco ao seu amigo, a tartaruga Galapinha.

O 7º quadrinho é destinado exclusivamente ao uso das onomatopeias. *BÔU*, explicitamente, vem seguida do sinal de exclamação (!), o que expressa ênfase. Além disso, há os sinais que representam a ação de ser derrubado e cair. Essas informações auxiliam na compreensão do humor proporcionado. Contudo, o leitor precisa saber que uma das personagens tem o hábito de perseguir Marco.

O 8º e último quadrinho apresenta texto verbal, interjeição, sinais gráficos e texto não verbal. As reticências marcam que algo está suspenso, e há os pontos de exclamação que indicam muito mais emoção e sentimento por parte do personagem. O enunciado "Oi, meu bem! Ahhh... era isso!" contempla duas interjeições, sendo que a segunda, "Ahhh...", está composta da repetição das letras, o que sugere, na oralidade, algo como continuidade do som, em uma alusão à queda do personagem. As reticências sugerem também o movimento da queda.

Ressaltamos que ainda não foi possível avaliar os sentidos da ilustração e a correlação que se poderia fazer com o conceito de *verbo*, que ainda estamos pesquisando.

Demonstramos preocupação com a falta de reflexão nos materiais didáticos, ainda hoje oferecidos aos estabelecimentos de ensino, e, por conseguinte, aos estudantes. Ressaltamos a necessidade efetiva de novos encaminhamentos, posicionamentos, novas propostas metodológicas e distintas formas de abordagem de conteúdos, de modo a trabalhar o texto como processo e não como produto ou pretexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborando com os diversos autores citados, entendemos que a metalinguagem não é o objetivo destacável no ensino da Língua Portuguesa, tampouco o é a repetição estrutural culminando com a denominação de conceitos e nomenclaturas, além da mecanização de exercícios.

Entendemos, portanto, que língua, linguagem e ensino, especificamente pelas intenções e objetivos deste trabalho, deveriam completar-se e auxiliarem-se no sentido de possibilitar aos alunos, os quais estão à mercê da escola também objetivando lograr êxito acadêmico e pessoal, condições de poder alcançar a tão almejada competência comunicativa. Valendo-nos dos legados de Bakhtin (2013, p. 65) “*língua é um sistema linguístico-ideológico através do qual a linguagem humana verbal se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato*”. Ou seja, que todo esse processo escolar possa servir e contribuir significativamente para a “*emancipação*” pessoal, e não ser um constante faz de conta onde, utilizando-nos de uma máxima, o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende aqueles

tão densos conteúdos, insignificantes, que não auxiliarão e/ou propiciarão essa construção do mundo além do imediato.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BÓRIO, Maria Marlene Marcon. **As conjunções coordenativas propostas em atividades de livros didáticos do ensino fundamental**. Cascavel, 2005, 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Curso de pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em 13 jan.2015.

BRUGNEROTTO, Tatiane; TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.

CASTRO, Cláudio Moura. **E quem avalia os professores?** Belo Horizonte: Ciência e Cultura, 1992. Dois pontos, vol. II, nº 13, agosto 1992.

CHAFE, Wallace L. Meaning and the structure of language. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. Trad. Maria Helena de Moura Neves et ali. **Significado e estrutura lingüística**. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1979. 376 p.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

DUTRA, Rosália. **Discurso Direto e a Onomatopeia: a mímica verbal na fala cotidiana**. Alfa. São Paulo, v.41, n.esp., p.141-169, 1997.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1973.
Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. 2008. Paraná.

MELO, Gladstone Chaves de. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

NUNES, Gisele da Paz. **O Ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental: a questão do verbo**. Uberlândia, 2001, 113 f. Dissertação (Curso de Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2001.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROMAN, Elódia Constantino. **O ensino dos verbos na língua materna**. In: Roteiros de Análise Linguística. Cascavel: Edunioeste, 2007. p. 47-53.

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Sites

<http://www.takox.com.br>. Acesso em 10 de maio de 2015.

<http://www.takox.com.br/WEB/takox.com.br/marco/index.html>. Acesso em 28 de abril de 2015.

<https://www.facebook.com/marcoeseusamigos/posts/170165739832405>. Acesso em 28 de abril de 2015.

<http://www.memai.com.br/2013/07/24-entrevista-edson-takeuti/>. Acesso em 28 de abril de 2015.



IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS PRESENTES EM COMUNIDADE DE DESCENDENTES DE UCRANIANOS NO INTERIOR DO PARANÁ

Vanessa Makohin Costa Rosa (mestranda) UEPG¹

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir algumas ideologias linguísticas presentes em comunidades de Prudentópolis sobre as línguas portuguesa e ucraniana, lembrando que estas comunidades se destacam pelas marcas do processo migratório, que trouxe para a região descendentes de ucranianos. Cerca de 75% da população partilha práticas culturais e usos da língua ucraniana. Neste contexto de imigração, as escolas da região configuram-se como espaços de bilinguismo. Diante do exposto, torna-se necessário mobilizar o conceito de ideologias linguísticas (MOITA LOPES, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006). Como metodologia norteadora deste trabalho utilizou-se o método bibliográfico e a pesquisa qualitativa, tendo como instrumento a entrevista semi-estruturada, visando a um enfoque discursivo (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004). Diante das análises das entrevistas, tem-se como resultado a preocupação voltada para o processo de alfabetização de crianças que tem como língua materna a língua ucraniana, pois se percebe que o município dispõe de pouca infraestrutura para atender essas crianças multilíngües (CESAR; CAVALCANTI, 2007), ainda mais ao referir-se a questão de formação de professores para trabalhar com esta demanda de alunos. As ideologias linguísticas observadas nas entrevistas constituem as políticas linguísticas neste contexto.

Palavras-chave: Ideologia linguística; Língua Ucraniana; Multilinguismo; Língua Portuguesa.

0. Introdução

O presente estudo visa analisar as ideologias linguísticas das línguas portuguesas e ucranianas, em comunidades de imigrantes ucranianos, na cidade de Prudentópolis-PR que é conhecida como um pedacinho da Ucrânia no Brasil, seu povo é predominantemente formado por descendentes de ucranianos, cerca de 75 % da população partilham práticas culturais e linguísticas.

Neste ambiente de diversidade linguística e cultural torna-se necessário investigar as ideologias linguísticas presentes nas escolas em que descendentes de ucranianos estudam, nas comunidades bilíngües ou multilíngües “[...] as identidades sociais e de gêneros e as identidades étnico-lingüísticas estão em uma relação complexa, o que se

¹ Mestranda do curso Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, vanessamakohin@gmail.com

evidencia na orientação de homens e de mulheres para o letramento em português [...]” (JUNG, 2009, p. 89).

Em Prudentópolis, a língua falada no interior da sala de aula é a língua portuguesa, percebe-se que o aluno que adentra neste ambiente cuja língua materna não é a portuguesa sente que sua identidade linguística e cultural é deixada em segundo plano, já que na escola ele é obrigado a falar somente o português.

Diante do exposto, torna-se necessário pesquisar quais são as atitudes dos educadores frente a esse aluno multilíngue? Quais são as ideologias linguísticas presentes em Prudentópolis sobre as línguas portuguesa e ucraniana?

Para possíveis respostas a essas questões, torna-se relevante uma pesquisa qualitativa seguida do instrumento entrevista “[...] como dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada sócio historicamente, como prática languageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza [...]” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p.2). Para esta pesquisa realizou-se uma entrevista semi-estruturada com uma educadora que trabalha na Secretária Municipal de Prudentópolis.

1. Histórico da imigração ucraniana no Brasil

A imigração ucraniana ao Brasil ocorreu entre os anos 1895 e 1897, Guérios, (2012) comenta que o povo ucraniano tinha a esperança de construir um futuro melhor ao se fixarem no Brasil, mas também antes de migrarem surgiram incertezas, pois viviam em condições precárias, mas ao mesmo tempo tinham medo da mudança. O sonho de que no Brasil a terra era quase de graça, trouxe milhares de imigrantes, eles chegavam aqui com a esperança de encontrar uma terra farta e produtiva.

Ao chegarem ao Brasil, ficavam no acampamento a espera da terra prometida para cultivar, grande porcentagem de imigrantes se direcionaram ao Paraná, segundo Guérios, (2012) o Paraná começou a ser construído na década de 1890, anterior a esta data o Paraná era coberto por florestas e com apenas algumas fazendas, pensando na ocupação territorial os primeiros presidentes apontavam para necessidade de promover a imigração, “[...] a criação de colônias de imigrantes estrangeiros é apontada por todos os presidentes como a única solução para a ocupação e o desenvolvimento de seu território. [...]” (GUÉRIOS, 2012, p. 95).

A colonização do Paraná pelos migrantes compartilhava de uma ideologia por parte do governo, eles afirmavam que “[...] o migrante serviria também para divulgar uma ética de trabalho junto a uma população pouco afeita ao cultivo da terra; e seria o responsável pelo fim de uma carestia em uma Província que tinha que importar boa parte dos alimentos que consumia [...]” (GUÉRIOS, 2012, p. 96). Esta era a ideologia do governo trazer os imigrantes para o Paraná para que eles fossem envolvidos no trabalho agrícola. Diante do exposto, Prudentópolis foi privilegiada por um percentual significativo de imigrantes ucranianos.

Pensando nesse número significativo de imigrantes na região no ano de 1898 foram criadas pelo padre Kizema em Prudentópolis duas escolas ucranianas, sendo que uma se situava na linha Nova Galícia e a outra na linha Vicente Machado. Os padres sentiam a necessidade de escolas nas colônias, pois acreditavam que essas davam iluminação ao indivíduo, no sentido da religião.

[...] os investimentos dos sacerdotes rutenos no campo educacional justificavam-se não apenas pela necessidade de oferecer uma educação geral aos filhos dos colonos, mas principalmente pela necessidade de formar os filhos dos colonos de acordo com as regras da Igreja. Para tanto, era necessário que eles compreendessem a língua e a escrita ucraniana. De fato, a preocupação dos primeiros missionários era manter a relevância do rito oriental entre a população rutena no Brasil, e isso estavam comprometidos com um olhar muito mais abrangente da religiosidade, que incluía a regulação das condutas cotidianas de acordo com as regras morais religiosas. (GUÉRIOS, 2012, p. 184).

Nas escolas ucranianas as aulas eram ministradas em língua ucraniana, mas isso começou a se abalar com a lei 2005 do governador Caetano Munhoz da Rocha no ano de 1920 “[...] que obrigava todas as escolas estrangeiras privadas do Estado a ensinar as disciplinas do núcleo básico em língua portuguesa, incluindo como matérias obrigatórias História e Corografia do Brasil. [...]” (GUÉRIOS, 2012, p.188). Em Prudentópolis apesar da promulgação da lei, ainda estudava-se em ucraniano em sala de aula, pois os alunos muitas vezes só sabiam falar essa língua.

A liderança brasileira almejava transformar esses cidadãos imigrantes ucranianos em cidadãos brasileiros. Guérios, (2012) diz que os colonos sofreram com a formação de consciência nacional que ocorreu por volta dos anos de 1930 a qual visava à transformação dos ucranianos nacionalistas em cidadãos brasileiros, o povo ucraniano não poderia a partir daquele momento, promover sua nacionalidade e nem realizar

atividades relacionadas à sua etnia. Esta campanha de nacionalização proibiu escolas de lecionarem em outras línguas, somente o português era permitido, o comércio de livros de língua estrangeira também foram proibidos, mas o mais agravante foi “[...] a proibição de falar idiomas estrangeiros em público, inclusive durante cerimônias religiosas [...]” (GUÉRIOS, 2012, p. 200). A população de Prudentópolis com a ajuda dos padres tentavam burlar essa lei, os padres na medida do possível, quando não estavam sendo vigiados ministravam suas missas em língua ucraniana, as freiras professoras ensinavam as crianças a ler e a escrever em ucraniano, isso ocorria pelo fato de os próprios pais pedirem para as religiosas ensinarem aos seus filhos a ler e escrever na sua língua materna, diante deste pedido as freiras tentavam burlar a lei, levando as crianças para aprender a ler e a escrever fora da sala de aula, o espaço para que ocorresse esse aprendizado deveria ser longe dos olhares do restante da população, por essa razão as professoras levavam os alunos ao bosque e ali ensinava-os a ler e a escrever em língua ucraniana.

[...] se é verdade que a língua ucraniana cedeu espaço amplamente à língua portuguesa nas colônias paranaenses a partir da terceira geração – a partir da geração de netos dos migrantes -, não é verdade que isso tenha sido resultado da “campanha de nacionalização”. Um exame cuidadoso da situação da língua ucraniana hoje no interior de cidades como Prudentópolis indica que o processo gradual de adoção da língua portuguesa nas interações entre os colonos ucranianos ocorreu devido a um processo sociológico de contato, e não como resultado da imposição de leis assimilatórias por parte do Governo Federal. (GUÉRIOS, 2012, p.203 – 204, grifo do autor)

Guérios, (2012) diz existir uma justificativa para as crianças que não aprenderam a falar a língua ucraniana, que seria a vergonha, ele explicita esta “vergonha” de dois modos: o primeiro é que a língua oficial (português) é falada pelas pessoas de nível social mais elevado, logo se eu falar o ucraniano não vou fazer parte desta comunidade com o nível social “mais alto” e sim dos camponeses, a segunda explicação viria da hipótese das crianças terem vergonha umas das outras na escola. Por esta vergonha as pessoas da comunidade estão deixando de falar a sua língua oficial, pois se interpelar a maioria dos jovens descendentes de ucranianos sobre a sua proficiência em língua ucraniana a resposta é sempre a mesma “[...] eu só entendo, mas não falo [...]” (GUÉRIOS, 2012, p. 206).

2. Ideologia linguística e a interferência do poder sobre a língua

Em Prudentópolis a língua oficial é a língua portuguesa, Bakhtin, (1981) apud Moita Lopes, (2013) diz que a realidade da heteroglossia se diverge, quando o poder propõe a língua unitária, nesta visão ela é concebida de forma ideológica, visando à unificação da língua.

Vivemos atualmente em um mundo caracterizado por transformações ocasionadas pela globalização, isso por sua vez, proporciona mudanças socioculturais e linguísticas na sociedade, com isso o processo de hibridização é notadamente visualizado. Kumaravadelu, (2006, p. 131) afirma que no processo de globalização “[...] as vidas econômicas e culturas das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes [...]”.

Diante a modernidade os conceitos se reformulam, as coisas se modificam, a sociedade em si esta em constante transformação, Kumaravadelu, (2006) comenta que a globalização faz com que os contatos entre culturas e línguas se identifiquem, fazendo com que os indivíduos tenham como determinante a sua preservação cultural e linguística, “[...] a transmissão cultural é um processo de dois modos, no qual as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente [...]”, dessa forma, “[...] o local é modificado para acomodar o global [...]”, (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134).

Moita Lopes, (2013) afirma que quando pensamos a língua como algo puro, distinto, estamos pensando a língua de uma forma ideológica, pois quando falamos, nos posicionamos ideologicamente na sociedade e isso ocasiona diferentes usos das línguas perante o social. A língua para Kumaravadelu, (2006, p. 135) “[...] é vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais [...]”.

As ideologias linguísticas surgem em decorrência “de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013, p. 21). É ideológico pensar que “[...] cada língua deveria corresponder uma nação/um povo [...]” (MOITA LOPES, 2013, p. 21). Moita Lopes, (2013, p. 22) entende ideologia linguística como:

[...] as compreensões, “tanto explícitas quanto implícitas, que traduzem a interseção da linguagem e os seres humanos em um mundo social” (WOOLARD, 1999: 3) ou compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo.

Kroskrity, (2000, p. 501) apud Moita Lopes, (2013, p.23–27), destaca cinco dimensões que ajudam a caracterizar o que é ideologia linguística.

A primeira se refere ao fato de as ideologias linguísticas refletirem os interesses de um grupo social e cultural específico. [...] A segunda dimensão tem a ver com o fato de as ideologias linguísticas serem variadas, já que os significados sociais se referem a uma multiplicidade de divisões sociais de gênero, classe social, geração, sexualidade, nacionalidade etc., que de fato se entrecortam. [...] A terceira dimensão tem a ver com o fato de que a consciência que os participantes de um grupo específico têm das ideologias linguísticas que adotam é variável. [...] A quarta dimensão se refere ao fato de as ideologias linguísticas fazerem a mediação entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. [...] A quinta dimensão a que se refere Kroskrity, (2004) para explicar o fenômeno das ideologias linguísticas tem a ver com o modo como elas são usadas na construção de identidades culturais e nacionais, tais como nacionalidade e etnia. O fenômeno de compartilhamento de uma língua tem sido utilizado para separar ou dividir grupos sociais, construindo diferenças de varias naturezas entre os grupos, tornando-as naturais, favorecendo a construção do estado nação [...] muitas vezes ao preço do aniquilamento ou de seu apagamento.

Moita Lopes, (2013) diz que ocorre ideologia linguística no Brasil quando é deixado de pensar nas inúmeras línguas que são faladas aqui e apenas deixar o português como a Língua do Brasil. As ideologias linguísticas de acordo com Moita Lopes, (2013, p. 27) “[...] são motivadas por interesses específicos, valores e visões do mundo e do ser humano nele [...]”.

A globalização e a modernidade faz surgir questionamentos a respeito da língua/linguagem, no Brasil um país de superdiversidade onde encontramos diversas línguas, mas também encontramos diversos variantes do português (MOITA LOPES, 2013).

Kumaravadivelu, (2006) diz que o pós-modernismo desafia a diferença e as hegemonias em busca de outros meios de expressão e de interpretação. “Ela procura desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero” (p. 139).

Deve-se pensar na linguagem como discurso, que são construídos nas práticas sociais. Kumaravadivelu, (2006) diz que a ideologia linguística esta relacionada à prática social, onde encontra-se o poder político e econômico.

3. A linguagem escolar: que língua é falada na escola de comunidades bi/multilíngues?

O Brasil se caracteriza pela diversidade linguística e cultural, desse modo, torna-se relevante pensar esta diversidade em contexto de sala de aula, César; Calvacanti, (2007) corroboram com o estudo sobre a linguagem na prática pedagógica, que afirmam ser língua oficial o português, assim o ensino ideal é o monolinguismo, tornando inevitável o fracasso dos estudantes falantes de línguas minoritárias. Esse fracasso pode ser explicado pela falta de interação na sala de aula, pois a mesma deve ser um espaço de comunicação, o aluno que adentra a escola cuja língua materna não é o português terá o seu acesso ao conhecimento inviabilizado, já que a interação faz parte do processo de ensino aprendizagem.

César; Calvacanti, (2007) falam que devemos pensar a língua nas práticas discursivas e nos construtos teóricos com que se molda e fala a linguagem de sujeitos arraigados de sua cultura. As autoras comentam que devemos pensar a língua como conjuntos híbridos, devemos considerar a diversidade dos contextos em que a língua portuguesa é falada no Brasil, por essa razão pode-se afirmar que existem várias línguas sob o mesmo rótulo de língua portuguesa, tornando-nos sujeitos multilíngues em português.

É notadamente visualizado que o poder tenta impor ao Brasil o ensino nas escolas em língua portuguesa, mas o que se percebe que isso é uma ideologia por parte do poder, pois não há como ter um processo de escolarização em uma única língua já que não existe uma única língua pura, hegemônica, hoje encontramos diversas línguas portuguesas em todo o território brasileiro, além das variantes do português há também as línguas advindas de outras etnias.

4. Um olhar de uma educadora de Prudentópolis a respeito da situação linguística na região

A pesquisa realizou-se no município de Prudentópolis-PR, como metodologia norteadora, para a coleta de dados utilizou-se da pesquisa qualitativa, onde ocorreu através de entrevista semiestruturada, entrevistamos uma educadora do município, a qual atua na educação a mais de trinta anos, a entrevista foi realizada no dia 26 de outubro de 2014.

A primeira questão abordada foi a respeito de sua descendência, pois sabemos que o município de Prudentópolis é formado eminentemente de descendentes de ucranianos. A entrevistada diz ser

Descendente já da terceira ou quarta geração, sou descendente de ucranianos, meus pais falavam a língua, eu aprendi, quando fui para escola não sabia falar nada em português, fui aprender na escola. Fui para escola com seis anos, então na época eu não sabia falar nada em português, fui aprendendo, inclusive estudei na escola Municipal de Linha Esperança, que era do interior, estudei lá até o quarto ano, fui fazer a antiga quinta série aqui na cidade, aí fiquei, no Colégio Santa Olga, onde tinha o internato, nele a gente se preparava para fazer uma prova para entrar no ginásio.²

Diante do depoimento da entrevistada percebe-se, que a questão do bilinguismo no processo de alfabetização já ocorre há bastante tempo, e que temos casos de crianças que ao chegarem à escola falam ainda somente a língua materna, pois

Temos crianças, inclusive, a minha sobrinha que entrou ano passado no primeiro ano, ela foi para escola e não sabia falar nada em português, porque ela mora um pouco mais isolada de outras famílias, e as amigas delas, parentes, também só falavam em ucraniano, então ela foi e aprendeu o português na escola.³

Essas crianças ao chegarem à escola falando somente o ucraniano, necessitam de olhares atenciosos, para que o processo de ensino aprendizagem ocorra sem que haja a desvalorização da cultura desse aluno, para isso é preciso que ocorra uma alfabetização bilíngue como no caso da alfabetização da entrevistada

A professora explicava em ucraniano e repetia em português. Daí a gente ia assimilando o alfabeto, as palavras, a leitura, ela mostrava os desenhos e historinhas, nos falávamos para ela em ucraniano a história, ela traduzia falando para nós em português. E depois a gente foi se incluindo junto com as outras crianças, que não são descendentes de ucranianos, isso porque já tinha famílias mistas na comunidade onde eu morava, então a gente foi aprendendo aos poucos.⁴

Com o depoimento da entrevistada percebe-se a importância de ter professores bilíngues do ucraniano/português na sala de aula, mais especificamente na alfabetização, pois como ela mesma afirma, no início durante o processo de alfabetização a coordenação da escola sempre colocava “professoras que sabiam falar ucraniano para entender aquelas crianças, aí no próximo ano, no segundo e no terceiro as crianças já sabiam falar o

² Sua descendência é ucraniana ou pertence à outra descendência?

³ E hoje em dia será que ainda acontece aqui em Prudentópolis a criança chegar falando somente o ucraniano na escola?

⁴ Como é esse processo da professora ensinar vocês a falar o português?

português”, então poderiam ter aulas com professoras que não sabiam falar o ucraniano. Ela ainda diz que se a professora souber falar o ucraniano o processo de ensino aprendizagem será realizado sem que haja problemas, pois “acho que a professora que trabalha com a criança, tem que ter esse cuidado para dar todo o atendimento para a criança, para ela vir a entender que a língua é um aprendizado, e não é um obstáculo”.

Mas o que ocorre hoje em Prudentópolis é que existem muitas professoras que não sabem falar o ucraniano e temos casos de professoras que não tem conhecimento da língua e recebem crianças que falam somente o ucraniano, segundo a entrevistada isso ocorre pelo fato da

[...] rotatividade de professoras, nem sempre nós professoras somos da localidade, nos temos professoras daqui da cidade que ficam a semana inteira na comunidade e voltam para casa no final de semana, então temos professoras que não sabem nada de ucraniano, então tem dificuldade. O que acontecia nesse caso é o diálogo entre crianças, criança com criança. Crianças tinham o diálogo entre criança e crianças, e a professora, digamos assim, ficava meio perdida né, mas não foi um obstáculo para a criança aprender, e a professora falou com a família. Casos assim acontecem até os dias de hoje.⁵

Esse processo ocorre bastante em Prudentópolis, onde as crianças que estudam na mesma sala, servem de interpretes entre professora e aluno, pois existem muitas crianças que compreendem tanto a língua ucraniana como a língua portuguesa, e essas crianças medeiam o processo de ensino aprendizagem, ajudando o aluno e a professora a se comunicarem. Quando ocorrem casos em que a professora não sabe falar a língua ucraniana a entrevistada diz que a equipe pedagógica faz um acompanhamento.

A professora tenta trabalhar na parte dela a língua portuguesa, se a criança não flui a linguagem, pede para que a equipe interfira, faça um acompanhamento, para que haja uma formação um pouco diferenciada e temos na equipe pedagógica descendentes de ucranianos e sabem como fazer esse trabalho, conversam com a criança, conversam com a professora, conversam com os coleguinhas e de preferência com crianças que saibam falar ucraniano, que ela não se sinta excluída, e não há uma distinção entre a professora que sabe e a professora que não sabe, somos nós que vamos ao encontro da professora, desta profissional para que ela possa fazer um trabalho que seja do alcance do aluno, de uma forma geral. Na secretaria as professoras já comunicam tanto a secretária quanto a família, que a criança vai ter um pouquinho de dificuldade para entender, para entrar no ritmo e nós da secretaria e a própria família devemos dar aquele apoio que a criança tanto necessita, não só explicando para ela que ali é outra linguagem e a forma de aprendizagem é na escola e agora ela vai aprender a ler e a escrever e conhecer a parte da alfabetização, porque muitas crianças só falam e não identificam a letra nem a numeração, não vai prejudicar tanto.⁶

⁵ E você já soube de algum caso em que crianças que falavam somente o ucraniano, ao chegar à escola a professora, não soubesse falar ucraniano?

⁶ Poderias falar sobre a formação de professores para atuar com crianças descendentes de ucranianos.

Diante do exposto, verifica-se a importância da escola e comunidade trabalharem junto para a valorização da cultura e língua/dialeto, sobre esse assunto interpelamos a entrevistada como seria a melhor maneira de preservar a cultura e a língua ucraniana em Prudentópolis?

Nós tentamos fazer com que, eu digo, nós por que eu me incluo numas das educadoras do município e nas visitas a gente valoriza as crianças, e sempre quando participamos dos eventos, incentivamos o povo que sabe que zele que cultive, não tenha vergonha, que se identifique que procure recursos para a aprendizagem e até temos varias pessoas procurando em aprender, e ter uma noção básica da língua, até por que nós estamos pela passagem onde muitos turistas passam por aqui, até Foz do Iguaçu, Paraguai, Argentina e eles vêm visitar Prudentópolis e eles querem ver essas pessoas que falam essa língua ucraniana, aquilo que é mostrado nas reportagens tem muita reportagem bonita, e eles querem ver se isso é de verdade ou é só na reportagem. Então nós vamos fazer com que o projeto proposto a partir do ano que vem pela secretaria seja colocado em pratica e incentivar que a igreja também faça esse incentivo aos seus fiéis para sociedade, também que a sociedade precisa dar esse apoio aos seus tanto os bancários, quanto as cooperativas, quanto as escola que derem apoio para os seus comerciantes, funcionários também né, que digamos vai à loja e a senhorinha vem ali e quer comprar alguma coisa, mas ela ainda não sabe se expressar então o mercado já tem alguns meninos que sabem falar o ucraniano e eles acompanham a compra daquela que às vezes não enxerga, não sabe o preço, não consegue fazer as contas, alguns mercados já optaram por alguns funcionários, estagiários e eles acompanham a compra digamos da busca, para que ela possa fazer a compra, isso é muito importante acho que por ali vai acontecer que esse povo é valorizado e eles voltam para fazer as suas compras onde eles são bem atendidos, tanto no banco porque alguns são aposentados, alguém que entendam eles nos supermercados, nas lojas, então isso é assim que a gente prevê que sempre vai ter alguém que vai trabalhar e a gente percebe isso em você, no teu trabalho em como deve estar, como que vai ser o futuro? Então vocês que são estudantes, as futuras professoras da cidade também é importante que seja valorizado, as próprias alunas sejam valorizadas, os cursos, as pesquisas que vocês estão realizando, que isso seja uma forma de divulgação e preservação e incentivação para os futuros moradores de Prudentópolis.⁷

Diante da colaboração da entrevistada percebe-se que pesquisas acadêmicas são necessárias e importantes para a valorização da cultura ucraniana no município de Prudentópolis, ainda mais, pelo fato de que a cultura é a identidade de Prudentópolis e sem ela ficaria difícil descrever Prudentópolis. Diante a entrevista percebemos que Prudentópolis é uma cidade que recebeu diversas etnias e que o ucraniano ainda está presente nas interações sociais que ocorrem na região.

Considerações Finais

⁷ Para você qual seria a melhor maneira de se preservar a cultura e a língua ucraniana em Prudentópolis?

A presente pesquisa trouxe questionamentos a respeito das ideologias linguísticas presentes em Prudentópolis, essas ideologias podem ser notavelmente visualizadas na fala da entrevistada, pois Prudentópolis sendo uma cidade multilíngue e com características marcantes da cultura ucraniana é um ponto turístico, onde diversas pessoas querem conhecer a cidade e a educadora que trabalha na secretaria da educação deixa isso bem claro para nós, que as pessoas se preocupam com a preservação pela questão do turismo na região, mas o que se percebe é que não há muitas medidas de preservação realizadas pela comunidade para que haja essa valorização, na realidade percebe-se que o que mantém a língua ucraniana é as igrejas grego católicas, visando que os descendentes de ucranianos tem uma religiosidade bastante significativa e que a igreja presa pela valorização da língua na região.

Em Prudentópolis a língua falada na escola é a língua oficial (português), mas o que se percebe é que a criança que chega falando o ucraniano no ambiente escolar tem que deixar de falar a sua língua materna neste ambiente, pois no espaço escolar somente é permitido falar a língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

CÉSAR, América L. CALVACANTI, Marilda. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **A Imigração Ucraniana ao Paraná: Memória, Identidade e Religião**. Curitiba: UFPR, 2012.

JUNG, Neiva Maria. **A (RE) PRODUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NA COMUNIDADE E NA ESCOLA**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na Era da Globalização**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. *Polifonia*, v. 8, n. 08, 2004.



A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA QUESTÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Alexandra Nunes SANTANA (Mestranda) - UEPG

0. Considerações iniciais

A preocupação com o ensino da língua portuguesa na escola tem levado muitos professores a refletirem sobre a importância de se trabalhar com as variedades linguísticas em sala de aula. O presente estudo tem como finalidade analisar como a variação linguística é tratada em livros didáticos aprovados pelo PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*) 2014, neste momento, mais especificamente, os livros do 6º e 7º ano da coleção “Português Linguagens”, (Cereja; Magalhães, 2012) com o objetivo de observar a abordagem que tal obra confere à variação linguística, uma vez que, essa coleção é uma das mais adotadas pelos professores da rede pública de ensino.

Para isso revisitamos alguns estudiosos no assunto como: Bagno (2011), Bortoni (2012), Cecílio; Matos (2006), Ribeiro da Silva (2013), Schiffman (1996), Signorini (2004) e Tormena (2007), assim como, documentos oficiais orientadores do ensino de língua portuguesa no Brasil e no Paraná (*Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa e Diretrizes Curriculares do Paraná – Língua Portuguesa*).

Também reservamos um espaço para falar sobre o PNLD, já que os livros analisados foram aprovados pelo PNLD 2014. Assim temos o intuito de conseguir responder a seguinte pergunta: Os livros analisados e aprovados pelo MEC abordam as variedades linguísticas como afirmam os documentos oficiais? Os modos de tratar a variação linguística no livro didático configuram como políticas linguísticas?

Em seguida realizamos um breve levantamento sobre o conceito de políticas linguísticas e após partirmos para a análise dos livros do 6º e 7º ano da coleção “Português Linguagens”, (Cereja; Magalhães, 2012) com intuito de verificar o trabalho com a variação linguística e tentar responder as perguntas mencionadas anteriormente, e que

contribuições o trabalho com as variedades linguísticas proporcionam para um processo de ensino-aprendizagem significativo com a realidade dos estudantes.

E por fim, concluímos o artigo respondendo se os livros analisados estão de acordo com as exigências dos documentos oficiais em relação à variação linguística, uma vez que, os avanços das pesquisas em estudos da linguagem não permitem mais que a variação linguística fique à margem do ensino de línguas (Cecílio; Matos 2006) e que os modos de tratar a variação nesses livros configuram como políticas linguísticas.

1. A revisão textual

Sabemos que o livro didático é uma ferramenta muito utilizada nas escolas brasileiras; como afirma Coracini (1999, p.34): “é voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”. Pensando nisso, é importante ressaltar que ao escolhermos um livro didático estamos optando por um conceito, por uma filosofia de ensino e com uma ideologia linguística, então de certa forma estamos concordando com o sistema de ensino adotado pelos autores do livro didático, a concepção de língua que possuem e de como se dá o processo de aquisição da língua. Como afirma Tilio (2006) “é preciso atentar para o fato de que tais livros carregam uma riqueza de informações e ideias, produzem discursos, constroem identidades sociais e difundem componentes culturais”. Por isso, é fundamental que o professor tenha muita responsabilidade ao escolher o livro didático que adotará para trabalhar.

Pensando assim, o docente não pode ficar “preso” em apenas um material/concepção de ensino, como salienta Pessoa (2009) “é necessário que os professores tornem-se especialistas do processo de ensino-aprendizagem e também pesquisadores de suas salas de aula”, uma vez que assumindo esse papel, com certeza terão outra postura e passarão a desconfiar dos livros didáticos. Principalmente no que se refere à variação linguística, pois um livro que valoriza esse trabalho não pode se basear unicamente na gramática, como orientam os documentos oficiais.

Diante disso, passamos a verificar o que os documentos oficiais falam a respeito do trabalho com a variação linguística em livros didáticos, já que esse é o objetivo deste trabalho.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN) do terceiro e quarto ciclos:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p.31)

Percebemos neste fragmento que há um avanço em relação à abordagem da variação linguística no ensino da língua portuguesa. Já não se admite a visão que por muito tempo percorreu de que o ensino da língua materna deveria ser pautado no trabalho exclusivo com a gramática normativa, considerando como válida somente a norma padrão. Com esse avanço o ensino da gramática não deve se restringir exclusivamente à norma padrão, pois não existe uma única forma correta de falar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Paraná:

A acolhida democrática da escola às variações linguísticas toma como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas. (Paraná, 2008, p.55).

Podemos perceber que existe uma preocupação em respeitar a variedade linguística do estudante, pois até chegar à escola ele fez uso dela e mesmo na escola e em situações comunicativas mais informais continuará fazendo uso dessa variedade linguística. Por isso que as Diretrizes Curriculares afirmam que “o professor precisa ter clareza de que tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas” (Paraná, 2008, p. 56).

De acordo com as Diretrizes Curriculares

Um projeto educativo precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos. (Paraná, 2008, p.15)

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares

A Sociolinguística não classifica as diferentes variantes linguísticas como boas ou ruins, melhores ou piores, primitivas ou elaboradas, pois constituem sistemas linguísticos eficazes, falares que atendem a diferentes propósitos comunicativos, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais das comunidades (Paraná, 2008, p.56).

A língua é viva, o ato comunicativo precisa somente de que as pessoas que estão interagindo conheçam o mesmo código, não importa se estão se comunicando através da variedade de prestígio ou não. É isso que deve ser respeitado, pois como afirma BAGNO (2011, p. 208) “defender o respeito à variedade linguística dos estudantes *não significa* que não cabe à escola introduzi-los ao mundo da cultura letrada e aos discursos que ela aciona”. Para o autor a função da escola é ensinar o que os alunos não sabem e não ignorar o que eles já sabem.

O mais interessante é que os documentos oficiais falam sobre o respeito que deve ser dado à variedade linguística, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares o trabalho de reflexão linguística

a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico (PARANÁ, 2008, p.60).

Sendo assim, como defende Bagno (2011, p. 145) “uma coisa é aprender sobre a língua, outra coisa, muito diferente, é aprender a usar a língua”, por isso os alunos passam anos na escola, estudando a tal norma padrão e não conseguem dominá-la. Para o autor a variação linguística deve ser objeto e objetivo do ensino de língua, uma vez que, “uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais de *identidade* cultural” (p. 16).

É claro que não podemos desconsiderar que o papel da escola é proporcionar ao aluno o aprendizado da variedade culta e que é muito importante que o aluno tenha domínio dessa variedade para poder usá-la em momentos que se fazem necessário. Em nenhum momento estamos afirmando que se deve valorizar apenas as variedades linguísticas que os alunos possuem, mas que a escola não pode deixar que essas

variedades sejam deixadas de lado, consideradas como erro, dando apenas valor a variedade de prestígio. Por isso, a variedade linguística deve ser respeitada e valorizada, pois ela é utilizada como meio de comunicação entre pessoas de várias camadas sociais, de culturas diferentes, de modos distintos de pensar e de usar a língua.

Diante disso, fica claro que a escola precisa então é ensinar o aluno a saber usar a língua de acordo com as suas possibilidades, é preciso que ele saiba a variedade de prestígio para usá-la em situações que a exigem, mas nem por isso precisa deixar de usar a variedade que traz de suas origens. Para Bortoni, “os professores em sala de aula alternam o uso da língua padrão com o uso do português popular, predominando, porém, a língua padrão” (2012, p. 132). A pesquisadora acrescenta ainda que “é preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a modular seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas” (Bortoni, 2012, p.139). Isso quer dizer que o professor não deve ficar corrigindo o aluno o tempo todo, afirmando que a variedade que está falando é considerada como um erro, pois quando a maneira de falar do estudante não é um campo de conflito, o aluno se adapta na direção da língua padrão.

Acreditamos que o objetivo da escola é fazer com que o estudante, como salienta Signorini (2004, p. 90), faça “uso adequado da escrita e dos materiais escritos em diferentes contextos, ou, mais genericamente ainda, ler/interpretar e escrever de maneira adequada em diferentes contextos”. No entanto, o que seria esse adequado? Para a autora

trabalhar com alternativas de leitura/escrita que não reproduzam a lógica diglósica de dicotomias estanques do tipo: ou é padrão ou não padrão, culto ou inculto, letrado ou não letrado, oral ou escrito, formal ou informal etc. A observação das práticas reais e das formas em circulação, ou seja, a observação dos usos contextualizados, mostra como são de fato movediços limites assim traçados e frágeis as relações de oposição assim demarcadas” (2004, p. 98).

Diante do que foi levantado, tanto em relação as pesquisas de estudiosos, como os documentos oficiais, a respeito do trabalho com a variação linguística no ensino da língua portuguesa, cabem-nos agora falar, brevemente, sobre o PNLD, já que é o programa do MEC que fiscaliza e aprova os livros didáticos.

2. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD é um programa do governo federal que tem como objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”. Sabemos que “após a análise das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas”. Esse “guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico” (Portal do MEC/ PNLD)

De acordo com as informações do Guia do PNLD 2014,

O PNLD 2014 oferece a escolha do livro didático de Língua Portuguesa (LDP) que as escolas públicas utilizarão entre 2014 e 2016 e é importante ressaltar que essa escolha se dá num momento em que o processo de implantação do ensino fundamental (EF) de nove anos já se encontra consolidado no país. O Guia apresenta aos professores das escolas públicas as coleções didáticas de Língua Portuguesa que, aprovadas pelo processo avaliatório oficial, propõe-se a colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF.

Depois desse breve levantamento sobre o PNLD e o Guia do PNLD 2014, partirmos agora para o conceito de políticas linguísticas.

3. Políticas Linguísticas

A Política Linguística, como afirma Ribeiro da Silva (2013), “é um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem”. Devido a isso ainda não há uma consonância no que se refere à terminologia específica da área. Para alguns autores o termo utilizado é Planejamento Linguístico e Política Linguística, já para outros “Planejamento e Política Linguística” e há ainda pesquisadores que utilizam “Engenharia Linguística” e/ou “Tratamento Linguístico” (Crystal, 1992, p.310-311 apud Ribeiro da Silva, 2013). Neste trabalho usaremos a terminologia Política Linguística (PoL) para “designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico” (Ribeiro da Silva, 2013).

Segundo Tormena (2007) as “Pol do Brasil não se preocupam com a forma da língua, não se caracterizando com um planejamento de *corpus*” (que intervém sobre a forma da língua), pois “não há uma intervenção na gramática, na forma escrita da língua

ou na sua padronização”. Para a autora, as Pol brasileiras se preocupam somente com as questões de *status* (intervém sobre as funções da língua), ou seja, “em saber qual (is) variedade (s) se quer valorizar e qual (is) se que ignorar”. Sabemos que no Brasil, na prática, o objetivo sempre foi de uma língua única, a norma-padrão, e que “o plurilinguismo sempre foi rejeitado, combatido ou ignorado”. Tormena (2007) ainda acrescenta que as Pol brasileiras são implícitas, pois a “questão da língua integra outras políticas educacionais, não ocupando o foco principal”.

Para Schiffman (1996) política linguística explícita é aquela que diz respeito à legislação oficial, ou seja, documentos, leis, decretos, resoluções, etc., que regulamentam as questões linguísticas. Enquanto, política linguística implícita refere-se às regras linguísticas que não são oficiais, porém se manifestam no cotidiano, ou seja, nas práticas sociais, que embora não sistematizada possuem regras claras, as quais podemos tratá-las como variedades linguísticas.

Pensando nessas definições, faz-se necessário refletir sobre o papel do livro didático, porque sem dúvida nenhuma ele é um instrumento de divulgação das políticas linguísticas e por isso é importante verificar como está sendo trabalhada a variação linguística, uma vez que, em muitos casos o livro didático é “o único material de leitura disponível na casa dos alunos do ensino fundamental público, alcançando toda a família” (Tormena, 2007).

Diante disso, passamos agora para a análise dos livros do 6º e 7º ano da coleção “Português Linguagens”, (Cereja; Magalhães, 2012) com intuito de verificar, especificamente, o trabalho com a variação linguística e se esse trabalho se configura como uma política linguística.

4. A descrição e análise do livro didático

A coleção “Português Linguagens”, (Cereja; Magalhães, 2012) da Editora Saraiva aprovada pelo MEC – PNLD/2014 de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental é uma das mais escolhidas pelos professores da escola pública. Diante disso, houve o interesse de analisá-la, já que o ensino da língua portuguesa está sendo pautado nessa coleção como uma das ferramentas didáticas.

Neste momento não será possível analisar toda a coleção, ficamos apenas nos livros do 6º e 7º ano e posteriormente analisaremos os demais. Essa coleção para ser aprovada pelo MEC deveria em relação aos conhecimentos linguísticos:

levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e da linguagem, por isso mesmo seus conteúdos e atividades devem:

1. *abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso*, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. *considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua*, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. estimular a reflexão e propiciar a *construção dos conceitos* abordados (Guia PNLD 2014, p. 19)

A coleção é composta por quatro volumes e os volumes são compostos por quatro unidades temáticas com quatro capítulos, dos quais o último, “Intervalo”, propõe o desenvolvimento de um projeto relacionado ao tema da unidade. Os capítulos apresentam as seguintes seções no eixo da leitura: “Estudo do texto” – abrange seis subseções, nem sempre presentes em todos os capítulos: “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”; “Cruzando linguagens” (relações entre textos de diferentes linguagens); “Trocando ideias” (propostas de discussão oral); “Ler é prazer” (leitura de fruição, não acompanhada de atividades).

A seção “Produção de texto” apresenta propostas de produção escrita e oral de diferentes gêneros. Alguns aspectos da textualidade são trabalhados na seção “Para escrever com” (adequação, coerência, coesão, expressividade, etc.). “A língua em foco” trata dos conhecimentos linguísticos e se compõe das subseções: “Construindo o conceito”; “Conceituando”; “Exercícios”; “A categoria gramatical estudada na construção do texto” e “Semântica e discurso” (ampliação da abordagem textual trabalhada no momento anterior). Além dessas, “De olho na escrita” cuida de ortografia e acentuação. Todos os capítulos são finalizados com a seção “Divirta-se”.

De acordo com o PNLD, a coleção apresenta como ponto forte propostas diversificadas de leitura, pois possibilita ao professor explorar a reflexão dos alunos devido a diversidade de gêneros que podem ser trabalhados. No entanto, em relação ao trabalho com a Literatura há uma necessidade de que o professor amplie a quantidade de textos, uma vez que, os textos disponíveis no livro didático não exploram suficientemente a “singularidade estética”. Também é visto como ponto fraco o trabalho com a produção

escrita, principalmente no que se refere a retextualização, já que é sugerido ao professor “dedicar mais atenção às operações de construção da textualidade”. Nesse ponto percebemos que o trabalho com a variedade linguística é deixado, muitas vezes, de lado como vamos demonstrar na nossa análise.

Partindo para a nossa análise, o volume do 6º ano apresenta, no geral, propostas que privilegiam as variedades linguísticas com a intenção de desenvolver a competência linguístico-discursiva dos estudantes. O que já não acontece no volume do 7º ano que está pautado mais no ensino da gramática normativa.

No livro do 6º observamos uma preocupação dos autores em valorizar a reflexão sobre a língua em uso e ressaltam discussões sistematizadas sobre as diferenças dialetais, sobre a organização da escrita e, também, sobre as relações entre fala e escrita, como podemos observar na página 30 onde se estuda “o código linguístico na construção do texto”, dando ênfase para o uso de estrangeirismo.

O código linguístico NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia a tira a seguir, de Adão Iturrusgarai, para responder às questões 1 e 2.



Com a intenção de fazer com que o aluno reflita sobre o uso da linguagem em situações de uso e que também saiba que na língua existem muitos tipos de códigos, verbais e não verbais, é solicitado que após a leitura da tira o aluno responda as seguintes questões:

- 1- A personagem está tentando abrir a porta e não consegue. Observe a placa afixada na porta.
 - a) A que língua pertence a palavra **push**? O que ela significa?
 - b) Conclua: Por que a personagem não consegue abrir a porta?
 - c) Por que a personagem faz confusão com a palavra **push**?
- 2- A personagem sabe que a palavra **push** não pertence à língua portuguesa? Por quê?
- 3- Em nosso país, é comum irmos a “shoppings” e encontrarmos lojas com cartazes e faixas com inscrições como **sale** ou **off** para indicar liquidação. Também ouvimos pessoas ligadas à informática dizerem **deletar** em vez de **apagar**, ou **fazer um**

download em vez de baixar um arquivo. O que você acha disso? Você acha correto empregarmos termos de outras línguas quando não há necessidade?

Mais adiante, no capítulo 2 da Unidade 1 em “A língua em foco” é discutido as variedades linguísticas (p. 36-51), onde é apresentado pedagogicamente como surgiram as diferenças no português brasileiro, o que é a norma-padrão e variedades urbanas de prestígio, o preconceito social, as diferenças entre oralidade e escrita, a formalidade e informalidade, a gíria e os dialetos regionais.

A atividade que introduz o tema “as variedades linguísticas”, com intuito de construir o conceito, parte da leitura e análise de uma tira como podemos verificar abaixo (p. 36):

CONSTRUINDO O CONCEITO

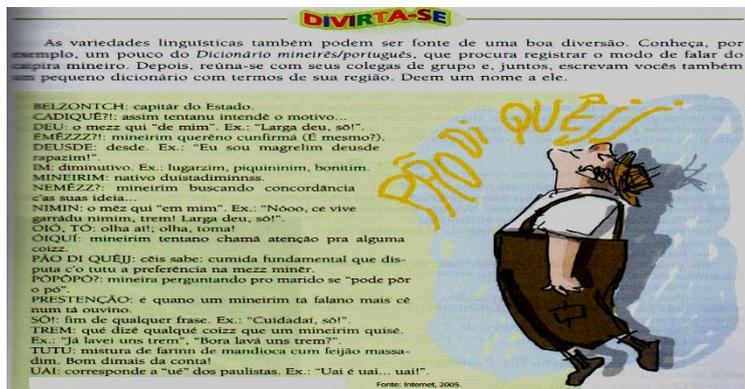
Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales.



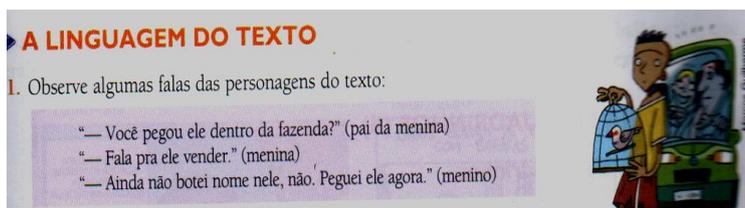
- 1- O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
 - a) Que palavras causam estranhamento à mulher?
 - b) Como provavelmente ele diria essas palavras?
- 2- Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
- 3- No 3º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
 - a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
 - b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que ela revela?
- 4- Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?

É muito importante que o professor aprofunde a discussão, que não fique preso apenas em responder as questões do livro. Principalmente porque na tira a mulher afirma que o papagaio fala tudo “errado”, então é fundamental que o professor explique para os alunos o conceito de “erro” e conseqüentemente orientá-los sobre o preconceito linguístico.

O “Divirta-se” que finaliza o capítulo (p. 51) propõe a leitura de um fragmento do *Dicionário mineirês/português* que procura registrar o modo de falar do caipira mineiro. Depois é sugerido que os alunos em grupo escrevam um pequeno dicionário com termos linguísticos da região que habitam.

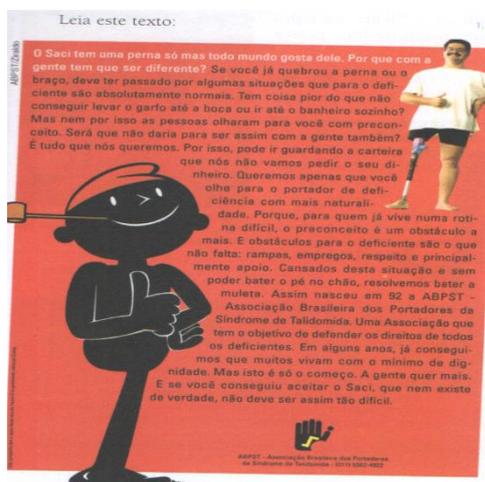


No volume há várias atividades com tirinhas que tem como objetivo trabalhar a “língua em foco”. Também há uma preocupação em vários exercícios que o aluno perceba qual é a variedade dominante nos textos, se é a variedade de prestígio, a padrão, ou se é uma variedade mais informal, ou desprestigiada. Muitas atividades propõe a reflexão do aluno a respeito da variação da língua: contrata a língua falada com a língua escrita e sua aplicabilidade em cada situação de uso procurando expandir a linguagem de um contexto para diferentes variedades sociais, mas é claro com certa predominância para a norma-padrão. Como podemos perceber na atividade a seguir (p. 97) que depois de trabalhar a compreensão de interpretação do texto “Negócio de menino com menina” de Ivan Ângelo parte para a linguagem do texto:



- Para se comunicar, as personagens usam a língua de acordo com a norma-padrão?*
- Na situação em que eles se encontram – uma conversa entre um adulto de duas crianças -, o uso dessa variedade é adequado? Por quê?*
- Como você acha que o pai da menina diria a primeira frase se ele estivesse trabalhando na Bolsa?*

Em relação ao volume do 7º ano, como já foi dito anteriormente, o foco principal é a gramática normativa. Quando se fala em variedade linguística sempre é para mostrar ao aluno que a variedade é a padrão. Como podemos perceber na atividade abaixo (p. 132) em que é trabalhado um texto de campanha comunitária.



8- A linguagem deve estar sempre de acordo com o gênero e com o perfil do público a que o texto se destina.

a) Que tipo de variedade linguística foi empregada no texto?

b) Que tipo de público você acha que o texto pretende atingir? Justifique sua resposta.

Como podemos perceber há uma preocupação que o aluno reflita sobre o uso da variedade de prestígio, quais são suas situações de uso. Isso percorre durante todo o livro, os gêneros textuais trabalhados na sua maioria estão escritos na norma culta. Com grande ênfase para o ensino da gramática normativa.

Após a análise dos dois volumes o que percebemos é que o exemplar do 6º ano aborda o fenômeno da variação linguística com maior profundidade, talvez devido ser o momento em que os alunos chegam à segunda fase do Ensino Fundamental. Arriscamos em afirmar que como se trata de uma coleção que é adotada pela escola, e que no momento não analisamos os volumes do 8º e 9º ano, os alunos que se encontram nas séries finas do ensino fundamental já possuem um conhecimento das variedades linguísticas, sendo assim, pressupõe-se que cada volume constitui parte de um todo elaborado, isto é, o conhecimento é adquirido de forma contínua. Isso faz-nos pensar, apesar de não ter analisado a coleção inteira, que a intenção do ensino da língua portuguesa é que à medida que os alunos avancem vão aos poucos abandonando sua variedade, aquela que usava quando chegou no 6º ano, e passam a assumir a variedade de prestígio ensinada na escola. Isso nos preocupa, pois então, o objetivo da escola é “apagar” a variedade linguística

pertencente ao aluno antes de começar a vida escolar e introduzir apenas a variedade de prestígio? É muito importante refletir sobre isso, já que podemos afirmar que o livro didático é um instrumento de divulgação das políticas linguísticas aplicadas no Brasil, mas essa discussão será aprofundada em um próximo momento, em que será analisada a coleção inteira e possivelmente outras coleções para que possamos afirmar com mais propriedade se na escola o que ocorre na verdade é o preconceito linguístico, apesar dos documentos oficiais afirmarem ao contrário.

6. Considerações finais

Iniciamos o artigo apresentando a visão de alguns estudiosos a respeito da importância do livro didático em sala de aula. Em seguida falamos a respeito do que os documentos oficiais, *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN) e *Diretrizes Curriculares do Paraná – Língua Portuguesa* abordam a respeito da variedade linguística no ensino da língua materna, uma vez que o objetivo desse trabalho foi verificar se os livros didáticos aprovados pelo MEC, através do PNLD, realmente abordam a variedade linguística como recomendado pelos documentos oficiais, o que se configura em políticas linguísticas.

Após o levantamento dos documentos oficiais partimos para os estudiosos no assunto, com intuito de saber qual é a visão deles sobre o trabalho com a variação linguística no ensino de língua portuguesa. Falamos brevemente sobre a função do PNLD e o conceito de Política Linguística (Pol), a partir disso, começamos a analisar os volumes do 6º e 7º ano da coleção *Português Linguagens* de (Cereja; Magalhães, 2012).

Ao confrontarmos os volumes percebemos que o exemplar do 6º ano aborda o fenômeno da variação linguística com maior profundidade, conforme é orientado pelos documentos oficiais. Gostaríamos que o volume do 7º ano continuasse abordando as variedades linguísticas como no volume anterior, visto que, como afirma BAGNO (2011, p. 145) “uma coisa é aprender sobre a língua, outra coisa, muito diferente, é aprender a usar a língua”. Percebemos que o livro do 7º ano tem como foco principal o ensino da gramática normativa, ou seja, é valorizado somente a variedade de prestígio.

Enfim, sabemos que o livro didático é uma ferramenta de auxílio para o professor, e que também não pode ser visto como o único meio a ser utilizado no processo de ensino-

aprendizado. Tilio (2013) afirma que “um profissional consciente sabe administrar um livro didático da forma mais eficiente para seus alunos, pois sabe quais papéis deve desempenhar na educação” e ainda acrescenta “o professor precisa ser mais do que um mero instrutor; ele precisa ser um educador, preocupado com questões sociais, culturais e políticas relevantes à vida de seus alunos”.

Também entendemos que os modos de tratar a variação linguística no ensino configuram políticas linguísticas efetuadas no/pelo livro didático, sejam elas explícitas, pois os livros devem ou deveriam seguir as orientações dos documentos oficiais, ou implícitas, que não seguem os documentos oficiais, porém abordam a linguagem que se manifestam no cotidiano, nas práticas sociais.

Por isso, acreditamos que o professor, que é consciente de seu papel como educador, mesmo não havendo no livro didático adotado uma boa abordagem com as variedades linguísticas, ele é capaz de buscar outros meios e instrumentos para proporcionar aos seus alunos um ensino pautado na realidade linguística do seu país.

7. Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do esporte. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília, 1998.

BORTONI, S.M. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN(ORG.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CECÍLIO, S.R.; MATOS, C.M.A. **Revisitando o livro didático: a variação linguística e o ensino de língua**. Entretextos, Londrina, n. 6. p. 39-43, jan/dez. 2006.

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, Saraiva, 2012.

CRYSTAL, D. Glossary (Language Planning) In: Bright, W. (ed.). *International encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 310-311, 1992.

CORACINI, M. J. (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____(Org.). **O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada**. In: CORACINI (ORG.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.



**NARRATIVA DE MEMÓRIA OU FICÇÃO DE SI EM
TRANSPLANTE DE MENINA, DE TATIANA BELINKY**

Simone Luciano Vargas (mestranda) - UFPR

Introdução

Neste trabalho propõe-se uma reflexão sobre a narrativa de memória e a ficcionalização da autora Tatiana Belinky (Rússia, 1919 – São Paulo (SP), 2013) na obra autobiográfica *Transplante de Menina* (2003). Essa autora muito contribuiu para a promoção da literatura, seja pela tradução de obras da literatura universal, seja por sua produção literária na literatura infanto-juvenil no Brasil. Em sua autobiografia, que abrange os anos de 1919 a 1933, enfatiza a sua inserção na cultura do leste europeu até os 10 anos de idade e sua adaptação à cultura brasileira. Se, por um lado, o Brasil se apresenta ao imigrante como um país exótico, de clima quente, com a possibilidade de “fazer a América”; por outro, revela-se hostil no que diz respeito às relações interpessoais, em contraste com seu país de origem, a Letônia, de clima frio, mas ambiente familiar, por isso, acolhedor. Na narrativa de memória, é evidente os conflitos identitários durante o processo de adaptação da menina “transplantada”, principalmente no convívio com as crianças da Rua Jaguaribe e da escola na cidade de São Paulo. Para minimizar o sentimento de rejeição, a narradora-personagem negocia sua aceitabilidade naquela comunidade.

A vida da escritora Tatiana Belinky

Tatiana Belinky iniciou sua carreira na década de 1940, fazendo traduções, adaptações e criações de peças infantis para a prefeitura de São Paulo. Pioneira na dramaturgia infanto-juvenil e divulgadora da obra de Monteiro Lobato – adaptou para a TV Tupi, em 1952, “A Pílula Falante” e o “Casamento de Emília”, do livro *Reinações de Narizinho* (1931), em parceria com Júlio Gouveia, seu esposo, que as dirigia ao vivo (na época não havia vídeo tape). A partir da década de 1980, como crítica de teatro e literatura

infantil, ela manteve uma coluna nos principais jornais de São Paulo, assim como era presença constante nos juris de concursos e prêmios sobre dramaturgia infantil. A produção escrita na literatura infantil iniciou no final dos anos 1980 a convite da Editora Ática. Atualmente sua bibliografia conta com mais de 200 títulos entre traduções e produção própria. Tatiana Belinky ocupou a cadeira de nº. 25 na Academia Paulista de Letras em 2010.

Narrativa de memória ou ficção de si

A obra autobiográfica *Transplante de Menina* (2003) tem por temática as memórias de infância da autora, na Letônia (Rua dos Navios), à pré-adolescência, dos 10 aos 13 anos de idade, no Brasil (Rua Jaguaribe – São Paulo), tempo histórico que corresponde de 1919 a 1933. A 1ª edição do livro *Transplante de Menina* é de 1989, quando a autora tinha 70 anos: “neste país de jovens, a maioria da população aqui nascida ‘não está no Brasil’ há mais de setenta anos, como eu...” (BELINKY, 2003, p. 10). A autora faz referência a sua idade como um argumento de autoridade para narrar suas memórias, ao mesmo tempo que deixa transparecer sua condição de estrangeira no Brasil. Por meio da autobiografia, ela faz uma apresentação de si. Ao reconstruir seu passado, a autora lança mão de “muitas estratégias identitárias que operam em toda narrativa” (CANDAU, 2012, p. 71).

A narrativa autobiográfica apresenta algumas questões, como não ter fronteiras demarcadas entre a ficção e a não-ficção. Recordar-se não significa necessariamente lembrar dos acontecimentos tal como ocorreram; porque, segundo Philippe Lejeune (1996, p. 331), “*La plupart des autobiographies sont inspirées par une impulsion créatrice, et par conséquent imaginative*”¹. De fato, é “o distanciamento do passado que o permite reconstruir para fazer uma mistura complexa de história e ficção” (CANDAU, 2012, p. 71). A autora-narradora traz a presença aquilo que está ausente. Sendo o Aqui e o Agora acontecimento não repetível, o que vem à tona é a representação desse acontecimento, tal como ele aparece ao autor-narrador: “*La vérité telle qu’elle m’apparaît, dans la mesure où je puis la connaître, etc., faisant la part des inévitables*

¹ “A maior parte das autobiografias são inspiradas por uma impulsão criadora e, por consequência, imaginativa.” [tradução minha].

oublis, erreurs, déformations involontaires, etc., (...) ne m'engageant en rien sur tel autre aspect."² (LEJEUNE, 1996, p. 36). São nas lacunas da memória e a percepção face aos acontecimentos que se oportuniza a criação de uma narrativa ficcional – portanto, uma ficção de si – com vários acontecimentos organizados “em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis” (BOURDIEU, 2006, p.184), verossímeis em sua unicidade.

A outra questão, de acordo com Joël Candau (2012), é o projeto de relatar acontecimentos verídicos, em busca da “totalização existencial”. Na impossibilidade de rememorar-se tudo que faz parte da identidade de um indivíduo, o máximo que se chega é a uma “totalidade significativa”, porque “se apresenta como um somatório de atos do passado que seria o resultado lógico, quase aritmético, o que é sempre verdade para quem recorda.” (p. 70). Em *Transplante de Menina* (2003), além de elementos peritextuais e textuais que sinalizam um pacto com o leitor (LEJEUNE, 1996), nesse sentido, a autora-narradora é enfática no capítulo introdutório, a título de prefácio: “Mas, por enquanto, gosto de recordar a minha longínqua infância, repartida entre a Europa e o Brasil. (...) E o que vou contar é tudo verdade verdadeira” (BELINKY, 2003, p. 11). Como o narrador é autodiegético, essas verdades somente são narradas pelo ponto de vista da autora-narradora Tatiana Belinky. Contudo, nada impede que outros tenham tido uma percepção diferente sobre os mesmos acontecimentos.

Segundo Maurice Halbwachs (1997, p. 97), há duas maneiras de se organizar as lembranças: “*tantôt se grouper autour d'une personne définie, qui les envisage de son point de vue, et tantôt se distribuer à l'intérieur d'une société grande ou petite, dont ils sont autant d'images partielles.*”³. Dessa forma, a memória individual de Tatiana se agrega à memória coletiva do grupo ao qual pertence, os imigrantes europeus, e de outros que vivenciaram o mesmo período histórico.

O transplante

² “A verdade tal como ela me aparece, na medida em que eu a posso conhecer etc., fazendo parte dos inevitáveis esquecimentos, erros, deformações involuntárias etc., (...) nem me engajando em nada sobre tal outro aspecto.” [tradução minha].

³ “às vezes se agrupam entorno de uma pessoa definida, que as consideram sob o seu ponto de vista, outras distribuem-se no interior de uma sociedade grande ou pequena, das quais elas são imagens parciais.” [tradução minha].

As memórias de Tatiana trazem fatos importantes sobre a trajetória e dia a dia dos imigrantes europeus que se instalaram em São Paulo na década de 1930⁴, visando a sua integração. No entanto, percebe-se que a intenção é enfatizar o choque cultural vivenciado por ela em terras brasileiras, principalmente no convívio com as crianças da Rua Jaguaribe e da escola: “E os meus primeiros anos no Brasil, em São Paulo, Rua Jaguaribe, foram uma verdadeira ‘pororoca’, um choque cultural, um terremoto psicológico. ” (BELINKY, 2003, posfácio).

Não se pode esquecer, contudo, que as fases do desenvolvimento humano referidas na narrativa são a infância e o que se convencionou chamar de pré-adolescência. Os acontecimentos da infância na Letônia são em sua maioria narrados em tom nostálgico, é a fase idílica de Tatiana. Já a pré-adolescência, período de transição entre a infância e a adolescência, é a fase em ebulição. Conforme Janet Belsky (2010), é o momento em que o indivíduo começa a preocupar-se com a popularidade e eventos negativos podem afetar a sua autoestima, propiciando tormentas emocionais. É nessa fase do seu desenvolvimento que Tatiana é “deslocada” (HALL, 2006) para o Brasil.

Os motivos da viagem não foram manifestos à Tatiana ou a seus irmãos por serem crianças na época; no entanto, ela testemunha o pesar no comportamento dos pais:

As razões dessa aventura eram para nós, crianças, muito nebulosas, a gente só percebia vagamente que havia no ar certa tristeza, apesar da “fachada” otimista ostentada por papai e mamãe. Só anos mais tarde eu iria compreender que os motivos da nossa emigração eram tanto políticos como econômicos, e que papai perdera tudo o que tinha – o que explica por que chegamos ao Brasil sem nada, praticamente com a roupa do corpo. (BELINKY, 2003, p. 52).

Na narrativa, é feita alusão de que a mãe foi comunista e que inclusive participou da *Intelligentsia*, antes da Revolução Russa. Isso induz ao leitor considerar que seria esta a razão dos motivos políticos de saírem da Letônia para se instalarem em definitivo no Brasil.

⁴ Havia um grande incentivo político e econômico à instalação de estrangeiros no Brasil, visando à criação de núcleos coloniais com vistas à ocupação de terras, a consolidação do território e dinamização da economia com o desenvolvimento de novas culturas agrícolas; bem como a “melhoria da raça”, pelo “branqueamento” da população brasileira. (PAIVA, 2013, p. 33).

Num primeiro momento, a mudança para o Brasil se apresenta sob um aspecto positivo. A oportunidade de viajar, de conhecer um país diferente do qual nunca tinha ouvido falar, aos seus olhos era uma aventura:

Viajar para o Brasil! (...) Um país que ficava na América, muito longe, do outro lado do oceano. E que nós íamos navegar até lá num navio transatlântico – que coisa romântica e empolgante! (...) De qualquer maneira fiquei muito excitada com a perspectiva dessa viagem (...). (BELINKY, 2003, p. 51).

A viagem no transatlântico “General Mitre” atendeu as expectativas de Tatiana e de seus irmãos. Foram 22 dias de viagem sobre o Oceano Atlântico em que tiveram de conviver com pessoas de outra classe social. De acordo com Sandra Pesavento (2008, p. 58),

Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construído sobre o mundo. (...) o mundo do sensível é difícil de ser quantificado (...). Ele incide justo sobre as formas de valorizar, classificar o mundo ou de reagir diante de determinadas situações e personagens sociais.

Ao longo da narrativa, a sensibilidade se apresenta de diferentes formas, por exemplo, quando Tatiana classifica os passageiros por sua condição social. Com o intuito de distinguir sua família dos demais, ela faz referência a um conjunto de códigos culturais de distinção social: a roupa, a linguagem, o comportamento, o grau de escolaridade.

A maioria das pessoas da terceira classe era gente do povo, camponeses, trabalhadores braçais, operários, gente pobre, fugindo da miséria e da falta de perspectivas da própria pátria, (...) Ninguém era como nós, gente de classe média, de nível universitário, como a mamãe, por exemplo. Vimo-nos de repente no meio de pessoas bem diferentes de nós, no aspecto, na roupa, nos modos de falar e se conduzir, e só isso já era o começo de uma aventura. (...) O capitão olhou para nós e logo percebeu que aquela não era uma família de operários ou camponeses. (BELINKY, 2003, p. 57-59).

A chegada ao Brasil também foi emocionante. A visão do Rio de Janeiro ao entrar na Baía da Guanabara se apresentava como um cartão de boas-vindas aos imigrantes. A sensibilidade se apresenta na construção estética do texto, principalmente nas descrições. Dependendo do assunto tratado ou do espaço, a construção narrativa apresenta um maior ou menor uso de figuras de linguagem, que também são uma forma de valorização. Além disso, segundo Pesavento (1999, p. 10), “o escritor, como espectador privilegiado do

social, exerce sua sensibilidade para criar uma cidade do pensamento, traduzida em palavras e figurações mentais imagéticas do espaço urbano e de seus atores”.

Todo mundo correu para as amuradas, e ficamos olhando de longe aquela vista incomparável: a linha harmoniosamente curva da praia de Copacabana, toda faiscante no seu “colar de pérolas”, como era chamada, carinhosamente, a iluminação da Avenida Atlântica. Era uma feira de luminárias, postes de ferro estilosos, de três braços, como elegantes castiçais, sustentando grandes esferas luminosas e formando realmente um verdadeiro colar de três voltas, acompanhando a curva perfeita da praia. E atrás do “colar de pérolas” erguiam-se as silhuetas dos morros cariocas – Copacabana ainda não tinha prédios altos para esconder as montanhas, só havia casas, palacetes e jardins, e aquele bonito calçamento de mosaico português, imitando as ondas do mar que, esse sim, existe ainda hoje. (BELINKY, 2003, p. 63).

Após a chegada definitiva ao Brasil, o primeiro contato com a cultura e o povo brasileiro foi no Rio de Janeiro. Tatiana e sua família ficaram uma semana nessa cidade antes de se instalarem em definitivo na cidade de São Paulo. Assim, foi no Rio de Janeiro que ela descobriu porque o Brasil é considerado um país tropical e viu pela primeira vez um cacho de bananas: “Aquele cacho de bananas foi para mim o símbolo de... ‘Um país tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza...’” (BELINKY, 2003, p. 67).

A menina transplantada

A segunda parte da obra inicia-se com a chegada de Tatiana à cidade de São Paulo. Cria-se uma expectativa, pois a primeira cidade que ela conhecera foi o Rio de Janeiro, e o caminho que percorreram de trem subindo a Serra em direção à São Paulo também era bastante bonito: “Como é bonito o Brasil, pensei: primeiro aquele Rio de Janeiro maravilhoso, e agora este caminho tão pitoresco e belo. Eu só queria ver logo como era a cidade de São Paulo, onde íamos morar” (BELINKY, 2003, p. 74).

A primeira impressão foi de estranhamento e quebra de expectativa:

Finalmente chegamos à Estação da Luz. E a minha primeira impressão de São Paulo (...) foi uma rua de construções que me pareceram muito esquisitas: de porta na própria calçada, baixinhas, térreas ou de um andar só e que, a julgar pelas aparências, eram predominantemente lojas. (BELINKY, 2003, p. 74).

Em comparação à descrição da cidade do Rio de Janeiro com adjetivos elogiosos e figuras de linguagem, a descrição de São Paulo é objetiva, e evidencia o caráter

comercial da cidade. Ao chegar ao centro da cidade, em 1929, deparam-se com o prédio da *Light* recém-inaugurado, símbolo de modernidade na cidade de São Paulo. Os recém-chegados ficaram impressionados, pois não havia prédios altos em Riga, capital da Letônia:

Mas o que mais me impressionou naquela praça foi o edifício da “Light”, hoje Eletropaulo, que era o mesmo de agora, mas novo e bem tratado. E, mais importante, dominando a praça inteira, esplendorosamente branco-fosforescente, iluminado por todos os lados por possantes holofotes dirigidos diretamente para as suas fachadas – talvez para justificar o nome Light e Power, luz e força. E, para completar o deslumbramento, o prédio tinha, na cobertura, um enorme farol, cujo possante facho de luz varria todo o céu, de lado a lado, num vaivém lento e solene. Ficamos tão embasbacados com aquele espetáculo que papai até mandou o táxi parar, para que nós, crianças, pudéssemos apreciá-lo melhor. (BELINKY, 2003, p. 76).

O local onde residiriam por três anos, a Rua Jaguaribe, não atendia as expectativas de Tatiana. Descrito como uma rua grande, de cinco ou seis quadras, com casas baixas e geminadas: “casas que nos pareciam estranhas, com as janelas dando diretamente para a calçada, algumas até com portas de entrada abrindo direto para a rua” (BELINKY, 2003, p. 79). No primeiro mês, ocuparam o mesmo quarto numa pensão: os pais e as três crianças. Depois alugaram na mesma rua um sobradinho: “Era um apartamento de dois quartos, sala, cozinha e banheiro – pequenos, mas para nós, depois daquele quarto apinhado na pensão, aquilo era um luxo”. (BELINKY, 2003, p. 81). No local, havia também um consultório dentário montado, que a mãe de Tatiana assumiu, como “prático licenciado” já que possuía diploma universitário na área. O pai, por não conseguir emprego, auxiliava a esposa cuidando da casa e das crianças. A comunicação com os moradores e clientela do consultório dava-se por meio de mímica e latim (muitos clientes trabalhavam no hospital da Santa Casa que era em frente ao consultório). Assim eles se estabeleceram na cidade de São Paulo, com muitas dificuldades econômicas; as outras, iam contornando conforme o tempo passava. No entanto, por se tratar de um narrador autodiegético, parece que foram as crianças que mais sentiram com a mudança de país.

Na Rua Jaguaribe teve início, para nós, crianças, uma vida nova, que no começo foi muito difícil, por causa do idioma desconhecido, dos costumes desusados, do ambiente, do clima, e até da roupa que trouxemos conosco, especialmente a do meu irmão. (...) Mas os meninos caçoavam dos nossos trajes, chamavam meu irmão de mariquinhas, perguntavam se aquilo

era fantasia de carnaval... Nós nem sabíamos o que era carnaval (...). (BELINKY, 2003, p. 84).

A afirmação de que o processo de “transplante” foi traumático é constante na narrativa. Isso não ocorreu devido a causas naturais, como o clima, mas devido às intransigências do meio social. O “sistema simbólico” (WOODWARD, 2000) extremamente diferenciado entre os dois países contribuiu para dificultar a adaptação, pois são dois sistemas que se contrapõem, evidentes ao mencionar as roupas típicas da Letônia e que eram utilizadas por Tatiana e seus irmãos. O desconhecimento do significado da palavra “carnaval” dificulta a compreensão até mesmo de uma ofensa.

Para amenizar as diferenças, a autora-narradora busca uma aproximação por meio de negociações:

E para essa espécie de trégua muito contribuíram as minhas habilidades manuais, aprendidas em Riga com a nossa governanta. Por exemplo, eu sabia fazer os melhores e mais bonitos papagaios de papel de seda, papel-manteiga e varinhas de bambu de toda a Rua Jaguaribe. (...) Mas acabei conquistando a boa vontade de muitos deles, ajudando-os na feitura das suas pipas. (BELINKY, 2003, p. 109).

É a sua condição de estrangeira que possibilita essas trocas, seu conhecimento de artes manuais, que fazem parte de seu “capital cultural” (BOURDIEU, 1998), aprendidas em sua terra natal que possibilitaram essa aproximação. Assim como na Rua Jaguaribe, nas escolas onde estudou no Brasil – uma escola era alemã e a outra americana –, ela também teve dificuldades de relacionamento com as demais crianças. Com o intuito de diminuir o choque cultural, a primeira opção dos pais foi de matricular os filhos na escola alemã, onde ela e seu irmão permaneceram por três meses. As aulas eram ministradas em alemão e a disciplina era rígida, com castigos corporais. O ambiente escolar era hostil e violento. Nos intervalos entre as aulas, a autora-narradora e seu irmão eram perseguidos pelos outros alunos, principalmente, por sua condição judaica.

Transferidos para a Escola Americana, anexa ao *Mackenzie College*, o ambiente escolar se apresentava completamente diferente da escola alemã; mas nem por isso pode-se dizer que não havia conflitos: a animosidade era velada.

(...) Muitas vezes eu me senti solitária, isolada, rejeitada – sem violência, sem agressões diretas, sem palavras ásperas –, mas mesmo assim rejeitada, como demonstram alguns

incidentes que tiveram lugar durante os meus primeiros meses na Escola Americana. (BELINKY, 2003, p. 144).

São as diferenças culturais entre os dois países que geraram os conflitos identitários entre a autora-narradora e seus irmãos e as crianças da Rua Jaguaribe e da escola. Mesmo com as negociações realizadas, a distância entre as duas culturas persiste. Distância que o tempo, ao menos para a autora, não consegue diminuir.

Considerações Finais

Esses conflitos vivenciados pela autora-narradora marcaram sua fase de adaptação no Brasil de tal maneira que setenta anos depois ainda apresentam suas cicatrizes. Nesse sentido, *Transplante de Menina* (2003) cumpre a função de causar um efeito catártico: a purgação emocional do sentimento de rejeição social ao qual foi submetida. Efeito que pode estender-se ao leitor dessas memórias.

Além disso, a sua autobiografia contém o dever de memória. Segundo Candau (2012, p. 125), “Não satisfazer o dever de memória é expor-se ao risco do desaparecimento”. Então, recordar é transmitir para as gerações posteriores suas experiências de vida; é também ser lembrado, não cair no esquecimento. Por isso, a ênfase na “verdade verdadeira”, no compromisso em registrar de forma mais verídica possível o tempo vivido. Para quem recorda, verdade é. Na impossibilidade de se retomar os acontecimentos tal como ocorreram, o que se produz é a construção de uma narrativa ficcional: na configuração de uma temporalidade construída pelo imaginário, com *pretensão* de verdade.

Referências

- BELINKY, Tatiana. **Transplante de Menina:** da Rua dos Navios à Rua Jaguaribe. 3^o edição. São Paulo: Moderna, 2003.
- BELSKY, Janet. **Desenvolvimento humano:** experienciando o ciclo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, (orgs.). **Usos e abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo (SP): Contexto, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª. Ed- Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

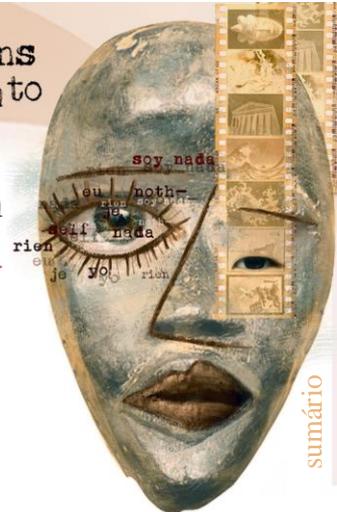
HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*. Paris: Éditions Albin Michel, 1997.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Éditions de Seuil, 1996.

PAIVA, Odair da Cruz. **Histórias da (D)migração: imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI**. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2013.

PESAVENTO, Sandra. **História e história cultural**. Col. História e Reflexões. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000, pp. 7-72



O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FALANTES DE ESPANHOL

Mariana Ferreira

Resumo: O ensino de Português para Estrangeiros (PLE) ou como Língua Adicional (PLA) vem crescendo nos últimos anos, decorrente do aumento de estrangeiros imigrando para nosso país. Esses estrangeiros vêm para o Brasil para estudar ou vem para trabalho, tendo como uma das principais necessidades aprender a língua portuguesa. Com isso, vários estudos e pesquisas vem sendo realizados sobre essa questão. Esse trabalho, que se caracteriza como pesquisa bibliográfica, tem como objetivo pesquisar e analisar artigos, teses, dissertações e livros que foram produzidos no Brasil sobre PLE/PLA, com o foco principal naqueles relacionados com a aprendizagem de falantes de espanhol, verificando quais são seus objetivos, pressupostos teóricos, metodologia e resultados, buscando refletir sobre como elas podem servir de base tanto para futuras pesquisas quanto para atividades de ensino de PLA realizadas na universidade. A metodologia utilizada foi a busca feita no Banco de Teses da Capes, no site da Scielo e no Google Acadêmico, com termos referentes ao ensino de PLE/PLA para falantes de espanhol. Os resultados obtidos até o atual momento foram de que os materiais coletados são em maioria voltados para o ensino de PLE/PLA de maneira geral, não especificando somente hispanofalantes.

Palavra- chaves: Português; Língua Adicional; Falantes de Espanhol.

Introdução

Atualmente no Brasil, está vivendo um momento de grande aumento no número de estrangeiros, que vem para o nosso país em busca de novas oportunidades de emprego, estudantes que participam de diversos programas de intercâmbio entre as universidades brasileiras e estrangeiras, dentre outros. Essas pessoas têm dentre uma de suas principais necessidades a comunicação, que precisa ser feita na grande maioria em nossa língua materna.

Diante dessa necessidade, é essencial a aprendizagem do português, que é designado Português Língua Estrangeiros (PLE), e atualmente também Português como Língua Adicional, que segundo o Referencial Curriculares de Línguas Adicionais e Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, aponta que o sentido de Língua Adicional envolve a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é, de quem ela pode ser, para que ela serve e o que nós temos a ver com ela. Mostrando assim que no processo de aprendizagem de uma Língua Adicional, o aluno precisa perceber a importância que tem a aprendizagem desta língua. No caso dos alunos estrangeiros que

vivem aqui no Brasil, essa questão se torna mais especial, pois, para os estrangeiros necessário tem o domínio sobre a nossa língua, para poder ter uma participação efetiva em nossa sociedade.

Para os estudantes estrangeiros que estão no Brasil, existe uma necessidade maior em aprender PLA/PLE, pois, a maioria dos alunos precisa do certificado de proficiência na Língua Portuguesa, que é emitido através do exame Celpe-Bras. O Celpe-Bras consiste em uma avaliação, realizada por meio de tarefas comunicativas, em que estão aplicadas as competências de uso oral e escrita da língua portuguesa, em sua variedade brasileira. O certificado emitido pelo Celpe-Bras, é exigido pelas universidades brasileiras para a validação de diplomas profissionais estrangeiros que tenham a intenção de atuar em sua área de formação no Brasil.

Mediantes essas questões apresentadas, se torna importante a pesquisa em que mostrar quais são as produções acadêmicas produzidas por universidades brasileiras, relacionadas para o ensino de PLE/PLA no Brasil. Investigar como está sendo feito o ensino para os estrangeiros, quais são as teorias, as metodologias e as experiências presentes no processo de aprendizagem de PLE/PLA e quais são os programas criados pelas universidades brasileiras em relação ao ensino da nossa língua para os estrangeiros. Essa pesquisa também irá contribuir para o grupo de estudos sobre PLA, existente na UEPG, e para o ensino de PLE/PLA para estudantes intercambista de convenio, como PEC-G e PEC-PG dentro da universidade.

Referencial teórico

Referencial pra língua adicional + referencial pro tratamento dos textos (circulação social dos conhecimentos produzidos no contexto acadêmico, o que significa falar sobre gêneros nos quais os resultados das pesquisas são divulgados, como artigos, dissertações e teses. Pra tratar dessa circulação, fundamentamos nosso trabalho nos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin.)

O ensino de uma língua tanto materna quanto estrangeira, é um processo que envolve não somente é a adquirir conhecimento de estruturas gramaticas e sim, está ligado com mundo, a sociedade e cultura a qual está língua está inserida.

Aprender uma língua estrangeira ou adicional, é necessário ter como objetivos que por meio da aquisição desta língua os alunos possam desenvolver autonomia para sua participação social ativa, na sociedade em que a língua está inserida, tendo como exemplo o contexto em que o PLA/PLE é ensinado em nosso país, como uma língua estrangeira ou adicional. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), o aluno aprende uma língua, quando ele puder usa-la em qualquer e toda situação de comunicação, de imediato, podendo assim, concluir um sucesso em sua aprendizagem.

Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar da sociedade. [...] esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela. (RS, 2009,p. 128)

Almeida Filho (2007), indaga sobre o qual o grau de prontidão em que o Brasil está capacitado para oferecer o ensino de da língua portuguesa como uma nova língua a falantes de outros idiomas. Isso mostrar a importância de saber, qual o grau de capacitação para atender os alunos estrangeiros, e quais os estudos e pesquisas que se tem produzidos a respeito disto.

Para o tratamento dos texto apresentados, produzidos em contexto acadêmico, falar sobre os gêneros os quais essas são divulgados, fundamentamos nosso trabalho nos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin. Com algumas concepções apresentadas no texto da Fernanda Farencena Kraemer sobre o ensino de PLA com um currículo com base em gêneros do discurso.

Podemos dizer que a noção de gênero do discurso pode ser como unidade para a operacionalização do construto de uso da língua para desempenhar ações no mundo, visto que, para Bakhtin, a ação humana está sempre relacionada ao uso da língua, a qual se organiza por meio dos gêneros do discurso, nas diferentes esferas da atividade humana. (KRAEMER, 2012)

Para que o aluno de PLA/PLE, torne-se proficiente em língua portuguesa, usem adequadamente a língua, precisamos proporcionar a eles os contatos e a reflexão sobre diferentes gêneros do discurso. (KRAEMER, 2012). Sendo assim, o gênero do discurso é como um indicador social na construção do enunciado, servindo como horizonte, em relação de como falar, para quem falar e com que proposito falar.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológico e gramaticais da língua mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominados *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor)

Para o ensino-aprendizagem de PLA/PLE, os gêneros do discurso, são como objeto de domínio e compreensão necessários para a participação das diversas atividades sociais, na comunidade em que estão inseridos.

Metodologia

A proposta desta pesquisa consiste em um levantamento bibliográfico, com artigos; periódicos; teses e dissertações, relacionadas com o ensino de PLA/PLE, especificamente sobre PLA/PLE para falantes de espanhol ou hispanofalantes.

O início da pesquisa foi com a busca desses trabalhos, realizadas virtualmente no Banco de Teses da Capes, no site da SciELO, no Google Acadêmico e também em repositórios de diversas universidades brasileiras. Os termos usados para a coleta de dados foram: “Português como língua adicional para falantes de Espanhol”; “Português como língua adicional para hispanofalantes” e “Ensino da Língua Portuguesa para hispano”. Foram encontrados alguns trabalhos relacionados a PLA/PLE e foram selecionados os que têm como foco principal para o ensino com falantes de espanhol/hispanofalantes.

O total de trabalhos selecionados foram nove, que estão presentes na tabela a seguir:

TÍTULO	AUTOR/A	ANO DE PUBLICAÇÃO	GÊNERO
A percepção das vogais do Português por	Fernanda R. P. Allegro.	2010.	Artigo.

Hispanofalantes: um estudo envolvendo paulistanos e rio-plateenses.			
M[e]nino ou m[i]nimo? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do Português Brasileiro (LE) Por manuais voltados a aprendizes Argentinos.	Ubiratã Kickhöfel Alves e Susiele Machry da Silva.	2013.	Artigo.
Pontos críticos no ensino de Português a falantes de Espanhol – da observação do erro no material didático.	Daniele Marcelle Grannier e Elzamária Araújo Carvalho.		Artigo.
Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de Espanhol	Daniele Marcelle Grannier.		Artigo.
Dificuldades do Hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do Português Língua Estrangeira.	Rita Coimbra Soeiro.	2010.	Dissertação.
O ensino- aprendizagem do futuro do conjuntivo para/por Hispanofalantes.	Patrícia Isabel Martinho Ferreira.	2010.	Dissertação.
O ensino de Português como Língua Adicional para Hspanofalantes: uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais.	Bruno Coelho Rodrigues.	2013.	Dissertação.
Português para Hispanofalantes no CELIN: Uma alternativa para o ensino de gêneros escritos.	Denise Mohr.	2007.	Dissertação.
TINTIM POR TINTIM: Um material didático de português para falantes de espanhol com o foco nas expressões idiomáticas.	Cristhiane Miranda Vaz.	2013.	Dissertação.
A percepção das fricativas alveolares no Português Brasileiro por Hispanofalantes em contexto de aprendizagem de PLE/PFOL.	Suellen Thalyta Breda.	2013.	Monografia.

Durante a pesquisa, foi focado encontrar produções acadêmicas brasileiras, as quais foram analisados seu referencial teórico (em que conceitos, teorias e autores serviram como base para esses trabalhos) e sua metodologia (quais os métodos utilizados para realizar a pesquisa e de que maneira foi).

Análise dos Dados

Durante a pesquisa foram encontrados vários trabalhos relacionados ao ensino de PLA/PLE, como já foi dito foram selecionados aqueles que são sobre o ensino de Português para falantes de Espanhol/Hispanofalantes. Para realizar a análise das pesquisas selecionadas, foi feito um esquema seguindo a ordem da tabela, apresentado logo abaixo:

- Artigo: A percepção da vogais do Português por Hispanofalantes: um estudo envolvendo paulistanos e rio-platenses.
- Autor(a): Fernanda R. P. Allegro.
- Referencial teórico: Dívida em três tópicos, abordados de forma individual: sons vocálicos brasileiros, com destaque nos trabalhos de Mendes (2003); Souza (1994) e Aquino (1997); os sons vocálicos do espanhol com Martinez-Aldrán (1984) e referências do Espanhol Peninsular Jurado e Arenas (2005); a aquisição de sons e pronúncias em língua estrangeira, são propostos os modelos DM – Modelo de Desenvolvimento (WODE, 1995) e SLM- Modelo de Aprendizagem de Fala (FLEGE, 1988; 1995; 2003); com relação do sotaque em língua estrangeira destaca o estudo de Bongaerts, Mennen e Van Der Slik (2000).
- Metodologia: Insere no campo da pesquisa em fonética experimental por contemplar requisito de gravação e manipulação de dados especificados por Llisterri (1991). O corpus dessa gravação foi composto por dezenove palavras em Português, as quais podem ser agrupadas por “pares mínimos”, por conterem a oposição de vogais distintas do português. Participaram dessa pesquisa professores de português como língua estrangeira e estudantes universitários de dois países diferentes (Argentina e Brasil).
- Artigo: M[e]nino ou m[i]nino? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do português brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos.
- Autor(a): Ubiratã Keckhöfel Alves e Susiele Machrui da Silva.
- Referencial teórico: Baseia-se em estudos em estudos sobre o sistema vocálico do Português, fazendo referência a: ALLEGRO, 2004, 2010; CARVALHO; BUENO, 2013; GUIMARÃES, 2011, MACHRY DA SILVA, no prelo. Com relação as vogais médias, aponta Lee e Oliveira (2006). Na produção mais aberta

da vogal, sobretudo encontrada na região norte do país, cita DIAS, 2008; SILVA, 2009; VIEGAS, 1987. Em relação com o sul, prevalece a existência de processo de elevação das vogais médias [e] e [o] para as altas. Esse processo pode ser motivado por dois fatores: harmonia vocálica (BATTISTI, 1993; BISOL, 1981; CASAGRANDE, 2003; FELICE, 2012; SCHWINDT, 1995, 2002); alçamento sem motivação aparente (CRUZ, 2010; FELICE, 2012; KLUNCK, 2007; MARCHI; STEIN, 2007). No processo em que o acento atinge não somente vogais pós-tônicas médias e finais. São passíveis de ocorrências, segundo estudos sociolinguísticos (CARNIATO, 2000; MACHRY DA SILVA, 2009; MALLMANN, 2001; MILESKI, 2013; ROVEDA, 1998; SCHMITT, 1987; VIERA, 1994, 2002). Em relação a posição pós-tônica final, referece a Viera (2002), outros estudos sobre esse comportamento, tais como Ribeiro (2007) e Tondineli (2010). Sobre a posição pós-tônica final, estudos sociolinguísticos (CARNIATO, 2000; MACHRY DA SILVA, 2009; MALLAMANN, 2001; MILESKY, 2013; ROVEDA, 1998; SCHMITT, 1987; VIERA, 1994, 2002).

- Metodologia: Foram analisados os dois volumes da série “Brasil Intercultural” e todos os seis volumes da coleção “Um Português Bem Brasileiro”. No caso desta última coleção, tínhamos a intenção de, após a análise individual de cada volume, proceder a uma comparação do ensino de pronúncia ao longo de toda a série.
- Artigo: Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol – da observação do erro ao material didático.
- Autores (as): Daniele Marcelle Grannier e Elzamária Araújo Carvalho
- Referencial teórico: Baseia-se na Proposta Heterodoxa de Grannier, para fazer um levantamento e análise de provas do exame Celpe-Bras de 2000.
- Metodologia: Consiste em classificar os erros encontrados, por meio de um critério puramente linguístico. Divididos em quatro grupos: lexicais; morfossintáticos; sintáticos e “questões léxicos- sintáticos- semânticas”.
- Artigo: Uma Proposta Heterodoxa para o ensino de Português para falantes de Espanhol.
- Autor(a): Daniele Marcelle Grannier.
- Referencial teórico: A qualificação como “heterodoxa” se deve, principalmente, ao fato de rever, pelo menos para uma primeira fase do ensino de línguas próximas, a grande ortodoxia do ensino de línguas no século XX, a da *primazia da oralidade*. Além disso, como apresentei na reformulação do quadro 1 para o quadro 2, no início deste trabalho, questiona o paradigma que tem regido o ensino de línguas: (1) a dicotomia (L1 X L2) na distância entre a língua-alvo e as

línguas/variedades dos aprendizes; (2) a oposição no ensino, entre *metodologia de ensino de L1* e *metodologia de ensino de L2* e (3) o ideal implícito de propostas metodológicas uniformes para o ensino de línguas estrangeiras não importando a distância a que se encontrem da língua-alvo. Pode-se dizer, portanto que, a proposta heterodoxa (incluindo as "variedades de uma língua" no termo "línguas"), parte do seguinte princípio: No ensino de línguas, a metodologia adotada deve se situar num *contínuo* de variáveis metodológicas correspondente a um *contínuo* de distâncias entre a língua do aprendiz e a língua-alvo. No desenvolvimento do ensino de português a falantes de espanhol divergências ou variações quanto aos procedimentos de aprendizagem, alguns indicam a *conscientização do erro* (Almeida Filho, 1995), ou uma *atenção ao erro* para combater a *fossilização precoce* (Ferreira, 1995) ou, ainda, procedimentos *proativos* (Jensen, 2000, no prelo).

- Metodologia: Desenvolvendo essas ideias iniciais, é proposto (1) revisitar o percurso: análise de erros (AE) – identificação de pontos críticos (PC) – análise contrastiva (AC) – elaboração de materiais didáticos (MD).
- Dissertação: Dificuldades do Hispanofalantes na aprendizagem da pronuncia do Português Língua Estrangeira.
- Autor(a): Rita Coimbra Soeiro.
- Referencial teórico: A proposta de Edward Odisho (propõe que o ensino da pronúncia de uma L2, sobretudo a adultos, multiplique os seus esforços, abandonando um paradigma quase exclusivamente auditivo e abraçando uma abordagem multisensorial e multicognitiva (a partir daqui MMA de *Multisensory, Multicognitive Approach*), cujas considerações nortearam a nossa planificação de atividades, outros foram os guias orientadores da prática levada a cabo com os alunos aprendentes de português da Escola Oficial de Idiomas de Valência. Assim, e num trabalho deste âmbito, não poderiam ignorar-se as reflexões e os estudos de nomes como o de Robert Lado ou S. Pit Corder, entre outros, a cujos trabalhos recorreremos, quer nas versões originais dos seus livros e artigos, quer nas revisões feitas por outros autores que, ao longo das últimas décadas, têm dedicado o seu trabalho à reflexão sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. A obra *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva* (1993)¹⁰, Isabel Santos Gargallo, delineia um percurso na análise comparativa de línguas, focando, em primeiro lugar, o modelo da análise contrastiva, num segundo momento, o da análise de erros e, finalmente, o modelo da interlíngua, que resume, de maneira concisa e bastante clara, os princípios e as metas destes modelos.
- Metodologia: as atividades levadas a cabo sobre as quais este trabalho faz uma reflexão foram aplicadas em duas turmas de aprendentes de português como língua estrangeira na Escola Oficial de Línguas de Valência, Espanha. As duas turmas, integradas nas aulas de conversação estavam organizadas em níveis de aprendizagem, sendo que uma reunia alunos dos níveis – e usaremos aqui a

referência da escola – Básico 1, Básico 2 e Intermédio 1 e a outra alunos dos níveis Intermédio 2, Avançado 1 e Avançado 2.

- Dissertação: O ensino- aprendizagem do futuro do conjuntivo para/por Hispanofalantes.
- Autor(a): Patrícia Isabel Martinho Ferreira.
- Referencial teórico: discute conceitos de Análise Contrastiva, Análise de Erros, Interlíngua, Transferência, Interferência, Fossilização e Foco- na- Forma.
- Metodologia: A aplicação de exercícios de diagnóstico para alunos estudantes aprendizes de Português como língua estrangeira. Análise dos resultados desses exercícios.
- Dissertação: O ensino de Português como Língua Adicional para Hspanofalantes: uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais.
- Autor: Bruno Coelho Rodrigues.
- Referencial teórico: Associa o ensino de línguas a partir do uso à noção bakhtiniana de gêneros do discurso.
- Metodologia: Análise da unidade didática *Turismo no Brasil*, levando em conta a construção teórica estabelecida no desenvolvimento do trabalho e os critérios para a elaboração de materiais didáticos.
- Dissertação: Português para Hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o Ensino de gêneros escritos.
- Autor (a): Denise Mohr.
- Referencial teórico: Baseia-se numa perspectiva sócio- histórica, enfatizando a noção de gêneros discursivos tal como foi desenvolvida por Bakhtin e mais tarde apropriada pelos autores do chamado interacionismo sociodiscursivo, como Schneuwly e Dolz, que têm se ocupado da transposição didáticas das teorias sobre gêneros.
- Metodologia: Analisar, com base nos critérios adotados pelo Celpe- Bras, amostras das atividades de produção escrita propostas durante o segundo semestre de 2005 nas turmas de hispanofalantes do curso de Português para Estrangeiros no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin), em Curitiba.
- Dissertação: TINTIM POR TINTIM: Um material didático de português para falantes de espanhol com o foco nas expressões idiomáticas.
- Autor (a): Cristhiane Miranda Vaz.

- Referencial teórico: Situa-se no campo da Linguística Aplicada, tendo como referencia Almeida Filho (2001) em relação ao ensino de português para estrangeiros; Ferreira (2002) como relação as expressões idiomáticas e diversos estudos sobre a teoria da Fraseologia.
- Metodologia: A pesquisa se classifica como qualitativa, realizado a coleta e análise do uso das expressões idiomáticas pelos aprendizes falantes de espanhol.
- Monografia: A PERCEPÇÃO DAS FRICATIVAS ALVEOLARES DO PORTUGUÊSBRASILEIRO POR HISPANO-FALANTES EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE PLE/PFOL.
- Autor (a): Suellen Thalyta Breda.
- Referencial teórico: Divide-se em dois capítulos: primeiro capítulo destina-se a um breve olhar sobre o percurso teórico da Aquisição de Segunda Língua (ASL) e à discussão do conceito de interlíngua e fonologia de interlíngua, conforme os apontamentos de Ellis (1994), Lightbown & Spada (2006) e Almeida Filho (2001). Discute-se também a interface entre o PB e o ESP, comparando o inventário fonológico das duas línguas e ressaltando os aspectos intralinguísticos e extralinguísticos presentes no ensino-aprendizagem de línguas relativamente próximas. O segundo capítulo concentra os pressupostos teóricos de Flege (1995, 2007) e de Best & Tyler (2007), discutindo a transferência de aspectos fonológicos na aquisição de uma L2 e as implicações na percepção de determinados segmentos por aprendizes de L2.
- Metodologia: A presente pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, utilizou recursos de seleção, coleta e análise de dados visando o estudo de seu objeto proposto¹¹: investigar a percepção das fricativas alveolares do PB por hispano-falantes em contexto de ensino formal de Português como L2 e em processo de imersão. A partir de tal premissa, dois testes – descritos no presente capítulo – foram elaborados a fim de averiguar a percepção dos segmentos /z/ e /s/, em contexto intervocálico, por alunos hispano-falantes inscritos no curso de PLE, oferecido pelo Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná, e no curso de PFOL, oferecido pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Considerações finais

Podemos perceber, que o ensino de PLA/PLE, vem aumentando no decorrer dos anos, através de pesquisas e metodologias aplicadas no ensino. Também nos mostra que em diversos contexto o ensino é feito para um publico alvo, tendo como sua maioria

estudantes universitários, que aprendem nossa língua por terem uma “necessidade maior” em decorrência do Celpe- Bras.

Os trabalhos apresentados acima, mostram quais são as perspectivas com o ensino de PLE/PLA, alguns apontam comparações em relação a fonética/fonologia do português e espanhol, comparando alguns sons que os estrangeiros produzem, as dificuldades e diferenças entre as duas línguas. Outros baseiam-se em teorias sobre o gênero do discurso, principalmente as noções desenvolvidas por Bakhtin, tendo também como critérios adotados pelo Celpe- Bras como referência para as metodologias aplicadas no ensino para os estrangeiros e também tem alguns com foco nas questões gramaticas no uso de nossa língua.

Mesmo tendo aumentado o número as pesquisas realizadas nesta área, ainda assim, são muito escassas os materiais disponíveis para quem precisa ensinar o PLA/PLE, principalmente em relação como os falantes de espanhol/hispanofalantes.

Seria interessante se existissem políticas voltadas para o ensino de PLA/PLE em nosso país, para que os programas existentes dentro das universidades brasileiras, tivessem mais visibilidade e acesso para com os alunos estrangeiros que estão aqui.

Referencias

ALLEGRO, Fernanda R. P. **A percepcao das vogais do portugues por hispanofalantes: um estudo envolvendo paulistanos e rioplatenses.** *Revista Intercâmbio*, v. XXII: 56-71, 2010. Sao Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806- 275x.

ALVES, U. K.; SILVA, S.M. **M[e]nino ou m[i]nino? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do português brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2013.

BREDA, Suellen Thalyta. **A percepção das fricativas alveolares no Português Brasileiro por Hispano-falantes em contexto de aprendizagem de PLE/PFOL.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Curitiba, 2013.

CUNHA, M. J. Cavalcanti. Pesquisa analítica de bibliografia da área de português - língua estrangeira. IN: ALMEIDA FILHO, J. Carlos Paes de; CUNHA, M. J. Cavalcanti. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Brasília, DF; EdUnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. pp. 101–127.

FERREIRA, Patrícia Isabel Martinho. **O ensino- aprendizagem do futuro do conjuntivo para/por Hispanofalantes.** Faculdade de Letras. Universidade do Porto: 2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, 2010.

GRANNEIR, Daniele Marcelle. **Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de Espanhol.** Universidade de Brasília: Brasília.

GRANNIER; D. M.; CARVALHO E. A.. **Pontos críticos no ensino de Português a falantes de Espanhol – da observação do erro no material didático.** Universidade de Brasília; Brasília.

KRAEMEE, Fernanda Farencena. **Português Língua Adicional: Progressão Curricular com base em Gêneros do Discurso.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2012.

MOHR, Denise. **Português para Hispanofalantes no CELIN: Uma alternativa para o ensino de gêneros escritos.** Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, Bruno Coelho. **O ensino de Português como Língua Adicional para Hispanofalantes: uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

SOEIRO, Rita Coimbra. **Dificuldades do Hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do Português Língua Estrangeira.** Faculdade de Letras. Universidade do Porto. 2010.

VAZ, Cristhiane Miranda. **TINTIM POR TINTIM:** Um material didático de português para falantes de espanhol com o foco nas expressões idiomáticas. Universidade de Brasília: Brasília, 2013.



SNOWPIERCER: NOS TRILHOS DA DISTOPIA

Evanir Pavloski (Doutor) – UEPG

No longo e nem sempre retilíneo caminho traçado pela humanidade, o desejo pela transformação das sociedades históricas foi sempre um poderoso estimulante de imaginários e projeções. Em alguns casos, a utopia social foi o principal agente coesivo de determinados grupos e possibilitou que eles mantivessem o seu curso de desenvolvimento. Já em outros momentos, o idealismo utópico foi atropelado pelos percalços da aplicabilidade prática na realidade experimental, o que transformou, muitas vezes, em sentimento de frustração e ceticismo.

A literatura utópica não apenas acompanhou fielmente essa trajetória, mas também influenciou as suas direções. Desde que o termo utopia foi cunhado em 1516 por Thomas More, foi produzido um número bastante representativo de obras literárias, nas quais um modelo de sociedade era figurado. Ironicamente, o lugar nenhum (*u-* não; *topos-* lugar) se apresentava para esses autores como o destino final a ser alcançado pelos indivíduos. Ao mesmo tempo, esses textos proporcionavam um parâmetro de contraste, a partir do qual as distorções e as imperfeições das estruturas sociais se tornavam mais evidentes. Como afirma o filósofo político Isaiah Berlin:

Afirma-se que, a menos que possamos conceber algo perfeito, não podemos entender o que significa a imperfeição. Se, digamos, nos queixarmos de nossa condição aqui na terra apontando para o conflito, a miséria, a crueldade, o vício – “as desgraças, loucuras e crimes da humanidade” – se, em suma, afirmarmos quer nosso estado está longe da perfeição, isso só se torna inteligível pela comparação com um mundo mais perfeito; é pela avaliação do hiato entre os dois que podemos avaliar a extensão daquilo que falta a nosso mundo. E o que lhe falta? A idéia daquilo que falta é a idéia de um estado de perfeição. Acredito que seja isto o que subjaz ao pensamento utópico e, na verdade, a grande parte do pensamento ocidental como um todo. (BERLIN, 1991, p. 33-34).

Historicamente, nota-se uma intensificação do idealismo utópico nas viradas de séculos. A possibilidade de um redirecionamento dos rumos das sociedades sempre incitou os utopistas a especularem sobre o novo período que se apresentava e a criarem

tanto espaços oníricos de convivência humana quanto cenários catastróficos de destruição em massa. Seja qual fosse a perspectiva adotada, o signo da ruptura pairava sobre esse momento de transição. Sobre essa tendência, Laura Izarra salienta que:

Nos fins de séculos, os imaginários da sociedade apontam para futuros apocalípticos ao mesmo tempo em que para a esperança de um mundo novo renascendo das cinzas. Os autores dessas narrativas articulam convenções compartilhadas apropriando-se dos diferentes discursos que circulam na sociedade e negociam suas ressignificações com as práticas sociais vigentes no seu contexto (IZARRA, 2001, p. 7).

À guisa de exemplificação, podemos reconhecer o ufanismo iluminista que marcou o final do século XVIII e foi evidentemente fortalecido pela Revolução Francesa. Ainda que o expansionismo napoleônico tenha sido causa de frustração e pessimismo nas primeiras décadas do Oitocentos, a força dos ideais que culminaram na queda da Bastilha moldaram visões tipicamente utópicas em relação à nova centúria.

De maneira semelhante, a chegada do século XX foi entendida por muitos como o marco inicial da transformação definitiva das sociedades. A segunda Revolução Industrial, os extraordinários avanços técnicos e tecnológicos e a idealização do progresso fomentaram as projeções utópicas nas mais diferentes áreas do pensamento. Na literatura, por exemplo, é significativo o surgimento de uma corrente estética como o Futurismo e sua defesa irrestrita ao potencial renovador do industrialismo.

No entanto, os eventos que ocorreram durante o século que, para muitos, colocaria a humanidade na tão desejada Idade do Ouro, embasou um tipo de ficção que mudaria definitivamente os contornos do utopismo: a distopia. Diante do morticínio na Primeira Guerra Mundial e da ascensão dos diferentes totalitarismos nacionais, alguns autores passaram a questionar o caráter arbitrário e uniformizador das utopias tradicionais. Para eles, o sonho da sociedade perfeita só poderia ser alcançado pela imposição de uma ordem social que controlasse e homogeneizasse as vontades, os desejos e as ações individuais.

Daí o protesto – e as antiutopias – de Aldous Huxley, Orwell ou Zamiatin (na Rússia do início da década de 1920), que pintam um quadro horripilante de uma sociedade sem atritos em que as diferenças entre os seres humanos são, tanto quanto possível, eliminadas, ou pelo menos reduzidas, e o padrão multicolorido dos vários temperamentos, inclinações e ideais humanos – em suma, o próprio fluxo da vida – é brutalmente reduzido à uniformidade, aprisionado em uma camisa-de-força social e política que fere e estrophia, terminando por esmagar os homens em nome de uma teoria monística, do sonho de uma ordem perfeita e estática (BERLIN, 1991, p. 48-49).

Como vimos na passagem acima, a problematização das utopias tradicionais teve na literatura um dos seus principais meios de propagação. *Nós* (1921) de Eugene Zamiatin, *Admirável mundo novo* (1932) e *A ilha* (1963) de Aldous Huxley, *A revolução dos bichos* (1945) e *1984* (1949) de George Orwell e *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury são apenas alguns exemplos desse gênero literário que relativizou os limites entre o sonho e o pesadelo social.

Não obstante, o século XX teve uma de suas grandes marcas na popularização de uma nova linguagem artística que, com diálogos constantes com a arte literária, alcançou um espaço de prestígio e influência na contemporaneidade: o cinema. Ao produzir narrativas que utilizavam, ao mesmo tempo, a imagem e o verbo, a sétima arte trouxe uma nova forma de pensar e de ler o mundo (interior e exterior) por meio de sua estética. “O cinema torna não só compreensível o teatro, a poesia e música, como também o teatro interior do espírito: sonhos, imaginação, representações: o tal minúsculo cinema que existe na nossa cabeça” (MORIN, 1970, p. 243).

Como afirmamos, a literatura e o cinema mantiveram um diálogo incessante durante ao século passado e, ainda que questionamentos possam ser levantados e discutidos, contribuíram para o seu desenvolvimento mútuo em termos formais, técnicos e temáticos, uma vez que “(...) a relação entre a literatura e o cinema (como qualquer relação viva entre duas formas vivas de arte) só se realiza quando uma estimula e desafia a outra a se fazer por si própria” (AVELLAR, 2007, p. 54).

As distopias também se tornaram elementos de estímulo para essa comunicação interartes, o que pode ser percebido pelo número de adaptações cinematográficas realizadas na segunda metade do último século. Das obras citadas anteriormente, por exemplo, apenas o romance de Eugene Zamiatin ainda não foi transportado para as telas. Essas produções se avolumaram com o avanço das décadas e à medida que o discurso de crítica ao utopismo tradicional parecia atingir o status de axioma. Jerzy Szachi afirma inclusive que “alguns são mesmo capazes de afirmar que as utopias negativas são, afinal de contas, as únicas utopias de nossos tempos, o que deve ilustrar o ceticismo e o pessimismo típicos do mundo de hoje” (SZACHI, 1972, p. 112).

Esse pessimismo parece ter causado uma diferença consistente na maneira pela qual a virada para o século XXI foi aguardada. Se o otimismo e as utopias positivas eram

compartilhados por um número considerável de sujeitos nas passagens anteriores, o pessimismo e as antiutopias assumiram a preeminência no imaginário coletivo. Seja pelos eventos traumáticos do século que se encerrava, seja pelo ceticismo de correntes de pensamento geradas a partir deles, parece-nos que os olhares lançados para o próximo milênio foram predominantemente sombrios.

Nesse contexto, a quantidade de textos literários e fílmicos que apresentam espaços pós-apocalípticos e distópicos é visivelmente crescente desde a década de 90. Com a quase imediata transposição das obras da linguagem escrita para a imagética nos últimos vinte anos, o cinema assumiu um papel profundamente relevante na disseminação dessas figurações de espaço sociais alternativos. De *Matrix* (1999) a *O doador de memórias* (2014) há um amplo *spectrum* de realizações críticas e estéticas de diferentes ordens, formando o que poderíamos considerar um gênero híbrido, uma vez que reúne elementos dos mitos heróicos, da ficção científica e das narrativas distópicas romanescas.

Dentre eles, analisaremos neste trabalho o filme intitulado *Snowpierce*¹, lançado em 2013 e cujo título escolhido em Língua Portuguesa foi *O expresso do amanhã*. Essa produção é uma adaptação do romance gráfico *Le transperceneige*, de autoria dos roteiristas Jacques Lob e Benjamin Legrand e do quadrinista Jean-Marc Rochette. A obra completa em quadrinhos é formada por três volumes que foram lançados, respectivamente, em 1984, 1999 e 2000. No Brasil, a obra foi traduzida por Daniel Lühmann para uma edição da Editora Aleph, publicada em 2015.

Assinada pelo diretor e roteirista Joon-ho Bong, a adaptação fílmica foi escolhida como objeto de análise pelos elementos temáticos e estéticos que foram acrescentados à narrativa em sua versão para as telas e pela intertextualidade aparente que esses elementos estabelecem com os textos distópicos referenciais do século XX.

Nesse sentido, é interessante lembrar as palavras de Tzvetan Todorov em sua defesa da análise crítica baseada no conceito de gênero literário, segundo a qual uma obra não apenas dialoga com aquelas produzidas anteriormente e consideradas de mesmo gênero, mas também acrescenta novos elementos para os parâmetros que fundamentam tal classificação.

¹ Optamos deliberadamente pelo uso do título em Língua Inglesa ao longo do texto por questão de coerência com o DVD citada nas referências.

É difícil imaginar que na atualidade seja possível defender a tese segundo à qual tudo, na obra, é individual, produto inédito de uma inspiração pessoal, feito que não guarda nenhuma relação com as obras do passado. Em segundo lugar, um texto não é tão somente o produto de uma combinação preexistente (combinação esta, constituída pelas propriedades literárias virtuais), mas também uma transformação desta combinação. Podemos então dizer, que todo estudo da literatura terá que participar, querendo ou não, deste duplo movimento: da obra para a literatura (ou o gênero) e da literatura (do gênero) para a obra; é perfeitamente legítimo, conceder provisoriamente um lugar de destaque a uma ou à outra direção, à diferença ou à semelhança. (TODOROV, 1981, p. 06).

Parece-nos razoável que as considerações de teórico russo possam ser aplicadas a outras formas de produção artística como, por exemplo, o cinema. No entanto, é importante salientar essa aplicação incorre na aceitação de que as influências e as contribuições que possibilitam o dinamismo de certo gênero podem ser realizadas a partir de diferentes matrizes. Ainda que objetos estéticos criados a partir de linguagens distintas, o cinema e a literatura podem contribuir para o desenvolvimento de um determinado gênero, desde que os critérios que o definem permitam essa aproximação interartes. Assim, um texto fílmico como *Snowpiercer* é ao mesmo tempo tributário e colaborador de um gênero de narrativa que poderíamos denominar de distópico.

Mas que aspectos da obra cinematográfica permitiram a sua inclusão genérica em um grupo tão específico?

Em primeiro lugar, o signo da ruptura entre um tempo presente reconhecível e um futuro singular é um dos traços mais importantes para responder a pergunta acima. Ainda que em algumas obras os eventos não sejam detalhados, os universos utópicos e distópicos apresentam marcas de um processo, muitas vezes abrupto e doloroso, de transformação da estrutura social. Como afirma Fortunati,

My working hypothesis is that every utopian project needs a history of its own which explains its origin/foundation. Utopia needs the narration of its history whose fictional paradigm is focused on its origin deriving from a foundation myth [...] the myth of the origins is the founding event for the formation of collective identity.² (FORTUNATI, 2005, p. 19).

² Tradução livre: A minha hipótese de trabalho é que todo projeto utópico necessita de uma história de si mesmo que explique a sua origem e fundação. A utopia precisa da narrativa de sua história cujo paradigma ficcional é concentrado em sua origem, derivando de um mito fundador [...] o mito das origens é o evento fundador para a formação da identidade coletiva.

Em *Snowpiercer*, um desastre ambiental coloca o mundo figurado na obra em uma nova era do gelo. É interessante perceber que tal catástrofe é justamente causada pelos esforços governamentais em solucionar os problemas gerados pelo desrespeito humano ao meio ambiente. Ao lançar um produto químico na atmosfera com o intuito de diminuir a temperatura global, os cientistas produzem um inverno mortal e permanente. “Repórter feminina: (...) De acordo com cientistas, a substância artificial de resfriamento, CW7, será bem sucedida em reduzir a temperatura global média a níveis suportáveis, constituindo uma solução revolucionária ao aquecimento global provocado pelo homem³” (SNOWPIERCER, 2013, tradução nossa).

Esse resultado desastroso permite incluir o texto fílmico em uma categoria específica: a das distopias pós-apocalípticas.

Para Gianni Vattimo, as obras dessa categoria enfatizam a falácia do racionalismo progressista na medida em que ilustram os limites passíveis de serem alcançados pelas sociedades humanas na modernidade.

The significance of post-apocalyptic counter-utopias lies ultimately in their shaping an existence that is no longer historical. Not in the sense of the happy return to nature of certain utopian fantasies of the past, but rather in the sense, conforming more strictly to the modern concept of utopia, of representing an accomplishment, a passage to the extremes, based on a full realization of what is, for now, our (only) possibility.⁴ (VATTIMO, 1992, p. 85)

Na obra cinematográfica em questão, ironicamente, é um elemento icônico dos ideais de progresso do século XIX que possibilita a sobrevivência de um grupo de indivíduos: um trem, carinhosamente apelidado de *Snowpiercer*, i.e., o Perfurador de Gelo. Dada a sua estrutura gigantesca e sua capacidade energética autossuficiente, a existência dessa máquina no universo ficcional pode ser entendida como um contraponto às terríveis conseqüências figuradas no texto do ufanismo técnico-científico. Isso demonstra o caráter dúbio não apenas do idealismo progressista, mas também das utopias

³ Female Reporter: ...upper layers of the atmosphere. According to scientists, the artificial cooling substance, CW7, will succeed in bringing average global temperatures down to manageable levels, as the revolutionary solution to mankind's warming of the planet.

⁴ Tradução livre: A significância das antiutopias pós-apocalípticas reside, em última análise, nas suas configurações de uma existência que não é mais histórica. Não no sentido de um feliz retorno à natureza de certas fantasias utópicas do passado, mas, ao invés disso, no sentido, de acordo mais estritamente com a concepção moderna de utopia, de representar uma conquista, uma passagem para os extremos, baseada em uma realização do que é, por enquanto, nossa (única) possibilidade.

de forma geral. Como vimos, o idílio e o pesadelo são duas faces da realização da imaginação utópica, mesmo quando as intenções que a impulsionam são consideradas positivas. Como afirma enfaticamente Luiz Costa Lima:

No mundo contemporâneo, a arte (não só a literatura) apenas contém um potencial de negatividade: a de revelar os limites dos projetos e dos sistemas, a de ironizar as boas intenções (e, no entanto, necessárias), a de parodiar os construtores do futuro, ainda quando aceite que algum futuro outro precisa ser construído. Tudo isso porque já não reconhecemos uma solução que seja em bloco positiva (LIMA, 1986, p. 71).

No texto fílmico, a salvação proporcionada pela máquina criada pelo engenheiro Wilford abre caminho para processos de mitificação e mistificação que são fortalecidos ao longo dos anos em que o trem mantém o seu percurso. Se por um lado, a salvação proporcionada pelo trem gera uma narrativa mítica sobre sua criação e seu aperfeiçoamento; por outro lado, tanto a máquina quanto o seu criador se tornam objetos de um discurso mistificador que os eleva à condição de divindades. Nessa perspectiva, homem e máquina se unem como salvadores da humanidade e têm suas histórias transmitidas dogmaticamente para as novas gerações.

Ambos os processos citados são recorrentes na tradição das produções utópicas e distópicas. Em *Admirável mundo novo*, por exemplo, o surgimento do Estado Mundial é engrandecido como o início de um período de prosperidade e racionalidade que se opõe drasticamente ao sofrimento e a desordem do passado.

Não admira que esses pobres pré-modernos fossem loucos, perversos e miseráveis. Seu mundo não lhes permitia a tranqüilidade, a sanidade mental, a virtude e a felicidade. Com as mães e as amantes, com as proibições que não estavam condicionados a obedecer, com as tentações e os remorsos solitários, com todas as doenças e a infundável dor que os isolava, com as incertezas e a pobreza – estavam condenados aos sentimentos fortes. E presa de sentimentos fortes (e fortes principalmente na solidão, no desesperador isolamento individual), como poderia ser estável? (HUXLEY, 1982, p. 65)

Apesar da proteção comum e da sobrevida possibilitada pelo trem, uma rígida estrutura hierárquica separa os indivíduos em *Snowpiercer*. Essa estrutura mantém os traços capitalistas das sociedades anteriores à catástrofe e segrega seus membros de acordo com a categoria inscrita em seus bilhetes de passagem. Forma-se, portanto, um núcleo social que prevê não apenas um sistema de castas, mas também mecanismos de poder que asseguram a ordem estabelecida.

Assim, percebemos que a estrutura piramidal característica das sociedades históricas se torna horizontal na obra fílmica. A locomotiva e os últimos vagões representam os extremos da escala social, sendo o primeiro a morada do Condutor e aqueles que completam o comboio o lugar dos desprivilegiados que forçaram sua entrada na composição. Além disso, cada vagão é o centro de desenvolvimento de ações específicas para a manutenção do trem e é habitado por passageiros de uma classe determinada. Para que esse sistema funcione, é de suma importância que cada sujeito mantenha seu lugar na estrutura social é de suma importância, imperativo que é recorrentemente citado na obra como, por exemplo, na passagem abaixo.

Mason: A ordem eterna é prevista pela máquina sagrada: todas as coisas fluem da máquina sagrada, todos os passageiros nas suas seções, todas as coisas em seus lugares, toda água fluindo, toda energia subindo pagam tributo à máquina sagrada na sua particular e pré-ordenada posição. Assim é. Agora, como era no início. Eu pertencço aos vagões da frente. Você pretence aos vagões de trás (...) Conheça o seu lugar. Mantenha-se no seu lugar⁵ (SNOWPIERCER, 2013, tradução nossa).

Com isso, o modelo de sociedade que se forma no trem se fundamenta na exploração das classes consideradas inferiores. A passagem a seguir ilustra tanto a desigualdade estabelecida quanto o desejo pela sua manutenção: “Wilford: Curtis, todos tem a suas posições pré-ordenadas e todos estão em seu lugar, exceto você / Curtis: Isso é o que as pessoas nos melhores lugares dizem para as pessoas nos piores lugares⁶” (SNOWPIERCER, 2013, tradução nossa).

É relevante notar que conforme a câmera se movimenta em direção à locomotiva a opulência das cabines e o grau de alienação dos indivíduos aumenta a cada vagão. Tal aspecto é enfatizado na obra pelos elementos surrealistas inseridos pelo diretor Joon-ho Bong em diversas cenas como, por exemplo, a que figura uma das unidades do comboio como uma festa ininterrupta, regada a bebidas alcoólicas e estimulada pelo uso de uma droga comercializada em todo o trem: a *kronole*.

⁵ Mason: Eternal order is prescribed by the sacred engine: all things flow from the sacred engine, all things in their place, all passengers in their section, all water flowing. all heat rising, pays homage to the sacred engine, in its own particular preordained position. So it is. Now, as in the beginning, I belong to the front. You belong to the tail (...) Know your place. Keep your place.

⁶ Wilford: Curtis, everyone has their preordained position, and everyone is in their place except you. / Curtis: That's what people in the best place say to the people in the worst place

Nas obras distópicas, a alienação é um fator predominante para a manutenção da ordem e, em alguns espaços ficcionais, da ortodoxia ideológica. Seja pelo uso de instrumentos de controle como a padronização de itens da indústria cultural; seja pela manipulação genética dos indivíduos, a docilização dos corpos e das consciências é uma das características recorrentes nas produções desse gênero. Tal importância se justifica, em alguns casos, pelo interesse argumentativo do distopista em satirizar modelos sociedades capitalistas modernas, nas quais a miséria, a falta de acesso ao conhecimento e a objetos culturais e a homogeneização ideológica atendem ao princípio de preservação do *status quo* social.

No entanto, o romance *1984* de George Orwell, por exemplo, amplia e potencializa esse mecanismo de controle de acordo com a escala social na qual os indivíduos estão posicionados. Em outras palavras, quanto mais elevada a classe ao qual o sujeito pertence, maior o seu grau de alienação e dedicação ao Estado. “Em nossa sociedade, os que têm melhor conhecimento do que sucede são também os que estão mais longe de ver o mundo tal qual é. Em geral, quanto maior a compreensão, maior a ilusão; quanto mais inteligente, menos ajuizado” (ORWELL, 2003, p. 207).

No espaço confinado de *Snowpiercer*, progressão semelhante do nível de alheamento é perceptível. Enquanto os passageiros dos últimos vagões enfrentam a superlotação e o racionamento de comida, os indivíduos dos vagões mais próximos da locomotiva gastam seus dias no usufruto dos bens compensatórios que as suas posições na “horizontalidade” social lhes outorgam. Esse panorama demonstra na diegese da narrativa como a utopia de alguns pode ser simultaneamente a distopia de outros.

Entretanto, esses meios de controle não são suficientes para o expresso do amanhã se mantenha nos trilhos. Os sujeitos que lotam as unidades finais do comboio são alvo de um paradigma disciplinar extremamente rígido e violento, sustentado por castigos físicos e execuções. Ironicamente, esse aparelho repressor pode ser considerado diretamente responsável pelos confrontos que marcaram o trajeto do trem desde a sua partida, o último dos quais compõe a eixo central da narrativa. Isso decorre do fato de que a violência explícita é um mecanismo de controle falho e instável, tendo como uma de suas conseqüências a revolta daqueles sob o seu jugo. Ao discorrer sobre o desenvolvimento das sociedades disciplinares, Michel Foucault salienta que

Se a violência for grande, há o risco de provocar revoltas; ou, se a intervenção for muito descontínua, há o risco de permitir o desenvolvimento, nos intervalos, dos fenômenos de resistência, de desobediência, de custo político elevado. Era assim que funcionava o poder monárquico. Por exemplo, a justiça só prendia uma proporção irrisória de criminosos; ela se utilizava do fato para dizer: é preciso que a punição seja espetacular para que os outros tenham medo. Portanto, poder violento e que devia, pela virtude de seu exemplo, assegurar funções de continuidade. A isto os novos teóricos do século XIX respondem: é um poder muito oneroso e com poucos resultados (FOUCAULT, 1981, p. 217).

Na obra fílmica aqui analisada, o uso constante de agressões físicas como pacificação social incita a criação de um movimento organizado de resistência que, sob as ordens de líder e dispondo das armas que lhe são disponíveis, deflagra uma revolta contra o autoritarismo e a desigualdade que caracterizam o núcleo social. Em simulacro ficcional da revolução proletária idealizada pelo marxismo e suas vertentes, o grupo de revoltosos desenvolve um percurso extremamente doloroso em direção ao centro de poder reconhecido e a sua personificação mística, ou seja, a Máquina e o Condutor.

Ainda que o número de mortos ao longo do caminho seja bastante elevado, um pequeno grupo de indivíduos alcança as portas da locomotiva e um deles, personagem tipicamente heróica na obra, adentra o espaço reservado ao criador daquela estrutura social itinerante.

Entretanto, o último e decisivo aspecto da distopia fílmica se revela neste momento climático do texto. A revolução, desde o seu incitamento até a sua conclusão, foi engendrada pelo próprio sistema como instrumento de controle populacional e reafirmação do poder estabelecido. É importante que analisemos esses objetivos separadamente.

Em primeiro lugar, os indivíduos que ocupam os últimos vagões se reproduzem livremente e, paulatinamente, exercem maior pressão sobre os mecanismos de controle. Ainda que o trabalho infantil seja fundamental em seções do trem nas quais mãos adultas não podem ser utilizadas por questões de espaço, o aumento descontrolado no número de passageiros é uma questão problemática. Em seus ensaios críticos, Aldous Huxley aponta o crescimento populacional como um dos mais sérios desafios da modernidade, que pode ocasionar, inclusive, o surgimento de governos totalitários. O autor afirma que

Está bastante claro que quando a população pressiona mais e mais fortemente as fontes de recursos, a situação econômica tende a tornar-se mais e mais precária. E como há, nas situações precárias, uma tendência para o governo centralizado assumir mais e mais

controle, existe uma tendência para formas totalitaristas de governo, o que, certamente nós, do Ocidente, consideramos muito indesejável. (HUXLEY, 1977, p. 57)

Dessa forma, o próprio sistema insufla e, de certa maneira, permite que a revolução tome lugar para que o genocídio de setenta por cento da população dos últimos vagões seja justificado. Para tanto, há um acordo entre o Condutor e o líder dos revolucionários para a viabilização de tal prática.

Wilford: Como Gilliam bem entendeu, é preciso manter um equilíbrio adequado entre ansiedade e medo e caos e horror com o propósito de manter a vida em seu curso. E se nós não temos isso, temos que inventá-lo. Nesse sentido, a Grande Revolução de Curtis que você inventou foi uma obra-prima⁷ (SNOWPIERCER, 2013, tradução nossa).

Com isso, é perceptível que a dicotomia entre essas representações de poder é tão quimérica quanto a possibilidade de tomada de poder por parte das classes inferiores. Essa manipulação está também presente no romance de Orwell, no qual o ditador nomeado de Grande Irmão e o desestabilizador da ordem Goldstein são apenas faces da mesma moeda produzidas pelo Estado.

Em segundo lugar, a afirmação prática das estruturas de poder por meio da repressão e do assassinio não apenas as fortalecem, mas também coíbem a organização de novos levantes, pelo menos até que uma nova redução populacional seja necessária.

Novamente citamos a obra *1984* para demonstrar a importância do exercício, ainda que eventual, do poder para a manutenção do equilíbrio e fortalecimento de toda a estrutura social distópica. Ao torturar Winston Smith, protagonista do romance que desafia a ordem estabelecida, o algoz O' Brien afirma que

A espionagem, as traições, as prisões, as torturas, as execuções, os desaparecimentos jamais cessarão. Será tanto um mundo de terror quanto de triunfo. Quanto mais poderoso o Partido, menos tolerante: mais débil a oposição, mais rígido o despotismo. Goldstein e suas heresias viverão para sempre. Todo dia a todo momento serão derrotados, desacreditados, ridicularizados, cuspidos...e no entanto sempre sobreviverão. Este drama que representei contigo durante sete anos será representado inúmeras vezes, geração após geração, sempre em formas mais sutis [...] Esse é o mundo que estamos preparando,

⁷ Wilford: As Gilliam well understood, you need to maintain a proper balance of anxiety and fear and chaos and horror in order to keep life going. And if we don't have that, we need to invent it. In that sense, the Great Curtis Revolution you invented was truly a masterpiece.

Winston, um mundo de vitória após vitória, de triunfo sobre triunfo: infinda pressão, pressão, pressão sobre o nervo do poder (ORWELL, 2003, p. 256).

Ainda que o desfecho do texto fílmico seja, de certa forma, redentor por meio da completa destruição do trem, interessa-nos principalmente ressaltar a estrutura de controle permanente e de autoritarismo manipulador que é figurada em *Snowpiercer*. Não obstante, a inserção de um resquício de esperança libertária na conclusão da obra pode também ser encontrada no epílogo do romance *Nós* de Eugene Zamiatin, no qual a existência de um buraco na cerca que envolve todo o núcleo social é valorizada como um caminho de entrada possível para influências externas.

À guisa de conclusão, o texto fílmico *Snowpiercer* retoma diferentes aspectos da narrativas distópicas do século XX como, por exemplo, o espaço ficcional pós-apocalíptico, a estruturação de um núcleo social específico, os processos de mitificação e mistificação das origens e dos criadores desse núcleo e os mecanismos de poder que sustentam o equilíbrio da sociedade. No entanto, ao horizontalizar as relações de classe e problematizar questões como o impacto das ações humanas sobre o meio ambiente e a valorização de itens simbólicos dos ideais de progresso, a obra contribui para o desenvolvimento de um gênero que, como vimos, tem raízes profundas no imaginário coletivo do século XXI, tanto na literatura quanto no cinema. Nesse sentido, *Snowpiercer* não apenas percorre, mas também estende os trilhos das produções distópicas.

REFERÊNCIAS

AVELLAR, José Carlos. **O chão da palavra**: cinema e literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BERLIN, Isaiah. **Limites da Utopia**: Capítulos da História das Idéias. São Paulo: Companhia das Letras: 1991.

IZARRA, Laura P. Z. de (org). **A Literatura da Virada do Século**: Fim das Utopias? São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2001.

FORTUNATI, Vita. Collective memory and identity in utopia: the founding myth of its origins. In: Dedalus – **Revista Portuguesa de Literatura Comparada**, número 10, p. 13-26. Lisboa: Edições Cosmos, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

HUXLEY, Aldous Leonard. **A situação humana**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

_____. **Admirável Mundo Novo**. São Paulo: Globo, 1995.

LIMA, Luiz Costa. **Sociedade e Discurso Ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MORIN, Edgar; VASCONCELLOS, Antonio Pedro. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia. Lisboa: Moraes, 1970.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Editora Nacional, 2003.

SNOWPIERCER. Direção Joon-ho Bong. South Korea / USA: Moho Films, 2013. 1 DVD (126 min.).

SZACHI, Jerzy. **As Utopias ou a Felicidade Imaginada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972

TODOROV. Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Perspectiva: São Paulo, 1981.

VATTIMO, Gianni. **The transparent society**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1992.



NAS COLINAS, AS CIDADES, UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA CRIAÇÃO IMAGÉTICA DA NARRATIVA

Rhuan Felipe Scomaço da Silva (PG-Mestrando) - UEPG

RESUMO: No conto “Nas colinas, as cidades”, da antologia “Livros de Sangue”, Clive Barker, escritor conhecido pelo filme Hellraiser, apresenta um conto em que duas cidades se enfrentam em uma incomum competição, na qual os corpos dos habitantes são utilizados como ferramentas para a construção de gigantes, um imenso conglomerado de pessoas, umas sobre as outras, que se enfrentam em uma luta fantástica e visceral. A própria descrição da cena é de difícil compreensão, uma vez que a ideia de milhares de pessoas amarradas, formando braços e pernas gigantes, é, em si, estranha e fantástica ao mesmo tempo. Aproveitando-se dessa característica descritiva, o trabalho tem como proposta analisar a criação imagética que o autor utiliza em seu conto, de quais formas os elementos fantásticos são apresentados e como essa comunidade pode ser vista como distópica para a percepção externa dos observadores e utópica para quem participa ativamente da batalha. O trabalho também se propõe a estudar as metáforas e os símbolos que a criação narrativa apresenta, observando a imagem descrita além do efeito visual que provoca e quebrando a zona de conforto do leitor a partir do absurdo, do indescritível.

PALAVRAS-CHAVE - Criação imagética; Percepção; Fantástico; Recepção.

0. Introdução.

A descrição torna presente todas as coisas. Contam-se, narram-se acontecimentos transcorridos; mas só se descreve aquilo que se vê, e a “presença” espacial confere aos homens e às coisas também uma “presença” temporal. Tal presença, contudo, é uma presença equivocada, não é a presença imediata da ação, que é própria do drama... ()...A presença ocasionada pela descrição do observador, ao contrário, é o próprio antípoda do elemento dramático. Descrevem-se situações estáticas, imóveis, descrevem-se estados de alma dos homens ou estado de fato das coisas. Descrevem-se estados de espírito ou naturezas-mortas. (LUKACS, 1965, p.65-66)

A forma de darmos nome a um objeto está comumente relacionada com nosso conhecimento de mundo, observar, tocar, ouvir o outro é dar intensidade a nossos sentidos e poder apontar, a partir da comunidade linguística que participamos, aquilo que é apresentado.

O que raramente acontece é, mesmo com todas as ferramentas que nos são dispostas, não conseguirmos descrever algo que se encontra logo a nossa frente, observar um elemento e não encontrar formas de compreender o que é mostrado, não encontrar uma forma de apresentar ao outro o que deveria ser um componente simples de nosso processo comunicativo.

Para exemplificar pensemos em um elemento de nosso dia-a-dia, algo que nos rodeia a todo instante, que permeia a nos sem que nos darmos conta da fragilidade em descrever tal elemento, pensemos na cor azul, de que forma descreveríamos a cor azul sem utilizar a palavra em si. Há várias formas, a que aparece de imediato à percepção é relacionar a cor ao céu diurno, apontaria para cima e diria que é da mesma que o céu.

Esse elemento parece estar relacionado com a crítica de Aristóteles a teoria das ideias de Platão, onde um objeto possui formas de ser apresentado que distinguem de uma forma original, a ideia da cópia sobre a cópia, onde o que descrevemos como real é apenas uma mimese de seu original em um espaço intangível.

A partir desses apontamentos atentemos para duas percepções da criação imagética que nortearão os levantamentos desse artigo.

A primeira parte do pressuposto da analogia com que entendemos a imagem, tal como a citação abaixo procura elucidar, temos a noção de criação da imagem, seja ela mental ou visual, a partir de um referencial prévio, elemento que nos impõe uma memória para compreensão do que é apresentado.

O ponto comum entre as diferentes significações da palavra imagem (imagens visuais/ imagens mentais / imagens virtuais) parece claramente ser, antes de mais, o da analogia. Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma imagem é antes de mais algo que se assemelha a qualquer outra coisa. Mesmo quando não se trata de imagem concreta, mas sim mental, apenas o critério da semelhança a define: quer ela se assemelhe à visão natural das coisas (o sonho, o fantasma), quer ela se construa a partir de um paralelismo qualitativo (metáfora verbal, imagem de si, imagem de marca) (JOLY, 1994, p. 42-43)

Essa memória dá alicerce para que dialoguemos com o texto imagético, promovendo a criação de um arcabouço mimético para que façamos as correlações em direção ao entendimento daquela forma, em direção a compreensão do que se mostra para

o leitor, será a formatação dessa imagem, referente ao conhecimento de mundo do interlocutor, que dará sentido a mesma.

A segunda forma de pensar a imagem sobre esse viés descritivo parte da ideia da percepção sobre o todo da imagem, seu entorno, a visão externa ao foco, as relações com o espaço em que está inserida e a forma em que se encontra disposta naquele espaço, essa relação dará ênfase ao conhecimento e reconhecimento de mundo que o observador cria a todo instante.

Quando vemos, fazemos muitas coisas ao mesmo tempo. Vemos, periféricamente, um vasto campo. Vemos através de um movimento de cima para baixo e da esquerda para a direita. Com relação ao que isolamos em nosso campo visual, impomos não apenas eixos implícitos que ajustem o equilíbrio, mas também um mapa estrutural que registre e meça a ação das formas compositivas, tão vitais para o conteúdo e conseqüentemente, para o input e o output da mensagem. Tudo isso acontece ao mesmo tempo em que decodificamos todas as categorias de símbolos. (DONDIS, 2003, p. 25)

Torna-se perceptível que essas relações não trabalham de forma antagônica, suas percepções acerca da criação imagética parecem inclusive se aproximar conforme delineamos pontos de apoio ao entrar na análise do conto, entender a imagem que será estudada parece transparecer como um exercício de assimilação mais evidente do que um processo de entendimento, ele alcança, de certa forma, uma noção metafísica.

1. Análise

No conto, apenas para elucidar os pontos de referência, nos é apresentado uma narrativa a partir de dois pontos de vista, o primeiro deles vindo do casal que viaja em lua de mel pela antiga Yugoslávia, e o segundo sobre a percepção dos moradores de duas cidades próximas que se enfrentam em uma surreal batalha.

Como consequência do encontro desses dois focos, temos o desenrolar da estória e o enfrentamento que dará embasamento para esse artigo, ao observar os dois gigantes, seja essa visualização da parte do casal externo, ou dos habitantes das cidades, poderemos dar enfoque para a criação e a relação de utopia e distopia almejada inicialmente.

Trabalhando com o realismo fantástico, Clive Barker atenta o leitor para as relações pessoais do casal com muita proeminência, procurando tirar da direção fantástica o conhecimento prévio que o leitor possa intentar.

As memórias apresentadas procuram não ultrapassar o valor comum, os diálogos, as lembranças, as brigas e a relação entre o casal é tratada com uma singularidade tamanha, que o efeito estranho é esquecido propositalmente, intuindo o leitor a se atentar com mais afinco a relação e a naturalidade da ação do que a intencionalidade posterior do efeito estranho.

A partir da outra frente, a narrativa também inicia com a aplicação de valores de aproximação para o leitor, a descrição inicial intenta o mesmo a observar uma manhã comum, pessoas andando e se comovendo em um tipo de evento tradicional de cidade pequena, elementos que dão segurança a caminhar naquele bosque de leitura sólida e sem grandes impedimentos.

Será a partir do parágrafo citado abaixo que a noção de criação imagética começa a tornar-se foco nessa narrativa.

Agora estava pronta a primeira perna de Popolac, para satisfação mútua de Metzinger e Vaslav. Todas as verificações de segurança haviam sido feitas, e a perna deixou a praça, sua sombra imensa cobrindo a fachada da Prefeitura... () ...Mesmo assim, quando faltavam seis minutos para as oito, o primeiro membro de Podujevo saiu para o ponto de encontro, a fim de esperar seu companheiro. A essa altura, os flancos já estavam presos um ao outro em Popolac, e contingentes armados esperavam ordens na Praça da Cidade. (BARKER, 1990, p.124-125)

Apesar de não transparecer como uma imagem final, essa primeira descrição começa a estimular o processo criativo do leitor, a falta de uma descrição completa do objeto torna esse elemento ainda mais eminente, forçando-nos a criar imagens mentais do que é aquela perna de Popolac e aquele membro de Podujevo.

Com isso em mente, o exercício de criação e de adivinhação, os pontos de indeterminação, tem seu impulso propagado, as referências transparecem e os processos de apropriação daquele aspecto tendem a ser equiparadas a algo de nosso conhecimento de mundo.

Desse modo, as cidades subiram para o alto das colinas. Ao meio-dia os cidadãos de Popolac e de Podujevo estavam reunidos em seus esconderijos secretos, longe de olhos civilizados, para a batalha antiga e ritual. Dezenas de milhares de corações aceleraram seu ritmo. Dezenas de milhares de corpos acomodavam-se, empertigavam-se e suavam, as duas cidades gêmeas tomando posição. As sombras dos corpos estendiam-se sobre as áreas do tamanho de pequenas cidades, o peso dos seus pés amassava a relva transformando-a em verde líquido, seus movimentos matavam animais, amassavam arbustos e derrubavam árvores. A terra literalmente reverberava com sua passagem, as colinas ecoando o ruído surdo dos seus passos.(BARKER, 1990, p.127)

Já com uma descrição mais completa do efeito estranho, o leitor cria sua imagem do que aquelas palavras podem traduzir para ele, o processo tende a ser diverso para cada leitor, levando em consideração o processo criativo que havia formado até ali, e como recebera a informação do que descrito naquele momento.

Com essa nova informação o conflito de perspectiva se faz evidente, a criação antes apenas como valor de memória, sem uma descrição física, toma forma real, o estranho oscila entre o fantástico e procura fazer o leitor questionar sua própria noção de realidade frente ao outro, o limite de resiliência é ampliado e somos questionados a pular dentro ou fora daquele espaço estranho, trabalhando junto ao narrador na criação daquela imagem.

Os dois momentos citados até aqui têm em comum a percepção da cena pelo narrador onisciente, vindo de uma perspectiva do conhecimento prévio da ação. Empregar essa perspectiva para o leitor remete uma atitude de confiabilidade necessária para que a catarse tenha efeito, é acreditando nessa fala que somos levados a percepção do efeito estranho, é na verossimilhança que a ficção ganha forma real.

Será no momento da queda que as relações metafóricas se apresentam com maior intensidade, as relações com o corpo humano, apesar de evidentes na descrição do conto, tomam proporções fantásticas conforme o narrador nos apresenta aquele Golem de carne colossal.

Essa característica, aliada ao conhecimento que o leitor possui até esse ponto do conto, apresenta o último momento que temos para criar a imagem que nos é descrita, até sua queda, e a destruição completa, o que resta são apenas corpos amarrados, a forma deixa de existir e a base, a massa que formou o gigante, volta a ser real, nossa imagem

mental retoma sua base de realidade e se acalma, mesmo com o mar de sangue que brota sobre as colinas, nos pés do casal.

Podujevo estava gritando, um grito de morte. Alguém, dentro do flanco mais fraco, tinha morrido com o esforço e isso provocou uma cadeia de desmembramentos no sistema. Um homem perdeu seu vizinho, e este perdeu o seu, alastrando o câncer do caos por todo o corpo da cidade. A coerência da imensa estrutura deteriorou com apavorante rapidez, a falha de uma parte da anatomia pressionando insuportavelmente as outras. A obra prima que os bons cidadãos de Podujevo tinham construído com sua carne e seu sangue cambaleou e então - como um arranha-céu dinamitado, começou a cair. (BARKER, 1990, p.129)

Todo o processo de criação da imagem pelo leitor sofre uma última alteração com essa cena, apesar de termos pouco tempo para criar essa imagem durante a narrativa, já que todos os fatos acontecem com extrema rapidez, a transformação que é apresentada procura sempre manter o pacto ficcional com o leitor.

Apesar do elemento ser de árdua aproximação, a criação imagética é manipulada para que nunca escapemos da descrição narrada, essa ferramenta de aproximação procura manter uma rota inescapável do universo ficcional, nosso conhecimento de mundo é questionado e a zona de conforto é colocada em xeque.

Contudo, até o momento, levantamos apenas exemplos da criação pela perspectiva das cidades, o conto toma como percepção dois lados da imagem, alternando a classificação dele segundo a visão apresentada, o que se percebe é que mesmo a voz do casal é passada por uma seleção pelo narrador, tal característica tende a dar ênfase a um efeito específico na narrativa, uma manipulação que procura romper o horizonte de expectativa do leitor ao apresentar o terror por todas as frentes, impedindo que o mesmo se afaste do efeito de imensidão carregado na narrativa.

Com o casal somos apresentados a cena por um viés externo, sem os comentários dos habitantes ou do narrador que não demonstra surpresa em relação à imagem, será segundo essa percepção mais interna ao leitor que a criação imagética se faz mais “real” ao elemento visual em que a descrição toma como base.

Será na criação mental do casal que a verossimilhança se mostra mais evidente, os pontos de indeterminação que nós como leitores vamos percebendo, concretizando com nosso

conhecimento de mundo o que falta na descrição, fomentarão a criação que ali é apresentada.

Para elucidar esse elemento, tomemos a seguinte citação como exemplo:

Judd foi o primeiro a sair do carro. O chão sob seus sapatos de pelica estava pegajoso com sangue coagulado. Observou o massacre. Não havia destroços; nenhum sinal de acidente de avião, nem fogo, nem cheiro de combustível. Somente dezenas de milhares de corpos, nus ou com uma roupa igual de sarja cinzenta, homens, mulheres e criança. Alguns, ele via agora, usavam presilhas de couro passadas na parte superior do peito, e saindo delas havia pedaços de corda, metros e metros de corda. Quanto mais perto ele chegava, mais notava o sistema extraordinário de nós e de voltas nas cordas que mantinham os corpos ainda unidos. Por algum motivo, aquela gente fora amarrada junta, lado a lado. Alguns estavam montados nos ombros de outros como garotos brincando cavalinho. Outros estavam de braços dados e amarrados com cordas, formando uma parede de músculos e ossos. Outros ainda estavam enroscados, com a cabeça entre os joelhos. Todos, de um modo ou de outro ligados uns aos outros, unidos como num jogo insano e coletivo de servidão. (BARKER, 1990, p.132)

Como no exemplo supracitado, ainda não é percebido pelos personagens o que realmente era aquilo, ao observar os corpos destroçados em um mar de sangue num estranho e meticuloso engenho de cordas, Judd completa o que é visto com maquinações mentais do que aquilo poderia representar, teoria apresentada por Iser onde a interação com o texto é moldada a partir da criação imaginativa e da forma de compreender o entorno a partir de nosso conhecimento de mundo. (Iser, 1979, p 83-103)

Durante a descrição dessa percepção inicial por Judd, o narrador infere detalhes que, apesar de já terem sido narrados com maiores detalhes para o leitor por outra perspectiva, tomam um eficiente ponto de vista diferente para nós, a visão de Judd da tragédia é descrita em média réis, enquanto a forma linear da cena acontece externamente aos personagens.

Aplicar esse mecanismo na narrativa parece objetivar uma bipartição do leitor em caráter significativo, transparece como a forma de olharmos para o outro e inferirmos a nós mesmos relações externas, olhar o outro a partir da percepção do outro, ou a si mesmo pela percepção externa, ao se apresentarem naquele mar impensável de carne e sangue,

cena digna dos melhores filmes Gore da Hammer, Judd observa o micro enquanto o leitor já possui o macro.

Esse elemento será carregado durante as poucas páginas seguintes até o surreal encontro do casal com Popolac, ao observar a cidade viva e conectar essa experiência com a visão anterior do campo de batalha, Judd e Mick entram em um efeito de catarse indizível, a percepção, e nesse ponto a criação imagética em grande escala, toma conta de sua serenidade e a indescritível criatura os hipnotiza.

Mick aproveitou a oportunidade. Berrando como uma alma penada, correu para a perna, procurando abraçar o monstro. Tropeçou nos destroços, caiu, levantou-se ensanguentado, tentando segurar o pé antes que ele se erguesse do chão e o deixasse para trás. Um calor de agonia acompanhou a mensagem de que o pé devia se mover; Mick viu os músculos da canela unindo-se e se entrelaçando quando a perna começou a levantar. Mais uma vez atirou-se para o pé quando ele começava a se erguer do chão, agarrando uma correia ou uma corda, ou cabelo humano, ou carne - qualquer coisa para agarrar aquele milagre e se tornar parte dele. Era melhor ir com ele agora, servi-lo no seu objetivo, fosse qual fosse, melhor morrer do que viver sem ele. (BARKER, 1990, p.132)

Barker então anestesia o leitor e comunga o personagem com a mesma fonte de prazer que os moradores de Populac e Podujevo, o prazer irrequieto, constante e quase inviolável é entregue a Mick, nada além daquilo era mais importante, seu cônjuge acabara de morrer e ele sequer percebera, tudo o que importava a partir dali era fazer parte daquela incrível máquina, daquela imagem que pouco podia ser descrita.

É nesse ponto que somos levados a observar, e talvez partilhar, do regozijo das cidades durante aquele evento, as cenas que mostram o bairrismo com que os habitantes partilham dessa batalha são inúmeros, fonte de análise para uma visão utópica do que aquela representação tinha como proposta, assim como a descrença e aversão do casal aquilo que vinha acontecendo.

A percepção de que as “construções” são metáforas políticas de controle e manipulação do povo parece ser um ponto forte desde a primeira leitura mais atenta, relacionar os elementos trazidos pelo narrador com a situação de determinados espaços urbanos parece ficar exposto de acordo com que o romance conecta as relações com a imagem grotesca das gigantescas cidades do conto.

Para os habitantes das duas cidades aquele evento era motivo de orgulho, uma relação construída durante décadas que abre o percurso para que observemos como o controle está presente em nosso entorno e muitas vezes não percebemos que fazemos parte daquele mecanismo.

O que se mostra é que vivemos uma relação tão bem emoldurada em nossa imagem mental de sociedade que diversas vezes acabamos agindo sem darmos conta do que esse efeito causa para a percepção do outro. Populac e Podujevo mantinham essa relação tão estreita que para eles tudo aquilo era motivo de orgulho e adoração, enquanto que, para o casal, aquela barbárie era motivo de nojo e fuga, ao menos inicialmente. Observemos dois exemplos que elucidam essas metáforas.

No primeiro deles o narrador nos descreve a união da cidade ao encontro de uma competição, o que pode ser entendido como uma eleição, um momento em que a população se reúne para eleger seus representantes “Essa última saída deixou a cidade completamente deserta. Nesse dia não eram esquecidos nem os velhos nem os doentes; a ninguém era negado o espetáculo e o triunfo da competição” (Barker, 1990, p. 127). No momento seguinte, o narrador nos mostra como o controle da massa torna a individualidade algo nulo, como os mecanismos de manipulação deixam sem voz aquele que os colocou no poder e como a população é condescendente e acessível para essas maquinações.

Populac foi para as colinas, suas pernas dando passos de meio quilometro cada um. Nenhum homem, mulher ou criança naquela torre furiosa podia enxergar alguma coisa. Viam somente através dos olhos da cidade. Não pensavam, só os pensamentos da cidade. E acreditavam que eram imortais com sua força desajeitada e implacável. Vasta, louca e imortal. (BARKER, 1990, p. 135)

2. Conclusão

Aqui, voltemos brevemente para o início do artigo, onde nos é levantado como descreveríamos algo que não temos o conhecimento de seu nome como cópia, nesse conto esse elemento parece ser colocado a prova dentro de cada linha, essa perspectiva apoiada pelos moradores da cidade nos é apresentada a partir de um narrador onisciente, contudo,

nem mesmo ele consegue, ou planeja completar cada mínimo espaço de criação que o leitor pratica ao ler a narrativa.

Essa característica, levantada junto aos outros pontos de ancoragem com que o artigo procurou trabalhar, apresenta uma forma de entender o medo e o prazer das duas percepções do texto, pelas cidades e pelo casal, como forma de criação social a partir da imagem e das metáforas, a visão de algo tão grandioso como o objeto descrito no conto parece sempre partir de encontro à noção de realidade do leitor, objetivando um espaço de incerteza e incoerência numa primeira percepção, e entendimento, e até aceitação do objeto tardiamente, agora compreendido como algo real, edificante e desejável.

Se pudermos pontuar nesse artigo alguns dos elementos planejados é que a ideia de real, de imagem construída com base em nossa experiência, é muito frágil, que nossa capacidade de construção de sentidos está sempre posta em xeque, sempre fadada a elementos externos que podem ser ou não compreendidos de imediato, mas que na maioria das vezes causa o estranhamento e até a compreensão.

3. Referencial Bibliográfico

BARKER, Clive. **Livros de Sangue** Vol I. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro. Ed Civilização Brasileira S.A. 1990.

BONNICI, Thomas, ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Organização Thomas Bonnici, Lúcia Osana Zolin. 3 ed. Ver. E ampl. Maringa: EDUEM, 2009.

COLLINS, Harry, PINCH, Trevor. **The Golem**, What everyone should know about science. Cambridge University Press. Cambridge. 1993.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ISER, W. Interação do texto com o leitor. IN: JAUSS, Robert Hans et. all. **A Literatura e o leitor**. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. Lisboa: Ed.70, 1994.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1965.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2008.